

Cadernos de Pesquisa



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License. Fonte: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742015000300508&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000300508&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 8 maio 2018.

#### REFERÊNCIA

MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende; SILVA, Daniele Nunes Henrique. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 508-526, jul./set. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742015000300508&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000300508&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 8 maio 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143274>.

# A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA INCLUSÃO: PARA UMA NOVA METODOLOGIA

FABIANA LUZIA DE REZENDE MENDONÇA  
DANIELE NUNES HENRIQUE SILVA

## RESUMO

*O presente artigo consiste em um estudo teórico sobre questões referentes à inclusão escolar, à deficiência intelectual e à formação de professores. Discute-se a temática da inclusão na contemporaneidade, circunscrita por tensões entre o respeito às diferenças e as práticas excludentes que emergem no contexto educacional. À luz da Psicologia Histórico-Cultural e dos princípios da clínica da atividade, aponta-se uma importante possibilidade teórico-metodológica para a formação de professores que, a depender da qualidade das intervenções realizadas pelo pesquisador, pode permitir ao coletivo docente a resignificação de sua práxis.*

FORMAÇÃO DE PROFESSORES • DEFICIÊNCIA INTELECTUAL •  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA • EXCLUSÃO SOCIAL

# TEACHER TRAINING IN THE CONTEXT OF INCLUSION: TOWARDS A NEW METHODOLOGY

## ABSTRACT

*This article is a theoretical study on issues about school inclusion, intellectual disability and teacher training. It discusses the issue of inclusion in contemporaneity, circumscribed by tensions between respect for differences and the exclusionary practices that emerge in an educational context. In light of Historical-Cultural Psychology and the principles of clinical activity, an important theoretical and methodological possibility for teacher training emerges which, depending on the quality of the interventions made by the researcher, can enable the resignification of the praxis of the teacher collective.*

TEACHER EDUCATION • INTELLECTUAL DISABILITIES •  
INCLUSIVE EDUCATION • SOCIAL EXCLUSION

# LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL MARCO DE LA INCLUSIÓN: PARA UNA NUEVA METODOLOGÍA

## RESUMEN

*Este artículo consiste en un estudio teórico sobre las cuestiones relativas a la inclusión escolar, la discapacidad intelectual y la formación del profesorado. Se discute el tema de la inclusión en la contemporaneidad circunscrita por las tensiones entre el respeto a las diferencias y prácticas excluyentes que surgen en el contexto educacional. A la luz de la Psicología Histórico-Cultural y los principios de la actividad clínica, se señala una importante posibilidad teórica y metodológica para la formación del profesorado, que, dependiendo de la calidad de las intervenciones realizadas por el investigador, puede permitir que el colectivo docente replantee su praxis.*

FORMACIÓN DE DOCENTES • DISCAPACIDAD INTELECTUAL •  
EDUCACIÓN INCLUSIVA • EXCLUSIÓN SOCIAL

**A** CONTEMPORANEIDADE, MARCADA DE MODO ESPECIAL PELAS TRANSFORMAÇÕES socioeconômicas ocorridas a partir do período pós-industrial, no final do século XIX, estabeleceu-se como cultura dominante ocidental na segunda metade do século XX. Marcado, principalmente, pelo impacto dos avanços tecnológicos, o período contemporâneo é caracterizado por alterações na estrutura das relações, no modo de composição da subjetividade e da expressividade humana (SILVA; MORAIS, 2007).

Hall (2002) explica que o sujeito contemporâneo experimenta constantes mudanças e descontinuidades, provocando uma ruptura com sua identidade moderna unificada e coerente. Isso deriva da assunção de diferentes identidades que buscam atender à multiplicidade de significações e representações culturais que emergem do/no cenário cultural atual.

No entanto, de acordo com Souza (2003), duas tendências do período moderno se perpetuam nos dias atuais, a saber: o individualismo e a redução progressiva do processo disciplinar. Há, segundo a autora, uma hiperdiferenciação dos comportamentos individuais, livres de papéis e convenções sociais, uma legitimação de todos os modos de vida (com a diversificação de condutas e valores) e um arrefecimento das diferenças entre sexos e gerações. Nesse ínterim, estabelece-se, contudo, uma situação ambígua, na qual se busca uma homogeneidade pelo princípio da igualdade e, em nome da liberdade, aprofunda-se o processo de diferenciação, acentuando-se as singularidades.

Tais transformações vêm sendo desencadeadas, em grande parte, pela inserção em um mundo globalizado, conforme sinalizado anteriormente, no qual fronteiras geográficas, espaciais e temporais são transformadas, propiciando uma circulação constante e rápida de informações, capitais e mercadorias. Nesse mundo, os controles sociais e culturais exercidos pelas tradicionais instituições (Estado, Igreja, Família, Escola) parecem ter enfraquecido e as fronteiras entre normal e patológico, permitido e proibido não estão claramente definidas (TOURAINÉ, 1997).

Na verdade, diante de uma crescente dissociação do mundo objetivo e de uma experiência identitária frequentemente antagônica, que não se expressa mais de forma linear, surgem questões acerca de como conciliar as diferenças e manter a unidade de uma vida coletiva. Touraine (1997) aponta que o caminho para lidar com essa contradição do mundo contemporâneo é o empoderamento das experiências vividas como forma de combate às práticas tradicionais que ora querem (re)colocar o indivíduo em conformidade com a ordem do mundo, ora com a preservação dos valores da comunidade, o que acaba gerando uma tensão subjetiva, uma ambiguidade. Ou seja: se, por um lado, há um movimento que direciona a experiência humana à ruptura com as *grandes narrativas*, por outro, observa-se a radicalização de grupos culturais que buscam conservar suas conquistas encarcerando e limitando a própria subjetividade.

Para Candau (2008), o empoderamento consiste em cada sujeito tornar-se ator social de sua própria vida, o que favorece, em uma dimensão coletiva, a organização e a participação ativa e produtiva de grupos minoritários no contexto social. Nesse processo, é fundamental o reconhecimento de uma sociedade multicultural, na qual as instituições devem estar a serviço da liberdade e da comunicação intercultural e da “construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2008, p. 54).

O problema, entretanto, está focalizado nos processos de exclusão emergentes nas práticas sociais do mundo globalizado capitalista. Sem esse recorte sobre as contradições do capital e as mudanças nas relações de trabalho, não é possível entender com profundidade o tempo em que vivemos (SILVA; MORAIS, 2007). Frequentemente, o reconhecimento das diferenças e os princípios de justiça e tolerância dialogam tensamente com preconceitos e valores hegemônicos, traduzidos nas lutas de classes e nos processos de formação ideológica.

Medeiros e Mudado (2007, p. 19) assinalam que “a exclusão é a negação da diversidade humana”. Essa negação, conforme discutido pelos referidos autores, pode ser percebida em nossa sociedade pela valorização de um homem ideal, biologicamente perfeito. A esse homem idealizado são dirigidos os bens produzidos e as possibilidades de

participação na vida social. Aqueles, por exemplo, que são considerados anormais ou incompletos, por apresentarem alguma deficiência e/ou destoarem desse padrão, ficam à margem do processo produtivo da sociedade.

No caso específico das pessoas com deficiência, Kohatsu (2009) aponta que a problemática da *inclusão versus exclusão* geralmente é vista como consequência dos atendimentos segregacionistas oferecidos a essas pessoas em instituições de ensino especializadas ao longo dos séculos XIX e XX. Se hoje tais atendimentos deram lugar ao debate sobre inclusão, isso se deve, principalmente, ao movimento social em prol das pessoas com necessidades especiais, organizado nas últimas décadas do século passado.

Assim, a educação inclusiva emerge no cenário político sinalizando mudanças radicais no interior da escola. Afinal, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN – n. 9.394/96, todas as crianças, independentemente de suas condições desenvolvimentais, têm o direito de atendimento educacional público, preferencialmente em salas regulares.

Para Dubet (2003), contudo, a massificação e a universalização escolar dos últimos anos, que levaram ao aumento da oferta de vagas, não garantiram o desenvolvimento de oportunidades e justiça social. O autor ressalta a presença de mecanismos sutis de exclusão e seleção nas escolas, como a separação de alunos menos favorecidos daqueles considerados deficientes e/ou de outros que apresentam desempenho acadêmico considerado inferior. A justificativa de formação das classes homogêneas tem, na verdade, reforçado e legitimado desigualdades sociais e escolares. Dubet (2003, p. 40) adverte que, por ser meritocrática, a escola contemporânea ainda “ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função de seus méritos, postulando em revanche que esses indivíduos são iguais”.

Nessa conjuntura, os alunos com deficiência intelectual, por exemplo, sofrem *na pele* os efeitos da exclusão. Eles estão entre os que não apresentam as competências e as habilidades ideais estabelecidas por nossa sociedade, pois são alunos dos quais já se espera, *a priori*, uma baixa *performance* escolar, um desempenho inferior. São pessoas excluídas, a quem a sociedade pouco se reporta, para quem quase não são disponibilizados ou direcionados os recursos necessários para uma maior participação social; sujeitos aos quais pouco se dá voz, autonomia e direito de decidir sobre suas próprias vidas (MENDONÇA, 2013).

## INCLUSÃO VS. EXCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM DESAFIO DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

O atendimento educacional às pessoas com deficiência passou por vários paradigmas (institucionalização total, parcial, integração e inclusão), funcionando e evoluindo de acordo com as ideias científicas predominantes em cada época, com as concepções e os modelos de homem e de sociedade presentes nos diversos momentos históricos.

O modelo médico e clínico de atendimento à pessoa com deficiência fundamentou e ainda norteia muitos aspectos dos atendimentos educacionais oferecidos aos sujeitos com deficiência (GLAT; FERNANDES, 2005). No último século, particularmente, os parâmetros clínicos estiveram centralmente presentes na conceituação da deficiência, sendo o diagnóstico um elemento importante na trajetória de vida dos sujeitos com alguma peculiaridade no desenvolvimento (TUNES, 2007).

Pesquisas têm demonstrado que os laudos psicológicos e/ou médicos, herança dessa abordagem clínica que ainda perdura, podem ter um impacto negativo na vida das pessoas com deficiência, pois focalizam um diagnóstico quantitativo que está orientado para aquilo que o sujeito não vai conseguir realizar, para suas limitações (COLLARES; MOYSÉS; RIBEIRO, 2013; CRUZ, 2013; NUNES, 2013; RAAD; TUNES, 2011).

Tunes (2007) alerta que no paradigma clínico tem-se o estabelecimento de expectativas autorrealizadoras e a consolidação de bioidentidades que se constituem a partir da determinação prognóstica do desenvolvimento da pessoa. Ou seja, uma concepção que enfatiza a classificação e a quantificação; uma noção de deficiência como sinônimo de doença e uma prevalência do diagnóstico sobre a terapêutica.

Com relação aos sujeitos com deficiência intelectual, o próprio diagnóstico é usado no discurso de vários atores do contexto educacional para justificar os poucos avanços no aprendizado de seus alunos (PADILHA, 2004). Os professores demonstram permanentes dúvidas com relação às estratégias de ensino, às formas de avaliação e ao currículo, sendo que as limitações nas intervenções educacionais em contextos de sala de aulas inclusivas decorrem da própria dificuldade docente de conceber e conceituar a deficiência intelectual (MENDONÇA, 2013). O fato de as pessoas com deficiência intelectual geralmente não apresentarem sinais físicos ou sensoriais que as caracterizem dificulta o estabelecimento de critérios e/ou parâmetros diagnósticos claros e objetivos, gerando questionamentos acerca de como conceituá-las.

Os desafios presentes, portanto, no processo de inclusão desses sujeitos assumem relevância no cenário educacional, pois os educadores enfrentam na experiência diária com esses estudantes sérias dificuldades em razão dos postulados da abordagem clínica tradicional em interface com os aspectos pedagógicos. Mitos e preconceitos com relação ao

desenvolvimento e à aprendizagem das crianças com esse diagnóstico estão enraizados no fazer pedagógico. Muitos educadores ainda veem a deficiência como algo impeditivo e imposto ao indivíduo, partindo para essa constatação de uma perspectiva puramente biológica (CRUZ, 2013; DIAS, 2014; MENDONÇA, 2013; TELES, 2010).

Nessa perspectiva, muitos são as dificuldades e os desafios a serem superados para uma efetiva inclusão escolar e social da pessoa com deficiência intelectual. Segundo Mieto (2010), tais dificuldades já se iniciam no próprio diagnóstico da deficiência, permeado por avaliações de cunho quantitativo, as quais são realizadas, principalmente, por meio de testes psicológicos de inteligência que surgiram com o objetivo de definir, mediante a classificação do quociente de inteligência – QI –, quais pessoas eram educáveis. Tais avaliações favorecem, ainda hoje, a produção de discursos ideológicos e hegemônicos da não educabilidade da pessoa com deficiência intelectual.

A proposta mais recente dos sistemas atuais de classificação da deficiência intelectual é o sistema 2002 da Associação Americana de Retardo Mental [American Association on Mental Retardation – AAMR], hoje conhecida como Associação Americana sobre Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento [American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD]. Contudo, no Brasil, a denominação anterior (AAMR) ainda é mais conhecida, sendo, portanto, a utilizada neste artigo.

Segundo Pletsch (2009), desde a edição de seu manual, em 1992, as definições e os critérios diagnósticos sugeridos pela referida associação foram amplamente aceitos. Naquela edição, a deficiência intelectual (na época, deficiência mental) passou a ser concebida com base em três dimensões: a capacidade da pessoa (medida por meio de testes psicométricos), o ambiente no qual ela está inserida e os níveis de suporte necessários. Somente em 2002, foram feitas uma revisão e uma ampliação do sistema da AAMR, o qual foi adotado oficialmente nos documentos educacionais brasileiros em 2005.

A partir do sistema 2002, a deficiência intelectual passou a ser definida como “limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, expressas nas habilidades adaptativas, conceituais, sociais e práticas, originando-se antes dos dezoito anos de idade” (AAMR, 2006, p. 20). Com essa ampliação, passou-se então a considerar, para fins de diagnóstico e atendimento, cinco dimensões da deficiência: as habilidades intelectuais; o comportamento adaptativo; a participação, a interação e os papéis sociais; o contexto; e a saúde.

Carvalho e Maciel (2003) avaliam que, com essa última definição sistematizada em 2002, a deficiência intelectual não é mais considerada um atributo do sujeito, estando associada a um modo de funcionamento



particular, que só pode ser avaliado em correlação com a intensidade, a natureza das demandas sociais e em consonância com os padrões de referência do meio no qual o indivíduo está inserido.

Entretanto, é importante ressaltar que o modelo avaliativo privilegiado pelo sistema 2002 para o diagnóstico da deficiência intelectual ainda tem como base os testes psicométricos de desempenho cognitivo e as escalas de medição do comportamento adaptativo. Permanece, portanto, como eixo diagnóstico uma avaliação quantitativa, na qual predomina uma concepção de inteligência centrada em pressupostos inatistas-maturacionistas, enfatizando-se o desenvolvimento retrospectivo do indivíduo, suas limitações em detrimento de suas possibilidades (MENDONÇA; SILVA, 2015). Tal eixo é um dos maiores desafios impostos à escola contemporânea, que ainda promove processos perversos de exclusão no interior das salas de aula.

## **DO MODELO CLÍNICO PARA A EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Ao estudar o desenvolvimento das pessoas com deficiência, Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), importante psicólogo russo, introduz uma nova forma de investigação e compreensão da *anormalidade*. Para o pesquisador, principal autor da perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento deve ser analisado a partir de uma base qualitativa, pois não é possível se pautar em expectativas definidas por prognósticos clínicos.

Em seus estudos sobre defectologia (termo utilizado na época para o estudo das pessoas com deficiência), Vigotski (1989) advertia que a criança que apresenta um tipo de deficiência não tem um desenvolvimento inferior ao de outras crianças consideradas *normais*, mas se desenvolve de forma singular (diferente e única), buscando caminhos alternativos para compensação ou superação de suas limitações. Ao contrário de pesquisadores que o antecederam, Vigotski dava ênfase às habilidades e às forças que as crianças demonstravam, em vez de focalizar suas limitações. Ele rejeitava descrições quantitativas e generalistas realizadas a partir de traços psicológicos unidimensionais obtidos por meio de testes de medição.

Vigotski (1989) defendia que das limitações decorrentes da deficiência se originam estímulos para a formação de uma compensação. Há no homem um potencial de energias e forças escondidas, na forma de reservas, para enfrentamento dos prejuízos ou das dificuldades das quais é acometido. Ou seja, na falta de alguma função, podem surgir outras em virtude da reorganização plástica do funcionamento neurológico (SILVA; RIBEIRO; MIETO, 2010). No entanto, Clot (2010), em consonância com as ideias de Vigotski, adverte que as fraquezas ou as limitações humanas

só são fonte de força se o sujeito encontrar, no contexto no qual está inserido, nas relações com os outros, o desenvolvimento de possibilidades inexploradas.

Nessa perspectiva, Padilha (2004) sugere que o planejamento educacional para crianças com algum tipo de comprometimento deve ter como base essa noção de compensação; ou seja, de que o *defeito* faz emergir uma energia psicológica para combatê-lo, especialmente em função das demandas e das exigências oriundas das experiências culturais. Isso significa que a escola deve buscar as *forças positivas do defeito*, as possibilidades de desenvolvimento do aluno, o que está a favor de (e não contra) seu desenvolvimento.

A importância da vida social coletiva é apontada por Vigotski (1989) como a fonte na qual a criança com deficiência encontra recursos para a formação das funções internas que vão desencadear o processo de desenvolvimento compensatório. Conforme discutido anteriormente, as dificuldades ou as demandas que surgem no meio sociocultural no qual a pessoa com deficiência está inserida fazem emergir funções para compensar seus defeitos. Segundo Mendonça e Silva (2015), isso significa que, para atender às demandas culturais nas quais está envolvida, a criança que apresenta alguma peculiaridade desenvolve uma potencialidade reorganizadora maior que as demais crianças. Além disso, quanto mais complexas essas demandas, maior a mobilização de energias compensatórias, que organizam de modo peculiar seu funcionamento psicológico.

Na obra *O olhar da mente*, Sacks (2010) descreve diversos casos de pessoas que foram acometidas por problemas visuais, cegueira ou surdez pré-lingual (que se tornaram surdas antes dos dois anos de idade). Esses indivíduos, ao serem privados de um modo de percepção, construíram uma nova identidade perceptual. Ou seja, as áreas do cérebro responsáveis pela visão ou audição não se degeneraram, mas se mantiveram ativas e funcionais, sendo transformadas e realocadas para assumir novas atividades e funções.

Para Vigotski (1989) e Luria (1990), as funções mentais ou neurológicas não atuam isoladamente, mas em combinação, formando-se de maneira peculiar nas pessoas com deficiência. Em síntese, podemos afirmar que há uma dinamicidade entre o funcionamento cerebral e os processos culturais, sendo que a qualidade das relações sociais e suas características criadoras têm um impacto sobre a plasticidade neuronal.

Desse modo, podemos constatar que Vigotski é contrário à implementação de uma pedagogia menor que tem como foco as funções elementares e as limitações associadas à deficiência. Segundo o autor, devemos buscar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que significa incluir os alunos com desenvolvimento atípico em complexos processos de aprendizagem.

Contudo, o que observamos nas salas de aula é que, embora o trabalho em grupo possa ser produtivo e desafiador, propiciar trocas dialógicas e de informações e promover uma construção conjunta e um conhecimento partilhado, ele não é realizado quando se trata do aluno incluído (DAINÊZ; MONTEIRO; PADILHA, 2008). Privilegia-se na educação dos alunos com deficiência intelectual, por exemplo, um atendimento individualizado e descontextualizado, com atividades mecanizadas, simplificadas e desprovidas de significação (MENDONÇA; SILVA, 2015; PADILHA, 2004). Essa forma de direcionar a prática pedagógica, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, limita o desenvolvimento de processos compensatórios, já que os alunos não experimentam a cooperação e os desafios acadêmicos com outras pessoas.

Todas essas questões abordadas até aqui trazem implicações importantes para as metodologias educacionais, pois nos levam a pensar em novas formas de compreender os processos de aquisição do conhecimento e a buscar um planejamento de estratégias diferenciadas de ensino-aprendizagem. Se a escola tende a ser um lugar privilegiado para a emergência de interações pedagógicas (professor-aluno e aluno-aluno), também deveria ser um local comprometido em ativar processos compensatórios.

Partindo-se da premissa de que as diferenças no desenvolvimento intelectual não podem ser consideradas uma desvantagem ou um traço inerente ao sujeito e que não determinariam definitivamente suas possibilidades de desenvolvimento, a mediação pedagógica deveria proporcionar níveis de ajuda planejados de modo a atender as necessidades e as peculiaridades dos alunos.

De acordo com Borges *et al.* (2008), uma atuação diversificada que esteja direcionada às necessidades de cada indivíduo e às situações de aprendizagem desafiadoras é fundamental para o sucesso do trabalho escolar com crianças com deficiência intelectual. Essas considerações nos forçam a analisar as mediações pedagógicas articuladas com a questão da formação docente.

Nessa linha, pesquisas recentes evidenciam que o processo de inclusão tem como principal desafio a formação dos profissionais que atuam nos contextos escolares (MENDONÇA; SILVA, 2015; MIETO, 2010, entre outros). O professor é a peça fundamental na organização de atividades significativas e na estruturação de novas formas de trabalho pedagógico.

Souza e Monteiro (2008), porém, advertem que os professores não sabem como podem promover efetivamente o desenvolvimento dos alunos incluídos. Isso dificulta a percepção de seu papel como mediador no processo de aprendizagem, bem como a compreensão da determinação social da deficiência. Maria Cecília Ferreira e Adriana Ferreira (2004), por exemplo, ressaltam a necessidade de ressignificação das

peças com deficiência no fazer pedagógico, o que só é possível por meio de mudanças nas concepções acerca do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Há uma incompreensão, por parte dos docentes, acerca das teorias e dos pressupostos que fundamentam suas práticas e suas percepções em relação à criança com deficiência.

Temos observado que o professor está em processo de (re)significação permanente, vivenciando um embate histórico (portanto, dialético e contraditório) entre o discurso hegemônico das forças segregacionistas e a construção de novos significados das práticas inclusivas e inovadoras. Dessa forma, abrir questionamentos sobre a formação continuada de professores é fundamental. Propor criticamente alternativas metodológicas que focalizem a prática é imperativo, de modo a suprimir lacunas entre o fazer, o dizer, o sentir e o pensar.

## **AS PROPOSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE YVES CLOT: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Os estudos desenvolvidos pelo psicólogo francês Yves Clot a respeito da formação profissional merecem atenção no contexto da educação inclusiva e seus desafios. O pesquisador desenvolveu a abordagem teórico-metodológica da clínica da atividade, na qual propõe uma análise psicológica do trabalho, cujo objeto são as condições de vida habitual do sujeito (ou grupo de sujeitos) em situações reais de trabalho.

Para o desenvolvimento dessa metodologia, foram fundamentais as contribuições de A. Wisner (1923-2004), L. Vigotski (1896-1934), L. Le Guillant (1900-1968) e I. Oddone (1923-2011). Sobre esses autores, é importante ressaltar que o primeiro é considerado o fundador da Ergonomia francesa; o segundo, o precursor da Psicologia Histórico-Cultural; o terceiro, um expoente na área da Psicopatologia do Trabalho e o quarto, autor de um inovador modelo operário italiano de intervenção em saúde laboral. As ideias e os conceitos de M. Bakhtin (1895-1975) também foram essenciais para o desenvolvimento da clínica da atividade, de modo especial a noção de gênero da linguagem, que é adaptada por Clot (2010) para a vida profissional.

Clot (2007) defende que o gênero profissional ou social ocupa uma função psicológica insubstituível. Pode ser definido como o que está implícito em uma atividade, isto é, o que em um determinado contexto é conhecido e observado pelos trabalhadores, esperado e reconhecido, apreciado ou temido, de modo comum, no coletivo. Para ele, é o gênero profissional que define o que se pode ou não fazer em uma dada situação, com base em avaliações pressupostas das atividades, de forma que não seja preciso reespecificar uma tarefa cada vez que ela se apresenta.

Associado à noção de gênero profissional, está o estilo pessoal, que consiste no movimento pelo qual o sujeito consegue se libertar do caminho traçado das atividades esperadas, não as negando, mas desenvolvendo-as. Nesse sentido, o estilo individual se torna um recurso do sujeito para a transformação dos gêneros, ao atuar em situações reais, constituindo-se em uma reformulação dos gêneros em situação (CLOT, 2007).

Contudo, é importante ressaltar que o estilo não se limita ao sujeito libertar-se do gênero profissional por meio de seu desenvolvimento, mas também ao sujeito voltar-se para si mesmo, libertando-se para agir. Segundo Clot (2010), diante dos conflitos intrapsicológicos e dos dilemas pessoais (oriundos das trocas sociais) que detêm sua história, o sujeito encontra vários destinos e novas oportunidades para mudar a forma de realizar suas atividades, transformando seu próprio desenvolvimento a partir das trocas laborais. Nas palavras do autor:

A atividade conjunta do sujeito com os outros é a mola propulsora de sua história. Mas a história pessoal do desenvolvimento não cessa, justamente, de propor ao sujeito outros destinos para seus conflitos intrapsicológicos, outras saídas para os dilemas que retêm sua história ou, ainda, novas oportunidades para possibilidades não realizadas. [...] A memória pessoal do sujeito comporta o jogo social. Ela inscreve sua atividade em um campo de variantes diferentes daquele das variantes que interferem no âmago do gênero profissional. (CLOT, 2010, p. 128)

Com base em tais pressupostos, a metodologia da clínica da atividade consiste em um sujeito esclarecer para o outro (pesquisador, formador ou especialista da mesma área) e para si mesmo questões que aparecem no desenvolvimento de suas atividades. Para tanto, é constituído, primeiramente, um coletivo de profissionais, chamado de meio associado, no qual são partilhadas as situações a serem analisadas, conforme as demandas dos trabalhadores.

Em um segundo momento, são produzidas imagens (videogravações de situações correntes de realização de trabalho) para serem objeto de análise por meio da autoconfrontação simples (sujeito/pesquisador/imagens) e da autoconfrontação cruzada (dois sujeitos/pesquisador/imagens). Em seguida, volta-se ao *coletivo profissional* (meio associado) para o trabalho de coanálise das imagens produzidas, estabelecendo-se, nesse processo, uma relação entre o que os trabalhadores fazem, o que eles falam acerca do que eles fazem e o que eles fazem com relação ao que eles dizem (CLOT, 2007). Vale salientar que alguns desses instrumentos já eram utilizados na Ergonomia, porém foram desenvolvidos e aperfeiçoados por Clot.

Desse modo, a abordagem da clínica da atividade vai além do que é esperado em uma psicologia estritamente compreensiva, explicativa

e/ou preditiva. Na abordagem proposta, as explicações externas oferecidas pelo pesquisador ou a simples descrição acerca do que é vivenciado pelo sujeito são insuficientes, pois, ao ser redescrita em novo contexto, a atividade associa explicação e compreensão de modo simultâneo. Mesmo o termo “clínica” aqui deve ser compreendido, de modo bem circunscrito, como um procedimento cíclico e dinâmico que abre possibilidades para um processo de reflexão e reformulação da própria ação por meio da escuta e da motricidade do diálogo propiciadas pelas trocas e pelas análises coletivas das atividades laborais.

Trata-se de uma atividade dirigida na qual a linguagem não é um instrumento explicativo que evidencia aquilo que o sujeito faz ou vê, mas um meio de levar o outro a pensar, a sentir, a agir segundo sua perspectiva. É uma abordagem dialógica da situação que consiste em um trabalho coletivo com a palavra (MENDONÇA; SILVA, 2015).

Nessa situação de coanálise do trabalho, as trocas verbais são consideradas um meio de ação interpsicológico e social, uma legítima atividade do sujeito, e não uma forma de ter acesso à outra atividade (CLOT, 2007). O autor afirma que, ao serem transformadas em linguagem, as atividades se reorganizam e se modificam, pois o fato de o sujeito poder dialogar consigo mesmo na relação com o outro faz com que sua própria experiência se torne alheia, o que pode implicar uma transformação dessa atividade.

Propondo um diálogo entre os princípios dessa abordagem e as demandas relativas à formação docente discutidas acima, observamos primeiramente uma escassez de trabalhos acadêmicos que focalizem as práticas pedagógicas, a análise de situações reais de sala de aula. De fato, são raras as investigações que se dedicam a compreender quais as concepções, os valores e as crenças docentes acerca do processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual tendo como base um processo de análise da própria prática (MENDONÇA; SILVA, 2015). Nessa linha, Mieto (2010) adverte que há um desencontro entre as reais demandas dos professores em sala de aula e o formato e o conteúdo dos cursos de formação oferecidos pelas redes de ensino.

No âmbito da clínica da atividade, a pesquisa desenvolvida por Ruelland-Roger (2013) é um exemplo da implementação de uma nova abordagem metodológica para a formação docente. A pesquisadora realizou uma intervenção com professores de matemática que atuavam no ensino médio por meio de autoconfrontações simples e cruzadas, bem como discussões em reuniões coletivas. Segundo a autora, de acordo com a análise feita pelos próprios profissionais acerca de suas variantes estilísticas genéricas (de seus estilos profissionais), a sucessão de fases de trocas dialógicas possibilitadas no processo de intervenção desencadeia um diálogo interior e uma conduta reflexiva para além dos lugares e dos momentos de intervenção realizados na escola. Esses processos não só

produzem mudanças, mas conduzem a uma revitalização da atividade profissional no que se refere a seus objetivos. A partir do processo de formação desencadeado pela pesquisadora, os docentes elaboraram novas formas de fazer e de conceber aquilo que devem fazer, o que implica alterações de lugar e de papel nas relações estabelecidas com os alunos, nos conteúdos e na forma de ensinar.

Segundo Ruelland-Roger (2013), os obstáculos e os conflitos que surgem no real da atividade, no cotidiano da sala de aula, devem servir como um meio para que cada sujeito utilize as formas de fazer preestabelecidas para a constituição de novas formas de ação. Contudo, ela adverte que isso só é possível por meio de relações dialógicas, de trocas recíprocas que podem ocorrer, de modo formal e/ou informal, entre os docentes de um dado contexto escolar. Tais trocas é que possibilitam a validação coletiva de novas variantes estilísticas que se adequem às novas condições da ação; variantes que são essenciais para manter a elasticidade e o desenvolvimento do gênero profissional.

Ao contrário, quando a história de um meio profissional volta-se somente para o passado, limitando-se à repetição de uma versão única da atividade, o gênero pode petrificar-se e encapsular-se, restringindo o poder de agir individual e coletivo. Então, cada profissional enfrenta, isoladamente, as contradições entre seus modos de ação e o que lhe é oficialmente prescrito. No caso dos professores, quando a instituição educacional não proporciona espaço para reais confrontações e trocas sobre as formas efetivas de realização das atividades profissionais, “o responsável coletivo fenece no interior dos sujeitos e provoca um aumento das dificuldades para ensinar, uma culpabilização, um desgaste excessivo” (RUELLAND-ROGER, 2013, p. 136).

A pesquisa de mestrado de Mendonça (2013) sobre formação docente no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual também é um exemplo de trabalho realizado com base nos princípios teórico-metodológicos da clínica da atividade. A pesquisa foi realizada no período de março a setembro de 2012 em uma escola de ensino fundamental da rede pública de ensino de Brasília-DF, que atende alunos do primeiro ao quinto ano. Ao todo, participaram do estudo 17 professoras, uma orientadora educacional e uma pedagoga da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem – EEAA – para compor o coletivo profissional (meio associado).

Foi proporcionado às docentes da escola um espaço de formação continuada, no qual, a partir das demandas do meio associado acerca da prática pedagógica com alunos deficientes intelectuais incluídos, foram realizados: a) 11 encontros com o meio associado; b) 3 videografações de situações de sala de aula envolvendo alunos com deficiência intelectual (intercaladas aos encontros com o coletivo; c) 3 situações de autoconfrontação simples (com a participação da professora filmada e da



pesquisadora); d) 3 autoconfrontações cruzadas (com a participação da professora filmada, outra professora ou par profissional e a pesquisadora), realizadas após cada filmagem em sala de aula e nas quais as docentes analisavam a atividade desempenhada. Nesse processo de coanálise e discussão das imagens produzidas, várias questões emergiram nas enunciações docentes acerca de suas práticas pedagógicas. Tais questões eram problematizadas à luz das concepções e das teorias de desenvolvimento e aprendizagem que fundamentavam as estratégias pedagógicas docentes.

Foi possível evidenciar, na referida pesquisa, que o espaço dialógico do trabalho de formação possibilitou às docentes identificar e refletir criticamente sobre os princípios e as teorias acerca do desenvolvimento e da aprendizagem que orientavam suas práticas, de modo especial aquelas concernentes aos alunos com deficiência intelectual. Em um desdobramento, o processo formativo fez com que as professoras tomassem consciência da necessidade de aprofundar e sistematizar seus conhecimentos, de modo a consolidar bases teóricas em suas trajetórias profissionais que lhes permitissem avançar em suas concepções de desenvolvimento e em suas práticas de ensino.

Essas conclusões vêm ao encontro das reflexões de Martínez (2006) ao afirmar que é fundamental para a organização do trabalho pedagógico em contextos inclusivos a criação de espaços de comunicação, de relacionamento e troca entre os profissionais que atuam na escola. Espaços que promovam a construção de novas zonas de sentido a respeito de questões como a diferença, o desenvolvimento e a aprendizagem.

Desse modo, é central que os esforços de formação docente para atuação na perspectiva da educação inclusiva levem em consideração as condições de trabalho do professor e de seu coletivo. Para isso, é fundamental que os profissionais envolvidos na escola sejam convidados a refletirem de forma conjunta sobre sua atuação, de modo que possam realizar uma avaliação constante de suas práticas pedagógicas.

A nosso ver, a clínica da atividade pode se configurar como uma metodologia promissora para o desenvolvimento de novos processos de formação docente dentro da escola. Os processos de coanálise de situações reais de trabalho permitem análises significativas entre os atores educacionais e novas percepções sobre o que caracteriza o trabalho docente. A mesma atividade, ao ser redescrita em um novo contexto, faz com que a experiência mude de sentido, permitindo ao sujeito se desvincular de concepções cristalizadas por meio de um processo de tomada de consciência.

Nesses termos, a clínica da atividade mostra-se uma abordagem teórico-metodológica importante para os processos de formação docente continuada, especialmente quando consideramos a educação inclusiva,



pois viabiliza a ressignificação de concepções e práticas pedagógicas, bem como uma reflexão crítica acerca da função social do professor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos anteriormente, no que se refere à compreensão da deficiência intelectual e à inclusão educacional, a referência de análise hegemônica é o modelo clínico. Nesse caso, o sintoma é analisado por sua gênese orgânica, mesmo quando não constatado objetivamente (RAAD; TUNES, 2011). Em decorrência desse modelo, muitos são os desafios a serem superados atualmente para uma efetiva inclusão educacional.

As avaliações realizadas nas escolas favorecem, ainda hoje, a produção de discursos ideológicos e hegemônicos da não educabilidade da pessoa com deficiência intelectual. Os currículos são pensados para a formação acadêmica do aluno regular que responde corretamente ao que é ensinado e esperado pelas escolas. Com base nesses parâmetros, os alunos são classificados e rotulados.

Em sua obra *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, Rancière (2002) propõe uma reflexão importante acerca do ensino e de suas consequências nas trajetórias dos sujeitos em aprendizagem. Ele afirma que todo ensino deve ser estabelecido ou fundamentado no saber que o aprendiz traz consigo, em sua capacidade em ato. O autor parte do princípio de que todo ser humano sabe uma diversidade de coisas e apresenta uma inteligência que não pode ser mensurada como superior ou inferior.

De fato, o processo de escolarização pode servir ao embrutecimento ou à emancipação do sujeito. No primeiro caso, há uma ratificação da incapacidade do outro, reduzindo-o e considerando-o inferior. No segundo, há por parte do mestre um *forçar da capacidade do aprendiz* que, até então, se desconhecia ou negava, desenvolvendo-a por seu reconhecimento.

Em nossa opinião, a diferença entre o embrutecimento e a emancipação educacional tem na figura do professor e em suas condições de trabalho sua principal resposta. Na interface entre o ofício docente e as possibilidades de criar novas formas de ensino-aprendizagem, encontramos a problemática que envolve a formação do professor. Como superar os desafios apresentados pela escola inclusiva? Como propor novas formas de se pensar a sala de aula?

A mecânica transmissão de teorias sem a devida articulação com as estratégias educacionais é insuficiente para uma efetiva mudança nas concepções de ensino. Compartilhar e discutir as experiências profissionais vivenciadas no espaço educacional inclusivo (em sala de aula), refletindo criticamente sobre as condições de trabalho docente, é um ponto fundamental a ser considerado em uma nova metodologia de formação.

Para tanto, se fazem necessárias dinâmicas de formação mais colaborativas que permitam aos professores uma análise conjunta de suas próprias ações pedagógicas, um aprofundamento e uma sistematização de seus conhecimentos por meio do fortalecimento de seus coletivos profissionais, da ressignificação dos espaços de coordenação pedagógica coletiva e, conseqüentemente, de suas próprias atuações.

Tais aspectos, conforme discutidos anteriormente neste texto, podem ser contemplados na proposta de formação profissional do psicólogo Yves Clot (2007, 2010). Contudo, é importante ressaltar que os procedimentos propostos na abordagem da clínica da atividade podem ter maior ou menor alcance a depender da qualidade das intervenções do pesquisador ou formador. Essas intervenções poderão ter um caráter emancipador na medida em que trouxerem elementos que fundamentem e proporcionem aos profissionais envolvidos o desenvolvimento de uma análise crítica e aprofundada da realidade, promovendo o comprometimento e a coesão dos participantes que constituem o coletivo profissional.

A análise do trabalho proposta nessa implementação metodológica tem por objetivo principal o empoderamento (se é que podemos dizer assim) desses coletivos profissionais, transformando-os em uma fonte de recursos para o desenvolvimento da atividade individual e para o resgate do sentido do coletivo que, conforme ressaltamos, vem sendo um aspecto pouco considerado nas metodologias de formação profissional.

## REFERÊNCIAS

- AMERICAN ASSOCIATION OF MENTAL RETARDATION. *Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio*. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BORGES, Maria Helena Provenzano Toia et al. Formação de conceitos, deficiência mental e escolaridade: focalizando a mediação pedagógica a partir da perspectiva histórico-cultural. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2008, Porto Alegre. *Trabalhos completos...* Porto Alegre: Endipe, 2008. Arquivo 1105, 12 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf)>. Acesso em: 6 abr. 2012.
- CARVALHO, Erenice Natália Soares de; MACIEL, Diva Maria Moraes de Albuquerque. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: sistema 2002. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 11, n. 2, dez. 2003. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2003000200008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2003000200008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 fev. 2010.
- CLOT, Yves. *O trabalho e o poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- \_\_\_\_\_. *A função psicológica do trabalho*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- COLLARES, Cecília A. Lima; MOYSÉS, Maria A. Affonso; RIBEIRO, Mônica C. França. Apresentação. In: COLLARES, Cecília A. Lima; MOYSÉS, Maria A. Affonso; RIBEIRO, Mônica C. França (Org.). *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 15-20.

CRUZ, Mara Lúcia Reis Monteiro da. *Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

DAINÊZ, Débora; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; PADILHA, Anna Maria Lunnardi. Compensação e suas implicações educacionais: refletindo sobre a inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONHECIMENTO E MARGENS, 4., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Unimep, 2008. Disponível em: <[www.unimep.br/~mbmontei/iv-seminario-nacional-pesquisa-ed-especial-2008.pdf](http://www.unimep.br/~mbmontei/iv-seminario-nacional-pesquisa-ed-especial-2008.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2011.

DIAS, Sueli de Souza. *A quem serve o diagnóstico de deficiência intelectual?* Um estudo do desenvolvimento adulto na perspectiva da Psicologia dialógica. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

DUBET, François. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2014.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília R. de; LAPLANE, Adriana L. F. de. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Ediléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, n. 1, p. 35-39, out. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2011.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KOHATSU, Lineu Norio. Institucionalização, deriva e enraizamento: reflexões sobre os paradoxos da inclusão social do deficiente mental. In: MARQUEZINE, Maria Cristina et al. *(Re)discutindo a inclusão*. Londrina: ABPEE, 2009. p. 99-113.

LURIA, Alexander Romanovich. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone, 1990.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. A perspectiva histórico-cultural da subjetividade: implicações para o trabalho pedagógico com crianças deficientes. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2005, Recife. *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. Recife: Endipe, 2006. p. 371-387.

MEDEIROS, Cristina Maria Barros; MUDADO, Teresa Harmendani. O primado da ética e do diálogo. In: TUNES, Elizabeth; BARTHOLO, Roberto. *Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência*. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 41-48.

MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende. *Entre concepções docentes e práticas pedagógicas: o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal*. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende; SILVA, Daniele Nunes Henrique. *Formação docente e inclusão: para uma nova metodologia*. Curitiba: Appris, 2015.

MIETO, Gabriela Sousa de Melo. *Virtuosidade em professores de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual*. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

NUNES, Rosa Soares. Medicalização da educação e racismo da inteligência. In: COLLARES, Cecília A. Lima; MOYSÉS, Maria A. Affonso; RIBEIRO, Mônica C. França (Org.). *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 259-270.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. *Possibilidades de histórias ao contrário, ou, como desencaminhar o aluno da classe especial*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Plexus, 2004.

PLETSCH, Marcia Denise. Discutindo a inclusão de pessoas com deficiência mental no ensino regular a partir da proposta do sistema de apoios da Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) de 2002. In: MARQUEZINE, Maria Cristina et al. *(Re)discutindo a inclusão*. Londrina: ABPEE, 2009. p. 89-98.

RAAD, Ingrid Lilian Fuhr; TUNES, Elizabeth. Deficiência como iatrogênese. In: MARTÍNEZ, Albertina M.; TACCA, Maria Carmen V. R. *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*. São Paulo: Alínea, 2011. p. 15-45.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RUELLAND-ROGER, Danielle. Gênero de atividades profissionais, variantes estilísticas e genericidade em clínica da atividade. *Cadernos de Psicologia Social e do Trabalho*, v. 16, n. especial 1, p. 133-144, jun. 2013.

SACKS, Oliver. *O olhar da mente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Daniele Nunes Henrique; MORAIS, Rodrigo de Oliveira. Dimensões de um tempo contemporâneo-neoliberal: modos de configuração da experiência criativa na sala de aula – a situação do estado do Rio de Janeiro. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, IMAGINAÇÃO E LINGUAGENS ARTÍSTICO-CULTURAIS, 3., 2007. *Memória...* Santa Catarina: Unesc, 2007.

SILVA, Daniele Nunes Henrique; RIBEIRO, Julia Cristina Coelho; MIETO, Gabriela Sousa de Melo. O aluno com deficiência intelectual em sala de aula: considerações da perspectiva histórico-cultural. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane. *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2010. p. 205-219.

SOUZA, Daniele de Paula; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Inclusão escolar e deficiência mental: uma contribuição para a formação de professores para a escola inclusiva. In: AMOSTRA ACADÊMICA DA UNIMEP, 6., 2008, Piracicaba, SP. *Anais...* Piracicaba, SP: Unimep, 2008.

SOUZA, Solange Jobim. *Educação@pós-modernidade: ficções científicas e ciências do cotidiano*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. p. 15-26.

TELES, Stela Martins. *O professor no processo de inclusão: um estudo das significações construídas no fazer pedagógico*. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

TOURAINÉ, Alain. *Iguais e diferentes: podemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

TUNES, Elizabeth. Preconceito, inclusão e deficiência: o preconceito no limiar da deficiência. In: TUNES, Elizabeth; BARTHOLLO, Roberto. *Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência*. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 51-56.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Fundamentos de defectologia*. La Habana: Pueblo y Educación, 1989. Obras completas, tomo 5.

### FABIANA LUZIA DE REZENDE MENDONÇA

Doutoranda do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília – UnB –, Brasília, Distrito Federal, Brasil; psicóloga do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, Distrito Federal, Brasil  
[fabianaluzia.rezende@gmail.com](mailto:fabianaluzia.rezende@gmail.com)

### DANIELE NUNES HENRIQUE SILVA

Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Saúde – PG-PDS – do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília – UnB – Brasília, Distrito Federal, Brasil  
[daninunes74@gmail.com](mailto:daninunes74@gmail.com)