



Psicologia Ciência e Profissão  
ISSN: 1414-9893  
revista@pol.org.br  
Conselho Federal de Psicologia  
Brasil

Gomes, Claudia; Trevisan de Souza, Vera Lucia  
Psicologia e inclusão escolar: reflexões sobre o processo de subjetivação de professores  
Psicologia Ciência e Profissão, vol. 32, núm. 3, 2012, pp. 588-603  
Conselho Federal de Psicologia  
Brasília, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282024793006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# Psicologia e Inclusão Escolar: Reflexões Sobre o Processo de Subjetivação de Professores

Psychology and Social Inclusion:  
Reflexions on the Teacher's Subjectivation Process

Psicología E Inclusión Escolar:  
Reflexiones Sobre el Proceso de Subjetivación de Profesores

**Claudia Gomes  
&  
Vera Lucia Trevisan  
de Souza**

Pontifícia  
Universidade Católica  
de Campinas

Artigo



**Resumo:** Subsidiada pela teoria da subjetividade de Gonzalez Rey, esta pesquisa teve como objetivo *compreender as relações de subjetivação de professores no processo de inclusão escolar*. Participaram do estudo três professoras, uma da educação infantil e duas do ensino fundamental, de uma escola particular da região do ABCD/SP, que tinham em suas turmas alunos com necessidades especiais. Os procedimentos metodológicos utilizados foram observações, sistemas conversacionais e entrevistas de aprofundamento, realizadas ao longo de nove meses, tempo em que a pesquisadora permaneceu no campo. As informações acessadas foram organizadas em três eixos de análise: 1) necessidade / impossibilidade de atividades pedagógicas diferenciadas, 2) consideração / desconsideração da complexidade do desenvolvimento e 3) possibilidades reduzidas de identificação / pertença. Como resultado evidenciou-se uma relação de interdependência entre os espaços vividos pelas professoras e a configuração de sentidos em relação à inclusão. Tal constatação é indicativa da urgência de investimento na criação de condições que possibilitem aos professores se posicionar, discordar, concordar, se submeter e subverter, em um processo reflexivo sobre suas reais possibilidades de ação.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Professores. Subjetividade. Educação inclusiva.

**Abstract:** Based on the subjectivity theory of Gonzalez Rey, this research aimed at understanding the relationship of subjectivity of teachers in school inclusion. The study had three teachers as participants, one from early childhood education and two from basic education, all of them working at a private school in ABCD / SP. These teachers had in their classrooms students with special needs. The methodological procedures used were: observations, interviews and conversation, that were conducted over nine months. The information accessed was organized into three areas of analysis: 1) necessity/ impossibility of different educational activities, 2) consideration/ disregard of the complexity of development and 3) reduced possibilities of identification / membership. The result showed interdependence relationship between the experience of the teachers and the configuration of meanings about inclusion. This finding indicates the urgency of investment in the creation of conditions that may allow teachers to position themselves: agree, disagree, submit and subvert, in a reflective process on their real possibilities of action.

**Keywords:** School inclusion. Teachers. Subjectivity. Inclusive education.

**Resumen:** Subsidiada por la teoría de la subjetividad de Gonzalez Rey, esta pesquisa tuvo como objetivo comprender las relaciones de subjetivación de profesores en el proceso de inclusión escolar. Participaron del estudio tres profesoras, una de la educación infantil y dos de la enseñanza fundamental, de una escuela particular de la región del ABCD/SP, que tenían en sus grupos alumnos con necesidades especiales. Los procedimientos metodológicos utilizados fueron observaciones, sistemas conversacionales y entrevistas de profundización, realizadas al largo de nueve meses, tiempo en que la investigadora permaneció en el campo. Las informaciones a que se accedió fueron organizadas en tres ejes de análisis: 1) necesidad / imposibilidad de actividades pedagógicas diferenciadas, 2) consideración / desconsideración de la complejidad del desarrollo y 3) posibilidades reducidas de identificación / pertenencia. Como resultado se evidenció una relación de interdependencia entre los espacios vividos por las profesoras y la configuración de sentidos en relación a la inclusión. Tal constatación es indicativa de la urgencia de investimento en la creación de condiciones que posibiliten a los profesores posicionarse, discordar, concordar, someterse y subvertir, en un proceso reflexivo sobre sus reales posibilidades de acción.

**Palabras clave:** Inclusión escolar. Profesores. Subjetividad. Educación inclusiva

Estima-se que no Brasil existam 24,5 milhões de pessoas com necessidades especiais, o que corresponde a 14,5% da população. Dentre as necessidades especiais apresentadas pelo Censo do ano 2000, encontram-se desde dificuldades para andar, ouvir e enxergar até graves lesões incapacitantes. De modo mais detalhado, o relatório faz menção à seguinte categorização das necessidades especiais: 48%, deficiência visual, 23%, deficiência motora, 17%, deficiência auditiva, 8%,

deficiência mental, e 4%, deficiência física (Brasil, 2009).

Diante de dados tão representativos, é de se esperar que muitas sejam as políticas públicas direcionadas a pessoas com necessidades especiais no Brasil. No entanto, o que se observa é que têm assumido relevância no cenário atual as políticas voltadas para a inclusão escolar.

Como se sabe, as discussões sobre inclusão não são recentes, sobretudo no meio educacional, mas foi a partir de 1994 que a temática ganhou foro mundial pela ação da Unesco, em documento intitulado *Declaração Mundial de Salamanca*. Posteriormente, na América Latina, documentos como a *Declaração de Guatemala* (1999) e a *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência* (2001) deram novo impulso a essas discussões.

Já no plano nacional, a *Constituição Federal* (1988), o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990), a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (1996), o *Plano Nacional de Educação* (2001) e, mais recentemente, as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (2001), assim como a *Resolução Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão* (2008), são exemplos de leis e políticas que amparam, subsidiam e direcionam ações que tratam da inclusão escolar, visando a contribuir, principalmente, para a reestruturação das bases organizacionais e pedagógicas das escolas de modo a tornar possível a inserção e a permanência de alunos com necessidades especiais nas salas de aula do ensino regular (Brasil, 2008).

A consideração da qualificação escolar como foco central nas discussões sociais é unânime, e não se poderia esperar menos que isso. Como se sabe, é o ensino, em seus diferentes níveis, que tem como função desenvolver ações que possam servir de base para um amplo movimento de inclusão social. No entanto, esse mesmo processo promissor no que concerne à promoção do desenvolvimento de sujeitos e da justiça social parece se encontrar, atualmente, atado em suas próprias contradições (Libâneo, Oliveira, & Toschi, 2003; Moraes, 1997).

O panorama da inclusão escolar, na maioria das escolas, parece piorar quando se considera

seu quadro de profissionais, sua capacitação e a falta ou a inexistência de materiais ou recursos (Gomes & Barbosa, 2006; Gurgel, 2002; Viana, 2005). Assim, evidencia-se a contradição entre o legalmente imposto e divulgado (pela legislação e pelas políticas educacionais) e o realmente possível (estrutura física, organizacional e profissional das instituições escolares). Tal contradição tem impedido o avanço do processo de inclusão, visto o emprego pelas escolas de ações cada vez mais descomprometidas, distantes das realidades subjetivas e sociais dos alunos e, em consequência, excludentes (Souza, 2006; Sommer, 2007).

Se não bastasse a precariedade de muitos dos aspectos e recursos materiais e organizacionais das instituições escolares que prejudicam a efetivação de propostas inclusivas, há que se considerar, ainda, a necessidade urgente de se compreender as representações dos profissionais da educação quanto aos seguintes aspectos: desenvolvimento, intelecto, psiquismo, afetividade, cidadania, identidade, diversidade e diferença, conceitos que sustentam as discussões sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais (Gomes & Gonzalez Rey, 2007).

Segundo Michels (2006), há duas tendências que permeiam a inclusão de alunos com necessidades especiais. Uma é a perspectiva propositiva, que se caracteriza por uma ausência de análises sociais e a instauração de modelos pré-definidos e explícitos de compreensão do aluno. Outra é a analítica, permeada pela discussão e consideração das condições históricas, que vê os alunos como sujeitos constituintes e constituidores de suas próprias relações sociais. Ao que parece, a realidade atual das escolas se caracteriza pela primeira tendência, e pode estar aí uma das causas da exclusão praticada por muitas delas.

Carmo Neto (2000) afirma que professores e demais profissionais da educação apresentam dificuldades na construção de novas representações do aluno com necessidades

especiais, além de revelarem sentimentos ambíguos quanto ao processo inclusivo. Segundo Martins, Almeida e Rossi (2007), ao mesmo tempo em que os professores acreditam ter uma adequada formação acadêmica para lidar com alunos com necessidades especiais, as suas concepções e práticas pedagógicas são limitadas e restritivas, e embasam suas práticas profissionais na reprodução do discurso médico sobre necessidade especial.

Assim, uma nova forma de compreender o aluno e seu desenvolvimento constitui um dos pilares para repensar a efetivação de uma proposta de inclusão de todos os alunos, reconhecendo-os como sujeitos construtores de suas próprias histórias, legitimados pelas ações, reações e confrontações vividas em suas experiências, assim como os desdobramentos de suas dimensões subjetivas (Gonzalez Rey, 2003).

Vygotski (1929/1997), com uma visão sistêmica da psique e um enfoque histórico e cultural, é um dos maiores precursores de uma teoria complexa da Psicologia, visto lançar novas compreensões para os princípios de linearidade e de determinismo, empregados nos modelos científicos da Psicologia de sua época. A categoria de sentido elaborada pelo autor em uma de suas últimas obras (*Pensamento e Linguagem*, 1934) permite compreender a constituição do psiquismo humano como processo fluido, complexo e dinâmico. Para o autor, a produção individual de sentido tem sua origem no encontro singular de um sujeito com uma experiência social concreta. O sentido não representa uma omissão do objetivo, e sim, uma forma de se representar o processo através do qual a experiência objetiva, vivida na relação intersubjetiva, se converte em experiência singular, constituindo o psiquismo do sujeito.

A categoria de sentido na perspectiva histórico-cultural foi introduzida por

Vygotsky na última etapa de seu pensamento científico e, inacreditavelmente, foi ignorada na psicologia soviética até a década dos anos oitenta e substituída pela categoria de sentido pessoal de A. N. Leontiev, mas tomou um caminho diferente daquele que a categoria de sentido sinalizava na obra de Vygotsky. Na psicologia ocidental, essa categoria aparece identificada com o caráter singular do significado, interpretação que nos parece muito influenciada pelo viés linguístico e cognitivo que tiveram muitas das interpretações de Vygotsky, principalmente entre autores da psicologia norte-americana (Bruner, Valsiner, Werscht, Cole, Rogoff e outros), e que, mesmo pelas diferenças entre eles, evidencia-se que se centraram na ação e na mediação semiótica, ignorando outras contribuições do pensamento de Vygotsky. Longe de compreender o pensamento de Vygotsky como um sistema complexo em desenvolvimento, muitos dos autores ocidentais que mais têm contribuído com a divulgação da obra de Vygotsky se orientaram para destacar apenas as consequências da ação e da mediação semiótica para o desenvolvimento da Psicologia, com o que colocaram a ênfase na linguagem acima da constituição complexa de uma nova definição de psique, o que foi uma aspiração recorrente em Vygotsky ao longo de seu trabalho (Gonzalez Rey, 2007, p. 203)

É com base nessa compreensão da teoria de Vygotski que Gonzalez Rey desenvolve sua teoria da subjetividade, dando ênfase ao caráter cultural da psique e à relação dialética entre os aspectos individual e social, relação essa há muito descaracterizada pelas concepções mecanicistas e passivas do determinismo sociohistórico sobre o indivíduo (Gonzalez Rey, 1989).

De acordo com o autor, a teoria da subjetividade surge com a intenção de compreender a dialética da relação entre individual e social, favorecendo a compreensão da condição singular do sujeito, possível somente a partir da compreensão do caráter subjetivo de sua constituição psicológica. Nas palavras de

De acordo com Gonzalez Rey (2005a), esses sentidos subjetivos tão singulares e individuais não se esgotam no próprio indivíduo (subjetividade individual), mas organizam-se em um sistema aberto, fundante na constituição e no desenvolvimento dos processos sociais (subjetividade social), ultrapassando, assim, a capacidade imediata de conscientização frente às emoções que causam ações concretas.

Gonzalez Rey (1997, p. 39), “La realidad adquiere significación para el desarrollo humano a través de su expresión en las formaciones subjetivas de ese proceso (...)”.

Dessa forma, o histórico e o atual se encontram configurados em sistemas dinâmicos que expressam diferentes formas do nível subjetivo, e é a configuração entre ambos que direciona e alavanca as construções e as constituições do sujeito (Gonzalez Rey, 1997).

Vale ressaltar, porém, que a condição do sujeito individual só é impulsionada dentro de um tecido social, no qual a subjetividade social e a individual, ainda que expressas em momentos contraditórios, se fundem em dimensões processuais permanentes. Assim, o desenvolvimento do sujeito individual é impulsionado por suas relações e integrações sociais, que, necessariamente, passam a constituir-se como elementos de sentido na organização desses sistemas. Logo, o desenvolvimento do sujeito individual e sua subjetivação ocorrem de modo articulado com todos os sistemas de relações sociais das quais ele toma parte (Gonzalez Rey, 2003).

De acordo com Gonzalez Rey (2005a), esses sentidos subjetivos tão singulares e individuais não se esgotam no próprio indivíduo (subjetividade individual), mas organizam-se em um sistema aberto, fundante na constituição e no desenvolvimento dos processos sociais (subjetividade social), ultrapassando, assim, a capacidade imediata de conscientização frente às emoções que causam ações concretas. O processo de configuração de sentidos subjetivos é histórico e mediado. O sujeito, em sua processualidade reflexiva, constitui e constrói o contexto no qual está inserido.

A partir dessas considerações, é possível dizer que a dimensão subjetiva não é uma abstração, mas o resultado de processos de significação e de sentido que caracterizam todos os cenários de constituição da vida

social, e que delimitam e sustentam os espaços sociais em que vivem os indivíduos.

O sujeito vivencia, assim, aspectos internos e externos em suas relações de modo simultâneo, o que denota que a subjetividade não se dá apenas em um nível individual, mas que a própria cultura, dentro da qual se constitui o sujeito individual e da qual ele é também constitutivo, surge como representação de um sistema subjetivo gerador de subjetividade (Gonzalez Rey, 1997).

Como resultado dessa confrontação, diversas situações exigem que o sujeito se reconheça e delimite o espaço de sua ação “e o espaço em que encontra congruência consigo mesmo na situação que está enfrentando” (Gonzalez Rey, 2003, p. 263). A **subjetivação** estabelece a ponte entre a individualidade e os processos de socialização, que dependem, de modo central, de um sistema de intercâmbio cultural (Gonzalez Rey, 2004).

Considerar um professor inclusivo é, antes de tudo, considerar o professor sujeito – que, segundo Gonzalez Rey (2002), é uma condição impulsionada dentro de um tecido social em que se fundem a subjetividade social e a individual em dimensões processuais dotadas de sentido para o sujeito, que, dessa perspectiva, é autor de suas ações e representações.

Assim, com base nos pressupostos da teoria da subjetividade de Gonzalez Rey, este estudo objetivou explorar os núcleos comuns que organizam explícita e implicitamente as relações e dinâmicas escolares que sustentam e possibilitam espaços para que professores subjetivem e construam suas próprias histórias no processo de assumir-se como docentes inclusivos.

## Procedimentos Metodológicos

Dentro dessa compreensão da produção do conhecimento, que não pode ser



operacionalizada pelas vias tradicionais de pesquisa, a *epistemologia qualitativa* aparece como uma possibilidade de sistematizar princípios de uma vertente de pesquisa de abordagem qualitativa, capaz de integrar aspectos dialéticos e complexos das realidades estudadas.

A *epistemologia qualitativa*, formulada por Gonzalez Rey (1989, 2002, 2003), tem como foco a busca pela “produção de conhecimento em psicologia que permita a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana” (2002, p. 38), e, para tanto, apresenta três princípios fundamentais a serem considerados: 1) compreensão do caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, compreendida como necessidade de dar sentido a expressões do sujeito estudado, 2) legitimação do sujeito singular como instância de produção de conhecimento científico, o que implica o resgate da individualidade ou singularidade, e 3) ênfase no processo dialógico, ou seja, na relação pesquisador-pesquisado.

## Procedimentos da pesquisa: contato, convívio e cotidiano

A definição da instituição escolar em que se realizaria a pesquisa adotou como critério o fato de a pesquisadora ter relações estabelecidas com os profissionais da instituição, o que favoreceria sua inserção no contexto e aproximação com os professores e alunos. Tal relação iniciou-se por um convite à pesquisadora para acompanhar e participar dos encontros de discussão promovidos pela instituição, nos quais profissionais que atuavam na proposta inclusiva eram convidados, periodicamente. Esses mesmos espaços de discussão possibilitaram a apresentação e a discussão de alguns pontos e objetivos desta pesquisa, sobre os quais a

instituição demonstrou muito interesse, visto estar se inserindo no processo de inclusão e estar se deparando com especificidades desconhecidas até então. Tal fato caracterizou o estudo como pesquisa-intervenção.

Assim, houve a aproximação gradual da pesquisadora com os professores e os demais funcionários da instituição, período em que se buscou esclarecer as dúvidas e os objetivos da pesquisa, assim como foram feitos os convites aos profissionais para participarem. A seleção dos participantes tomou por base a aceitação e o interesse dos profissionais em participar, tendo como critério que ensinassem em classes em que se encontravam alunos com necessidades especiais, em processo de inclusão. Três docentes manifestaram interesse em participar do estudo: *Andréia*<sup>1</sup>, pedagoga, recém-contratada como professora, polivalente e regente da turma de educação infantil; *Ana*, professora formada no Magistério de 2º grau, formada em Educação Física e licenciada em Artes, com vasta experiência profissional, professora polivalente do 2º ano do ensino fundamental, e *Cristina*, formada em língua inglesa e professora da disciplina de inglês de todos os anos do ensino fundamental.

As primeiras ações de pesquisa se concentraram na observação das salas de aula nas quais as professoras atuavam. Nesse momento, foram realizadas **observações nas modalidades descritiva e seletiva**, com o objetivo de apreender elementos que pudessem facilitar a aproximação com as docentes. Os espaços livres direcionados aos lanches e demais atividades extra sala de aula facilitaram o contato, o que possibilitou a aproximação, firmando-se uma relação dialógica por meio dos **sistemas conversacionais**, considerados recursos permanentes de pesquisa pela epistemologia qualitativa, visto que, por meio dessas conversas, foram apreendidos os conteúdos a serem aprofundados nas entrevistas. Foram elaborados, então, os

<sup>1</sup> Em consonância com os postulados da Resolução nº 196/96, do Ministério da Saúde, e da Resolução CFP nº 016/2000, que regulamentam princípios para pesquisas que envolvem seres humanos, foram entregues a todas as professoras Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assim como, com o objetivo de garantir o anonimato e a preservação da identidade dos participantes, foram utilizados nomes fictícios para cada participante.

**roteiros de entrevistas.** Todas as informações decorrentes das observações, dos diálogos e dos sistemas conversacionais estabelecidos entre os meses de fevereiro e dezembro de 2007 foram registradas em *diários de campo*, que constituíram, com as transcrições das entrevistas, o conjunto de informações que tomamos como objeto de análise.

## Análises das informações: construções e produções

Com base nas informações registradas no diário de campo, apresentadas ao longo das discussões sob a indicação (*relato D. C.*), assim como de trechos de fala dos participantes transcritos na íntegra e indicados como (*relato sic*), buscou-se construir uma organização que possibilitasse a elaboração de núcleos de significação (Aguiar & Ozella, 2006) como base da construção da análise.

Para tanto, procedeu-se ao levantamento de *pré-indicadores*, descritos por Aguiar e Ozella (2006) como ações de prévia identificação das palavras e contextos que emergem como regularidades nos **relatos ou expressões dos participantes**. Nesse momento, essas expressões, ainda consideradas *flutuantes*, foram essenciais para o *processo de aglutinação dos pré-indicadores* para que somente assim a construção dos indicadores da pesquisa pudesse ser realizada, dando origem aos núcleos de significação. De acordo com Gonzalez Rey, “um indicador é uma unidade de significação construída pelo pesquisador, e sobre a qual se pode elaborar uma hipótese que permita dar seguimento a um eixo de significação no processo de construção teórica” (2005, p.48).

A construção e a definição dos núcleos de significação, para Aguiar e Ozella, é o momento crucial para o início da análise da pesquisa, e, para tanto, os núcleos de significação devem expressar os pontos

fundamentais de envolvimento dos sujeitos com as realidades estudadas, o que exigiu procedimentos e elaborações interpretativas a partir dos caminhos empíricos da pesquisa.

Organizadas as informações construídas ao longo da pesquisa e descritas nos resultados e discussões, o processo de análise constituiu de três momentos: o primeiro, em que as informações decorrentes do contato, convívio e cotidiano vivido com cada sujeito foram organizadas; o segundo, direcionado à elaboração dos núcleos de significação e, por fim, o terceiro, em que se buscou delinear algumas intersecções dos aspectos vivenciados, reproduzidos e representados pelos sujeitos e que sustentam os espaços e as relações de subjetivação vividos no processo inclusivo.

## Resultados e Discussões

Ao analisar a proposta de inclusão escolar da instituição, as observações das relações entre os atores da escola e os sentidos derivados da vivência de três professoras, identificamos núcleos comuns que organizam explícita e implicitamente as relações e as dinâmicas escolares, além de produzirem e/ou sustentarem espaços para que as professoras subjetivem e construam suas próprias histórias no processo inclusivo.

Foi possível constatar que alguns elementos configurados pelos sujeitos são objetiva e subjetivamente partilhados pela cultura organizacional da instituição e são geradores de ações e representações dos próprios professores. As análises das informações obtidas no acompanhamento da rotina profissional das docentes Ana, Cristina e Andréia permitiram apreender que os núcleos de significação na vivência da proposta inclusiva se sustentam por alguns elementos comuns, que têm sua origem no clima organizacional. Esse fato revela a influência da



instituição (cultural/social) na configuração de sentidos de seus trabalhadores, um indicador a ser considerado na implementação de ações inclusivas nas escolas.

Ao utilizar a organização de alguns núcleos para compreender e explicar a atuação dos sujeitos na proposta inclusiva, não desconsideramos o caráter singular e individual fundante para a elaboração de significações e sentidos subjetivos, mas indicamos que pontos comuns da rotina escolar parecem polarizar e estabelecer espaços bem delineados e comuns de confrontação, sendo estes:

### 1) Necessidade / impossibilidade de atividades pedagógicas diferenciadas

Com relação ao primeiro eixo, *necessidade/impossibilidade de atividades pedagógicas diferenciadas*, que revela as dificuldades e as potencialidades da cultura organizacional da escola, pôde-se evidenciar que, em diferentes situações, as professoras, de modo geral, vivenciam um impasse entre reconhecer a necessidade de realização de atividades mais específicas e direcionadas para o atendimento do aluno com necessidades especiais e desenvolver o conteúdo programado e esperado pela escola.

A compreensão da professora Ana sobre a rotina em sala de aula é de que deve desenvolver ações profissionais comprometidas com o desenvolvimento acadêmico e social e que tenham como base, acima de tudo, o conhecimento do contexto em que vivem – como revelado em seu relato: – *Eu busco me aproximar, conversar, saber o que está acontecendo, onde está a dificuldade; se for uma dificuldade que eu mesma estou criando, mudo tudo na hora* (relato sic).

Em diferentes momentos, pôde-se perceber que, durante a sua prática

profissional, a professora também se mostra comprometida com o desenvolvimento de seus alunos, mostrando compreender que a dinâmica pedagógica deve embasar-se na contextualização das experiências dos alunos: – *Faço de tudo (...), daí arrumo a sala de acordo com o que me falam, faço sempre um levantamento do que gostariam e daí organizo minhas atividades, como temas transversais, sabe?* (relato sic). No entanto, frente às exigências a ela impostas em sua rotina de trabalho, nem sempre esse processo é concretizado, como pode ser evidenciado em seu relato: – *Nem sempre posso ficar muito tempo com os alunos com dificuldades, não posso deixar os outros que estão adiantados de lado* (relato sic).

Nos momentos em que Ana desenvolvia, com os alunos, atividades diferentes das indicadas na apostila, aqueles que apresentavam maiores dificuldades pareciam reconhecer um espaço facilitador para sua expressão e reconhecimento: – *Quando todos podem falar, estão aprendendo, não?* (relato sic). No entanto, segundo a professora, os pais dos alunos não são favoráveis a essa alternativa de atividades extra-apostila: – *Às vezes peço alguma atividade para casa que não está no livro; a mãe ou o pai não sabem porque eu não peço as atividades do livro que já está tudo explicadinho* (relato sic).

A opção pelo uso de apostilas com os conteúdos a serem ensinados ao longo de determinado período – bimestre, semestre, etc., adotada pela escola como forma de organização do ensino e prática do professor, constitui um dos entraves para que a professora Ana efetive sua prática profissional dentro de uma compreensão contextualizada e inclusiva. Para Gonzalez Rey (2004), pensar em um aluno construtor de sua realidade é dimensionar a ação pedagógica, criando uma relação que não venha a contrapor as posições de quem ensina e de quem aprende.

O que se pode constatar ao analisar a prática dessa professora é a presença de ações contraditórias e recursivas, que revelam momentos tensionais de ruptura da profissional com as representações a ela impostas ou por ela construídas e que a situam como uma *professora atada em meio às contradições*.

Segundo Gonzalez Rey (2005), são esses momentos de recursividade, de confrontações e de contradições que marcam a coexistência do diferenciado e do singular, caracterizando um sistema complexo denominado subjetividade. Pensar sobre a intersecção social/individual, que, segundo o autor, não é um processo linear, mas sim, de interdependência, auxilia uma análise mais complexa acerca das ações (por vezes contrapostas) da professora em questão.

É em meio a essas colocações que se torna imprescindível a retomada de alguns aspectos que caracterizam o clima organizacional da instituição em que a professora Ana desenvolve sua ação profissional: ação profissional isolada, relações mediadas pela ênfase na competitividade e distanciamento entre aqueles que elaboram as propostas da instituição e quem as vivencia em sala de aula. Esse último aspecto é enfatizado pela professora Cristina: – *Toda vez que altera a direção, querem mudar tudo, teria sido mais fácil, pouparia trabalho se nos questionassem, afinal, já passamos por tudo aqui* (relato sic).

É essa contradição entre o esperado (imposto) institucionalmente e o compreendido singularmente que abre espaço para uma análise apurada do processo de inclusão, como uma ação de polarização entre docentes e discentes. Para que um aluno com necessidades especiais seja incluído, é necessário que seus professores rompam momentaneamente algumas representações e se voltem para os alunos que permanecem à margem do processo educacional, mesmo

dentro da escola. Mas, antes ainda, seria preciso que a instituição fizesse o mesmo em relação aos professores, que também deveriam ser incluídos no processo, pois só dessa forma a identificação desses profissionais com a proposta de inclusão seria possível.

As contradições vivenciadas por Ana na relação com a instituição refletem não apenas os valores da escola em si mas também boa parte da compreensão social de valorização do individualismo, da competição, do sucesso acadêmico, entre outros, que permeiam as ações desenvolvidas na escola e que dificultam o processo de inclusão. Pôde-se perceber que Ana, ao expressar-se verbalmente ou agir, buscava utilizar-se de estratégias profissionais que a libertassem das amarras institucionais. Porém, tal movimento se dava de forma isolada, com pouca repercussão. No entanto, o que não se pode desconsiderar é que, quanto mais distante dos nós que a prendem à representação escolar de sua função, mais isolada dos espaços intersubjetivos (pessoal/profissional) estará, o que dificulta e impossibilita sua própria transformação em uma das protagonistas no processo de inclusão escolar como professora inclusiva.

## 2) Consideração / desconsideração da complexidade do desenvolvimento

Outro núcleo relativo ao clima organizacional da instituição que provoca ações e reações diferenciadas nas docentes é *consideração/desconsideração da complexidade do desenvolvimento dos alunos*. Pode-se constatar que, ao mesmo tempo em que se identificam indicadores de que a ação escolar inclusiva necessita considerar a complexidade do desenvolvimento dos alunos, identificam-se também indicadores contrários a essa posição.

É justamente a ideia de que é necessário cumprir o programa pedagógico que submete professores e alunos a dinâmicas em sala de

aula que apresentam muitas contradições. Um exemplo é o desenvolvimento de atividades em grupo, que têm o objetivo de favorecer a interação entre os alunos, o que teoricamente conduziria à facilitação da aprendizagem. Contudo, o que se observa é a existência do grupo apenas como disposição física dos alunos, pois as atividades são desenvolvidas individualmente. Esse fato indica o desafio da professora Cristina em lidar com a organização de atividades grupais que propiciem participação/cooperação, de um lado, e o uso de apostila imposta pela instituição e validada pelos pais, de outro: – *Uma pequena parcela da turma acompanha com agilidade o tempo das respostas* (relato D. C.).

O que se pode perceber é que, com um enfoque na reprodução (permitido e incentivado pelo material didático adotado), torna-se comum que as dinâmicas em sala de aula, ainda que em grupos, se caracterizem por trabalhos individuais e isolados. O acompanhamento das aulas das professoras nos permitiu observar a presença constante e diária desse tipo de dinâmica, o que nos ofereceu elementos para a compreensão de que o trabalho isolado propicia ações competitivas, visto que são mais valorizados aqueles alunos que cumprem satisfatoriamente o protocolo de ensino-aprendizagem adotado, enquanto aqueles que não acompanham têm seu potencial desconsiderado e, muitas vezes, valorizado por motivos distintos (como forma de compensação) por seus insucessos educacionais, ou, na pior das hipóteses, desconsiderados por completo do processo escolar, como evidenciado no trecho de fala da professora: – *Tem um grupinho modelo... eles... você precisa ver, é gritante a diferença... desde vocabulário..., o comportamento... dá pra ver que são crianças cuidadas...* (relato sic).

A dicotomia revelada no modo como a professora considera e valoriza as

características pessoais dos alunos evidencia que, se por um lado ela tende a compreender as reais necessidades especiais desses educandos, por outro, sua expressão deixa entrever que sua concepção se sustenta no modelo de avaliação e de comparação característico da instituição: – *Quando você avalia um sozinho, você percebe que tem potencial...* (relato sic).

Essa colocação da professora revela o quanto a escola está distante da possibilidade de incluir, ou, o que é mais grave, o quanto, em nome da inclusão, ela exclui. Também se pode constatar que, em relação à família, as concepções da professora são amparadas pelo entendimento de que a situação de fracasso de alguns alunos tem raízes externas às relações escolares, como evidenciado no seguinte relato: – *Ela é uma dos piores, também imagina a família? Devem perceber e ter vergonha do rendimento e do comportamento que não melhora nunca... O que a gente pode esperar dessas crianças, se aqui com meia dúzia não vai, imagina quando cair desse jeito e com essa família no mundo...* (relato sic).

É claro o descompromisso da professora em relação à educação e ao ensino dos alunos, e culpar as famílias pode ser um recurso que tira dela a responsabilidade e a livra do sentimento de incompetência, mantendo a imagem da profissional que nada pode fazer a não ser conformar-se: – *Falar que uma criança nessas condições vai aprender, daí é demais, a gente sabe que a base é a família, e nesse caso já viu, né?* (relato sic).

Assim, a professora mostra-se estagnada frente aos desafios que a prática profissional lhe oferece cotidianamente. Aparentemente, as relações estabelecidas em sala de aula são consideradas apenas no âmbito da cognição, desconsiderando-se a condição de seus alunos e impossibilitando que conflitos criativos que propiciariam a construção de identidades diferenciadas dos alunos e de si própria sejam

criados, o que constitui mais um empecilho ao sucesso da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais na instituição.

Dessa forma, indicadores marcam o posicionamento da professora quanto à impossibilidade de que novas ações pedagógicas e representações sejam instauradas, o que possibilitaria considerar a complexidade que caracteriza o desenvolvimento dos alunos em processo de inclusão. Tal posicionamento, que leva a professora a se guiar em suas ações com base na representação de que a prática pedagógica é formada por ações padronizadas para todos os alunos, consolida uma zona subjetiva em que *"consolidar-se profissionalmente exige padronização das práticas pedagógicas"*, logo, um sentido de docência que exclui o aluno, que exclui a si própria como sujeito, que exclui, enfim, qualquer possibilidade de ser sujeito.

No entanto, é preciso lembrar que tornar-se um professor sujeito de sua história, que promova o desenvolvimento dos alunos e o seu próprio, é inserir-se em um processo recursivo e complexo e romper representações sociais e individuais que sustentam sua concepção de ensinar, de aprender, de desenvolvimento humano, de práticas de ensino-aprendizagem, entre outras. Contudo, ao analisar as informações de Cristina, não podemos desconsiderar que o oposto nessa situação também deve ser considerado, ou seja, as ações consoantes às representações da professora sobre regras, costumes e valores da instituição podem significar um posicionamento singular e histórico, que a firma como *sujeito* de suas escolhas como docente, ainda que um sujeito submetido às condições materiais em que atua.

Como sustenta Gonzalez Rey (2003), a subjetividade não pode ser entendida como uma abstração, pois é resultante dos

espaços sociais em que vivem os indivíduos, é perpetuada pelos próprios significados e sentidos dos agentes envolvidos e sua subjetivação está articulada a esses sistemas e relações sociais dos quais faz parte e se configura.

Já afirmamos que pensar no processo de inclusão do aluno é pensar também no processo de inclusão do professor, porém, o que ainda não citamos é o desafio de se considerar a singularidade do professor quando são observadas características tão discrepantes daquelas esperadas para a efetivação do reconhecimento e da compreensão das diferenças em sala de aula. No entanto, não enfrentar esse desafio equivaleria a aceitar o risco de se praticar a exclusão de professores.

Acreditamos poder considerar que Cristina, mesmo sendo agente de transformação de sua história, compreendida dentro de suas peculiaridades e singularidades, não se revela neste momento uma docente inclusiva, visto não inserir em sua prática pedagógica cotidiana ações voltadas para a inclusão, ou mesmo demonstrar comprometimento com o processo. No entanto, por outro lado, fica bastante claro o seu comprometimento com seus princípios, concepções, necessidades e interesses. Eis um dos aspectos que tornam a inclusão ainda mais complexa: todos os sujeitos envolvidos na relação necessitam acessar condições favorecedoras, de modo que possam agir, se posicionar e se transformar como sujeitos singulares que são, independentemente de suas necessidades, aspirações, desejos, vontades e escolhas.

3) Possibilidades reduzidas de identificação / pertença

Por fim, são as contradições observadas nesses dois núcleos de significação que indicam que as ações inclusivas desenvolvidas nessa instituição estão relacionadas a *possibilidades reduzidas de identificação / pertença*. Exemplo

disso é a experiência vivida pela professora Andréia, que, diferentemente da professora Ana (em busca de novas ações em meio a velhas concepções) e da professora Cristina (concepção restrita da prática pedagógica), expressa sentidos que denotam que “professores inclusivos dependem de escolas inclusivas”, ao revelar sentimentos de insegurança e de isolamento profissional como frequentes em sua rotina de trabalho.

Uma das dificuldades da professora Andréia é não partilhar ainda da organização da instituição, segundo relatos ouvidos de seus colegas de trabalho: – *Ela tem aquela vontade, tem gás dos iniciantes, mas precisa ainda aprender como as regras e como as “músicas são tocadas e dançadas aqui* (relato sic).

Efetivar e pensar sobre o processo de inclusão escolar é redirecionar as ações escolares até então desenvolvidas, rever a organização física, estrutural, organizacional e, principalmente, pessoal e profissional dos agentes envolvidos, o que demanda um reordenamento de papéis e atribuições em que a colaboração e a cooperação promovem a constituição de uma equipe de trabalho que assuma e justifique suas escolhas, e não só se adapte às exigências impostas pela organização, como pode ser constatado no relato da professora: – *Não tem parceria, a rotina de trabalho das seis professoras, mesmo com um número bastante reduzido de docentes, é individual e isolada, querem mais é competir, fazer o mais bonito, cada um por si* (relato sic).

O que se pode perceber é que as ações isoladas da professora são a base de algumas das relações pessoais e sociais vivenciadas na instituição, em que a competitividade parece transformar-se em dificuldade para compreender e desenvolver a proposta de inclusão escolar como um processo efetivo de toda a instituição, como pode ser descrito no relato de observação a seguir: – há uma

distinção de dois grupos que dominam a reflexão – ‘os profissionais da casa’ e os ‘novatos’, e assim novamente o espaço grupal instaura uma lógica de hierarquização fechada ao debate sadio (relato D. C.).

São ainda essas mesmas relações de competitividade que impedem o estabelecimento de relações sociais e pessoais que recuperem os sujeitos envolvidos, apresentando-lhes novas formas de convívio profissional, e não apenas focados em instabilidades e ameaças. Ressalta-se, ainda, que, em decorrência da condição de ingressante e de isolamento da professora, o apoio institucional e organizacional em relação à estruturação de suas práticas pedagógicas parece inexistente. Assim, as ações de Andréia no processo de inclusão escolar de um aluno com necessidades especiais se apresentam como estratégias isoladas e acabam gerando a exclusão. Segundo a professora: – *Nunca trabalhei com inclusão, daí chego aqui e sozinha vou descobrindo tudo, ou melhor, só vou descobrindo porque ainda não sei o que vou fazer com ele* (relato sic).

Aparentemente, sem orientações precisas da coordenação (justificadas pela política de autonomia do professor), a professora Andréia utiliza-se de estratégias que se limitam à convivência social de seus alunos: – *Eu vou tentando, confesso que às vezes tenho desespero, saio daqui acabada e fico pensando o que estou fazendo, fazendo sozinha, né...* (relato sic).

O desabafo da professora revela que, em nome da autonomia, as escolas praticam o abandono. Também não se pode deixar de considerar a importância da formação dos docentes no que se refere à preparação para o trabalho com a inclusão de alunos com necessidades especiais, enfatizando que essa formação não deve se resumir à apropriação de dinâmicas e práticas pedagógicas a serem implementadas em sala de aula, mas deve



impulsionar um processo de construção e de reconstrução cotidianas das relações pedagógicas e das interações humanas (Souza, 2009).

No entanto, a inclusão escolar exige o compromisso de todos os envolvidos e não pode ser distanciada das reais condições diárias dos responsáveis em implementá-la, conforme aparece no que diz a professora: – *Parece que querem tratar ele como os outros – e é claro que ele tem diferenças, daí colocam na sala e me deixam lá com ele; se acontece alguma coisa, a culpa é minha, nessas horas, ninguém percebe que eu estou com o pepino sozinha para descascar* (relato sic).

A forma como a professora concebe o atendimento de alunos de inclusão revela seu despreparo e a irresponsabilidade da escola em destinar-lhe tal trabalho, sem apoio mínimo para sua realização: – *As atividades, não adianta, é cinco minutos, e, para isso, quando não dá de rasgar tudo e jogar fora, ou ainda jogar todo o seu material* (relato sic).

Sem condições para propor atividades direcionadas, que atendam às peculiaridades do aluno, a professora revela sua *perdição* no que se refere ao processo de desenvolvimento e aprendizagem: – *Não dá nem para avaliá-lo, eu acho que tem dias que está melhor, mas – como vou avaliar isso?* (relato sic).

Como resultado, vivencia sentimentos de impotência, culpa, frustração, pânico, revolta e isolamento que a levam ao desânimo e à desistência de investir nos alunos, em práticas efetivas: – *Hoje vou mudar, você me desculpe, pode não concordar, mas estou cansada, todos acham que eu não dou conta; do jeito normal, você viu, não dou mesmo* (relato sic) – ao realizar a estratégia de trancar com chave a porta da sala de aula para que o aluno não fugisse mais (relato D. C.).

O que não se pode deixar de considerar é que parte da cultura organizacional da instituição é composta por elementos que demarcam isoladamente ações pedagógicas dos professores, que, impulsionados por uma relação competitiva em que se valorizam aqueles que correspondam às suas exigências, penaliza individualmente os insucessos, já que a política organizacional da escola não traça os padrões a serem estabelecidos, e mais, reproduzidos, também, nas relações pedagógicas ditas inclusivas. Em outras palavras, a escola exclui os professores, justamente aqueles que se espera que incluam os alunos.

Dessa forma, os sentidos subjetivos expressos pelas distintas reações e sentimentos da professora em sua rotina profissional apontam a necessidade de que, para que Andréia tenha a possibilidade de empreender ações inclusivas em sala de aula, primeiramente é necessário que novas configurações subjetivas sejam propiciadas pela instituição, de modo a considerá-la efetivamente como uma docente (Souza, 2004).

Porém, o que fica evidenciado é que essa compreensão atrelada à proposta de inclusão escolar só se dará de fato quando a instituição avançar em uma reflexão que focalize seus aspectos organizacionais, em que se revejam seus princípios e valores e seu compromisso com a inclusão social, isso porque, como já apresentado e discutido, o distanciamento entre as esferas que compõem a instituição escolar cria um abismo entre os profissionais que interfere efetivamente no processo de inclusão em todas as suas esferas (sociais, pedagógicas, acadêmicas, familiares).

Novas possibilidades de pertencimento da professora impulsionariam a definição de uma identidade profissional que possibilitaria refletir sobre as práticas inclusivas, e somente a partir desse processo novas configurações subjetivas poderiam ser vivenciadas pelos



sujeitos. A consideração dos desafios da professora Andréia, no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais, põe em evidência o despreparo dos profissionais para trabalhar com a inclusão, mas, sobretudo, o descompromisso e a irresponsabilidade das escolas, que não cumprem seu papel no processo, revelando que: *professores inclusivos dependem de escolas inclusivas*.

A complexidade do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais e os desafios para a efetivação de uma proposta inclusiva passam, sem dúvida, pelo cuidado com a forma como os alunos a vivenciam, pois ainda que devessem ser prioridade no processo, muitas vezes, as ações se voltam para as estratégias, para as práticas profissionais, e não consideram o sujeito que se oferece ao ensino e à aprendizagem.

## Considerações Finais

As considerações sobre as experiências vividas pelas professoras nos remetem à necessidade de problematizar algumas questões que entendemos fundamentais para o sucesso da inclusão escolar.

A primeira diz respeito à formação dos professores, no âmbito inicial ou contínuo, que, muitas vezes, embasada em metodologias e recursos pedagógicos descontextualizados, priva seus formandos ou docentes da possibilidade de refletirem criticamente sobre as concepções e os conhecimentos acessados na formação; ficam, desse modo, impossibilitados de desenvolver perspectivas críticas de análise e compreensão das questões políticas, econômicas, sociais e ideológicas presentes na educação em geral, na formação de professores e, em especial, nas políticas de inclusão. Essas questões, que chamamos de *falhas da formação*, contribuem sobremaneira para a perpetuação

de uma atuação profissional submissa a condicionantes institucionais, impedindo o desenvolvimento de novas experiências e, por conseguinte, a elaboração de novos sentidos sobre a inclusão. Entretanto, também cabe questionar o que se tem feito nos espaços de formação continuada de professores, constituídos há muitos anos, e que fazem parte da rotina de escolas públicas e privadas. Como se afirmou na introdução, a questão da inclusão não é nova, e, se existem políticas e ações, ou mesmo leis, que visam a torná-la realidade nos sistemas de ensino público e privado, há que se questionar que elementos estariam na base dos insucessos que caracterizam muitas das experiências de inclusão, do ponto de vista da equipe profissional ou dos alunos e de suas famílias.

Acredita-se que as análises desenvolvidas respondem a algumas dessas questões, mas põem em evidência a necessidade de se desvelar muitas outras, que ainda permanecem como desafio aos pesquisadores e profissionais da educação.

A segunda questão a se considerar se relaciona à instituição escolar, que, por sua vez, deveria tomar para si a tarefa de oferecer espaços de formação permanente que envolvessem todos seus atores, de modo a promover a reflexão sobre os propósitos de suas ações, sobretudo as inclusivas, tornando-se um espaço para a expressão das dúvidas, das inseguranças, dos medos e de troca de saberes, de estudo sobre teorias e práticas de inclusão. Essa dinâmica possibilitaria a formação de novos sentidos subjetivos sobre ser professor em propostas inclusivas e de identificação com a elaboração, a discussão e a implementação de ações inclusivas, visto que eles próprios se sentiriam incluídos na proposta e nas ações delas decorrentes.

A intersecção entre o social e o individual, que caracteriza o processo de subjetivação, só

será vivenciada em momentos de concretude da vida dos sujeitos, os quais envolvem sua história e suas experiências, passadas e futuras. No entanto, pôde-se evidenciar, neste estudo, a escassez de espaços para que os sujeitos vivenciassem as integrações necessárias ao estabelecimento de novos sentidos, na medida em que não havia espaços para a interlocução e/ou questionamento da proposta inclusiva, ficando os docentes isolados, sem qualquer ajuda da instituição ou apoio dos colegas. Essa situação é geradora de sofrimento, pois acaba depositando no professor a responsabilidade pelo sucesso da inclusão. Mas como ser um professor inclusivo em uma instituição que exclui os próprios professores? Essa é uma questão que precisa de investimento nos processos de inclusão: será preciso envolver todos os profissionais da escola desde o momento em que a instituição decide atender a alunos com necessidades especiais. Esses profissionais devem participar da elaboração da proposta, expondo seus medos e dúvidas, suas representações sobre

deficiência, sobre pessoas com necessidades especiais e acessar conhecimentos sobre o tema. Espaços com essas características, que promovem a interlocução, o confronto com o externo e interno, o contato com as emoções e os sentimentos, são geradores de novos sentidos sobre a inclusão.

Assim, promover a inclusão escolar é planejar ações de formação e de atuação que insiram seus profissionais em novas esferas de compreensão e de vivência da proposta inclusiva, nas quais possam questionar, discordar, elaborar e criar ações de enfrentamento do cotidiano. Consideramos que somente a vivência e a experiência de novas ações, não apenas produzidas e estipuladas pelas normas institucionais ou pelos deveres da profissão, mas construídas como espaços de apropriação, de reação e de subversão, permitiriam aos docentes novas formas de subjetivação que contemplassem o agir docente inclusivo.

**Claudia Gomes**

Doutorado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Professora na Universidade Federal de Alfenas, Minas Gerais – MG – Brasil.  
E-mail: cg.unifal@gmail.com

**Vera Lucia Trevisan de Souza**

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia e do curso de graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo – SP – Brasil.  
E-mail: vera.trevisan@uol.com.br

**Endereço para envio de correspondência:**

Avenida John Boyd Dunlop, S/D - Jardim Ipaussurama, Campinas – São Paulo – SP – Brasil.  
CEP: 13060-904

Recebido 3/2/2010, 1ª Reformulação 26/3/2012, Aprovado 13/4/2012

## Referências

- Aguiar, W. J. & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: ciência e profissão*, 26(2), 222-245. Recuperado em 22 junho, 2008 de <[http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932007000300004&lng](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000300004&lng)>
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília, DF: Autor. Recuperado em 25 abril, 2001, de <[www.mec.gov.br/legis/zip/lei9394/sip](http://www.mec.gov.br/legis/zip/lei9394/sip)>
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão*. Brasília, DF: Autor. Recuperado em 20 fevereiro, 2009, de <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>
- Brasil. Ministério da Justiça. (1990). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Brasília, DF: Autor. Recuperado em 23 abril, 2009, de <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>
- Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. (2009). *Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência*. Brasília, DF: Ministério da Saúde. Recuperado em 10 abril, 2009, de <[http://portal.saude.gov.br/portal/saude/visualizar\\_texto.cfm?idtxt=29043&janela=1](http://portal.saude.gov.br/portal/saude/visualizar_texto.cfm?idtxt=29043&janela=1)>
- Carmo, N. H. (2000). *Percepções de educadores quanto à inclusão e integração de crianças e jovens com necessidades especiais*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Departamento de Psicologia da Educação, São Paulo.
- Flick, U. (2004). *An introduction to qualitative research*. London: Bookman.
- Gomes, C., & Barbosa, A. J. G. (2006). Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores de ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12(1), 85 - 100.
- Gomes, C., & Gonzalez Rey, F. (2007). Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(3), 406-417. Recuperado em 25 setembro, 2009, de <[http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932007000300004&lng](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000300004&lng)>
- Gonzalez Rey, F. L. (1989). Educación para la Salud. In F. Gonzalez Rey; A. M. Martinez. *La Personalidad – su educación y desarrollo* (pp. 25 – 48). Playa: Pueblo y Educación.
- Gonzalez Rey, F. L. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: Educ.
- Gonzalez Rey, F. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia – caminhos e desafios*. São Paulo: Thomson.
- Gonzalez Rey, F. (2003). *Sujeito e subjetividade*. São Paulo: Thomson.
- Gonzalez Rey, F. (2004). *O social na psicologia e a psicologia social – a emergência do sujeito*. São Paulo: Vozes.
- Gonzalez Rey, F. (2005). O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In F. Gonzalez Rey (Org.), *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia* (pp. 27-51). São Paulo: Thomson.
- Gonzalez Rey, F. (2007). As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psicol. Educ.* (on line), 24, 155-179. Recuperado em 10 novembro, 2009, de <<http://stoa.usp.br/gepespp/files/3115/17396/as+categorias+de+sentido,+sentido+personal+e+sentido+subjetivo.pdf>>
- Gurgel, C. P. P. (2002). *O relatório psicopedagógico e sua importância para o trabalho do professor*. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade Católica de Brasília. DF.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. (2003). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. (Coleção Docência em Formação). São Paulo: Cortez.
- Martins, M. R. R.; Almeida, S. F. C.; Rossi, T. M. F. (2007). *Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade Católica de Brasília, DF.
- Martins, M. R. R. (2007). *Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes*. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia Brasília, Universidade Católica de Brasília. DF.
- Michels, M. H. Gestão. (2006). Formação docente e inclusão: eixos da reforma curricular educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 406 - 423.
- Moraes, M. C. (1997). *O paradigma educacional emergente*. São Paulo: Papirus.
- Sommer, L. H. (2007). A ordem do discurso escolar. *Revista Brasileira Educação*, 12(34), 57 - 67.
- Souza, M. P. R. (2006). Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades. In L. S. Viégas, L. S. & C. B. Angelucci (Org.), *Políticas Públicas em Educação & Psicologia Escolar* (pp. 229-243). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, V. L. T. (2004). *As interações na escola e seus significados e sentidos na formação de valores*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Departamento de Psicologia da Educação. São Paulo.
- Souza, V. L. T. (2009). Educação, valores e formação de professores: contribuições da psicologia escolar. In C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 133-152). São Paulo: Alínea.
- Unesco. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Tailândia. Recuperado em 20 setembro, 2001, de <[www.educacaoonline.pro.br](http://www.educacaoonline.pro.br)>.
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial*. Salamanca. Recuperado em 17 setembro, 2001, de: <[www.direitoshumanos.usp.br](http://www.direitoshumanos.usp.br)>
- Viana, F. M. G. (2005). *Política de inclusão e a formação de professores*. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. SP.
- Vygotsky, L. S. (1997). Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea. In L. S. Vigotski, *Obras escogidas*. (Vol. 5: Fundamentos de defectología). Madrid: Visor (Trabalho original publicado em 1929).