



## **O PAPEL DO PROFESSOR NO CONTEXTO INCLUSIVO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE**

THE ROLE OF THE TEACHER IN THE CONTEXT INCLUSIVE:  
A REFLECTION FROM THE THEORY OF SUBJECTIVITY

*Por:*

**Helen Tatiana Santos-Lima**

*e-Revista Facitec, v.4, n.1, Art.4, jan-jul 2010*

[http://www.facitec.br/erevista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=9&Itemid=2](http://www.facitec.br/erevista/index.php?option=com_content&task=view&id=9&Itemid=2)

---

Todos os direitos, inclusive de tradução, são reservados. É permitido citar parte de artigos sem autorização prévia desde que seja identificada a fonte. A reprodução total de artigos é proibida. Os artigos só devem ser usados para uso pessoal e não comercial.

Em caso de dúvidas, consulte a redação: [revistafacitec@facitec.br](mailto:revistafacitec@facitec.br).

A e-Revista Facitec é a revista eletrônica da FACITEC, totalmente aberta, inaugurada em Janeiro de 2007, com perfil acadêmico, é dedicada a professores, pesquisadores e estudantes. Para mais informações consulte o site [www.facitec.br/erevista](http://www.facitec.br/erevista).



## **O PAPEL DO PROFESSOR NO CONTEXTO INCLUSIVO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE**

THE ROLE OF THE TEACHER IN THE CONTEXT INCLUSIVE:  
A REFLECTION FROM THE THEORY OF SUBJECTIVITY

### **RESUMO**

Diante dos muitos desafios que a proposta da Educação Inclusiva apresenta, o papel que o professor desempenha nesse contexto merece especial atenção. Refletir e discutir sua função na dinâmica pedagógica e suas possibilidades de ação podem contribuir para minimizar muitas das dificuldades vivenciadas pelo educador. O ator do cenário educativo tem em suas mãos grande parte da responsabilidade sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos. São os professores que apontam as dificuldades desse processo e denunciam suas inquietações sobre a implementação eficaz da inclusão. A revisão crítica dos postulados da Epistemologia Histórico-Cultural e das teorias dela decorrentes podem contribuir para a superação de concepções tradicionais a respeito dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, permitindo compreendê-los enquanto construções complexas, históricas e singulares. Esta reflexão pode permitir, ainda, a elaboração de novos sentidos e significados à prática pedagógica.

Palavras-chave: Inclusão, Aprendizagem, Professor, Subjetividade.

### **ABSTRAC**

Given the many challenges that the proposal of Inclusive Education presents the role the teacher plays in this context deserves special attention. Reflect and discuss their role in the dynamics of teaching and their possibilities for action can help minimize many of the difficulties experienced by the educator. The actor of the educational setting has in his hands much of the responsibility on the processes of learning and development of students. They are teachers who point out the difficulties of this process and denounce their concerns about the effective implementation of inclusion. A critical review of the postulates of Cultural-Historical Epistemology and theories arising from it may help to overcome traditional concepts concerning the processes of learning and development, while allowing them to understand complex constructions, historical and natural. This reflection may allow for the elaboration of new meanings to practice teaching.

Keywords: Inclusion, Learning, Teacher Subjectivity.



## INTRODUÇÃO

O século XX assistiu às significativas transformações que o cenário da educação especial sofreu. Tais modificações se deram, em grande parte, em função da mudança de concepção sobre o modo de se conceber a deficiência.

Coll et all (2002) relatam que, na primeira metade do século XX, a deficiência era pensada a partir das concepções de inatismo e estabilidade, para as quais o indivíduo já nascia com a deficiência e dificilmente sairia dessa condição.

Esse modo de se pensar a deficiência fez com que os estudos relacionados à área estivessem voltados à categorização dos transtornos para viabilidade de diagnósticos precisos capazes de indicar o nível de desenvolvimento da criança e, portanto, a modalidade de ensino mais adequada a cada realidade. Isto fez com que se criasse o ideário de que os alunos com algum tipo de prejuízo no desenvolvimento ou deficiência deveriam ser acompanhados por escolas especiais.

Ainda de acordo com Coll et all (2002), foi a partir da década de 40 e 50 deste mesmo século que mudanças significativas na área do Ensino Especial se colocaram. Isso porque aquelas teorias passaram a ser questionadas, permitindo a construção de novas concepções.

Dessas reflexões, a deficiência passou a ser compreendida sob outro olhar, o qual transferiu o *locus* do problema. A deficiência, então, deixou de ser entendida como condição do aluno, para ser considerada a partir de fatores ambientais, em que a função escola passa a ocupar um papel relevante (COLL et all, 2002).

Existiram ainda, de acordo com estes autores, outros fatores que contribuíram para a reforma do Ensino Especial. Segundo eles, as teorias do desenvolvimento passaram a perceber a interatividade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, em que o ensino assume uma



perspectiva compartilhada entre aluno e professor e, conseqüentemente, mais individualizada.

A avaliação dos resultados da escola especial foi outro fator apontado pelos autores. Os efeitos dessa educação indicavam baixas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos nela matriculados, o que conduziu ao questionamento sobre outras formas de escolarização para aqueles que possúissem menor grau de comprometimento.

Este questionamento foi corroborado pelos movimentos sociais a favor da igualdade de direitos e da inclusão social e escolar para as minorias raciais, linguísticas e culturais (COLL et all, 2002).

Todo este quadro favoreceu a implementação da integração de crianças com deficiências em escolas regulares, gerando resultados positivos para a aprendizagem e integração social desses sujeitos.

Cabe ressaltar que a inclusão sugere o acesso escolar às minorias sociais, independente de sua cor, classe, gênero, etnia ou limitações individuais e que por quaisquer motivos estejam fora deste contexto (MITTLER, 2003). Assim, a escola inclusiva deve atender ao princípio de aceitação das diferenças, de valorização do outro e da convivência dentro da diversidade pela cooperação.

Contudo, embora esta proposta previsse a colocação de crianças no Ensino Regular, ela ainda era muito incipiente, pois não caberia à escola o planejamento e a organização pedagógica para a recepção desse sujeito de modo a oportunizar-lhe o pleno desenvolvimento em conformidade com suas especificidades. Na verdade, ele é quem tinha que se adaptar às condições da instituição (MITTLER, 2003).

Com isso, a inclusão emergiu das críticas postas à proposta da integração, em que esforços deveriam ser empenhados para que a escola se ajustasse às necessidades da criança inclusa com a finalidade de educar todos os alunos no respeito à diversidade.



A inclusão ganhou força quando, em junho de 1994, em Salamanca - Espanha, mais de trezentos países reafirmaram publicamente o acordo de alcançar a educação para todos, estabelecido em Jomtien - Tailândia. Neste encontro os países acordaram, dentre outros compromissos,

oportunizar o acesso educativo igualitário a qualquer pessoa, independente de classe, raça, etnia, gênero ou limitações, favorecendo principalmente aqueles que, por razões diversas, estivessem excluídos do sistema educativo (SANTOS-LIMA, 2008, p. 10).

Para isso, a Declaração de Salamanca estabeleceu-se como linha de ação na educação, em especial para as pessoas com deficiência (TUNES; BARTHOLO, 2006, MITTLER, 2003, ALBUQUERQUE, 2005, NEVES; MACHADO, 2005).

Atualmente, a discussão que se estabelece nos contextos educativo e acadêmico está voltada à elaboração e implementação das condições educativas adaptadas às especificidades de cada criança e necessárias à sua efetiva inclusão no contexto regular, em que estejam garantidos os direitos de acesso escolar, de aprendizagem e desenvolvimento e de inclusão social.

Entretanto, para que o objetivo da inclusão seja alcançado, muitas mudanças no contexto escolar ainda necessitam ser realizadas. Tais mudanças, por sua vez, somente ocorrerão a partir da reflexão ponderada, responsável e comprometida sobre as diferentes facetas que compõem o cenário escolar e se interpõe à realidade inclusiva.

Entendendo o professor como agente principal do processo educativo e inclusivo, neste trabalho, discutiremos o seu papel na educação de crianças em situação de dificuldades de aprendizagem, sejam elas decorrentes de deficiências, transtornos e/ou dificuldades específicas no desenvolvimento, como uma proposta para a viabilização eficaz da inclusão destes sujeitos.



## O Professor e o Contexto Inclusivo

No cotidiano escolar, o professor é o profissional que mais está envolvido com as crianças em situação de inclusão. Cabe a ele a responsabilidade maior pela educação e inserção da criança no contexto socioeducativo.

Entretanto, o que se vê na prática são sucessivas queixas a respeito de suas dificuldades sobre *o que fazer, o como fazer, por que fazer, onde, até onde fazer...* Os professores têm apresentado relatos sobre as dificuldades que vêm enfrentando no seu dia a dia, sua insegurança, seu despreparo, seus sentimentos...

Seus conhecimentos, de acordo com as próprias falas, não são suficientes para alcançar a compreensão dos processos de aprendizagem dessas crianças, bem como suas técnicas, seus recursos, seus materiais...

Tudo isso nos leva a pensar sobre o seu papel frente a essa nova realidade que se apresenta. Existiria uma forma diferente de ensinar? Haveria recursos e estratégias pedagógicas específicas? Que conhecimento teórico é capaz de alcançar a compreensão sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças e, conseqüentemente, subsidiar sua intervenção com elas?

Dessas queixas e reflexões, depreende-se que existe uma concepção em plano de fundo de que a educação de indivíduos com deficiência deve seguir estratégias específicas e em conformidade com o diagnóstico realizado.

Para refletir sobre essas questões, de modo a responder às dificuldades encontradas no contexto escolar e permitindo um repensar sobre o papel do professor frente a essas inquietações, reportamo-nos a Vigotski (1997), que dedicou esforço especial para compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com deficiência, e aos seus sucessores.

Vigostki (1997), quando estudou o desenvolvimento humano, em especial o das crianças com defeito<sup>i</sup>, afirmou que este processo segue regras únicas para todos os indivíduos, uma vez que ele está diretamente relacionado com a história de vida e o contexto



cultural no qual a criança está inserida. Desse modo, o que diferencia a criança normal daquela com deficiência é a especificidade de sua estrutura orgânica e psicológica (VIGOTSKI, 1995, 1997; SANTOS-LIMA, 2008). Em outras palavras, "enquanto na criança normal os planos biológico e cultural se fundem em um todo único, na criança deficiente o traço fundamental é a divergência entre esses dois planos, que não se fundem, mas se desenvolvem em paralelo. Nessa perspectiva, a criança deficiente não possui um desenvolvimento quantitativamente inferior ao da criança normal, ela, na verdade, desenvolveu-se qualitativamente diferente (SANTOS-LIMA, 2008, p. 71).

Assim, para Vigotski (1997), durante o seu desenvolvimento, cada sujeito imprime um caráter único a esse processo, independente da existência ou não de um defeito, a partir de suas condições históricas e culturais. É isso o que determina a singularidade de cada pessoa.

Nesse entendimento, a ele não importa o defeito da criança, mas, sim, a forma como ela se desenvolve a partir da situação biológica ou mental que se impõe a ela, ou seja, quais os mecanismos compensatórios que ela utiliza para dar conta da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento apesar do defeito.

Desse modo, compreender a singularidade do desenvolvimento diz respeito à compreensão dos mecanismos compensatórios desenvolvidos pela criança para lidar com as limitações que o defeito a impõe. Sobre esses mecanismos Vigotski (1997) fala:

sempre e em todas as circunstâncias o desenvolvimento agravado por um defeito constitui um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação da formação de novos processos sobreestruturados, substitutivos, niveladores, que são gerados pelo defeito e pela abertura de novos caminhos para o desenvolvimento (p.16).

Nessa perspectiva, para ele, a criança deficiente elabora novas funções orgânicas e psicológicas para se organizar frente às limitações vivenciadas a partir da deficiência, de modo a interagir de maneira mais adaptada no meio em que está inserida.

Como exemplo, pode-se citar a metodologia Braille para o ensino da leitura e escrita às crianças com deficiência visual. Por suas limitações



visuais, o sujeito desenvolve uma habilidade diferenciada (o tato) e constrói competências específicas para adquirir o conhecimento que, usualmente, é elaborado por meio de outras funções (a visão). A essas novas funções elaboradas pelo sujeito Vigotski (1997) dava o nome de mecanismos compensatórios.

Estas funções são, então, o ponto de partida para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento deste sujeito com deficiência.

Para isso, o autor propõe que a investigação do desenvolvimento da criança deve partir dela mesma, pois, para ele, a quantificação e a homogeneização dos processos de desenvolvimento não permitem o real conhecimento do sujeito.

Assim, não faz sentido generalizar os achados e interpretações acerca do desenvolvimento de crianças que compartilham do mesmo defeito. O desenvolvimento deve ser entendido a partir de uma investigação singular, pautada em um modelo qualitativo de análise da realidade, buscando a compreensão dos aspectos subjetivos do desenvolvimento.

Sobre isso, Santos-Lima (2008), ancorada pela Teoria Histórico-Cultural, afirma:

compreender como se processa o desenvolvimento humano, requer o entendimento da situação social do indivíduo, a dinâmica da formação da criança, o papel do outro enquanto mediador do processo, o papel das condições externas sociais e culturais e o conteúdo interno psicológico da criança. A investigação deve dar conta de estabelecer as manifestações específicas de desenvolvimento para cada sujeito (SANTOS-LIMA, 2008, p. 74).

Nesse sentido, a educação da criança com defeito deve contemplar a compreensão do seu desenvolvimento singular e dos mecanismos compensatórios desenvolvidos por ela para que se possa elaborar estratégias pedagógicas eficazes e em conformidade com suas especificidades.





A compreensão desses mecanismos possibilitará ao professor a elaboração das intervenções pedagógicas que fortaleçam as condições de compensação do defeito e não apenas minimizem as dificuldades por ele impostas (VIGOTSKI, 1997; SANTOS-LIMA, 2008).

A Teoria da Subjetividade, proposta por González Rey (2003; 2006) e seus sucessores, que se desenvolveu a partir dos pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural, compartilha essa compreensão. Nela, a educação deve estar pautada no conhecimento da individualidade de cada aluno.

Para González-Rey (2003; 2006), torna-se essencial a consideração do sujeito na complexidade de sua constituição subjetiva, integrando a compreensão da produção dos sentidos subjetivos nesse processo. Isso porque a construção do conhecimento pelo sujeito envolve produções subjetivas que não estão limitadas a operações lógicas cognitivas.

No entendimento do autor, o sentido subjetivo é

um tipo de unidade auto-organizada da subjetividade que se caracteriza por uma integração de significados e processos simbólicos em geral e de emoções, nas quais um elemento não está determinado pelos outros, embora tenha a capacidade de evocar outros (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 17).

Assim, cada aluno, por meio da representação de suas experiências histórico-sociais, elabora o conhecimento que aprende agregando sentido e significado próprios.

Essa concepção implica o repensar das práticas pedagógicas, as quais devem oportunizar o posicionamento ativo, crítico, reflexivo e criativo do aluno frente sua aprendizagem de modo que a produção destes sentidos esteja favorecida (GONZÁLEZ REY, 2006; TACCA, 2006a 2006b; MARTINÉZ MITJÁNS, 1997).

Práticas que favorecem a elaboração dos sentidos subjetivos pelo educando sobre o material aprendido permitem a consideração da subjetividade de cada aluno envolvido na dinâmica pedagógica. Permitem, também, a organização de forma própria e diferenciada dos



conhecimentos trabalhados, imprimindo o caráter único e singular à sua aprendizagem pelo sujeito.

Sobre isso, Tacca (2006a) afirma que, na situação pedagógica, o professor deve relacionar os objetivos de ensino, os conteúdos e as estratégias pedagógicas de forma que essa correlação possibilite aos alunos a aprendizagem dos conteúdos planejados. Entretanto, para a autora, essa correlação não se encerra em si, pois, se os alunos não são devidamente considerados nesse planejamento, mesmo que os objetivos estejam bem explicitados e tecnicamente formulados, a aprendizagem ficará prejudicada.

Ainda segundo a autora, as estratégias pedagógicas devem ser consideradas a partir do referencial das relações sociais estabelecidas em sala de aula, em particular a relação professor-aluno. Nessa perspectiva, para ela, a relação social é condição para a aprendizagem, pois oportuniza a criação de canais dialógicos que lhe oferecem a possibilidade de conhecer, adentrar e intervir no pensamento do aluno (TACCA, 2006a; 2006b).

Estes canais dialógicos fazem parte dos processos comunicativos que devem favorecer a expressão do aluno frente ao conhecimento. A efetividade desses processos está relacionada à confiança existente na relação, que deve ser suficiente para oportunizar a exposição de dúvidas, pensamentos e emoções sem restrições ou medo de críticas ou situações constrangedoras (TACCA, 2006a). Assim, “não haverá processo de intervenção para a aprendizagem consistente se, por medo ou insegurança, o aluno esconder seu processo de pensamento, evitando internalizá-lo” (TACCA, 2006a, p. 50).

Assim, será por meio de canais dialógicos efetivos que o professor poderá investigar os processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, encontrando elementos suficientes para elaborar as estratégias pedagógicas orientadas para o sujeito que aprende. Essa busca se



orientará pelo questionamento, pelo incitamento à reflexão, pela busca da compreensão do pensamento do discente. Nas palavras da autora:

ao receber uma resposta do aluno, o professor vai dialogar com ele a fim de compreender o processo de significação percorrido e alcançar, se for o caso, os momentos em que ocorreram equívocos, o que lhe esclarecerá sobre os novos apoios para reflexão que deve dar ao aluno, para que ele retome e reelabore sua aprendizagem (TACCA, 2006a, p. 50-51).

Essa estratégia possibilita a ação do aluno, permitindo-lhe refletir sobre o material aprendido. Ela cria ainda a oportunidade para a ação criativa do aprendiz ante o conteúdo, passando da mera compreensão à elaboração de novos conhecimentos (GONZÁLEZ REY, 2006).

Nesta perspectiva, o aluno assume uma postura ativa ante o conhecimento e seu processo de aprendizagem, o que permite o alcance da compreensão dos processos motivacionais e das emoções neles envolvidas (TACCA, 2006a; GONZÁLEZ REY, 2006).

Vigotski (2000) já refletia sobre a importância da compreensão do plano interior no processo de aprendizagem. Para ele, entender o discurso implica compreender o pensamento do sujeito, considerando os motivos pessoais que o originaram, ou seja, sua motivação. Assim se efetiva a comunicação.

Nessa forma comunicativa, em que o diálogo ocorre em uma perspectiva dialógica, trocas efetivas são realizadas entre ambos os interlocutores, implicando processos de alteridade.

Nessa relação de alteridade, um se lança à compreensão do outro enquanto sujeito, considerando sua subjetividade e a confluência dos sentidos subjetivos que emergem na situação relacional. Ambos se dispõem ao diálogo, se dispõem à relação e se responsabilizam pelo outro. (TACCA, 2006b).

Assim, entendemos que as estratégias pedagógicas do professor que busca promover a educação de crianças inclusas, respeitando o princípio da diversidade, devem valorizar as relações, os canais



comunicativos, a alteridade e o conhecimento do outro em sua especificidade. O professor deve, com isso, “coordenar seus conhecimentos sobre a criança, sobre si e sobre o conhecimento com as exigências operacionais que trazem do contexto vivido” (TACCA, 2006a, p. 61).

Concluindo, em face aos apontamentos inicialmente apresentados e aos pressupostos teóricos discutidos, pondera-se que não existem teorias, estratégias ou recursos específicos na didática com o aluno com deficiência ou em situação de dificuldade de aprendizagem. O que se coloca como necessária é a habilidade de perceber a diversidade em sala de aula e as especificidades dela decorrentes, de modo que as teorias e estratégias usuais possam ser adaptadas às necessidades singulares de cada educando.

Ao professor que deseje trabalhar com o aluno incluso, torna-se fundamental o rompimento com os paradigmas operantes que valorizam a fragmentação do sujeito e do conhecimento. Requer a reconstrução de conceitos em que o sujeito passe a ser visto como um Outro personificado, e não mais sob a condição de atributos e rótulos que limitam suas possibilidades. Requer o rompimento de barreiras impostas e forjadas no social, de modo que seja oferecido ao aluno o direito de ser reconhecido como o ‘João’ ou a ‘Maria’. Requer a admissão do dever de promover a aprendizagem e o desenvolvimento, apesar das dificuldades pessoais, institucionais ou sociais que se apresentam.

Tudo isso implica um repensar ético, em que o professor assuma a responsabilidade pelo outro e que esse outro ocupe seu espaço único e ativo no processo educativo.

---

<sup>i</sup> Termo empregado pelo autor.



---

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. P. *A subjetividade de uma escola inclusiva: um estudo de caso*. Brasília, 2005. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALLACIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Artmed, 2002

GONZÁLEZ REY, F. L. *Sujeito e Subjetividade*. São Paulo: Pioneira, 2003.

\_\_\_\_\_ O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. *IN: TACCA, M.C.V.R. (Org.). Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. São Paulo: Alínea, 2006.

MITTLER, P. Trad. Windyz Brazão Ferreira. *Educação Inclusiva: Contextos Sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NEVES, M. M. B. J.; MACHADO, A. C. A. Psicologia Escolar e Educação Inclusiva: Novas práticas de atendimento às queixas escolares. *IN: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. M. (org.) Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. Campinas: Alínea, 2005.

SANTOS-LIMA, H. T. *Investigação dos processos de aprendizagem: contribuições para uma intervenção pedagógica no âmbito das relações sociais* Brasília, 2008. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_ Estratégias Pedagógicas: Conceituação e desdobramentos com foco nas relações professor-aluno. *IN: TACCA, M. C. V. R. (Org.). Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. São Paulo: Alínea, 2006a.

\_\_\_\_\_ Relações Sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade. *IN: SCOZ, B. et al (Orgs.) Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade*. Rio de Janeiro: Vozes: São Paulo: ABPp – Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2006b.

TUNES, E.; BARTHOLO, R. O trabalho pedagógico na escola inclusiva. *IN: TACCA, M. C. V. R. (Org.). Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. São Paulo: Alínea, 2006.