

INCLUSÃO ESCOLAR E DOCÊNCIA: REFLEXÕES E TESSITURAS

Ana Carolina Lopes Venâncio, Universidade Federal do Paraná¹
Paula Maria Ferreira de Faria, Universidade Federal do Paraná²; financiamento
bolsa CAPES-Proex de Doutorado
Denise de Camargo, Universidade Federal do Paraná e Universidade Tuiuti do
Paraná³

Eixo Temático 5: Formação de Professores

Resumo

O panorama atual da educação inclusiva no Brasil revela a necessidade da reflexão e da adoção de práticas que permitam, para além do cumprimento da determinação legal do acesso aos estudantes com necessidades educacionais especiais, sua permanência e a consecução efetiva da inclusão – ou seja, a aprendizagem real e significativa de todos e cada um dos estudantes. Considerando a realidade contemporânea e as dificuldades que se impõem à consolidação da inclusão escolar, o objetivo deste artigo é refletir acerca de como os docentes têm vivenciado a realidade da inclusão escolar. Para esse fim apresentamos a síntese dos achados de duas pesquisas qualitativas (doutorado e mestrado em Educação) desenvolvidas junto a professores inclusivos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma capital brasileira, realizadas entre os anos de 2014 e 2018. A pesquisa de doutorado avaliou um Grupo de Apoio Entre Professores (GAEP) como estratégia de reorganização do trabalho pedagógico frente à diversidade. A pesquisa de mestrado investigou as emoções docentes em relação à inclusão escolar. Ambos os estudos se fundamentam nos pressupostos teórico-epistemológicos da Teoria Histórico-cultural. As pesquisas indicam que a formação docente é constantemente problematizada, embora muitas vezes essa discussão se dirija somente a estratégias didático-metodológicas de cunho cognitivo, ignorando a influência dos aspectos emocionais – especificamente, a forma como as emoções docentes afetam as práticas de ensino e aprendizagem na inclusão escolar. A formação de Grupos de Apoio Entre Professores é uma estratégia que pode contribuir à essa formação, fundamentada em uma perspectiva colaborativa de trabalho que amplia repertórios e respostas à diversidade Por

¹ Doutora em Educação (UFPR). Pedagoga e professora. E-mail: anavenancio2704@gmail.com

² Doutoranda em Educação (UFPR) – bolsista CAPES-PROEX. Psicóloga, pedagoga e psicopedagoga. E-mail: Paula.pmff@gmail.com

³ Doutora e Mestre em Psicologia Social (PUC-SP). Psicóloga. Professora sênior (UFPR) e professora titular do Mestrado em Psicologia (UTP). E-mail: denicamargo@gmail.com

meio de estratégias tais como a formação de GAEPs, os docentes podem cada vez mais assumir o protagonismo ativo e crítico de seu trabalho, libertando-se das amarras reprodutivistas que limitam suas práticas a modelos predeterminados que determinam suas formas de ser, pensar e (não) sentir.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Formação docente. Teoria Histórico-Cultural. Emoções. Grupos de Apoio Entre Professores.

Introdução

A inclusão escolar é o acolhimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais na classe regular, ofertando apoio adequado às suas necessidades e particularidades com vistas ao máximo desenvolvimento de seu potencial. Nesse sentido, a educação inclusiva pressupõe que as escolas “deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, s/p).

A diversidade de alunos advinda da proposta da educação inclusiva demanda novas respostas dos sistemas escolares que, entretanto, nem sempre estão preparados para efetivamente implementar a inclusão escolar.

A igualdade de acesso não é suficiente, pois não garante o direito à permanência e à aprendizagem de todos os estudantes no âmbito escolar. O exercício da equidade, dispositivo de garantia do direito à educação, faz parte apenas das pautas dos discursos sobre a inclusão escolar, não se constitui ainda em práticas vivenciadas no cotidiano das escolas – notadamente nas escolas públicas, espaços cuja precariedade, pensada numa lógica ideológica, mantém e perpetua desigualdades. Tal situação configura inúmeros desafios à docência, profissão que tem cada vez mais sofrido impactos políticos em seus direcionamentos e assessoramento, com o viés meritocrático sustentando a culpabilização individual – especificamente de professores e alunos – pelo fracasso escolar concretizado na evasão e na não aprendizagem. (VENÂNCIO; FARIA; CAMARGO, 2020, p. 3.)

No contexto específico da docência é comum encontrarmos professores que relatam a falta de formação, preparo e apoio para esse trabalho; frente às determinações legais, acabam muitas vezes atuando de forma improvisada e

precária, sozinhos e sem suporte, assumindo individualmente na prática a responsabilidade de todo o sistema escolar por cada estudante.

Frente a esse cenário, urge desenvolver novas estratégias de colaboração e coparticipação que integrem professores, estudantes, famílias, demais agentes da escola e toda a comunidade escolar, com vistas a não apenas garantir o acesso previsto em lei, mas também – e sobretudo – assegurar a permanência e o sucesso de todos os estudantes na escola. Trata-se, portanto, de um desafio que não concerne somente ao professor, mas que se impõe à toda a sociedade.

Considerando a realidade da educação inclusiva contemporânea no Brasil direcionamos nossas atenções para o trabalho docente, propondo reflexões sobre as formas como os professores têm atuado, pensado e sentido o processo de inclusão escolar no contexto concreto da sala de aula. Desse modo, o objetivo deste artigo é refletir acerca de como os docentes têm vivenciado a realidade da inclusão escolar.

Neste estudo serão apresentadas duas pesquisas concluídas, uma de doutoramento e outra de mestrado. A pesquisa de doutorado avaliou um Grupo de Apoio Entre Professores (GAEP) como estratégia de reorganização do trabalho pedagógico frente à diversidade. A pesquisa de mestrado investigou as emoções docentes em relação à inclusão escolar. As pesquisas foram realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR)⁴, no período entre 2014 e 2018.

Ambos os estudos foram realizados – e serão aqui analisados – sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Lev Semenovitch Vigotski (1997, 2004, 2017), autor que propõe uma visão integrada do ser humano em seu

⁴ As pesquisas foram submetidas ao Comitê de Ética em Saúde da Universidade Federal do Paraná, via inscrição no CEP/CONEP – Plataforma Brasil do Ministério da Saúde, sendo aprovadas sob o CAAE nº 54321216.3.0000.010 (pesquisa de Doutorado em Educação) e CAAE nº 83997818.6.0000.0102 (pesquisa de Mestrado em Educação).

contexto cultural e historicamente situado que expressa a indissociabilidade entre afeto e cognição. Sob essa perspectiva, este artigo visa contribuir para a compreensão de que os modos de pensar, sentir e agir de cada professor configuram formas particulares de vivenciar a inclusão escolar, que se expressam nas formas como cada docente conduz o processo de ensino-aprendizagem – e na forma como cada professor concebe, acredita e realiza esse processo.

Método

O presente artigo apresenta os achados de duas pesquisas qualitativas realizadas no contexto do Ensino Fundamental, com a participação de docentes de turmas inclusivas dos anos iniciais de escolas municipais de uma capital do Sul do Brasil. Ambos os estudos se filiam aos pressupostos teórico-epistemológicos da Teoria Histórico-Cultural, segundo a qual a subjetividade é uma produção humana que só pode ser significada a partir das experiências pessoais do sujeito, marcadas pelas condições de sua cultura em determinado contexto histórico (GONZÁLEZ REY, 2009). Nesse sentido, a opção pela metodologia qualitativa coaduna-se aos referenciais que norteiam a compreensão do trabalho desenvolvido nas pesquisas, pois valoriza os processos de significação subjetiva construídos histórica e culturalmente pelos sujeitos (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

A pesquisa de doutorado apoiou-se nos estudos de Bourdieu (1998, 2012), Wenger (2011) e Vigotski (1997, 2004, 2017). A abordagem da prática fundamentou-se na proposta metodológica de Nicolini (2013), apresentou três movimentos de investigação: olhar interno para avaliar dinamicidade, olhar externo para perceber conexões e inter-relações entre práticas - espaciotemporalmente e, finalmente, análise das inteligibilidades, interpretativista e crítica. O estudo tomou como aspectos direcionadores das discussões as premissas dos estudos de Enicéia Gonçalves Mendes (2006, 2010), autora brasileira de destaque na discussão sobre a inclusão escolar em

cenário nacional e David Rodrigues (2006, 2013), autor português militante da inclusão na Europa. A análise incluiu ainda os indicativos teórico-práticos do documento “Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas” (BOOTH; AINSCOW, 2012) como fonte diferencial de debate. A escolha por esses autores decorre do seu posicionamento teórico-metodológico em defesa de uma da reflexão na ação, postura assumida durante a investigação.

A questão que orientou a pesquisa foi: Como os GAEPs podem contribuir para transformar as práticas de docência e reorganizar o trabalho pedagógico, direcionando-o a uma perspectiva inclusiva e colaborativa de ensino? O objetivo da pesquisa foi construir estratégias de superação dos problemas e desafios detectados de forma coletiva e colaborativa. Foi registrada a participação de seis professoras. Houve participação importante, ainda que não contínua, da professora da Sala de Recursos Multifuncional do Atendimento Educacional Especializado. Assim, a partir da formação do GAEP se procedeu à análise descritiva dos encontros que foram posteriormente analisados de forma crítico-interpretativa com uso da Análise de Conteúdo⁵. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: questionário, entrevista, diário de campo e observação participante.

A pesquisa de mestrado teve por objetivo compreender as emoções do professor frente à inclusão escolar e foi organizada em três eixos investigativos: perfil dos participantes da pesquisa; emoções na trajetória escolar: de aluno(a) à docente; e a fotografia revelando emoções. O primeiro campo eixo abrangeu o delineamento dos participantes da pesquisa; o segundo voltou-se às emoções dos participantes da pesquisa ao longo de sua trajetória escolar (de alunos a docentes); o terceiro eixo abordou as emoções dos professores mediadas pelo processo de autofotografia. Participaram da pesquisa três professoras de turmas inclusivas dos anos iniciais do Ensino

⁵ Para Bardin (2011), o termo Análise de Conteúdo designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às suas condições de produção/recepção (variáveis inferidas).

Fundamental. Foram utilizados, como instrumentos, entrevistas estruturadas e semiestruturadas e a autofotografia. Foi proposto às docentes a produção de registros fotográficos que registrassem suas emoções frente ao aluno de inclusão e do processo de inclusão escolar. A autofotografia é um processo de pesquisa centrado no sujeito, que permite acessar aspectos subjetivos por meio da interpretação relatada pelo autor das imagens (NEILVA-SILVA; KOLLER, 2002); a partir de suas possibilidades criativas e artísticas, a utilização desse instrumento teve o intuito de mediar os sentidos da inclusão escolar de cada docente. A análise dos conteúdos objetivados por meio das entrevistas e fotografias foi realizada pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

Resultados e Discussão

A pesquisa de doutorado elegeu critérios de dupla verificação para averiguação dos pressupostos de pesquisa, embasados nos relatos/histórias de vida das participantes e também na avaliação do planejamento escolar, verificando se ocorria a flexibilização curricular como ação essencial à inclusão. Durante a pesquisa emergiu ainda um terceiro critério: a dimensão da afetividade/emoção nas discussões e vivências do Grupo de Apoio Entre Professores.

O GAEP defendeu a premissa que representações e discursos sobre diferenças impactam a prática de docência, reconhecendo que ainda atualmente as diferenças são significadas como desvios e utilizadas para sustentar desigualdades, mesmo que de maneira implícita e não assumida. As discussões do Grupo evidenciaram que as concepções de inclusão/cultura inclusiva frequentemente se mostram atreladas aos ideais da integração. A tendência ao cuidado, marca assistencialista da educação especial no Brasil, se revelou em discursos e práticas e foi materializada no posicionamento de que a socialização tem sido o ganho central das atuais práticas de inclusão. Este aspecto foi refletido e estratégias práticas foram implementadas para assegurar o objetivo de promover aprendizagem, mas ainda reconhecendo

uma aparente dependência da área de educação para com a área de saúde e/ou especializada.

De acordo com o Grupo, a comunicação interna e externa é um elemento que tanto pode potencializar quanto dificultar relações e práticas. Torna-se imprescindível, na percepção das docentes participantes, rever os esquemas comunicacionais visando fortalecer a comunicação entre profissionais, assim como melhorar a qualidade das instruções fornecidas, tanto para o alunado quanto para as docentes, tendo em vista que os professores/gestores também executam tarefas e necessitam compreender o que é para ser feito e as razões e sentidos de esse fazer.

Explicitou-se no Grupo a importância da criação de modelos formativos direcionados ao atendimento à diversidade fundamentados em questões práticas, em um processo de reflexão na ação que enseje a coordenação, o acompanhamento e a promoção de adequações na ação cotidiana *in loco*, prioritariamente. Foi indicada a necessidade de um viés colaborativo para ressignificação dos *habitus* professorais e estudantis em uso; o apoio mútuo foi citado como recurso fundamental cujo delineamento ganha força e concretude perante o objetivo de incluir. O GAEP considerou fundamental incentivar o auxílio mútuo e tornar as mediações planejadas cada vez mais qualificadas, tendo em vista condições e situações singulares.

De acordo com as reflexões do GAEP, as relações inter e intrapessoais modelam e limitam os níveis de participação no grupo escolar, reconhecendo que incluir demanda participação. Sugeriu-se, então, a revisão de modelos de gestão tradicionais e rígidos que decorrem em hierarquizações que limitam e cerceiam a ação. O Grupo defendeu que um modelo de gestão baseado em relações dialógicas e horizontais, em que cada um assume e vivencia suas responsabilidades em sistema de cooperação com seus pares, é mais adequado aos ideais inclusivos.

O Grupo relatou que apoios internos e externos têm sido organizados para potencializar a ação discente; entretanto, tais apoios são destinados somente a uma parte do alunado e apresentam carga horária restrita, não atendendo plenamente a demanda. As professoras participantes do GAEP ponderaram que os apoios internos estão precarizados pela crescente burocratização da educação, fato que impacta na qualidade do ensino oferecido, e indicaram a necessidade de apoio estendido a toda comunidade escolar para que a inclusão se torne realidade.

Por fim, no que diz respeito aos afetos/emoções e a aprendizagem, o Grupo concluiu que fazer e sentir são indissociáveis, afirmando que não há como ensinar sem ser afetado, tampouco há como aprender sem sofrer os efeitos objetivos e subjetivos da prática de docência. Desse modo, para o GAEP, o sentir e o fazer estão interligados; as emoções são eliciadoras das práticas, refutando-as ou sustentando-as, de acordo com as mediações proporcionadas, os apoios existentes e o clima emocional consolidado na escola.

Na pesquisa de mestrado voltada às emoções do professor frente à inclusão, a análise dos dados permitiu o estabelecimento de categorias em comum entre as participantes, conforme os eixos investigativos adotados na pesquisa.

O primeiro aspecto de análise abrangeu as vivências em sua trajetória escolar de estudantes a docentes, envolvendo ainda a relação com a escola e a escolha da profissão. De forma geral, todas as professoras relataram vivências positivas em relação ao contexto escolar, relacionadas ao ambiente escolar e ao processo de ensino-aprendizagem. Os relatos das professoras revelaram crenças acerca do magistério relacionadas à questão de gênero, indicando uma suposta predestinação – ser mulher implica em ser mãe, cuidar, educar; por fim, ser professora. Revelou-se assim uma visão idealizada da docência que parece ter influenciado as escolhas das participantes.

Em relação às vivências como docentes, a análise envolveu aspectos relacionados à formação e atuação docente e ao processo de inclusão escolar. Um fator reiterado por todas as participantes é a (falta de) formação para a atuação em contextos escolares inclusivos, indicando a necessidade de apoio para a implementação da inclusão em sala de aula. Acerca do relacionamento com os estudantes em inclusão e à interação entre eles, as participantes mencionaram a cooperação e a solidariedade entre os alunos, mas relataram também o ciúme da turma frente o atendimento diferenciado (realização de atividades individualizadas e presença mais constante da professora) ofertado aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

As principais emoções relatadas pelas professoras em suas vivências da inclusão escolar foram: alegria; angústia; bem-estar; chateação; dificuldade em expressar emoções; frustração; indecisão; insegurança; pena; preocupação; pressão; realização; surpresa; e tristeza⁶. As diferentes emoções relatadas pelas professoras atuantes na mesma escola revelaram distintas formas de vivenciar a realidade da profissão em um mesmo ambiente; indicam, assim, que os sentidos atribuídos por cada docente à inclusão revelam formas particulares, moldadas histórica e culturalmente, de apreender e sentir a docência inclusiva.

Embora tenham sido solicitadas a refletir e expressar suas emoções em relação ao processo de inclusão escolar, as docentes revelaram dificuldades para descrever – e muitas vezes nomear – o que sentiam. Apesar da ênfase acerca dos elementos emocionais, com frequência os relatos tangenciavam a temática e se direcionavam a outros aspectos da inclusão, tais como a formação docente e a concretização das práticas inclusivas. Essa dificuldade fez com que em diferentes momentos da pesquisa as docentes não

⁶ Optamos por apresentar as emoções em ordem alfabética, sem estabelecer uma dicotomia entre “positivas” e “negativas”, considerando que intrinsecamente cada emoção não é “boa” ou “má”, mas seu valor é atribuído conforme cada situação contextual. Também optamos por manter os termos utilizados por cada participante privilegiando os sentidos conferidos pelas docentes, sem atribuir o julgamento se tais expressões configuram efetivamente emoções, no significado dicionarizado desse termo.

se referissem às próprias emoções, mas relatassem emoções que elas atribuíam aos estudantes com necessidades educacionais especiais. As emoções atribuídas a esses estudantes pelas participantes foram: dificuldade em expressar emoções; felicidade; frustração; igualdade; incômodo; pertença; e vergonha. O processo de direcionar-se ao outro parece ter indicado, nesse sentido, uma tentativa de proteção emocional e um modo de objetivar, por meio de um terceiro, as emoções que não conseguiam exprimir de outro modo.

O estudo indicou que as emoções das participantes da pesquisa relacionavam-se às suas experiências vivenciadas com a instituição escolar ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Os relatos das docentes indicaram dificuldades à implementação da inclusão escolar, tais como a sobrecarga de trabalho, a falta de formação específica e a necessidade de apoio não só para os estudantes, mas também ao professor. Os resultados indicaram a existência de emoções tanto valorizadas positivamente, como alegria e satisfação, como consideradas desagradáveis, como frustração, insegurança e pena.

A pesquisa evidenciou a dificuldade das docentes em abordar a temática das emoções – e, em especial, para expressá-las, especificamente no contexto da educação inclusiva. Entretanto, mesmo indiretamente, o discurso das participantes desvelou formas de ser professora e de sentir a inclusão escolar no cotidiano da sala de aula. Por fim, o estudo concluiu que as emoções têm sido negligenciadas inclusive pelos próprios docentes que, ao desconhecer as próprias emoções, são impossibilitados de utilizá-las como promotoras de crescimento pessoal e de transformação da sua prática.

Conclusões

As pesquisas aqui apresentadas permitem compreender a inclusão como um projeto social, cultural e político de resgate de direitos humanos. Trata-se de um desafio duplo que envolve tanto a inclusão de crianças e jovens com

deficiência e o acolhimento de grupos historicamente excluídos do ambiente escolar, garantindo não somente o acesso, mas também e principalmente o ensino de qualidade para todos; como a superação das diferenças das hierarquias socialmente construídas, por meio da ressignificação de paradigmas sociais e culturais vigentes.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, consideramos que cada comunidade escolar possui particularidades que lhe conferem identidade e desafios próprios; por isso, na problematização da inclusão é crucial partir de cada contexto específico e de seus recursos singulares, compondo um plano de trabalho personalizado e concorde com os valores e metas compartilhados.

A formação docente é um aspecto constantemente problematizado no âmbito das discussões acerca da inclusão escolar. A formação de Grupos de Apoio Entre Professores é uma estratégia que pode contribuir à essa formação, fundamentada em uma perspectiva colaborativa de trabalho que amplia repertórios e respostas à diversidade. Os GAEPs são espaços de reflexão com foco na transformação de caráter prático do cenário inclusivo, incentivando a criatividade e contribuindo para o protagonismo docente frente às problemáticas refletidas e coletiva e colaborativamente enfrentadas. Sob essa lógica, pode-se refletir que os momentos de estudo coletivo, de reuniões e encontros entre equipes escolares poderiam ser ressignificados e tornar-se espaços de formação coletiva.

A despeito da importância dos recursos didático-metodológicos necessários à implementação da inclusão escolar, consideramos que um elemento fundamental às discussões promovidas nos diversos cenários de formação – inicial e continuada – de professores é a implicação dos aspectos emocionais nas relações de ensino e aprendizagem. Considerando o contexto cultural e histórico de grande parte das escolas brasileiras, evidencia-se – tal como constatado em uma das pesquisas aqui relatada – que falar sobre (e mesmo refletir acerca das) próprias emoções tem sido um processo negligenciado em

nossa sociedade, que ainda reverbera a tradicional cisão cartesiana entre razão e emoção.

Conforme a perspectiva histórico-cultural compreendemos que toda prática docente sempre é emocionada, pois a expressão do pensamento é indissociável da emoção.

Sob os pressupostos de Vigotski (2004) compreendemos, portanto, que a emoção tem o poder de coibir ou motivar a aprendizagem e, de forma paralela, o ensino; nesse processo, os sentidos atribuídos pelos estudantes ao ambiente acadêmico são fator decisivo para seu sucesso ou fracasso – assim como, da mesma forma, os sentidos atribuídos pelos professores às suas práticas de docência detêm poder de impulsioná-las ou paralisá-las. Dessa forma, considerando a unicidade entre cognição e emoção na atividade humana, ressaltamos a potencialidade do processo educativo para a transformação da realidade. (FARIA; VENÂNCIO; CAMARGO, 2020, p. 229).

As emoções expressam os significados e sentidos atribuídos à docência pelas professoras, constituindo a consciência humana. Nesse sentido, a tomada de consciência das próprias emoções permite integrar significados e sentidos, possibilitando a vivência consciente da realidade. Portanto, à medida que desenvolvem o autoconhecimento – por meio de estratégias tais como a formação de Grupos de Apoio Entre Professores – os docentes podem cada vez mais assumir o protagonismo ativo e crítico de seu trabalho, libertando-se das amarras reprodutivistas que limitam suas práticas a modelos predeterminados que determinam suas formas de ser, pensar e (não) sentir.

A escola contemporânea enfrenta diversos desafios; talvez o maior deles seja resgatar a unicidade entre afeto e cognição e, nesse processo, fomentar a motivação, o interesse e o desejo pelo que se ensina e se aprende. Admitir que as emoções afetam as práticas – e são dialeticamente afetadas por elas – constitui uma tarefa complexa, frente à racionalidade tecnocrática que ainda hoje guia imaginários e práticas dos profissionais dos campos educacionais.

Em especial no contexto dos sistemas escolares inclusivos, é mister reconhecer a indissociabilidade entre agir, pensar e sentir. O trabalho docente não pode prescindir, para além da colaboração e da coparticipação de todos os agentes e da comunidade escolar, do compartilhamento não apenas de estratégias e práticas, mas também de expectativas, dificuldades, desejos e emoções frente à inclusão escolar, desenvolvendo reflexões que contribuam, de modo teórico e prático, à construção conjunta de novas tessituras da inclusão escolar.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a inclusão nas escolas. 3. ed. rev. ampl. Tradução de: SANTOS, M. P. de; ESTEVES, J. B. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2012.

BOURDIEU, P. A **Economia das trocas simbólicas**: introdução, organização e seleção de Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

FARIA, P. M. F. de. **As emoções do professor frente à inclusão escolar**. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

FARIA, P. M. F. de; VENÂNCIO, A. C. L.; CAMARGO, D. de. O Ensino Superior sob a perspectiva histórico-cultural: repensando as contribuições de Vigotski. In: FARIA, P. M. F. de; CAMARGO, D. de.; VENÂNCIO, A. C. L. (Orgs.). **Vigotski no Ensino Superior**: concepção e práticas de inclusão. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 221-232.

GONZÁLEZ REY, F. Epistemología y ontología: un debate necesario para la Psicología hoy. **Diversitas: Perspectivas en Psicología**, Bogotá, v. 5, n. 2, p. 205-224, 2009.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MENDES, E. G. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, maio-agosto, 2010.

NEIVA-SILVA, L.; KOLLER, S. H. O uso da fotografia na pesquisa em Psicologia. **Estudos de Psicologia (Natal)**, Natal, v. 7, n. 2, p. 237-250, 2002.

NICOLINI, D. **Practice theory, work & organization: an introduction**. New York, NY: Oxford University Press, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, D. **Equidade e educação inclusiva**. 2. ed. Porto: Profedições, 2013.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

VENÂNCIO, A. C. L. **Grupos de Apoio Entre Professores e a inclusão: uma reflexão sobre a reinvenção das práticas de docência a partir da ênfase no ensino colaborativo**. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

VENÂNCIO, A. C. L.; FARIA, P. M. F. de; CAMARGO, D. de. A inclusão na voz das professoras: emoções, sentidos e práticas no chão de escola sob a perspectiva histórico-cultural. **Educação UFSM**, Santa Maria, v. 45, p. 1-23, 2020.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed., 9. reimp. Tradução de: CIPOLLA NETO, J.; BARRETO, L. S. M.; AFECHE, S. C. São Paulo: Martins Fontes, 2017. (Original publicado em 1933)

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V: fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.

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

WENGER, E. **Comunidades de práctica**: aprendizaje, significado e identidad. Vol. 38. Biblioteca Cognición y desarrollo humano. Barcelona: Paidós Iberica Ediciones, 2011.