



Significações de professores sobre a educação inclusiva: um estudo pela perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

Teachers' meanings of inclusive education: a study from the perspective of Cultural-Historical Psychology

Aline Cristina Ferreira Grego

Juliana Soares de Jesus

Vera Lucia Trevisan de Souza

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS)

Campinas/SP - Brasil

Resumo

Este estudo objetivou identificar e analisar as significações de professores sobre a educação inclusiva e suas implicações na prática pedagógica. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professores de uma escola pública estadual. A análise sustentou-se nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Os resultados revelam que, apesar de compreenderem a relevância da educação inclusiva e de diversas tentativas em sua direção, os professores mostram-se perdidos e têm dificuldade em desenvolver um plano de ação efetivo, o que gera frustração e contribui para a desmotivação. Ressignificar tais práticas e as demandas presentes nas relações de ensino-aprendizagem requer ações formativas que considerem as singularidades docentes e a especificidade da educação inclusiva. Apresentam-se ainda possíveis contribuições da Psicologia Escolar na construção de uma escola inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Professores; Psicologia Histórico-Cultural.

Abstract

This study aimed to identify and analyze the meanings of teachers about inclusive education and its implications for pedagogical practice. Semi-structured interviews were conducted with four teachers from a state public school. The analysis was based on the assumptions of Historical-Cultural Psychology. The results show that, despite understanding the importance of inclusive education and various attempts to achieve it, the teachers feel lost and find it difficult to develop an effective action plan, which generates frustration and contributes to demotivation. Reframing these practices and the demands present in teaching-learning relationships requires training actions that take into account the singularities of teachers and the specificity of inclusive education. Possible contributions of School Psychology to building an inclusive school are also presented.

Keywords: Inclusive Education; Teachers; Cultural-Historical Psychology.

Introdução

Ao observarmos a história da educação no Brasil, notamos que a escola se caracteriza, no decorrer de sua constituição, como espaço privilegiado de determinados grupos. Por muitas vezes, essa prática excludente foi legitimada por políticas públicas. Inicialmente, a organização da educação especial no Brasil se deu pelo viés da segregação e da integração, uma vez que, em substituição ao ensino regular, surgiram as primeiras instituições para o atendimento de pessoas com deficiência. Com base em uma concepção binária de normalidade e anormalidade — segundo a qual seria considerado normal aquilo que é natural, aceitável e positivo em relação aos demais —, criou-se um contexto de exclusão daqueles que não atendem a um padrão homogeneizado (Ministério da Educação [MEC], 2016).

O movimento mundial pela educação inclusiva, que tem como marco a *Declaração de Salamanca* (Brasil, 1994), tem exigido dos governantes (re)pensar e construir políticas públicas que garantam o direito de todos ao acesso e à permanência na educação escolar. Além disso, outras pautas desse movimento são a construção e a efetivação de práticas pedagógicas e gestoras que promovam transformações, investindo no potencial do sujeito e não focando apenas nas dificuldades que apresenta (Miranda-Galvão; Fleith, 2024).

Como resultado das lutas sociais e do avanço do conhecimento, surge a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008), cujo objetivo é assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Assim, a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, dispõe de apoio e serviços de cunho complementar e/ou suplementar, visando à garantia da participação e construção do processo de ensino-aprendizagem na escola de ensino regular.

É necessário frisar que, embora a educação inclusiva seja frequentemente associada a práticas pedagógicas direcionadas apenas a estudantes com deficiência, sua concepção fundamenta-se, sobretudo, no propósito social de defender a Educação como um direito de todas as pessoas, em busca da “concretização das melhores condições possíveis de comunicação e participação ativa, concretizando os ideais de justiça social” (Mazzotta, 2010, p. 79 *apud* Uchôa; Chacon, 2022). Dessa forma, a base política da educação inclusiva assegura o contexto escolar como espaço para todos os alunos, independentemente das diferenças

entre eles. No entanto, nessa prerrogativa, também revela os desafios na implementação efetiva da inclusão (Araújo, 2023).

Afinal, em geral, a não efetivação do aprender é atribuída a diferentes causas, sobretudo externas: a deficiência ou o transtorno apresentado pelo estudante, suas condições de vida – familiar, econômica, social – e até o modo de organização da escola, por exemplo. Como solução, difunde-se a ideia de que os estudantes devem ser encaminhados a tratamentos médicos ou a serviços sociais. Em contrapartida, não se volta o olhar para as práticas pedagógicas nem para as transformações necessárias para que o conhecimento seja acessado e significado por aqueles que apresentam diferentes ritmos de aprendizagem (Jesus; Souza, 2011; Jesus *et al.*, 2013; Jesus; Souza, 2013; 2017).

No que se refere ao exercício docente e à inclusão, Azevedo (2023) pontua que mesmo com a implementação de legislações e diretrizes, ainda vigora nas escolas a presença de práticas pedagógicas sustentadas por resistência e preconceitos, além da ausência de formação e a contínua adoção de ações dominantes e restritivas no que concerne à educação, inclusão e diversidade. Na prática, revela-se a necessidade de refletir com os professores não apenas sobre a aprendizagem e a dificuldade dos estudantes, mas sobre as diferenças construídas social e politicamente, visando o comprometimento ético na promoção da cidadania.

Miskalo, Cirino e França (2023) destacam que as formações docentes se caracterizam por um ensino generalista e superficial, revelando-se curricularmente inconsistentes no fazer docente, ainda que o papel do professor seja considerado basilar na educação inclusiva. O processo formativo, dessa forma, aparenta estar descontextualizado da realidade e da prática, e, conseqüentemente, insuficiente para a prática pedagógica.

A resignificação das práticas pedagógicas e do processo de ensino-aprendizagem é, para nós, ponto fundamental para a constituição de uma educação inclusiva. Para isso, torna-se essencial buscar diferentes instrumentos mediadores para que o ensino seja efetivado. Diante das dificuldades encontradas no dia a dia, os professores relatam ser favoráveis ao processo de inclusão ao mesmo tempo que reconhecem seu despreparo para lidar com a singularidade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência. Assim, os discursos se concentram na ambiguidade entre, de um lado, as possibilidades da inclusão efetiva no contexto escolar e, do outro, a consideração como uma utopia.

Significações de professores sobre a educação inclusiva: um estudo pela perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

De nossa perspectiva, é possível pontuar que a complexidade da inclusão demanda considerar que o processo inclusivo só será efetivo quando promove o desenvolvimento de todos os que nele estão envolvidos, e, portanto, não pode ser pensada como uma adaptação posterior. A inclusão, dessa forma, precisa ser estrutural, incorporada desde o início com proposições no projeto político-pedagógico da instituição escolar. Ressaltamos que nosso propósito não é culpabilizar o professor, mas evidenciar que a efetivação de uma educação inclusiva passa por ações políticas e pedagógicas, com engajamento de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: professores, gestores escolares, alunos, familiares e comunidade, bem como recursos pessoais e financeiros disponibilizados pelo Estado.

Este artigo objetiva identificar e analisar as significações de professores sobre a educação inclusiva e as implicações na prática pedagógica. Guiadas pelo questionamento acerca das contribuições da Psicologia para o desenvolvimento daqueles que fazem parte do espaço escolar e, conseqüentemente, para os processos de transformação diante das demandas da inclusão, colocamo-nos frente ao desafio de pensar e propor práticas que promovam o desenvolvimento de todos os sujeitos que o frequentam.

Assim, evidencia-se que os modos como se estabelecem relações entre os sujeitos funcionam como guias para os caminhos do desenvolvimento, que vão se constituindo de vias colaterais, a depender das significações a elas atribuídas.

Em nossa compreensão, esse movimento de atribuição de significado, que se encontra na base do processo de ensino e de aprendizagem, amplia o entendimento do mundo. São esses aspectos que se dirigem à questão norteadora desta pesquisa: quais são as significações dos professores sobre os alunos da educação inclusiva e quais contribuições pode o psicólogo escolar oferecer à inclusão?

Método

O presente artigo apresenta o recorte de uma pesquisa de iniciação científica, a qual foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e aprovada sob o parecer 2.312.636 de 03 de outubro de 2017.

Ao propor investigar as significações e compreensões acerca da inclusão escolar, ancoramo-nos nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo os de Vigotski (1935/2010), os quais compreendem que qualquer investigação de

um fenômeno demanda aproximação com seu meio – que é fonte de seu desenvolvimento, além de apurada descrição do contexto mais amplo no qual se inserem sujeito e meio.

Para o autor, o meio é fonte de desenvolvimento, uma vez que é pela mediação da cultura enquanto resultado das produções humanas que o sujeito passa a atribuir significação a tal meio. Assim, o indivíduo produz significado e se apropria dessas significações, constituindo seu psiquismo e possibilitando a produção de novas significações a partir de suas relações sociais. Dessa perspectiva, compreendemos o desenvolvimento como fenômeno em processo permanente, com caráter histórico e multifatorial, sendo dialeticamente interno/externo, retroalimentando-se das condições materiais (Souza; Arinelli, 2019).

Segundo Vigotski (1934/2012), o significado, por se tratar de um campo compartilhado e público, é mais estável e preciso. O sentido, por sua vez, é dinâmico e fluido, pois reflete o campo da singularização, constituindo-se por meio das vivências e percepções do sujeito. Assim, uma palavra tem significado social comum; contudo, a depender da singularidade daquele que a interpreta e do contexto que a suscita, o sentido muda.

Dessa forma, significado e sentido constituem uma unidade, a qual denominamos de significação. Toda investigação que pretenda explicar a atividade humana deverá buscar compreender os sentidos que determinado fenômeno tem para os sujeitos. O fenômeno investigado, por sua vez, só poderá ser compreendido nas relações que os indivíduos estabelecem, considerando o contexto em que estão inseridos e a historicidade que os acompanha. Para identificar as significações, optamos pela realização de uma entrevista, o que nos possibilitou acessar esses processos psíquicos.

Contexto e Procedimentos

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública da rede estadual de ensino que atende ao Ensino Fundamental – Anos Finais e ao Ensino Médio, contemplando um total aproximado de 1.500 alunos. A instituição funciona em três períodos: o matutino atende a essas duas etapas de ensino; o vespertino, apenas ao Ensino Fundamental II; e o noturno, ao Ensino Médio. A equipe conta com uma diretora, uma vice-diretora, dois professores coordenadores pedagógicos, quarenta e três docentes, dois agentes educacionais (inspetores), além de funcionários responsáveis pela limpeza e pela alimentação (cantina e refeitório).

Significações de professores sobre a educação inclusiva: um estudo pela perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

Para a realização deste estudo, inicialmente os objetivos da pesquisa foram apresentados à gestão escolar. Por indicação da diretora, realizou-se, sem seguida, uma reunião com a coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental II, com a finalidade de detalhar a proposta do estudo. Na sequência, após o aceite, ela indicou professores com maior experiência profissional para contribuírem para esse estudo.

A princípio, além dos professores, pretendíamos nos aproximar dos alunos, visando acessar também as significações deles acerca das relações estabelecidas na escola. Contudo, em razão do período de isolamento ocasionado pela pandemia da covid-19, não foi possível o contato.

Optamos, então, pela realização de entrevista semiestruturada com os professores, abordando temas como acesso à temática da inclusão na formação continuada¹ oferecida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, características, facilidades e dificuldades identificadas nesses alunos, conhecimento sobre a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008), habilidades e obstáculos que encontram no processo de inclusão, e por fim, percepção sobre os encaminhamentos necessários para obtenção de melhor qualidade na inclusão de alunos com deficiência.

Foram entrevistados quatro professores, identificados neste estudo com os nomes fictícios Anísio, Dionísia, Teresa e Dorina, todos com mais de 20 anos de experiência na docência. Esses profissionais atuam nessa escola há mais de sete anos e lecionam, respectivamente, as disciplinas de Matemática, Português, Geografia e História. As entrevistas foram realizadas em uma sala de aula disponibilizada pela gestão escolar. Primeiramente, foram apresentados aos participantes os objetivos da entrevista e, posteriormente, procedeu-se à assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas, que tiveram duração média de 45 minutos, foram gravadas e transcritas.

Processo de construção de dados

Após a transcrição das entrevistas, realizamos diversas leituras com o objetivo de evidenciar os indicadores das significações dos professores sobre a inclusão e a influência delas nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, os dados obtidos foram analisados por meio da metodologia dos Núcleos de Significação (Aguar; Aranha; Soares, 2021), que está ancorada na perspectiva teórico-metodológica da Psicologia Histórico-

Cultural. O processo envolve procedimentos sistematizados que possibilitam investigar os sentidos e os significados dos fenômenos estudados e é dividido em três etapas:

a) leitura flutuante das informações coletadas e levantamento dos pré-indicadores, entendidos como expressões que apresentam significações relacionadas ao fenômeno investigado;

b) agrupamento dos pré-indicadores em indicadores, com base em relações de complementaridade, semelhança ou oposição;

c) construção dos núcleos de significação por meio da aglutinação dos indicadores, considerando suas relações de semelhança, complementaridade ou contraposição.

Uma vez identificados os indicadores, uma nova imersão nos dados possibilitou a reorganização deles conforme apresentado na sequência.

Resultados e Discussão

Como forma de organização dos dados, optamos por apresentá-los em uma categoria de análise intitulada “Condições de trabalho e a chamada inclusão”, que destaca as condições de trabalho docente, como os professores significam a inclusão, de que forma a fazem e quais as consequências no desenvolvimento da docência e da aprendizagem. Na sequência, apresentam-se as possíveis contribuições da Psicologia Escolar na construção de uma escola inclusiva e finaliza-se com as conclusões.

Condições de trabalho e a chamada inclusão

A complexidade do papel do educador no cotidiano escolar ultrapassa as demandas do conhecimento escolarizado, pois os desafios perpassam concepções, expectativas e representações sobre a própria identidade profissional e, dialeticamente, das representações que lhe são socialmente atribuídas. Além disso, dentre as contradições presentes na ação docente, destaca-se a falta de condições para o exercício do trabalho, seja pelos déficits de uma formação adequada para lidar com os desafios do cotidiano escolar, seja pelas próprias condições estruturais já conhecidas na realidade educacional brasileira, culminando, assim, em sofrimento psíquico (Ramos; Souza, 2021).

Quando nos aproximamos da influência dessas questões na ação prática do professor imbricada em sua relação com a (não) disposição de disciplinas relativas à inclusão na formação continuada, o que emerge da fala dos entrevistados é que estes se veem forçados a trabalhar com os alunos sem estarem preparados para isso, como evidenciado nesta fala de

Significações de professores sobre a educação inclusiva: um estudo pela perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

Anísio: *“Impacta que hoje eu tenho que trabalhar com crianças e adolescentes com problemas diferenciados um do outro. Mas como? Se a gente não tem essa formação básica de como trabalhar com esse tipo de pessoa?”*.

Percebemos, na fala apresentada, que o professor se sente perdido ao lidar com as demandas da diversidade presentes em seu cotidiano, considerando que não tem repertório para atendê-las, mesmo assim precisa lidar com elas. O papel de educar é, muitas vezes, base para cobranças quanto à efetivação ou não da aprendizagem, tanto social quanto do próprio professor com relação ao seu trabalho. Além disso, ressaltamos, nessa fala, a frustração experienciada pelo docente ao não conseguir ensinar a todos conforme o esperado.

Se, por um lado, eles apontam o conhecimento como aspecto que não contribui para o efetivo processo de ensino-aprendizagem, por outro, destacam as condições estruturais para que a inclusão se efetive e, ainda, a necessidade de uma experiência prática diferenciada para atuar com alunos, como pode-se observar na fala de Teresa: *“O que eu sinto falta hoje no estado é de material para trabalhar com esses alunos”*.

Essa fala evidencia que o desafio da prática profissional extrapola a demanda de formação do conhecimento adquirido, expondo conflitos educacionais inerentes à estrutura e à organização de uma conjuntura educacional não favorável: a prática pedagógica para acessar os alunos com deficiência. Destaca-se a importância do investimento em condições que ampliem as possibilidades de generalização do conteúdo escolarizado relacionado à realidade concreta do sujeito, garantindo a efetivação do processo de aprendizagem. De todo modo, a fala indica a necessidade de um apoio, que pode ser fornecido por um supervisor ou por um material que dê suporte ao ensino.

De nossa perspectiva, o ponto de partida para compreender a aprendizagem e o desenvolvimento é aquilo que o estudante e professor manifestam, para, então, analisar o sujeito. Isso também ocorre na avaliação educativa, entretanto, ao que nos parece, o professor não sabe como incluir um aluno com ritmo diferenciado de aprendizagem, como se observa a seguir:

Tem hora que eu não sei, então, claro, ter ajuda é bom [...] E vai ter dia que você vai entrar numa sala de aula e vai sair chorando, porque ‘meu Deus, eu preparei uma aula e eu não consegui dar’ (Dionísia).

Eu ajudava, às vezes eu copiava a questão para ela, quando ela estava demorando muito, aí eu separava as respostas, depois ela fazia, me entregava

atrasado, mas entregava do jeitinho dela, porque aí ela se sentia importante, aí eu consegui fazer (Teresa).

Se, por um lado, os docentes iniciam a avaliação e compreensão do aluno com defasagem observando aspectos de seu comportamento, pontuamos, por outro lado, que a análise emperra nesses pontos somente, não ascendendo a uma investigação mais detalhada e a formas de ações efetivas. Acreditamos que uma das causas disso fica explícita nesta fala:

Tem hora que dá desespero, porque você não sabe muito bem o que fazer. [...] E não é que é maldade, é frustração, é aquela coisa de ‘eu preciso trabalhar e o menino não quer nada’, não é que o menino não quer nada, mas você vai assumir que você tem dificuldade, para não parecer que você é um mau profissional, um fracassado? (Dorina).

O fato de não se sentir preparado para superar as dificuldades relacionadas à educação inclusiva, aliado à impossibilidade de promover o acesso do aluno ao conhecimento escolarizado, leva o professor a assumir individualmente a responsabilidade pelo insucesso da inclusão, resultando em afetos negativos, como sentimento de fracasso e de incompetência.

Quando o papel docente de ensinar adentra o campo afetivo de maneira negativa, isso culmina em um processo de aprisionamento da imaginação, permeado pela dificuldade de elaborar novas formas de agir diante das dificuldades impostas pela realidade concreta. Consequentemente, resulta no padecimento do professor (Spinoza, 2009).

Expressões como “*ter ajuda é bom*” e “*mas você vai assumir que você tem dificuldade?*”, manifestadas pelos docentes, revelam os conflitos vivenciados. Ao se perceberem no lugar de quem precisa de ajuda, colocam em questionamento sua capacidade profissional, relacionando o reconhecimento das próprias dificuldades ao fracasso.

Como já discutido, reconhecemos a responsabilidade e a importância do professor para a efetivação de uma educação democrática para todos. Contudo, não se trata de uma atuação isolada, sendo necessário garantir condições para que o professor exerça sua potencialidade em favor de uma educação inclusiva. Isso significa assegurar, além da formação, os apoios necessários à inclusão. Entretanto, conforme verificado a seguir, as falas dos professores sinalizam que eles não recebem apoio ou, quando o recebem, ele está limitado à gestão escolar:

Nós não recebemos (Anísio).

Significações de professores sobre a educação inclusiva: um estudo pela perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

Ah, não, o que recebe é conversa com a coordenação, quando tem planejamento, dá atenção, mas aquela atenção que ela pode (Teresa).

A fala de Teresa revela que, apesar de receber apoio institucional da gestão, este também é limitado, ocorrendo em espaços de planejamento escolar e no sentido de “dar atenção” à demanda do professor, restrita, porém, à “atenção que ela pode”. Tais expressões parecem sinalizar que se trata de um suporte com informações básicas, no sentido de acolher a angústia e a dificuldade do professor. Cabem, aqui, alguns questionamentos: Será que existe uma equipe gestora preparada para esse suporte, se esta realiza os mesmos cursos de formação que os docentes? De quais apoios a equipe gestora poderia lançar mão para que os professores acessassem novas formas de significar sua realidade?

É possível perceber uma dificuldade na constituição de trabalho coletivo entre a equipe escolar, o que relega o professor a um trabalho solitário frente às pressões institucionais e sociais quanto ao exercício de seu papel. Então, o que fazer? Como incluir? Ao questionarmos os professores sobre quais encaminhamentos seriam viáveis para que houvesse melhor qualidade na inclusão, as falas não se voltam a outras possíveis ações por parte da equipe escolar, mas a apoios externos, tais como de estagiários, como relatado por Anísio: “Que a escola tivesse pelo menos uma vez por semana uma sala de aula só para esses alunos [estagiários], para trabalhar com os alunos com problemas, deficientes”.

Percebemos que, ao considerar esse tipo de apoio, os docentes o sugerem não com a finalidade de atender às suas demandas, contribuindo com intervenções e práticas inclusivas, mas com o objetivo de que atuem diretamente com os alunos, retirando-os da sala de aula. Essa proposta, no entanto, caminha na contramão do objetivo da educação inclusiva.

Ao não saber como incluir e diante da solidão e da falta de apoio, os educadores responsabilizam terceiros pela inclusão. Caracterizam, portanto, que não faz parte de seu escopo de trabalho promovê-la. Eles sugeriram ainda o retorno efetivo das classes especiais, conforme podemos perceber nestas falas.

Acho que tinha que voltar a ter um lugar de atendimento para eles (Dionísia).

Não interessa o ano que ele está. Faria tudo numa sala, aí teria como você fazer uma dedicação de cada um de forma diferente (Anísio).

A necessidade de dispor de um espaço escolar somente para os alunos remete a um retrocesso das políticas públicas. Parece-nos que, diante de tantas dificuldades em promover

uma educação inclusiva e do sofrimento relacionado ao insucesso desse trabalho, o professor não consegue imaginar formas de inclusão em classes comuns, sugerindo a retirada desses estudantes do espaço escolar comum.

Isso não significa que o professor não tente elaborar ações, mas, em razão da complexidade das demandas que enfrenta e da falta de recursos humanos e materiais, acaba por fazer o que consegue. Assim, a função da prática docente tem como resultado um conteúdo abstrato, sem forma, já que não é possível mensurar ao certo o quanto determinado aluno aprendeu em relação ao conteúdo ensinado. No caso desses docentes, é possível perceber a expansão da abstração, ao passo que, além do conteúdo, se faz necessário elaborar novas estratégias de intervenção para que os estudantes acessem o conteúdo escolarizado. Dessa forma, ao voltar para si a responsabilidade de maneira isolada, o esforço resulta em sofrimento e desestabilização do educador enquanto profissional.

Nesse sentido, buscamos nos aproximar das estratégias adotadas pelos professores no âmbito deste esforço individual e entender quais são suas facilidades e dificuldades em elaborá-las:

Para eles, é fundamental sintetizar conhecimento. Então você precisa, nem que seja impresso ou na lousa, resumir o máximo que você puder a informação que você deu. E é muito importante para ele que, na hora da avaliação, você tenha uma avaliação diferenciada (Dorina).

Minha dificuldade é dar para eles conteúdo que condiz a minha matéria da forma que eu tô explicando para todo mundo (Anísio).

Ao relatar a necessidade de simplificar o conteúdo para que haja aprendizagem, a professora revela a percepção de uma forma diferenciada de ensinar, visto que, para ela, os alunos não acessam o conhecimento da mesma forma que os demais. Em sua visão, eles demandam um ensino que se nivela pela “falta”, pela impossibilidade do aprender.

Percebemos que as dificuldades que os alunos demonstram influenciam, na maioria das vezes de modo negativo, suas relações sociais, o que reforça a importância de a escola mudar a forma de lidar com eles. Pensando na realidade que caracteriza a inclusão escolar, pode-se dizer que, muitas vezes, é necessário empregar recursos psicológicos que viabilizem o acesso à cultura nas mais diferentes formas. Assim, torna-se possível também oportunizar a apropriação dela, atribuindo-lhe significado, além da própria produção cultural, ao se inserir nesta pelo seu próprio modo de funcionar.

Significações de professores sobre a educação inclusiva: um estudo pela perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

Nesse sentido, é mais importante reconhecer as potencialidades e formas compensatórias existentes no modo de funcionar dos alunos do que conhecer as limitações deles. Só assim torna-se possível acessar o caminho que deve ser tomado para atender às demandas e contribuir para a promoção do desenvolvimento desses indivíduos. Qual é o impacto desse ensinar no professor? Explicitamos pelas falas dos docentes, a seguir:

São tantas exigências sem resultado algum. Eu acho que isso vai perdendo sentido, o profissional perde sentido (Dorina).

Ninguém mais quer ser professor. Você olha para o Japão e o único ser que não precisa se curvar diante do Imperador é o professor. Porque carrega consigo conhecimento. No Brasil é o único que não pode levantar diante de ninguém (Anísio).

Diante de inumeráveis fracassos e da ausência de apoio para uma prática inclusiva efetiva, emerge o esvaziamento de sentido. Ao não se perceber ouvido ou, ainda, respeitado, o professor traz consigo percepções negativas e até mesmo humilhantes com relação à profissão. Como lançar mão de novas práticas se o sucesso destas não acontece ou não há reconhecimento quando são feitas? Parece-nos que, ao professor, sua prática profissional se relaciona a um esforço inviável, que não alcança resultados, de modo que lhe resta, em alguns momentos, experiências que os paralisam:

E aí chega final de semana, a gente fica pensando ‘Nossa, preciso arranjar uma matéria para o fulano’ ou ‘esse aluno não conseguiu aprender, mas eu preciso ter uma matéria para ele’ (Dionísia).

Foi a primeira vez que eu apanhei de uma aluna, eu nunca tinha passado por isso. Foi meio traumatizante [...] entrar para a sala de aula, eu não conseguia [...] eu faltei, não gosto de faltar. Eu acho que cheguei a faltar umas duas semanas nesta sala (Dorina).

A frustração em não conseguir cumprir seu papel profissional gera culpa e produz sofrimento no professor fora do espaço e do horário de trabalho. Não saber como lidar com as demandas da inclusão o paralisa ao ponto de não conseguir retornar ao espaço de trabalho. Percebemos que, apesar das diversas tentativas, os docentes apresentam poucos atos criativos, ou seja, não conseguem objetivar sua prática — cuja função é ensinar — e, diante disso, seu desenvolvimento emperra quando a relacionamos a práticas que superem os desafios da inclusão.

As falas dos professores revelam que, apesar dos grandes avanços em políticas públicas de inclusão escolar no Brasil, temos um quadro no qual os próprios docentes estão sendo excluídos do processo. Tendo em vista que as dificuldades ou as facilidades práticas desenvolvidas decorrem da defasagem percebida, perguntamos aos professores como eles identificam os alunos com deficiência. Ao que nos parece, as significações atribuídas se relacionam a questões de comportamento, como podemos notar a seguir:

Pelo comportamento dele, pela dificuldade, por toda hora estar pedindo uma ajuda, um apoio, eles gritam, eles gritam a falta de uma pessoa para ajudar [...] A todo instante eles chamam o professor (Anísio).

Você vai mais mesmo pelo lado da aprendizagem, você tem que ver aquela defasagem dele (Dionísia).

Tem dificuldade de se acomodar, e não consegue ficar quieto, não consegue ficar quieto e não é natural, ele tem alguma coisa. Pela forma como eles se comportam você sabe que tem alguma coisa. Não é normal não conseguir se acomodar (Teresa).

As falas transcritas revelam a ideia central de que os alunos público-alvo da educação especial são aqueles que não atendem às expectativas dos professores em relação ao comportamento ou que não conseguem alcançar a aprendizagem. Ao que nos parece, para lidar com a diversidade de comportamentos em sala de aula, os professores atribuem à conduta do estudante a dificuldade em ensiná-lo, não considerando que o processo de ensino-aprendizagem é dialético, demandando dos processos psíquicos do aluno e do professor.

É possível que as significações atribuídas pelos professores aconteçam por não terem vivências e conhecimento teórico suficientes em sua formação. Assim, ficam privados de uma compreensão mais aprofundada das características dos alunos com deficiência.

Da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, diz-se que a aprendizagem é um processo anterior à entrada na escola, o qual ocorre em todas as relações, visto que repercute o modo pelo qual o sujeito, ao se apropriar da cultura, internaliza o conhecimento adquirido e o generaliza, realizando novas significações. Ainda segundo Vigotski (1935/2010), a aprendizagem é promotora de desenvolvimento, uma vez que possibilita a ampliação da consciência e das demais funções do psiquismo. É necessário frisar que esse desenvolvimento

Significações de professores sobre a educação inclusiva: um estudo pela perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

envolve manifestações físicas, como atentar-se, memorizar e falar, funções, referentes ao sistema psíquico que podemos observar durante a aprendizagem.

A significação de que os alunos que não acessam o conhecimento escolarizado da forma esperada não devem frequentar salas comuns repercute o despreparo para lidar com demandas da inclusão, que não é atribuída só ao professor ou à equipe escolar, mas a todo o sistema. Essas significações podem advir das tentativas sucessivas de inclusão — que, em sua maioria, resulta em insucesso —, além da falta de apoio e de recursos, sem falar no quase descaso com que a educação especial é tratada na rede pública de ensino. Há um programa denominado Atendimento Educacional Especializado (AEE), no qual são oferecidas atividades complementares e suplementares à escolarização dos alunos que são público da educação especial, nas classes comuns. Entretanto, o serviço não está disponível em todas as escolas, mas apenas em determinadas unidades, para as quais são encaminhados estudantes das escolas próximas, o que dificulta ainda mais a articulação entre o professor do AEE e o docente da sala de aula comum (Piccolo, 2023).

Uma vez que os docentes não sabem como promover a inclusão esperada, não conhecem as políticas públicas e, sobretudo, não têm ações práticas, o processo de ensino-aprendizagem não ocorre. Logo, fica inviável ou, quando ocorre, faz-se por saltos tão pequenos para um investimento tão grande, que o professor não o compreende como tal. Nesse sentido, o aluno de inclusão passa a ser visto como obstáculo na prática profissional docente, como podemos perceber nesta fala:

Nós não temos o material, então não dá para você ficar bolando todo dia alguma coisa diferente, porque você tem mais alunos para cuidar. Eu tenho que dar conta do meu conteúdo, e o professor, em geral, o que ele sabe que a sua aula tem que render, tem que ter um rendimento, você tem que acrescentar alguma coisa. Se seu aluno não tiver rendimento nenhum, não tem sentido o que você está fazendo na sua sala de aula (Teresa).

A fala de Teresa revela o sentimento de angústia frente ao despreparo teórico e prático para promover novas formas de pensar e agir frente aos desafios da inclusão. Ao não receber apoio técnico por meio de materiais que julga necessários para trabalhar com os estudantes, suas possibilidades de agir ficam limitadas ao insucesso. Parece-nos que, para a professora, o aluno – e, nesse caso, toda a turma –, não avança em seu aprendizado porque

não tem acesso ao material adequado. Mais do que isso, além de não avançar em seu próprio aprendizado, esse estudante demanda dedicação exclusiva, o que a impede de ensinar.

Por outro lado, expressões como *“sua aula tem que render”* e *“se seu aluno não tiver rendimento nenhum, não tem sentido o que você está fazendo na sua sala de aula”* remetem à ideia de que não saber o que fazer para promover a inclusão desses estudantes gera culpa, que se manifesta de forma mais ampliada. Na visão do professor, com a tentativa de elaborar estratégias pedagógicas que possibilitem o aprendizado ao aluno com alguma defasagem, além de ele não aprender mesmo assim, todos os demais também não o fazem.

Contribuições da Psicologia Escolar

Enquanto política pública, a Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a presença de psicólogos e assistentes sociais nas redes públicas de educação básica visa ofertar esses serviços dentro do âmbito escolar para a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes. Historicamente, a Psicologia Escolar, após práticas despotencializadoras, tem construído uma atuação crítica-colaborativa que une os saberes psicológicos e pedagógicos em direção à efetivação do processo ensino-aprendizagem (Marins Aguiar; Mattar Yunes; Nunes El Achkar, 2025).

Ao refletirmos sobre a inclusão e a atuação do psicólogo, nos deparamos com a necessidade de i) intervir nos processos subjetivos que mantêm, legitimam e/ou perpetuam estruturas injustas; ii) auxiliar na construção de caminhos que substituam ações violentas por potencializadoras; e iii) atuar de forma a contribuir para a construção individual e coletiva da identidade. Diante desse quadro, pensar no papel e contribuição da Psicologia em práticas inclusivas demandam ações integradas que favoreçam o desenvolvimento da instituição escolar como um todo (Santos; Passos, 2024).

Compreendendo o desenvolvimento como um fenômeno complexo e multideterminado, pelo qual diferentes condicionantes o afetam promovendo seu salto ou alijamento, o grupo Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas – PROSPED, tem desenvolvido intervenções em escolas que para fins de discussão sobre a inclusão serão apresentadas em três aspectos: concepções do desenvolvimento e aprendizagem, o trabalho coletivo-colaborativo e a construção de estratégias político-pedagógicas. É necessário ressaltar que não se trata de procedimentos fixos e rígidos compostos por passos que podem

ser seguidos de forma idêntica em todas as situações, mas de norteadores para uma ação psicológica que contribua para o processo educativo.

No que diz respeito às **concepções do desenvolvimento e de aprendizagem**, partimos da investigação e, de forma dialética, da reconfiguração de significações atribuídas aos processos psicológicos mencionados. Trata-se, dessa forma, da estruturação de um espaço dialógico no qual saberes sobre o desenvolvimento e a aprendizagem são compartilhados e, deste movimento, reflexões sobre como se aprende, se desenvolve, a heterogeneidade e ampliação dos elementos que os envolvem são intencionalmente discutidos para a construção do comumⁱⁱ. Essa prática visa o estabelecimento de uma parceria, da produção de horizontes acerca da possibilidade de atos inclusivos de pessoas com deficiência, desnaturalizando o que é a deficiência, o estudante e reconstruindo as práticas pedagógicas visando o distanciamento de ações que estruturalmente perpetuam a exclusão escolar.

Quanto ao **trabalho coletivo-colaborativo**, destacamos as discussões mediadas por psicólogos entre professores, apresentando suas práticas e ideias; entre professores e gestão no estabelecimento de ações de apoio e suporte; em discussões com família/responsáveis e com a rede/equipe multidisciplinar na ampliação de investimentos na promoção do desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência fora dos muros escolares. Essas discussões, perpassadas por tensões e conflitos, favorecem a atribuição e a clareza de papéis, bem como o direcionamento das ações que necessitam ser desenvolvidas. Por conseguinte, as discussões realizadas nesse espaço intentam ressignificar a identidade dos diferentes atores sociais, assim como sua prática individual e a coletiva, para o favorecimento das mudanças nas ações inclusivas.

Por fim, na **construção de estratégias**, abre-se espaço para trocas de práticas já realizadas pelos professores, identificação e apresentação das necessidades gerais observadas, discussão sobre as dificuldades, convite a diferentes profissionais para a apresentação de sua atuação, organização de procedimentos essenciais para a inclusão de estudantes. Ao desenvolver esse diálogo, diferentes experiências e possibilidades são apresentadas e/ou ressignificadas pelo coletivo. Essas ações, que partem de uma característica interventiva, visa o estabelecimento de protocolos que idealmente poderiam tornar-se preventivos, uma vez que a escola é um espaço social demarcado pela diversidade nas matrículas escolares. Ao construir formas com direcionamento acerca da inclusão de

alunos com deficiência, constroem-se caminhos para a inclusão potencial e efetiva do estudante que apresenta qualquer deficiência.

Considerações Finais

Compreender a complexidade da inclusão e das configurações de sentidos nas relações estabelecidas no contexto escolar é de extrema importância e demanda entender que o processo inclusivo só é efetivo quando promove o desenvolvimento de todos os envolvidos nele.

Apesar das diversas tentativas em promover a inclusão, devido ao empobrecimento de repertório teórico/prático dos professores, estas ocorrem em um ciclo de tentativa e erro que ocasionam afetos negativos, como medo, angústia e frustração, pois quando alcançam resultados, estes são tão pequenos que não são compreendidos como avanço.

Dessa forma, diante do sentimento permanente de fracasso relacionado ao processo de inclusão, o professor ora assume solitariamente a tarefa de incluir, ora atribui essa responsabilidade a terceiros, como os estagiários, chegando, em alguns casos, a sugerir a retirada dos estudantes da sala de aula comum.

Pudemos perceber ainda que diante de tamanho insucesso e da ausência de apoio para cumprir sua função de ensinar, o professor não consegue atribuir propósito à sua prática profissional, considerando que esta exige grande esforço para alcançar pouco ou nenhum resultado, impactando em seu desenvolvimento, o paralisando em sua prática profissional e vida cotidiana.

É essencial ressignificar as práticas pedagógicas e o processo de ensino-aprendizagem. Para isso, são necessários investimentos em ações formativas e a disponibilização de espaços reflexivos sobre a proposta inclusiva, de modo que os educadores possam questionar suas práticas e elaborar novas formas de lidar com os desafios da inclusão. Nesse sentido, destacamos o psicólogo escolar como profissional que exerce a mediação no fortalecimento do coletivo e na promoção de reflexões que possibilitem essa ressignificação.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147305>. Acesso em: 17 jun. 2025.

Significações de professores sobre a educação inclusiva: um estudo pela perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

ARAÚJO, Francisco Roberto Diniz. A política nacional da educação inclusiva: perspectivas, desafios e práticas em contexto brasileiro. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 10, p. 3241–3252, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11859>. Acesso em: 17 jun. 2025.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. Reflexões sobre a docência para uma escola/educação para a diversidade. **Holos**, v. 2, n. 39, p. 1-15, 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 17 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil: 2003 a 2016**. Brasília: MEC, 2016.

JESUS, Juliana Soares de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Medicalização na escola: uma nova forma de exclusão?. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 16.; ENCONTRO DE INICIAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO E INOVAÇÃO, 1., 2011, Campinas. **Anais [...]** Campinas: [s.n.], 2011.

JESUS, Juliana Soares de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Afinal, o que é dificuldade de aprendizagem? Um estudo dos sentidos atribuídos por professores do Ensino Fundamental. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 18.; ENCONTRO DE INICIAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO E INOVAÇÃO, 3., 2013, Campinas. **Anais [...]** Campinas: [s.n.], 2013.

JESUS, Juliana Soares de et al. Os sentidos da aprendizagem para professores da educação infantil, ensino fundamental e médio. **Revista Psicopedagogia**, v. 30, n. 93, p. 201-211, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862013000300006. Acesso em: 17 jun. 2025.

JESUS, Juliana Soares de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Os sentidos da dificuldade de aprendizagem para professores: reflexões da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia Argumento**, v. 35, n. 88, p. 33-44, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/23363>. Acesso em: 17 jun. 2025.

MARINS AGUIAR, Amanda; MATTAR YUNES, Maria Angela; NUNES EL ACHKAR, Ana Maria. Papel e práticas do psicólogo escolar: uma revisão integrativa. **SciELO Preprints**, 2025. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/12071>. Acesso em: 17 jun. 2025.

MIRANDA-GALVÃO, Dominique; FLEITH, Denise de Souza. Práticas do Psicólogo Escolar em um Atendimento Educacional a Estudantes Superdotados. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 44, p. 1-17, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003260340>. Acesso em: 17 jun. 2025.

MISKALO, Adriana Ligia; CIRINO, Roseneide Maria Batista; FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano. Formação docente e inclusão escolar: uma análise a partir das perspectivas dos professores. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 14, n. 41, p. 516–536, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7963543. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1385>. Acesso em: 16 jul. 2026.

PICCOLO, Gustavo Martins. Do centro às margens: por um Atendimento Educacional Especializado inclusivo. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 19, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6048>. Acesso em: 17 jun. 2025.

RAMOS, Vânia Rodrigues Lima; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Docência, sofrimento e potência de ação: o drama de ensinar no ensino médio público, pelo olhar da psicologia. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 455-474, ago. 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682021000200455&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 17 jun. 2025.

SANTOS, Clara Barbosa de Oliveira; PASSOS, Rachel Gouveia. As contribuições críticas de Ignacio Martín-Baró: notas sobre saúde mental, fatalismo e guerra. **Serviço Social & Sociedade**, n. 147, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.409>. Acesso em: 17 jun. 2025.

SAWAIA, Bader Burihan; ALBUQUERQUE, Renan; BUSARELLO, Flávia Roberta. **Afeto & comum**: reflexões sobre a práxis psicossocial. São Paulo: Alexa Cultural, 2018.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ARINELLI, Guilherme Siqueira. A dimensão revolucionária do desenvolvimento e o papel da imaginação. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 1–22, 2019. DOI: 10.14393/OBv3n2.a2019-51560. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51560>. Acesso em: 17 jun. 2025.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; Chacon, Jerry Adriano Villanova. Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e46/1–18, 2022. DOI: 10.5902/1984686X69277. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69277>. Acesso em: 17 jul. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de M. P. Vinha. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400003. Acesso em: 17 jun. 2025. (Trabalho originalmente publicado em 1935).

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas IV – Paidologia del adolescente**: problemas de la psicologia infantil. Madrid: A. Machado Libros, 2012. (Trabalho originalmente publicado em 1934).

Notas

ⁱ A formação continuada é assegurada pela Lei nº 9.394/1996, denominada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 62-A, parágrafo único (Lei n. 9.394, 1996).

ⁱⁱ O conceito de comum em Sawaia está ligado à ideia de produção coletiva da vida e da subjetividade, ou seja, como as pessoas constroem juntas formas de existir e resistir no mundo, sobretudo em contextos de desigualdade social (Sawaia; Albuquerque; Busarello, 2018)

Agradecimentos

À Pontifícia Universidade Católica de Campinas, que concedeu a bolsa para a realização desta pesquisa.

Sobre as autoras

Aline Cristina Ferreira Grego

Psicóloga, Mestra e Doutoranda em Psicologia pela PUC-Campinas. Especialista em Projetos Sociais e Políticas Públicas pelo SENAC/SP. Membro do grupo de pesquisa Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (PROSPED), da PUC-Campinas, desde 2017.

E-mail: acfg.aline@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8033-9589>

Juliana Soares de Jesus

Psicóloga, Mestra e Doutora em Psicologia pela PUC-Campinas. Docente do curso *lato sensu* de Psicologia Escolar na PUC-Campinas. Membro do grupo de pesquisa Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (PROSPED), da PUC-Campinas, desde 2011.

E-mail: julianajsj@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3147-4335>

Vera Lucia Trevisan de Souza

Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia e do curso de graduação em Psicologia da PUC-Campinas. Membro do Conselho Estadual de Educação, Bolsista Produtividade do CNPq, Consultora do CNPq, avaliadora *ad hoc* da Fapesp, da Capes e de outras agências. Líder do grupo de pesquisa Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (PROSPED).

E-mail: vera.trevisan@uol.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2062-0680>

Recebido em: 01/07/2025

Aceito para publicação em: 28/02/2026