

Emoções e práticas docentes na inclusão escolar sob a perspectiva histórico-cultural¹

Paula Maria Ferreira de Faria²

ORCID: 0000-0001-6804-8711

Denise de Camargo³

ORCID: 0000-0001-9092-9988

Resumo

O artigo relata uma pesquisa qualitativa fundamentada nos pressupostos da psicologia histórico-cultural, cujo objetivo foi compreender o processo de desenvolvimento das emoções e sua transformação nas práticas docentes inclusivas. Foram utilizadas entrevistas estruturadas, semiestruturadas e o dispositivo metodológico da autoconfrontação, interpretados por meio da análise microgenética vigotskiana. Participaram da pesquisa duas professoras de turmas inclusivas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública brasileira. Identificou-se a dificuldade das professoras em expressar emoções e a ampla presença de emoções desagradáveis, com ênfase no adoecimento docente e na falta de apoio para a inclusão escolar. Evidenciou-se a dificuldade das professoras em expressar e referirem-se às próprias emoções, reverberando o modelo cartesiano que relega as emoções em detrimento da cognição. Embora tenham sido mencionadas emoções como amor/gostar e esperança, os resultados revelaram a ampla presença de emoções desagradáveis (angústia; desamparo, aflição, impotência; frustração; incapacidade, insegurança; incompletude; sentir-se mal; tristeza). Por meio da pesquisa, as docentes participantes puderam reconhecer e refletir sobre suas emoções/práticas inclusivas que se amalgamam no cotidiano da escola, (re)conhecendo suas emoções/práticas e configurando novos sentidos às suas vivências. Conclui-se que a entrevista de autoconfrontação permitiu que as participantes refletissem sobre suas emoções e práticas inclusivas, contribuindo para a tomada de consciência e para a transformação do trabalho das docentes por meio do aumento do poder de agir sobre a própria atividade.

Palavras-chave

Emoções – Pprofessores – Inclusão escolar – Psicologia histórico-cultural – Educação especial.

1- *Disponibilidade de dados:* O acesso ao conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo referente à tese de doutoramento está disponibilizado no repositório institucional da Universidade Federal do Paraná (UFPR), no endereço <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/81577?show=full>.

2- Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, PR, Brasil; Faculdade Herrero, Curitiba, PR, Brasil. Contato: paula.pmff@gmail.com

3- Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, PR, Brasil; Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Curitiba, PR, Brasil.

Contato: denicamargo@gmail.com



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450273036>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



Emotions and teaching practices in school inclusion from the cultural-historical view

Abstract

This article is a qualitative research that aims to understand the process of the development of emotions and its transformation in inclusive teachers' practices based on cultural-historical psychology assumptions. We used structured and semi-structured interviews, as well as the methodology of self-confrontation. We interpreted the data according to a Vigotskian micro-genetic analysis. Two teachers of inclusive classes from the first years of Elementary School at a Brazilian public school participated in the research. We identified the teachers' difficulty in expressing emotions and the large presence of uncomfortable emotions, with an emphasis on the teachers' illness, as well as the lack of support for school inclusion. The teachers' difficulty in expressing themselves and referring to their own emotions was evident, which reflects the Cartesian model that relegates emotions to the detriment of cognition. Although emotions such as love/liking, and hope were mentioned, the results showed that uncomfortable emotions (anguish; helplessness, distress, impotence; frustration; incapacity, insecurity; incompleteness; feeling bad; and sadness) were largely present. With this research, the teachers were able to recognize and understand their emotions/inclusive practices, which merge during the school's daily life, as well as think about them and give new meanings to their experiences. We conclude that the self-confrontation interview allowed the participants to think about their emotions and inclusive practices, contributing to their awareness and the transformation of the teachers' work by increasing their power of acting over their own activity.

Keywords

Emotions – Teachers – School inclusion – Cultural-Historical Psychology – Special education.

Introdução

No cenário educacional brasileiro, a temática da inclusão escolar tem se tornado cada vez mais frequente no contexto da formação de professores (Faria; Camargo, 2018). O preparo do professor tem sido apontado como fator fundamental à efetivação da inclusão escolar e em geral está associado à formação inicial e continuada, direcionada para o conhecimento das particularidades das necessidades educacionais específicas dos estudantes, bem como ao desenvolvimento de estratégias metodológicas de ensino e avaliação no contexto inclusivo (Forlin, 2010). Entretanto, em geral, a preocupação em preparar os professores para o trabalho inclusivo se restringe a aspectos didáticos e metodológicos, ignorando a importância dos aspectos emocionais no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a maior parte das discussões acerca do preparo docente para a atuação inclusiva volta-se

somente aos aspectos cognitivos do professor, ignorando os aspectos emocionais envolvidos no processo de inclusão (Faria; Camargo, 2018; Forlin, 2010).

Considerando a importância da temática para a efetivação de práticas de ensino-aprendizagem exitosas em contextos escolares inclusivos, nosso interesse se dirige à investigação das relações entre emoções e práticas docentes, buscando investigar como as emoções afetam a prática docente, em especial no contexto da inclusão escolar. Para esse fim, nos respaldamos na psicologia histórico-cultural postulada por Vigotski⁴ ([1933] 2017a, [1936] 2017b, [1931] 2018a, [1934] 2018b, [1983] 2019, [1930] 2020), autor que fornece elementos para compreender o trabalho do professor a partir de uma visão contextual crítica e ativa.

De acordo com a concepção histórico-cultural, os elementos constituintes e expressivos da consciência – tais como as emoções – só podem ser compreendidos em sua íntima e indissociável relação com o contexto real e concreto da vida humana. Desse modo, sem a pretensão de encontrar respostas absolutas, visamos contribuir para a construção de processos de ensino-aprendizagem efetivamente inclusivos, que considerem estudantes e professores em sua integralidade de seres humanos que pensam, agem e também sentem.

Este artigo apresenta um excerto de uma tese de doutoramento (Faria, 2022), cujo objetivo geral foi compreender o processo de desenvolvimento das emoções e sua transformação nas práticas docentes inclusivas.

Método

A metodologia qualitativa de caráter exploratório e interpretativista utilizada nesta pesquisa coaduna-se ao referencial histórico-cultural, cujas bases implicam uma concepção de homem como ser histórico, social, cultural e psicológico constituído nas e pelas relações sociais. Conforme os pressupostos metodológicos do método instrumental proposto por Vigotski (2017a), buscamos compreender os fenômenos estudados de forma integral, englobando não somente o discurso explícito, mas também suas motivações, necessidades, interesses e emoções em determinado tempo e contexto.

A psicologia histórico-cultural compreende que a ação humana é produtora e também resultado de múltiplas determinações, cultural e historicamente situadas (Dafermos, 2018; Madeira-Coelho; Tacca, 2019; Rivero, 2018; Smolka, 2021). Nessa perspectiva, os participantes têm papel ativo e fundamental no processo de pesquisa (Clot, 2017). Tal concepção foi fundamental para o desenvolvimento teórico e metodológico desta pesquisa, norteando a escolha dos instrumentos e os procedimentos de produção e de análise dos dados.

Participaram da pesquisa duas professoras de turmas inclusivas dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal da região metropolitana de uma capital no sul do Brasil. Os critérios de inclusão das participantes envolveram: atuação como professoras regentes em salas de aula regulares inclusivas, com ao menos um estudante público-alvo da educação especial (PAEE); docentes de turmas de meio período dos anos

4- Adotamos a grafia “Vigotski”, embora não haja um consenso acerca da grafia do nome do psicólogo russo na língua portuguesa. As referências mantêm o formato original utilizado em cada obra consultada.



iniciais (1º, 2º e 3º ano) do ensino fundamental; professoras que decidiram livremente participar da pesquisa. Os critérios de exclusão envolveram o não preenchimento de qualquer um dos critérios de inclusão.

Participaram desta pesquisa as professoras identificadas ficticiamente como Orquídea e Tulipa, professoras regentes de turmas inclusivas em uma escola municipal no período da tarde. Orquídea, de 39 anos de idade, é professora regente de uma turma do 4º ano, com 34 estudantes, e atua como docente há 15 anos; no contraturno exerce a docência em outro município da Região Metropolitana. Tulipa tem 52 anos de idade e é professora regente de uma turma do 5º ano com 29 estudantes. Atua como docente há 27 anos, sendo pedagoga na rede estadual de ensino nos períodos da manhã e da noite.

Foram utilizadas uma entrevista estruturada, que visou delinear as características pessoais e profissionais de cada docente, e uma entrevista semiestruturada, com vistas a compreender e expandir os dados levantados na entrevista estruturada, coletando as narrativas dos participantes acerca das formas como vivenciam e dão sentido ao processo de inclusão escolar no exercício da prática docente. Foram ainda realizadas observações das aulas e registros da atividade docente em um diário de campo.

Além das entrevistas estruturadas e semiestruturadas, realizadas antes das observações de campo, foi realizada ao final do período de observação uma entrevista de autoconfrontação com cada professora participante da pesquisa. Fundamentada nos pressupostos histórico-culturais da Clínica da Atividade desenvolvida por Yves Clot (2017), a entrevista de autoconfrontação utiliza imagens registradas em vídeo para gerar a reflexão e transformação de situações de trabalho, promovendo o desenvolvimento da experiência profissional. Após observar e registrar a atividade de trabalho em vídeo, o pesquisador faz a seleção de trechos significativos para a análise e assiste às filmagens juntamente com o participante, suscitando a descrição do que vê no vídeo e propiciando uma relação dialógica que visa a ressignificação e a transformação das experiências de trabalho por meio da reflexão e da coanálise (Clot, 2017; Sannino, 2012). Dessa forma, a entrevista de autoconfrontação proporciona benefícios aos participantes da pesquisa, produzindo novas experiências por meio da tomada de consciência da própria atividade, que podem conduzir à ressignificação e a transformação da prática profissional (Clot, 2017).

Após a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e da prefeitura do município, foi realizado o contato inicial com a escola. Com a autorização da direção da escola, durante o horário de intervalo as professoras foram convidadas a participar da pesquisa nas dependências da escola, conforme sua disponibilidade e preservando o sigilo, em ambiente reservado e silencioso. A definição de data e horário foi acordada com as participantes, não conflitando com a realização das atividades de trabalho. As participantes foram informadas sobre o intuito e a metodologia da pesquisa, e sua concordância foi expressa por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como de um Termo de Uso de Imagem e Voz.

Os dados foram produzidos durante os meses de fevereiro a abril de 2022, no período de retomada das aulas presenciais após o ensino remoto imposto pela pandemia da Covid-19. A instituição de ensino foi selecionada aleatoriamente a partir de uma lista das escolas com turmas inclusivas disponibilizada pelo município.

Após contato telefônico, agendamos nossa presença na escola e apresentamos a pesquisa à direção e à equipe pedagógica. O convite foi efetivado às participantes por meio de conversa informal na sala dos professores e da disponibilização de um folheto explicativo.

Foram realizadas doze visitas à escola, perfazendo um total de quarenta horas de coleta de dados, que incluíram entrevistas, conversas informais e observações.

Em consonância com a fundamentação histórico-cultural (Dafermos, 2018; Madeira-Coelho; Tacca, 2019; Rivero, 2018; Smolka, 2021) e os pressupostos da Clínica da Atividade (Clot, 2017; Sannino, 2012), os dados produzidos ao longo da pesquisa por meio dos diferentes instrumentos investigativos foram interpretados por meio da análise microgenética vigotskiana, com ênfase na análise de processos (e não objetos), na explicação (e não na descrição) e na investigação de comportamentos fossilizados, superando os automatismos e considerando sua constante dinamicidade e transformação (Vigotski, 2017a).

Considerando a emoção uma função psicológica superior cujo surgimento e expressão são mediatizados pelos elementos culturais e históricos do meio (Vigotski, 2017a, 2018b), a análise microgenética vigotskiana é uma abordagem dinâmica de análise histórico-cultural que possibilita, no breve espaço de um episódio, a manifestação de uma função psíquica superior já formada ou em processo de formação (Goes, 2000; Tomio; Schroeder; Adriano, 2017).

As etapas da análise microgenética incluíram inicialmente a exploração exaustiva das entrevistas e do material registrado no diário de campo, por meio de uma análise semântica com vistas a observar e acompanhar a prática docente em sua processualidade dinâmica (Goes, 2000; Tomio; Schroeder; Adriano, 2017). Em seguida realizamos a análise do fenômeno de interesse, a saber, as emoções expressas por meio das práticas docentes, buscando elementos que revelassem como as emoções foram mobilizadas, expressas e transformadas no decorrer da atividade da docência. Desse modo, buscamos compreender as relações entre as emoções e as práticas docentes inclusivas, apreendendo seu movimento dinâmico e sua íntima relação com os aspectos culturais e históricos que as constituem dialeticamente.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), tendo sido aprovada sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 39682120.5.0000.0102.

Resultados e discussões

A análise microgenética foi construída a partir de tópicos capazes de identificar como os conceitos teóricos que fundamentam esta tese foram revelados nas interações com as professoras participantes da pesquisa, por meio das entrevistas e da observação do campo. Assim, delineamos a análise a partir dos objetivos específicos elencados para a investigação empírica, a saber: identificar emoções das participantes da pesquisa frente à inclusão escolar; e discutir relações entre as emoções e práticas docentes inclusivas das participantes da pesquisa.



A utilização da entrevista de autoconfrontação visou criar situações interativas de desenvolvimento durante o processo de pesquisa, essenciais em estudos sob a perspectiva do método genético de Vigotski (Veresov, 2014). Por meio da autoconfrontação, buscou-se trazer à tona as emoções, para que pudessem ser significadas pelas docentes. Ambas as professoras identificaram, durante a entrevista de autoconfrontação, práticas que demandavam maior reflexão:

Não... acho que dá para melhorar isso. Bem mais... bem mais. Agora, como, eu não sei, eu vou ter que procurar. Eu acho que pode ser melhor. (Tulipa).

Só que também tem aquela questão, que daí a gente vai conversar sobre isso, eu e a [professora colaboradora], pra não [ficar] toda hora: “ah, vamos sair da sala”. A gente vai ter que sentar e conversar nesse sentido, assim, por que ele está querendo sair da sala a todo momento? (Orquídea).

Observar a si mesmas em atividade permitiu a Tulipa e Orquídea refletir, autoavaliar-se e ressignificar o próprio trabalho. A entrevista de autoconfrontação atuou como um instrumento para o desenvolvimento da consciência das professoras, oferecendo a possibilidade de mudar o status da experiência vivida (Clot, 2001). O diálogo não somente externaliza as emoções, mas também as produz; assim, a entrevista de autoconfrontação “não serve de expressão a atividades ‘já acabadas’; ao se transformarem em linguagem, as atividades se reorganizam e se modificam” (Clot, 2007, p. 141).

Ao possibilitar um novo ponto de vista por meio do vídeo, a entrevista de autoconfrontação proporciona novas possibilidades de compreensão de si mesmo e da própria atividade – ou seja, uma efetiva tomada de consciência do professor e do exercício da docência. A tomada de consciência permite ao sujeito agir de formas qualitativamente novas, “porque perceber as coisas de modo diferente significa ao mesmo tempo ganhar outras possibilidades de agir em relação a elas. Como em um tabuleiro de xadrez: vejo diferente, jogo diferente” (Vigotski, 2001a, p. 289).

As emoções expressas pelas participantes foram elencadas em três categorias: emoções atribuídas ao estudante PAEE, emoções docentes e adoecimento docente. O critério utilizado para a classificação como uma emoção foi o relato de cada participante. Independentemente da definição conceitual de emoção indicada pela literatura, foram incluídas todas as menções de Orquídea e Tulipa às suas emoções e à forma como se sentiam.

As emoções reveladas pelas professoras em relação à inclusão escolar foram: amor, gostar; angústia; desamparo, aflição, impotência; esperança; frustração; incapacidade, insegurança; incompletude; sentir-se mal; e tristeza.

As emoções relacionadas ao amor ao Magistério e aos estudantes revelam a relação afetiva que permeia a interação social, o processo de ensino e o trabalho docente como um todo (Facci et al., 2017; Faria; Camargo, 2018; Silva, 2020). As emoções de angústia, desamparo, aflição e impotência foram expressas por ambas as participantes; sob a perspectiva histórico-cultural, tais emoções devem ser compreendidas em seu contexto social e histórico; buscando compreender os processos de saúde e doença nas relações entre o particular e o social, entre os elementos subjetivos e objetivos (Urt et al., 2020).

A esperança e a frustração foram relatadas por Tulipa em relação ao contexto inclusivo, evidenciando uma dissonância entre o que os docentes gostariam de realizar e aquilo que efetivamente pode ser feito na realidade educacional inclusiva. A frustração foi relacionada a outras emoções expressas pelas participantes, tais como incapacidade e insegurança, que revelam, sob a compreensão histórico-cultural, a perda do sentido no trabalho e o esvaziamento do trabalho docente (Facci *et al.*, 2017; Silva, 2020; Urt *et al.*, 2020).

A emoção de incompletude também pode ser relacionada aos mesmos fatores. Assim como toda atividade pressupõe uma necessidade afetiva (Vigotski, 2017b, 2018a, 2019), a docência implica relações emocionais com os estudantes, colegas e com o próprio trabalho realizado. Quando o professor não consegue atribuir sentido à sua atividade – ou quando o sentido que a ela atribui não pode ser efetivamente mantido em sua realidade concreta –, seu trabalho se torna esvaziado (Facci *et al.*, 2017) e seu poder de agir é afetado. Assim, a vivência da docência inclusiva no cotidiano escolar implicou também para as participantes sentir-se mal (sentir-se “péssima”, “horrível”) do professor quanto ao próprio trabalho e ao atendimento às necessidades dos estudantes PAEE. Essa emoção está diretamente relacionada às emoções de incapacidade e incompletude expressas por Tulipa (“você quer fazer melhor, você quer atender melhor, e você não [consegue]”).

Os relatos de Orquídea e Tulipa revelam a impossibilidade de separar os aspectos afetivo e cognitivo no relacionamento que se estabelece dentro da sala de aula. Seja em relação às emoções dos estudantes PAEE ou se referindo às próprias emoções, o envolvimento emocional na atividade docente é inegável:

Eu não consigo dar aula sem me envolver. Como é que você consegue ficar quatro horas na frente de uma turma e não ter um relacionamento afetivo, emocional? Tem que ter. É natural que tenha”. (Tulipa).

A menção a elementos da racionalidade frente a questões relacionadas ao sentir e às próprias emoções revela a primazia do domínio cognitivo. A dificuldade em referir-se às próprias emoções foi revelada no uso de expressões e termos relacionados aos domínios cognitivo e perceptivo, tangenciando a questão afetiva e reverberando o modelo tradicional cartesiano das escolas brasileiras, que privilegiam a cognição e negligenciam a emoção (Fleer; González Rey; Veresov, 2017; Madeira-Coelho; Tacca, 2019).

Tulipa expressou a preocupação emocional com a inclusão não apenas em termos de socialização e interação social, mas também com a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento cognitivo do estudante:

Eu vou falar, acho que pela terceira vez, porque acho que isso é uma coisa, assim, que pega em mim [pausa]. Ele tem que se inteirar também do conteúdo que a gente está fazendo. (Tulipa).

A função principal da escola é a transmissão de conhecimento e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes. O professor seleciona e sistematiza os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade para que os estudantes possam apropriar-se efetivamente, incorporando-os às suas formas de produzir e



interagir na sociedade. É por meio das práticas culturais e da instrução desenvolvida no contexto da escola que a criança pode desenvolver os conceitos científicos, essenciais ao desenvolvimento de funções psicológicas como a abstração e o pensamento. Tendo em vista o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do estudante, o professor cria estratégias intencionais de mediação, por meio das quais promove a aquisição do conhecimento e a transformação dos modos de pensar, agir e sentir (Fleer; González Rey; Veresov, 2017; Smolka, 2021; Veresov, 2019).

No contexto da inclusão escolar, entretanto, tal função muitas vezes é negligenciada, privilegiando a interação social em detrimento do real desenvolvimento dos estudantes PAEE (Gomes; González Rey, 2007). Ao expressar preocupação com o conteúdo apreendido pelo estudante, Tulipa revela uma compreensão alinhada aos pressupostos vigotskianos, segundo os quais a inclusão pressupõe o acesso pleno às possibilidades de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de cada sujeito na escola (Barroco, 2018; Gomes; González Rey, 2007).

Uma questão enfatizada por ambas as professoras diz respeito às dificuldades na implementação da inclusão escolar, que repercutem em seu adoecimento físico e psicológico:

Tem professor que fica doente por causa da inclusão [...]. E quanto professor adoeceu! Eu, na minha caminhada aí, que não é pequena, não é tão grande como muitas, mas já é significativa, quantos professores eu vi adoecer! (Tulipa).

Então, essa situação afeta a saúde mental da gente, sabe? Daí a gente fica com crise de ansiedade, daí toma remédio, esse tipo de coisa. Na verdade, o que acontece é que as professoras ficam todas doentes, algumas vezes. Mas a gente tenta fazer o possível, né, pra estar alcançando as dificuldades dos alunos. (Orquídea).

A gente sai daqui esgotado! Meu medo é que eu amanhã caia no chão e não levante. Dá medo. Dá medo, de verdade, assim, de dar um troço no coração, sei lá. (Tulipa).

As situações relatadas por Orquídea e Tulipa atribuem o adoecimento não ao relacionamento com o estudante PAEE ou a situações físicas particulares de cada docente, mas ao contexto em que a inclusão escolar é proposta e efetivada. Nesse contexto de adoecimento e frente às demandas e pressões relativas ao trabalho docente, a medicalização surge como um recurso paliativo. Para além das repercussões fisiológicas, contudo, é preciso considerar também a função social da medicação e suas implicações socioculturais, no contexto concreto e histórico de vida e de trabalho de cada professor.

Sob a concepção vigotskiana, o adoecimento docente deve ser compreendido no contexto cultural e histórico em que se insere e realiza a atividade de trabalho. Assim, é essencial buscar a compreensão dos sentidos que o professor atribui à sua atividade (Facci *et al.*, 2017; Silva, 2020; Urt *et al.*, 2020).

A medicalização é relatada por Orquídea e Tulipa como principal – e única – estratégia frente ao adoecimento docente. Ao ignorar a existência de outras possibilidades de enfrentamento ao sofrimento psicológico e sua conexão com as condições de trabalho

e as situações da vida social, nota-se no discurso das participantes uma visão biologizante das funções psicológicas superiores, descoladas do contexto sociocultural em que são produzidas e se mantêm (Facci *et al.*, 2017).

A despeito das dificuldades, entretanto, as professoras resistem, como relata Tulipa: Por incrível que pareça... [risos] eu entro na sala de aula e eles é que me dão energia. Eles me dão energia, eles é que me dão a vida [...].” (Tulipa).

As emoções de Tulipa são vivenciadas por ela como um paradoxo (“por incrível que pareça”). Apesar do adoecimento, a professora ainda é capaz de experimentar emoções valoradas positivamente na realização de sua atividade profissional. De fato, a “energia” mencionada por Tulipa é o que lhe permite realizar sua atividade profissional, revelando seu poder de agir frente às dificuldades e apesar delas.

As vivências emocionais de Orquídea e Tulipa revelam as situações de colisão dramática vivenciadas pelas professoras, no contexto geral e específico da docência brasileira (pós) pandemia. Para Vigotski (2018b), as colisões interpsicológicas dramáticas que acontecem no palco da vida – e sua superação – constituem conflitos dramáticos, contradições que atuam como forças motrizes do desenvolvimento (Veresov, 2019). A transformação de Tulipa, que “recobra a vida” ao entrar na sala de aula, é uma faceta do drama cotidiano da sala de aula, que só pode ser compreendido se for vivenciado, participado e partilhado com os sujeitos que vivem e fazem esse cotidiano acontecer, constituindo suas vivências no sentido vigotskiano do termo – ou seja, expressando de que forma as professoras tomam consciência, atribuem sentido e se relacionam afetivamente (Vigotski, 2018b) com as situações da docência.

As práticas cotidianas na escola configuram, ativa e dinamicamente, formas sociais singulares de ser e estar no mundo, constituídas não apenas por elementos da racionalidade cognitiva, mas também por aspectos indissociáveis relacionados ao vivenciar e ao sentir, às formas como essa realidade é significada por cada professor. Nesse sentido, a leitura do cotidiano docente não pode prescindir de uma visão ampla e integrada, que considere o afetivo, o social e o cognitivo como diferentes facetas que compõem a realidade sentida e vivenciada pelo professor.

As emoções vivenciadas pelos professores afetam seu senso de identidade (Schutz *et al.*, 2007); a identidade profissional das participantes da pesquisa é formada em um imbricado cenário, em uma complexa rede de múltiplas relações sociais, nas quais as professoras incorporam produções subjetivas sociais organizadas em diferentes níveis de funcionamento social (González Rey *et al.*, 2017). Tulipa e Orquídea revelam, para além de seus contextos particulares, a compreensão de que suas práticas se realizam em interconexão com seu meio, por meio das relações sociais e históricas que estabelecem (Brossard, 2012) e nas quais se inserem cotidianamente. Nesse sentido, mais do que apenas um cenário, o meio social é considerado, em sua dinamicidade e complexidade, a fonte do desenvolvimento (Vigotski, 1996).

Os processos de ensino e aprendizagem são socioculturais; por isso, é importante compreender não apenas as dimensões individuais, mas também sociais e culturais que permeiam o cotidiano escolar (Kozulin, 2003). Exatamente em relação ao contexto social



em que Tulipa e Orquídea se inserem, um tópico importante emergiu, cujas implicações se expressam nas relações entre as emoções e as práticas docentes: a questão da implementação de políticas públicas para a inclusão.

O Estado não garante, ainda, políticas públicas realmente inclusivas. [...] eu acho que isso aí teria que ser uma lei federal, pra funcionar. A gente sabe que muita coisa já está prevista em lei e mesmo assim não acontece. Então, assim, eu acho que o Estado... tá, vamos falar em nível estadual e municipal, ele não garante para nós professoras essa... a gente tem profissionais aqui dentro da escola maravilhosas, excelentes, que trabalham com inclusão. E por que não ter mais colegas dessas pra ajudar a gente dentro de sala? Elas não ajudam a gente dentro de sala não porque elas não querem, [mas] porque elas já estão com uma demanda enorme nas suas funções. (Tulipa).

Eu acho que a questão do poder público... a prefeitura, o município, deixa a desejar nessa parte, assim, sabe? (Orquídea).

Ah, acho que lá em cima, né, na Secretaria de Educação. Não tem nada pra gente fazer aqui. A gente está de mãos atadas, né? [pausa]. Essa é a realidade [risos]. (Orquídea).

A inclusão gera embates no ambiente escolar com políticas maiores no plano coletivo, que impedem a criação e a reinvenção de novos caminhos pelas docentes (Orrú, 2019). É preciso considerar que as políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva possuem implicações políticas; nesse contexto, “a concepção de deficiência não se dá de forma arbitrária, mas tem que ser compreendida num complexo de determinações relacionadas entre si, tendo como base a organização material e social do modo de produção de vida” (Kuhnen, 2016, p. 270). Em uma leitura histórico-cultural, pode-se compreender os relatos das professoras participantes da pesquisa como formas de sentir e de significar as normas e diretrizes que regulamentam seu próprio trabalho. Frente às limitações com as quais se deparam, as docentes reinventam o cotidiano escolar, inserindo suas próprias “artes de fazer” (Certeau, 2013).

No âmbito da reflexão acerca das políticas públicas e sua relação com as práticas de inclusão escolar, faz-se necessário compreender que, “se a segurança das populações gerada pelas políticas e práticas de inclusão pode ser vista como um ganho desejável, sempre pode haver algo a perder com tais políticas e práticas” (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 949-950). As práticas inclusivas ocorrem dentro desse cenário, sendo profundamente afetadas pelas políticas; portanto, “a partir de uma visão crítica sobre a inclusão, pensar sobre ações inclusivas significa refletir sobre as violações que temos presenciado no passado e atualmente, debatendo a rede discursiva e os jogos de interesses subjacentes a esse processo” (Hashizume; Alves, 2022, p. 11). A própria apreensão do conceito de deficiência, tal como é adotada pelas políticas educacionais brasileiras, revela implicações políticas que subjazem sua adoção:

Desse modo, as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva se apropriaram de tal discurso teórico e político e dessa dicotomia entre normal e patológico com uma fundamentação teórica filosófica, tanto com relação à dicotomia normal e patológico da medicina positivista, como das teorias multiculturalistas, com relação à deficiência como diversidade ou multiplicidade. Podemos concluir então que a apreensão desse referencial teórico ocorre por objetivos políticos e, portanto, a incorporação das bases do modelo social da deficiência pelas políticas de educação especial, no Brasil, não desceu às raízes epistemológicas do conceito de deficiência e, portanto, dos conceitos de normal e patológico que estão nas bases dessa análise. (Kuhnen, 2016, p. 287).

Na imbricada relação entre políticas e práticas é essencial um olhar crítico, capaz de promover “um tipo de problematização que ajude a abrir a caixa-preta daquilo que dizem as políticas inclusivas, com o fim de escrutiná-la por dentro, de examiná-la em termos das suas amarras conceituais e de alguns dos seus pressupostos epistemológicos” (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 950).

Nesse sentido, cabe lembrar que “no Brasil, garantir o direito à educação é tarefa conjunta dos governos federais, estaduais e municipais”; entretanto, “a despeito do esforço de todas as instâncias, os resultados da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva não têm conseguido oferecer cobertura ou universalização do acesso ao direito à educação para o PAEE no país” (Mendes, 2019, p. 12). O cenário histórico e contemporâneo da inclusão escolar brasileira tem sido marcado por embates e disputas que repercutem sobre a forma como cada sistema educacional compreende e realiza – ou não – a inclusão.

Assim, embora reconheçamos o avanço histórico e paulatino da legislação brasileira no que concerne à garantia de direitos aos estudantes público-alvo da educação especial, “ainda existem várias contradições e entraves no processo de construção de sistemas educacionais inclusivos” (Matos; Mendes, 2015, p. 20). Nesse sentido, cabe reiterar o caráter despotencializador (Brígida; Limeira, 2021; Lima; Moraes; Lima, 2021; Pletsch; Souza, 2021) da atual política da educação inclusiva brasileira. Ao considerar o impacto das políticas sobre as práticas inclusivas, ressaltamos que “a legislação e as políticas são (ou deveriam ser) dispositivos de garantias mínimas, que iguala os indivíduos, dando-lhes oportunidade de convívio, considerando a diversidade e diferença como fundamentos inegociáveis” (Brígida; Limeira, 2021, p. 10).

Frente ao atual “definhamento das políticas públicas para pessoas com deficiência apesar de décadas de lutas dos movimentos sociais e deste grupo vulnerável” (Lima; Moraes; Lima, 2021, p. 222), é mister considerar a função social da escola enquanto instituição que acolhe a diferença e amplia as possibilidades de desenvolvimento, contribuindo para “uma sociedade mais solidária, pautada na justiça social, aspecto central para o fortalecimento da democracia e de uma cultura de direitos humanos” (Pletsch; Souza, 2021, p. 1300). Assim, faz-se importante “aos profissionais da área terem fundamentações teórico/epistemológicas que lhes proporcionem condições para entender as artimanhas do discurso legal” (Silva; Souza; Faleiro, 2018, p. 744).

Nesse contexto, cabe às docentes praticar “as astúcias anônimas das artes de fazer” (Certeau, 2013), frente à uma realidade paralisante e que parece privá-las da ação (“a



gente está de mãos atadas” – Orquídea), destituindo o sentido de seu trabalho e reduzindo seu poder de agir sobre a própria atividade (Clot, 2010). Os modos de sentir e vivenciar a inclusão que se inserem “entre as práticas enunciativas dos contextos das políticas oficiais e as práticas enunciativas dos contextos dos cotidianos” (Gomes; Ferrazo, 2014, p. 19) afetam a docência, revelando a intrínseca relação entre a cognição e o afeto, como processo indissociável que se expressa na consciência humana (Vigotski, 2019) e se concretiza na realidade cotidiana das professoras. Assim, o potencial dinamogênico da emoção (Camargo; Bulgacov, 2016) eclode por meio das práticas, revelando que o afeto é um “multiplicador de vitalidade”, cujos destinos são imprevisíveis (Clot, 2017, p. 169).

Considerações finais

A realização desta pesquisa permitiu compreender como as emoções das docentes afetam suas práticas inclusivas. Embora tenham expressado emoções valoradas como agradáveis (amor/gostar e esperança), a menção amplamente maior a emoções consideradas desagradáveis (angústia; desamparo, aflição, impotência; frustração; incapacidade, insegurança; incompletude; sentir-se mal; tristeza) denuncia a aridez e a opacidade da vivência da inclusão escolar pelas professoras. Trata-se, sem dúvida, de um cenário preocupante que demanda atenção por parte dos sistemas educacionais: é mister cuidar do professor – o que inclui a valorização profissional, a formação inicial e continuada de qualidade, a garantia de condições dignas de trabalho e o apoio docente, com vistas a assegurar condições de ensino que promovam a aprendizagem significativa e o desenvolvimento não apenas de alguns, mas de todos os estudantes.

O estudo identificou relações entre as emoções vivenciadas pelas professoras e a realidade concreta da docência. Relatos como o amor pelo magistério vivificado pelo contato cotidiano com os estudantes e a emoção de impotência causada por questões que fogem ao escopo da docência corroboram nossa percepção, evidenciando que as emoções são dialeticamente afetadas pelo contexto em que produzem e revelam. Não estão, portanto, à parte da sala de aula, e tampouco podem ser obliteradas durante o processo de ensino. Trata-se de uma relação indissociável que expressa a unicidade da consciência humana.

Os achados desta pesquisa aportam implicações para a prática docente, contribuindo para a efetivação de práticas coerentes, sustentadas em uma sólida epistemologia crítica que considere a unicidade entre o agir, o pensar e o sentir do professor no cotidiano escolar. Defendemos a superação da cisão cartesiana entre cognição e afeto, que historicamente tem banido as emoções, outorgando ao cognitivo uma suposta primazia que não permite ao sujeito ser quem é – um ser integral, que age, pensa e também sente. No contexto escolar, essa dicotomia funesta traz profundas e lamentáveis consequências, desconsiderando que a emoção é tão necessária e relevante como a cognição (Vigotski, 2017b, 2018b, 2020). Por isso, propomos a utilização da entrevista de autoconfrontação como mediadora para a tomada de consciência do professor, promovendo a ressignificação do trabalho docente e transformação de suas práticas. Consideramos que a utilização do dispositivo de autoconfrontação proposto pela Clínica da Atividade possibilita a reflexão

sobre a própria atividade, constituindo um modo de reviver o vivido anteriormente – ou, nos termos vigotskianos, tornando a consciência na experiência vivida da experiência vivida. Não se trata, contudo, apenas de evocar lembranças, mas de transformar o vivido em um meio de viver outras experiências (Clot, 2017). Por fim, indicamos a utilização da entrevista de autoconfrontação não apenas para a reflexão individual na ação, mas sobretudo para o fortalecimento dos coletivos de trabalho. A observação da atividade docente em vídeo pelos professores pode promover reflexões e discussões acerca das práticas e dos elementos que as subjazem – o que envolve, para além da subjetividade social de cada professor, questões relacionadas à formação docente, ao currículo, ao papel da educação e do professor e às políticas públicas, bem como suas significações por e em cada instituição escolar – possibilitando uma conscientização crítica, a ampliação do poder de agir de cada professor e a consequente transformação qualitativa das práticas em sala de aula.

Uma implicação importante deste estudo é a compreensão da indissociabilidade entre cognição e afeto em todos os âmbitos da ação humana, em especial nos contextos da formação inicial e continuada de professores. Embora atualmente já existam diversos estudos voltados a essa temática, consideramos que a pesquisa sobre as relações entre as emoções docentes e as práticas pedagógicas ainda é incipiente, sobretudo no Brasil; desse modo, é preciso aprofundar a exploração da temática, para que a pesquisa educacional sobre as emoções possa beneficiar a educação e, por extensão, a sociedade como um todo.

Salientamos a necessidade de conhecimento e aprofundamento teórico que constituam bases sólidas e coerentes para a compreensão das implicações emocionais na prática docente, tanto em estudos e pesquisas como nos contextos da atuação e da formação de professores. Acreditamos que a psicologia histórico-cultural fornece tais fundamentos, permitindo compreender a constituição social do psiquismo e da ação humana; mais ainda, frente à realidade contemporânea, na qual a “aceitação da diferença” e a defesa da meritocracia são ideologias amplamente disseminadas, cremos que as contribuições de Vigotski (2001, 2017a, 2017b, 2018a, 2018b, 2019, 2020) podem pavimentar alicerces para a reflexão e a ação livre, consciente, crítica e transformadora que é inerente à função docente, tornando o cotidiano escolar, para além de mero contexto, uma fonte de desenvolvimento para o professor. Em outras palavras, os referenciais da psicologia histórico-cultural se contrapõem à separação e à diferenciação classificatória dos estudantes, defendendo uma abordagem verdadeiramente inclusiva que garanta a diversidade e a heterogeneidade (Giest, 2018). Assim, Vigotski (2001, 2017a, 2017b, 2018a, 2018b, 2019, 2020) vincula a escola à própria vida, promovendo desenvolvimento psicológico e social por meio da mediação adequada e da interação da criança com a comunidade na qual está inserida, combatendo a exclusão social e afirmando o direito de todos ao pleno desenvolvimento.

Considerando a necessidade de aprofundar os estudos que considerem o papel das emoções no sistema funcional do psiquismo humano no contexto educacional, acreditamos ser importante o aprofundamento nas questões relacionadas especificamente à área da emoção, contemplando tanto outros agentes escolares, como os estudantes, os gestores e as famílias, como também outras especificidades educacionais – como os contextos da Educação Infantil, da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Superior, por exemplo.



Merece também especial atenção a forma como os elementos emocionais afetam as práticas em outros ambientes relacionados aos estudantes com necessidades educacionais específicas, tais como as salas de Atendimento Educacional Especializado e as escolas na modalidade de educação especial, ainda presentes no estado do Paraná.

Sugerimos ainda a ampliação das investigações acerca das relações entre as emoções e práticas docentes com vistas à compreensão de como essas relações afetam a aprendizagem dos estudantes, expressando-se concretamente na adoção de metodologias e no relacionamento professor-aluno em sala de aula.

Referências

BARROCO, Sonia Mari Shima. Vygotski's theories on Defectology: contributions to the special education of the 21st century. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 374-384, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.3.31826>. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRÍGIDA, Izane Flexa Santa; LIMEIRA, Caroline Septimio. Educação inclusiva: dos avanços à legalização do retrocesso. **Diálogos e Diversidade**, Jacobina, v. 1, n. e12436, p. 1-12, 2021.

BROSSARD, Michel. Le développement comme transformation par appropriation des œuvres de la culture. *In*: CLOT, Yves (org.). **Vygotski maintenant**. Paris: La Dispute, 2012. p. 95-116.

CAMARGO, Denise de; BULGACOV, Yara Lúcia Mazziotti. Recuperação histórica do conceito de emoção em Vigotski: contribuição para a tese da indissociabilidade da emoção na atividade humana. **Infad Revista de Psicologia**, Bajadoz, v. 1, n. 1, p. 213-220, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.219>. Acesso em: 12 mar. 2023.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. v. 1. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. Original publicado em 1990.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. 2. ed. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2007.

CLOT, Yves. Clínica da atividade. **Horizontes**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 18-22, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v35i3.526>. Acesso em: 12 mar. 2023.

CLOT, Yves. Clinique du travail et action sur soi. *In*: BAUDOIN, Jean-Michel; FRIEDRICH, Janette. **Théories de l'action et éducation**. Paris: De Boeck Supérieur, 2001. p. 255-277.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

DAFERMOS, Manolis. **Rethinking cultural-historical theory: a dialectical perspective to Vygotsky**. Singapore: Springer, 2018. (Perspectives in cultural-historical research; 4).



FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEZZARI, Diana Priscilla de Souza; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; URT, Sônia da Cunha. Uso de medicamentos ou medicalização dos professores? Uma discussão sobre as relações de trabalho e adoecimento. *In*: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sônia da Cunha (org.). **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor**. Teresina: UFPI, 2017. p. 101-138.

FARIA, Paula Maria Ferreira de. **Emoções, práticas docentes e inclusão escolar na perspectiva histórico-cultural**: interlocuções entre Lev S. Vigotski, Yves Clot e Michel de Certeau. 2022. 347 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 2, p. 217-228, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000200005>. Acesso em: 12 mar. 2023.

FLEER, Marilyn; GONZÁLEZ REY, Fernando; VERESOV, Nikolai. Continuing the dialogue: advancing conceptions of emotions, perezhivanie and subjectivity for the study of human development. *In*: FLEER, Marilyn; GONZÁLEZ REY, Fernando; VERESOV, Nikolai (ed.). **Perezhivanie, emotions and subjectivity: advancing Vygotsky's legacy**. Singapore: Springer, 2017. (Perspectives in cultural-historical research; 1). p. 247-261.

FORLIN, Chris. Reframing teacher education for inclusion. *In*: FORLIN, Chris (ed.). **Teacher education for inclusion: changing paradigms and innovative approaches**. New York: Routledge, 2010. p. 3-12.

GUEST, Harmut. Vygotsky's defectology: a misleading term for a great conception. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 334-346, 2018. DOI: 10.15448/1981-2582.2018.3.31725

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 50, p. 9-25, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100002>. Acesso em: 12 mar. 2023.

GOMES, Claudia; GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 27, n. 3, p. 406-417, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000300004>. Acesso em: 12 mar. 2023.

GOMES, Maria Regina Lopes; FERRAÇO, Carlos Eduardo. Sobre a potência inventiva das práticas curriculares formativas: esperanças e “curtições” de educar. **Revista da Faculdade de Educação**, Cáceres, v. 22, n. 2, p. 15-29, jul./dez. 2014. Acesso em: 12 mar. 2023.

GONZÁLEZ REY, Fernando; MARTINEZ, Albertina Mitjans; ROSSATO, Maristela; GOULART, Daniel Magalhães. The relevance of the concept of subjective configuration in discussing human development. *In*: FLEER, Marilyn; GONZÁLEZ REY, Fernando; VERESOV, Nikolai (ed.). **Perezhivanie, emotions and subjectivity: advancing Vygotsky's legacy**. Singapore: Springer, 2017. (Perspectives in cultural-historical research; 1). p. 217-243.



HASHIZUME, Cristina Miyuki; ALVES, Maria Dolores Fortes. Políticas afirmativas e inclusão: formação continuada e direitos. **Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 38, p. 1-18, 2022. DOI: 10.1590/1678-460X202257203

KOZULIN, Alex. Psychological tools and mediated learning. *In*: KOZULIN, Alex; GINDIS, Boris; AGEYEV, Vladimir S.; MILLER, Suzanne M. (ed.). **Vygotsky's educational theory in cultural context**. New York: Cambridge University Press, 2003. p. 15-38.

KUHNEN, Roseli Terezinha. **A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2014)**. 2016. 367 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LIMA, Rafaella Asfora Siqueira Campos; MORAES, Letícia Maria Maciel de; LIMA, Talita Maria Pereira de. Os impactos da nova política nacional de educação especial no direito à educação inclusiva para as pessoas com deficiência. **Scias – Direitos Humanos e Educação**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 203-225, 2021.

MADEIRA-COELHO, Cristina M.; TACCA, Maria Carmen V. R. Subjectivity in a cultural-historical perspective: new theoretical insight on educational processes and practices. *In*: GONZÁLEZ REY, Fernando; MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns; GOULART, Daniel Magalhães (ed.). **Subjectivity within cultural-historical approach: theory, methodology and research**. Singapore: Springer, 2019. (Perspectives in cultural-historical research; 5). p. 87-100.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, 2015. DOI: 10.1590/S1413-65382115000100002

MENDES, Enicéia Gonçalves. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Phoenix, v. 27, n. 22, p. 1-23, 2019. DOI: 10.14507/epaa.27.3167

ORRÚ, Silvia Ester. **El re-inventar de la inclusión: desafíos de la diferencia en el proceso de enseñar y aprender**. Tradução de Riccardo Alain Leyva Nápoles. Madrid: Global Knowledge Academics, 2019. (Desafíos intelectuales del siglo XXI).

PLETSCH, Marcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Riaee – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15126>. Acesso em: 12 mar. 2023.

RIVERO, Berta Margarita González. ¿Por qué el enfoque histórico-cultural? **InterCambios**, Montevideo, v. 5, n. 2, p. 24-33, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.29156/INTER.5.2.2>. Acesso em: 12 mar. 2023.
SANNINO, Annalisa. Dialectique et intervention en théorie de l'activité. *In*: CLOT, Yves (org.). **Vygotski maintenant**. Paris: La Dispute, 2012. p. 213-231.



SCHUTZ, Paul A.; CROSS, Dionne I.; HONG, Ji Y.; OSBON, Jennifer N. Teacher identities, beliefs, and goals related to emotions in the classroom. In: SCHUTZ, Paul A.; PEKRUN, Reinhard (ed.). **Emotion in education**. Cambridge: Academic Press, 2007. p. 223-242.

SILVA, Flávia Gonçalves da. Inconsciente e adoecimento psíquico na psicologia histórico-cultural: estudo a partir da atividade docente. *In*: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sonia da Cunha (org.). **Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia e a educação**. Campo Grande: UFMS, 2020. p. 45-71.

SILVA, Lázara Cristina da; SOUZA, Vilma Aparecida de; FALEIRO, Wender. Uma década da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: do ideal ao possível. **RPGE – Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 732-747, 2018. DOI: 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11906

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A teoria histórico-cultural do psiquismo humano em perspectiva. **Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 1-30, 2021.

TOMIO, Daniela; SCHROEDER, Edson; ADRIANO, Graciele Alice Carvalho. A análise microgenética como método nas pesquisas em educação na abordagem histórico-cultural. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 28-48, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v25i3.9525>. Acesso em: 12 mar. 2023.

URT, Sonia da Cunha; VITAL, Soraya Cunha Couto; FERNANDES, Letícia Brito da Mota; DAGHER, Thalita Ortiz Neves. Adoecimento docente e as relações de trabalho do professor: uma articulação com as problemáticas mais amplas da sociedade. *In*: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sonia da Cunha (org.). **Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia e a educação**. Campo Grande: UFMS, 2020. p. 255-284.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. spe. 100, p. 947-963, 2007. DOI: 10.1590/S0101-73302007000300015

VERESOV, Nikolai. Refocusing the lens on development: towards genetic research methodology. *In*: FLEER, Marilyn; RIDGWAY, Avis (ed.). **Visual methodologies and digital tools for researching with young children: international perspectives on early childhood education and development**. v. 10. Berlin: Springer Science & Business Media, 2014. p. 129-149.

VERESOV, Nikolai. Subjectivity and perezhivanie: empirical and methodological challenges and opportunities. *In*: GONZÁLEZ REY, Fernando; MARTÍNEZ, Albertina Mitjás; GOULART, Daniel Magalhães (ed.). **Subjectivity within cultural-historical approach: theory, methodology and research**. Singapore: Springer, 2019. (Perspectives in cultural-historical research; 5). p. 61-83.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e44003001, 2018a. Original publicado em 1931. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844003001>. Acesso em: 12 mar. 2023.



VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Original publicado em 1934.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2017a. Original publicado em 1933.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Base biológica do afeto. **Revista Com Censo**, Brasília, DF, v. 7, n. 2, p. 161-164, 2020. Original publicado em 1930.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras completas**: fundamentos de defectologia. Tradução de Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Tomo V. Cascavel: Unioeste, 2019. Original publicado em 1983.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas IV**: psicología infantil. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas VI**: herencia científica. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2017b. Original publicado em 1936.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução e organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018b. Original publicado em 1934.

Recebido em: 16.03.2023

Revisado em: 30.05.2023

Aprovado em: 26.06.2023

Editora: Profa. Dra. Renata Marcilio Candido

Paula Maria Ferreira de Faria é doutora e mestre em Educação (UFPR), bolsista CAPES-PROEX; Coordenadora do curso de psicologia na Faculdade Herrero, psicóloga, pedagoga e psicopedagoga.

Denise de Camargo é doutora e mestre em psicologia social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Psicóloga; Professora sênior na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e professora titular do mestrado em psicologia na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP).