

Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão: princípios, ensino superior e formação de professores

Volume 1



Silviane Barbato | Rossana Beraldo
Gabriela Mietto | Diva Maciel (org.)





Universidade de Brasília

Reitora
Vice-Reitor

Márcia Abrahão Moura
Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora

Germana Henriques Pereira

Conselho editorial

Germana Henriques Pereira (Presidente)
Ana Flávia Magalhães Pinto
Andrey Rosenthal Schlee
César Lignelli
Fernando César Lima Leite
Gabriela Neves Delgado
Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo
Liliane de Almeida Maia
Mônica Celeida Rabelo Nogueira
Roberto Brandão Cavalcanti
Sely Maria de Souza Costa

Contribuições do
desenvolvimento humano
e da educação aos
processos de inclusão:
princípios, ensino superior
e formação de professores
Volume 1



Silviane Barbato | Rossana Beraldo
Gabriela Mietto | Diva Maciel (org.)



	Equipe editorial
Coordenação de produção editorial	Marília Carolina de Moraes Florindo
Assistência editorial	Lara Perpétuo dos Santos Emilly Dias
Preparação e revisão	Ana Alethéa Osório
Diagramação	Wladimir de Andrade Oliveira



Este trabalho está licenciado com uma
licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial 2.0 (CC BY-NC 2.0)

Editora Universidade de Brasília
Centro de Vivência, Bloco A – 2ª etapa, 1º andar
Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, Brasília/DF
CEP: 70910-900
Telefone: (61) 3035-4200
Site: www.editora.unb.br
E-mail: contatoeditora@unb.br

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília
Heloiza dos Santos – CRB 1/1913

C764 Contribuições do desenvolvimento humano e da
educação aos processos de inclusão [recurso
eletrônico] : princípios, ensino superior e
formação de professores / organizadoras Silviane
Barbato ... [et al.]. – Brasília : Editora
Universidade de Brasília, 2023.
v.

Formato PDF.
ISBN 978-65-5846-110-4 (v. 1).

1. Educação inclusiva. 2. Desenvolvimento
humano. 3. Educação básica. 4. Ensino superior. I.
Barbato, Silviane (org.).

CDU 376



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Sumário

Apresentação . . . 9

Princípios

Capítulo 1 . . . 13

Construção identitária e movimento social das pessoas com deficiência frente à exclusão social no Brasil

*Valéria Marques de Oliveira | Cecília Satriano
Suzi Brum de Oliveira | Edneusa Lima Silva*

Pressupostos éticos para a construção identitária . . .	15
Subjetividade e diversidade: campos de tensão . . .	19
Construção identitária do brasileiro com deficiência . . .	22
Movimento social das pessoas com deficiência . . .	26
Comentários conclusivos . . .	30

Capítulo 2 . . . 37

O processo de inclusão: reflexões e compromissos

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

O processo de tornar-se humano e a educação . . .	38
Nosso mundo – mundo nosso? O outro, a diferença . . .	39
O outro . . .	41
Inclusão escolar . . .	44
Novos compromissos . . .	45
Comentários conclusivos . . .	46

Capítulo 3 . . . 49

Educação Inclusiva: precursores e desdobramentos

Erenice Natalia S. de Carvalho

Precursores da Educação Inclusiva . . .	50
Emergência de reformas educacionais . . .	51
Educação Inclusiva como paradigma global . . .	55
Educação Inclusiva no Brasil . . .	58
Olhares para o futuro . . .	61
Comentário conclusivos . . .	63



Capítulo 4 . 69

Os desafios da educação de surdos no Brasil: velhos preconceitos e novos discursos

Maria Izabel dos Santos Garcia

- Situando linguístico-historicamente a questão dos surdos . 71
- A educação dos surdos brasileiros . 85
- Comentários conclusivos . 92

Capítulo 5 . 98

Deficiência intelectual e manifestações de preconceito em contextos inclusivos

Sueli de Souza Dias

- Preconceito e deficiência como construções sociais . 99
- Concepções sobre a deficiência intelectual: um panorama histórico . 104
- A compreensão da deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural . 108
- Contextos inclusivos, resignificação da deficiência e superação de preconceitos . 110
- Comentários conclusivos . 117

Capítulo 6 . 125

As deficiências do bebê têm que ser tratadas com diferença?

*Gabriela Sousa de Melo Mietto | Maria Fernanda Farah Cavaton
Francisco José Rengifo-Herrera*

- O bebê, o adulto e o objeto: uma relação necessária ao desenvolvimento . 128
- Uso e função dos objetos: uma relação social de comunicação-aprendizado e reflexão autorreguladora . 132
- Relacionamentos, usos e gestos como chave do desenvolvimento na primeira infância . 134
- As interações triádicas bebê-adulto-objeto no contexto escolar . 137

Ensino Superior e formação de professores

Capítulo 7 . 146

Inclusão na Educação Superior

Julia Chamusca Chagas | Regina Lúcia Sucupira Pedroza

Educação Superior no Brasil . 149

Para uma crítica das políticas de inclusão na Educação Superior . 153

Comentários conclusivos . 156

Capítulo 8 . 161

La producción de ficciones políticas e ideologías en la formación de maestros para la educación inclusiva

Aldo Ocampo González

Transiciones complejas que enfrenta la Educación Inclusiva desde una perspectiva modernizadora de sus bases epistémicas, políticas y metodológicas . 161

Exploraciones generales sobre los rumbos de la formación de maestros para la educación inclusiva: énfasis, conocimientos y desafíos . 179

Principales desafíos que enfrenta la formación docente para la educación inclusiva desde una perspectiva modernizadora de su discurso . 190

A modo de conclusión . 192

Capítulo 9 . 197

Três princípios norteadores da inclusão em educação

Celeste Azulay Kelman | Isabel Sousa Rodrigues

Pressupostos teórico-epistemológicos . 200

O curso como lócus dos três princípios . 204

Levantamento de dados . 205

Dinâmica dos encontros . 207

O que dizem os professores . 209

Para não concluir . 213

Capítulo 10 . 217

Teoria e prática da educação inclusiva

*Juliana Eugênia Caixeta | Maria do Amparo de Sousa
Paulo França Santos*

Sobre as Instituições de Educação Superior .	218
Metodologia qualitativa e atuações pedagógicas inclusivas .	220
A formação identitária a partir da participação em projetos com focos inclusivos .	230
Comentários conclusivos .	235

Sobre os autores . 243



Apresentação



Os fazeres educacionais inclusivos dependem de diálogos constantes e renovados entre pessoas com necessidades especiais, famílias, comunidades, professores e formadores orientados para esforços de inovação. A Educação Inclusiva, considerada como um requisito fundamental nas sociedades democráticas, vem sendo implementada pelas famílias e profissionais envolvidos com a construção de processos educacionais de qualidade, sejam eles professores em classes e escolas inclusivas, sejam professores universitários e responsáveis pela elaboração e atualização das políticas públicas. Essa história de avanços é carregada de divergências teórico-práticas sobre as formas de mediação que forjam novas formas de refletir e atuar.

As parcerias inclusivas fomentam a inovação e criam suportes extensivos a todos, coletivos e individuais, tendo em vista as necessárias organizações dos espaços sociais e educacionais. Na inclusão o ensinar-aprender baseia-se no respeito mútuo que produz novas possibilidades de estar juntos. As atividades presenciais e mediadas pela internet e tecnologias digitais implicam a definição de objetivos e metas de aprendizagem com foco no que é central para a geração de raciocínios, de conhecimentos e atuações reflexivas. Profissionais inclusivos desenvolvem técnicas de pesquisa-ação orientados por observação e escuta: dialogando, aprendem sobre como ensinam e aprendem, atualizando suas práticas pedagógicas e de intervenção.

Construir e disponibilizar novos instrumentos e dinâmicas no coletivo é parte do processo de inclusão, que produz soluções e novas perguntas, em ambientes democráticos, em que os professores promovem diferentes trocas de saberes, discutindo e argumentando entre si e com os estudantes de todas as idades, famílias e comunidades internas e externas à escola. O resultado dessa troca apoia as experiências de sucesso e a avaliação crítica das diferentes situações na inclusão, orientadas pelo

reconhecimento do caminho trilhado, da história feita nas vivências, nas atividades orientadas à aprendizagem e à agencialidade dos estudantes.

A inclusão está sempre mudando a depender das conquistas que fazemos nos contextos em que atuamos. Sendo um direito de todos, ao modificar as mediações e instrumentos mediadores, a educação oferece diferentes desafios para os quais ora estamos preparados, ora não. Este livro é resultado de renovados diálogos universidade-escola, que geraram uma longa parceria de grupos do Laboratório de Psicologia no Espaço Público com os diferentes laboratórios do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, grupos de pesquisa do GT Cultura, Pensamento e Linguagem na Contemporaneidade, grupos de trabalho parceiros na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP) e pesquisadores colaboradores da América do Sul, que se reuniram para dialogar, escrever e publicar este trabalho.

Com a demanda urgente de formação continuada, os capítulos que elegemos para compor este primeiro volume tratam de histórias, princípios e atuações na inclusão; buscam introduzir os educadores nessa problemática e também desencadear reflexões e ações situadas, contextualizadas no desenvolvimento de suas escolas, cidades, regiões e nos nossos países. Nesse sentido, a proposta visa efetivar interações em que os temas fundamentais desse diálogo sejam tratados em sua interdisciplinaridade, procurando ultrapassar os limites atuais.

Os textos que compõem este volume defendem que a inclusão depende de um fazer discutido, refletido, de tomadas de decisão, num processo dialógico de implementação e resistência no embate das crenças e valores de cada um, presentes no coletivo histórico, e que geram novas culturas, novas práticas e soluções para cada caso. Na primeira parte, denominada “Princípios”, o capítulo 1 foi escrito em parceria binacional entre Brasil e Argentina. Nele, Marques, Satriano, Oliveira e Silva enfocam os princípios éticos da construção identitária do brasileiro com deficiência. No segundo capítulo, Pulino reflete sobre concepções para se pensar o processo de Educação Inclusiva na escola. No terceiro, Carvalho discorre sobre os precursores e desdobramentos das políticas de Educação Inclusiva. Também com fundamentos na história, Garcia

desenvolve seu primoroso texto sobre os desafios da educação de surdos no Brasil. No texto seguinte, Dias discute o preconceito relacionado à deficiência intelectual e suas manifestações em contextos inclusivos. No capítulo 5, Mietto, Cavaton e Reginfo-Herrera discutem aspectos da intervenção precoce, a microcefalia, deficiência intelectual, deficiências sensoriais ou físicas, a prematuridade.

A segunda parte, “Educação Superior e Formação de Professores”, é composta por quatro capítulos. No capítulo 7, Chagas e Pedroza discutem a inclusão no Ensino Superior. No capítulo 8, Ocampo desenvolve argumentos sobre a produção de ficções políticas e ideologias na formação de professores para a Educação Inclusiva. No capítulo 9, Kelman e Rodrigues enfocam os três princípios norteadores de curso de formação continuada. No último capítulo, Caixeta, Sousa e Santos apresentam como seu projeto de ensino, pesquisa e extensão tem construído contextos pedagógicos, intencionalmente organizados, na promoção da formação inicial, continuada e em serviço de estudantes de graduação e pós-graduação e de profissionais em processo inclusivo.

Boa leitura!

Silviane Barbato
Rossana Beraldo
Gabriela Mietto
Diva Maciel

Princípios





Capítulo 1

Construção identitária e movimento social das pessoas com deficiência frente à exclusão social no Brasil

Valéria Marques de Oliveira

Cecília Satriano

Suzi Brum de Oliveira

Edneusa Lima Silva

A pós-modernidade impõe desafios para pensar as relações humanas e suas produções simbólicas (BOURDIEU, 2010). A emergência da sociedade capitalista e sua radicalização com o projeto neoliberal forjou/forja estratégias discursivas que naturalizam relações hierárquicas muitas vezes excludentes. A globalização econômica promove a homogeneização da identidade (SILVA, 2006) e uma interação superficial com o outro para não ser ameaçadora. Nessa mesma lógica, para grande parte da população, o *status* social e a felicidade relacionam-se ao consumo, ao supérfluo e ao descartável. O investimento em um relacionamento interpessoal e/ou coletivo é frágil.

A realidade de desigualdade social é encontrada nas experiências diárias marcadas pela falta de acessibilidade à saúde, cultura, educação e lazer que fazem parte da vida de várias pessoas em países do terceiro mundo, o que situa a América Latina em evidência.

Em nosso país [Argentina] e no resto da América Latina, a crescente preocupação com o tema das políticas sociais está relacionada às consequências da pobreza e exclusão,

resultado da crise socioeconômica e do ajuste estrutural que marcou a última década e meia na região, que gerou níveis ainda mais fortes de desigualdade social. Por seu lado, as políticas sociais implementadas até agora têm demonstrado pouca capacidade para solucionar esses problemas (HINTZE, 2000, p. 15, tradução nossa).¹

Sob essa perspectiva, o Brasil é notadamente marcado por relações sociais históricas excludentes e com tradições opressoras (colonialistas). Tal realidade nos conduz a refletir a constituição identitária diante de experiências de violação de direitos humanos. Violações estas voltadas para pessoas alvo de situações de exclusão social, concretizadas e atualizadas em vivências de vulnerabilidade e de risco pessoal e social.

Uma possível ruptura deste contrato social desumano está na relação entre conscientização, criticidade, emancipação por um lado, e construção da identidade pessoal e coletiva, por outro. Inferimos os movimentos sociais como dispositivos que confrontam as situações de exclusão e contribuem para a construção identitária coletiva. Assim sendo, o presente capítulo visa discutir a construção identitária da pessoa com deficiência enquanto participante de movimento social.

Nosso recorte será o movimento social das pessoas com deficiência que ascendeu junto aos movimentos sociais brasileiros que se delinearam no final dos anos 1970 e ganharam intensidade e organização formal no final dos anos 1980. Nessa época prevaleceu a emergência de pautas de discussão e de lutas por políticas públicas democráticas. Não responderemos à crítica de alguns pensadores sobre este movimento ter sido gerenciado por um grupo de elite econômica, pois foge ao escopo deste artigo, visto que necessitaria maior aprofundamento neste tópico. Apontaremos o

¹ En nuestro país y en el resto de América Latina, la creciente preocupación por la temática de las políticas sociales se relaciona con la secuela de pobreza y exclusión, resultado de la crisis socioeconómica y del ajuste estructural que ha marcado la última década y media en la región, que ha generado aún más fuertes niveles de desigualdad social. Por su parte, las políticas sociales hasta ahora implementadas han mostrado una escasa capacidad para resolver estos problemas.

movimento social desencadeado pelas pessoas com deficiência (e seus interlocutores) como não aceitação do lugar de vítima (SILVA, 2006).

Este texto segue os seguintes pontos: *i*) princípios éticos na construção identitária, no qual apresentamos as visões de Dussel e Assmann e sua aplicação na educação; *ii*) subjetividade e diversidade: campos de tensão, no qual serão discutidos os processos de subjetivação; *iii*) construção identitária do brasileiro com deficiência, no qual serão apresentadas algumas marcas históricas da construção da identidade brasileira; e *iv*) movimento Social das pessoas com deficiência, relacionado a alguns momentos da política pública e movimentos sociais no Brasil. Supomos que a posse desses elementos teóricos e históricos colabore na aplicação de lentes de leitura e análise da contemporaneidade.

Pressupostos éticos para a construção identitária

A construção identitária é um constructo histórico-cultural mediado pela questão discursiva e por relações de poder. Isso significa dizer que a identidade se constitui na interação com o outro em um contexto sócio-histórico. Ela é mutável e atualizável. O controle social impede ou enfraquece essa negociação, atribuindo aos interlocutores distintos lugares de poder. No caso da pessoa com deficiência, ela tem um tipo de diferença que se apresenta por meio de atributos físicos, sensoriais, psicológicos, mentais ou comportamentais, e a visão estigmatizante imputa um valor depreciativo a essa condição, colocando-a no lugar de descrédito e exclusão social.

A afirmação da identidade e a marcação da diferença direcionam as operações de incluir e de excluir dentro do conjunto de valores sociais vigentes. A prerrogativa que aqui sustentamos é a de que a identidade e a diferença se constituem como significados culturais socialmente atribuídos estreitamente associados aos sistemas de representação social. As representações são criações sociais permanentemente atualizadas e que simultaneamente sofrem a ação de forças para reprodução e criação. Quando as representações se articulam com aspectos que favorecem o controle social de algum grupo que esteja no poder, essas negociações

são mais difíceis, e isso se refletirá na identidade pessoal e coletiva. A construção identitária não é harmônica, e sim decorrente de um campo de tensão. A decisão por uma sociedade inclusiva implica uma sustentação epistemológica e histórica comprometida com a dignidade e valor humanos contrária ao poder hegemônico.

Dussel (1995), em sua *Ética da libertação*, critica a ideologia da exclusão e valoriza a hermenêutica na emergência de um pensamento reflexivo. Ele propaga a filosofia político latino-americana (DUSSEL, 2000). Seu pensamento sobre a relação entre o eu e o outro no campo social, favorece a compreensão da exclusão social. Quando nesse encontro prevalecem relações assimétricas de poder, um assume o lugar de senhor dos outros, e o outro, o lugar de subjugado. Este não é considerado outro enquanto reconhecimento da alteridade, e sim como diferente no sentido pejorativo, um ser inumano, inferior. Nessa perspectiva, justifica-se o controle e a segregação, visto que há um mais evoluído (civilizado), e outro que precisa ser ajudado para sair de sua condição menor. O menos desenvolvido seria aquele que não corresponderia à imagem cultuada, e a culpa disso recairia na própria incapacidade desse “ser inferior”.

A educação nessa perspectiva tradicional assume a tarefa de retirar os inferiores da barbárie e elevá-los à posição de civilizados. Há nisso uma violência silenciosa e implícita. Oliveira e Dias (2012, p. 95), baseadas em Dussel, se contrapõem ao discurso eurocêntrico que “traz um solipsismo representativo da cultura europeia: o ser racional, livre e produtivo”. Elas indicam caminhos para a superação deste cenário, fundamentadas na razão crítico-libertadora propostas pelo autor. Defendem outra lógica, uma visão crítica do cotidiano na qual o sujeito (auto)reconhece-se, descobre sua alteridade e autonomia, e age para transformar as relações sociais. Torna-se capaz de decidir e agir, de participar política e simetricamente de sua vida, e assim, enfrentar a cultura dominante. Reconhece-se o outro como semelhante e distinto, simultaneamente (reconhecimento da alteridade). A vida humana em comunidade ganha destaque, além do respeito, da responsabilidade social e da solidariedade. Segundo as autoras: “Esse movimento ético-crítico é caracterizado pela dialética afirmação-negação, que tem como suporte o momento

analéptico, que demarca o caminho da revelação positiva do outro como outro” (OLIVEIRA; DIAS, 2012, p. 100).

Nessa mesma direção, a crítica antiga feita ao capitalismo por Assmann, Santos e Chomsky (1979) continua atual: arranjos excludentes se presentificam no cotidiano com o distanciamento na garantia dos direitos humanos. Assmann (1996) destaca o valor da educação consciente, crítica e prática, comprometida com o coletivo. Ele defende que, ao reencantar a educação, reencanta-se a vida e supera-se diferenças sociais opressoras. A educação é reducionista quando valoriza apenas o conteúdo, sem passar pelo sentido, pela experiência sensorial, meramente reprodutora, auditiva-visual. Contrapondo-se a esse modelo, sua proposta de educação valoriza o pensar, o sentir e o agir, valoriza uma didática dinâmica que ativa a plurissensualidade. Nesse modelo, o conhecimento é mutável, atualizável, construído mutuamente e não uma verdade absoluta, fragmentada e sem significado para ser apenas reproduzida como na outra perspectiva.

Para sustentar o reencantamento, Assmann (1996) articula três eixos indissociáveis: epistemológico, postura de vida e compromisso com a transformação social. Em todos prevalecem a dignidade e a ética com propostas de mudanças políticas e econômicas. Assmann (2000) discute a sociedade do conhecimento em seu aspecto de sociedade aprendente. De forma cautelosa, reconhece o valor do progresso tecnológico, mas afirma que o valor humano está acima do valor das máquinas. O analfabetismo tecnológico e o sociocultural traz muito prejuízo (ASSMANN, 1999), pois não basta aprender a ler e escrever. É preciso que todos possam acessar e desfrutar dos bens simbólicos, materiais, tecnológicos e culturais de nossa era. Assmann (2000) afirma enfaticamente que as vantagens e os novos serviços da sociedade da informação devem estar disponíveis para todos. A pós-modernidade traz a incerteza, a ambiguidade, mas também certa valorização da razão lúdica que permite aberturas que facilitam a troca quando respeitados os nichos vitais, ambientes que propiciam experiências significativas do conhecimento, que despertam o prazer de aprender. Aprender está diretamente relacionado à sobrevivência e à atualização. Os nichos vitais relacionam-se com as ecologias cognitivas que propiciam o encontro do homem consigo mesmo, com o outro e com

o meio ambiente. Para tanto, mantém o exercício de ser distinto, único em suas especificidades e ao mesmo tempo, semelhante, parte do grupo.

Silva (2015) destaca o valor da educação e a escola como este lugar gostoso, um nicho vital atribuído por Assmann (2000). Mas não qualquer escola, e sim aquela escola que atrai, que desperta o interesse, que respeita, que valoriza a troca de experiências e que se baseia na solidariedade. Uma escola na qual o processo educacional, a melhoria pedagógica e o compromisso social caminham juntos. Esta realidade não é dada, ela precisa ser construída coletiva e conscientemente.

Os estudos culturais sobre construção identitária (HALL, 2005; SILVA, 2000) seguem esta direção de reflexão e análise, pois situam a identidade como resultante de um campo de forças advindos da interação social. A compreensão e valorização da diversidade humana se relacionam à marcação da diferença entre as pessoas e à importância da alteridade. A ideia da diferença indica que existe um eu e existe um outro. Diferença humana não leva obrigatoriamente a ideia de melhor ou pior, apenas de reconhecimento de alguém que não sou. A diversidade é elemento fundante e constituinte de fenômenos (AMORIM, 2007).

Esse encontro entre o eu e o não eu, não é fácil, e torna-se ainda mais difícil quando não há o reconhecimento do outro como semelhante, quando o eu não consegue se ver no outro. No caso da pessoa com deficiência, esse encontro muitas vezes é dificultado porque revela ao eu, o que não quer ser (re)conhecido. O incômodo vivenciado em um contato com uma criança com dificuldade de interação social, por exemplo, pode revelar a inabilidade ou limitação não apenas da criança, mas de seu interlocutor e de seu contexto sócio-histórico. Esses encontros e desencontros provocam marcas em cada um dos envolvidos, e sua resolução dependerá do poder de negociação e do equilíbrio psíquico e emocional de cada um.

As “identidades estigmatizadas” das pessoas com deficiência não se apagam só porque o discurso da Educação Inclusiva tem forte apelo ético e é estampado em telenovelas, publicações (científicas e jornalísticas) e documentos

oficiais. Ocasionais encontros entre a pessoa com deficiência (que vivencia processos contínuos de estigmatização) e os considerados não deficientes não possibilitam *per se* mudanças significativas na forma socialmente construída de conceber o que seja deficiência. (MAGALHÃES; CARDOSO, 2010, p. 59, grifos do autor).

Ao debater sobre a missão da escola e o valor da educação nessas situações, assim como de outros serviços públicos, em vez de restringir-se aos objetivos de conquistas individuais, há a possibilidade de compartilhar propostas na direção de mudanças sociais comprometidas com o bem comum. A pessoa consciente de seus direitos e deveres e de suas potencialidades e limitações tem maior chance de formar grupo com outras pessoas que compartilhem os mesmos ideais, como dizia um antigo ditado popular: a união faz a força. A militância política está no dia a dia e tem estreita relação com a identidade pessoal e coletiva. A educação pode colaborar nessa direção.

Subjetividade e diversidade: campos de tensão

A produção subjetiva é formada por todos os aspectos que permeiam a construção social, incluindo os modos de produção e reprodução ideológica. Por essa razão, afeta diretamente o processo de construção da identidade, à qual está ligada, tanto pelo reconhecimento de traços em si e no outro, quanto pelo sentimento de pertencimento.

Existem diferentes formas de expressividade e modos de subjetivação, e essas sofrem influência diante das novas ferramentas de mediação e distribuição de bens e recursos materiais e simbólicos que o mundo contemporâneo produz. Segundo Touraine (2006, p. 166), subjetivação é “a construção, por parte do indivíduo ou do grupo, de si mesmo como sujeito”. Esse autor defende a participação ativa do sujeito na construção de uma sociedade mais humana, em um movimento de luta em duplo sentido na afirmação de direitos universais (coletivos) e específicos (individuais).

A subjetividade como expressão da singularidade do sujeito, como possibilidade de viver a existência de forma própria, constituída e transitável na diversidade, pode expressar e assumir diferentes modos de ser em conexão com suas marcas pessoais e sociais. Ela é atravessada pelos modos históricos de representação existentes em qualquer sociedade. Todas as pessoas vivenciam esse processo.

Embora não pressuponhamos o eu único, um eu nuclear há de apresentar significados que o situe a partir de determinados lugares. Situações-chave fornecidas pela história de vida em torno de algumas insígnias que lhe permitam ser identificado. Como produto dessa relação, a subjetividade se constitui enquanto arena permeada de ambiguidades e interesses antagônicos. É dessa matriz que entendemos os fenômenos sociais e o ponto de partida para as negociações simbólicas. O processo de subjetivação da pessoa com deficiência, portanto, é atravessado não apenas por suas condições biológicas, mas por influência do contexto sócio-histórico. Como o processo é em mão dupla, a pessoa com deficiência não apenas é influenciada, mas também influencia. Ela é ativa nesse processo.

No caso da pessoa com deficiência, o estigma da incapacidade dificulta a construção de um autoconceito e autoestima positivos. Isso pode comprometer a qualidade de sua atividade na interação. A singularidade, no seu caráter de marca única e peculiar, é apagada pela marca preconceituosa da improdutividade, do defeituoso e prejudicial, do infrutífero associado à sua condição. A valorização única das limitações encobre o reconhecimento e a valorização das potencialidades e dos talentos existentes. A pessoa cega, por exemplo, não se reduz a sua falta de visão. De forma preconceituosa, muitas pessoas lhe destinam o sentimento de pena e compaixão, baseado na imagem de dependência e improdutividade. Todavia, essa mesma pessoa cega pode não aceitar esse lugar que não lhe pertence e criar situações para ser olhada para além da condição da visão. Ela pode passar a ser reconhecida por outras características e outros papéis sociais, como por exemplo, ser casado, desportista, atraente e professor de matemática. Todos esses fatores influenciam a constituição de sua subjetividade.

Desde a infância, quando a pessoa experimenta diferentes papéis e lugares sociais, ela poderá conhecer suas potencialidades e suas

limitações, aprimorar seu autoconhecimento. Os pais e professores têm fundamental importância nesse momento, em vez de ficarem presos às ideias preconcebidas, podem romper com estigmas e com a superproteção. Olhar criticamente é estranhar o natural, o aceito sem reflexão. Reconhecer a pessoa para além da condição da deficiência é distinguir o valor da dignidade da vida, a oportunidade de aprender a ser em diferentes situações. Esse processo, a ser construído na interação social, beneficia a todos, tanto a pessoa com deficiência quanto ao seu interlocutor e seu contexto social.

Uma atividade educacional coerente com essa argumentação pode ser proposta aos estudantes na construção de um registro pessoal que favoreça o autoconhecimento de todos. Pode-se propor, por exemplo, situações educacionais que propiciem aos estudantes diferentes vivências pessoais e coletivas nas quais possam experimentar talentos e limitações, papéis sociais distintos, desafios individuais e coletivos, tradições e inovações, e ao final possam registrar de várias formas conclusões. Respeitar a colocação do outro, é aceitá-lo como semelhante e ao mesmo tempo diferente. Semelhante, pois um ser humano digno como eu e concomitantemente, diferente, porque único.

Algumas vivências rápidas que colocam pessoas sem deficiência no lugar das pessoas com deficiência podem colaborar no aumento do preconceito em vez de sua dissolução, caso não tenham uma reflexão aprofundada. Passear de olhos vendados em um corredor pode despertar tamanha angústia que não permita a conscientização e a ampliação da visão da pessoa que existe além de sua condição.

Em um estudo sobre o imaginário social relacionado à função da escola, Barreto e Barreto (2005) alertam a respeito da ilusão que relaciona a frequência à escola com a garantia de mudança de vida e uma sorte melhor para o cidadão. Nessa crença social distorcida passa despercebido o quanto a escola repete as vantagens e desvantagens das classes sociais. Um passo para a construção de um novo quadro social é refletir sobre o funcionamento, as bases e as metas da educação. Com essa compreensão, em vez de focar apenas o indivíduo com o resultado de sucesso ou

fracasso meramente pessoal, valoriza-se o movimento social e a busca pela conquista da dignidade e da melhora coletiva.

Nesse estudo, os autores, ao discutirem sobre o que jovens e adultos imaginavam sobre a escola e sobre como ocorreria a aprendizagem escolar, apontaram que essas pessoas atribuíam ao professor a detenção do saber, e que identificavam como conteúdo válido apenas o que desconheciam, sem sentido e distantes de seu dia a dia, ou seja, uma deturpação que contribui para a não aprendizagem. Esses jovens e adultos não perceberam que, dessa forma, seu fracasso está marcado e justificado pelo baixo rendimento escolar; pior do que isso, acreditaram que esse resultado decorreria apenas da falha de seu esforço e de sua capacidade pessoal – uma grave ferida na identidade pessoal. Esse fenômeno pode se estender para as pessoas com deficiência, quando para muitos o seu fracasso escolar é o esperado e não causa surpresa nem indignação.

Uma importante tarefa para as pessoas comprometidas com a dignidade e qualidade de vida é o questionamento desses sistemas de representação excludentes que dão suporte e sustentação à segregação social. Essas representações encontram sua objetivação nas relações cotidianas legitimadas pela sociedade de classes, pois, carregadas de valor, fixam o sujeito a padrões de beleza e perfeição (BOURDIEU, 2010). Fora desse enquadramento as pessoas são identificadas como desviantes ou anormais por mecanismos de banalização e naturalização do fenômeno. Pais, professores e profissionais de saúde, quando compreendem essa dinâmica, podem interferir no sentido de questionar a exclusão e fortalecer o processo de identificação não somente pessoal, mas também coletiva de modo positivo.

Construção identitária do brasileiro com deficiência

Como vimos até aqui, a identidade pessoal e a coletiva articulam-se com processos de subjetivação no contexto sócio-histórico. O estudo dos impactos das vivências sociais delinea a identidade pessoal, a qual não se constitui desarticulada de sua era. A identidade coletiva – fruto de desmembramento do grupo maior em subgrupos – possibilita a organização

para a militância da reivindicação, questionamento, mobilização, conscientização, conquista e garantia de direitos.

Os dados sociais da realidade mundial e brasileira são muito marcantes quanto à exclusão. Esse cenário é principalmente vivenciado por: pessoas com deficiência; crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional; adolescentes em conflito com a lei ou egressos de sistemas escolares socioeducativos; mulheres em situação de violência; pobres, homossexuais e transexuais, afrodescendentes; idosos e moradores de rua (BRASIL, 2003). Essas pessoas podem ser encontradas nos mais diferentes espaços, públicos e privados.

O Brasil é um país com longa história de violência institucionalizada, que incide em nossos cotidianos e atitudes. A naturalização dessa violência perpetua a indiferença ao sofrimento alheio, reafirma a individualização dos problemas e inviabiliza a percepção do bem comum e do público como vias concretas de superação das grandes desigualdades econômicas e sociais existentes (SATRIANO, 2006). O ser humano se presentifica nos espaços sociais enquanto sujeito de relação, na condição de usuário e/ou público-alvo de políticas públicas que podem colaborar no rompimento da lógica excludente.

É importante compreender o contexto histórico e os eventos sociais que dão origem às políticas públicas que nascem embasadas na plataforma dos direitos humanos, cujo objetivo principal é garantir direitos de todas as pessoas, com destaque para as pessoas em situação de risco/vulnerabilidade social ou que tenham seus direitos violados. A forma como a identidade nacional é construída pode relacionar-se com a presença ou ausência de militância nas políticas públicas.

Khaled Jr. (2010) corrobora essa ideia quando explicita a invenção do conceito social de nação, construído pela força da narrativa nacional associada à viabilidade do país. De acordo com esse autor, o surgimento de uma identidade nacional sempre ocorre dentro de um processo truncado, desconexo e descontínuo. Existe uma tendência ilusória de enxergar uma evolução provida de linearidade e continuidade. No caso da construção da identidade nacional brasileira, quando os historiadores construíram a narrativa nacional, fundaram a memória coletiva desse

grupo particular que é a nação, cuja característica é de profunda ligação com uma instituição específica – o Estado Nacional – pois “funda-se assim o sentimento de identidade do indivíduo em torno dessa memória nacional” (KHALED JR., 2010, p. 67).

Quando o conceito de nação é investido e revestido de sentidos com os quais é possível se identificar, constroem-se as identidades, pois as imagens construídas pela narrativa conectam o presente com passado. Contudo, esse processo implica a apresentação de um povo que a sustente, pois

[...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação. [...]. Segue-se que uma nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação: elas participam da ideia de nação tal como é representada em sua cultura nacional. (SCHWARZ *apud* HALL, 2005, p. 49).

A herança de nossa colonização está presente na construção identitária do brasileiro. Segundo as orientações de Von Martius (1844 *apud* GONÇALVES, 2010), o reconhecimento da organização do povo brasileiro serve a um propósito claro, uma distinção que revela sua singularidade diante do português. Todavia, o reconhecimento da contribuição negra e indígena é quase que instantaneamente relativizado, pois o legado genético do colonizador foi valorizado em detrimento das raças consideradas inferiores. A proposta histórica nessa perspectiva é que o europeu fosse descrito como o elemento de maior peso diante dos coadjuvantes negros e indígenas, tanto na condição de agente histórico, quanto na de agente na composição da identidade racial. Vemos aqui, a crítica à europeização.

Para Gonçalves (2010), é nítida a desigualdade e o conceito de menos valor atribuído a cada elemento étnico ao definir a sua contribuição na história brasileira, pois aos portugueses caberia “ter parte na História do Brasil” (p. 41), enquanto os índios – os “boçaes filhos da terra” – teriam “sua história como parte da História do Brasil” (p. 34) e a “raça Africana” teria “relações com a história do

Brasil” (p. 48). Essa atribuição de valor demonstra a predominância da raça branca-civilizada-civilizadora, cuja missão seria guiar a formação da população, além de orientar a própria composição da história (KHALED JR., 2010), essa situação serve de exemplo de como ocorre a relação entre mim e o outro, numa condição de opressão.

Na transposição da monarquia para a república permaneceu esse ideário. A manutenção do controle sociopolítico com a criação do Estado favorece alguns em detrimento de muitos. Propagava-se a crença de que, se houvesse coerência entre as leis e as propostas dos governantes, não seria importante participar ativamente da vida política. Inspirada em parte pelos ideais da Revolução Francesa, as mudanças foram apenas discursivas; embora apresentassem espaço para discussões, não as tornavam reais. Esse controle social sutil é alimentado por uma representação da nação brasileira civilizada como doce e apática, em outras palavras, submissa.

Não ambicionamos o prestígio de país conquistador e detestamos notoriamente as soluções violentas. Desejamos ser o povo mais brando e o mais comportado do mundo. Pugnamos constantemente pelos princípios tidos universalmente como os mais moderados e os mais racionais (HOLANDA, 1995, p. 176-177).

Holanda (1995) relata que a força de alheação da realidade à política era tão significativa e robusta que, ao invés de utilizar os elementos presentes na constituição da nacionalidade nova para elaborar uma identidade forte, consistente e estável, a população se organizava de forma artificial, ingênua e desinteressada das situações que lhes diziam respeito. Ao agir sempre com a maior boa-fé, distrair-se com o brilho das promessas e das imagens dos que queiram apenas manter-se em posição de poder e controle, o povo se aliena.

A pessoa com deficiência, como todos os outros brasileiros, herda esse *modus operandi* de entendimento e participação política. Há no imaginário popular um salvador da pátria, um herói que defenderá a nação. Mantém-se dessa forma a relação entre capazes e incapazes, opressores

e oprimidos. Dentro do próprio grupo de pessoas com deficiência, há desdobramentos que repetem o preconceito referente ao gênero, à etnia e à condição socioeconômica. Há poucos registros de mobilização popular, de movimentos sociais organizados na conquista de direitos, e os existentes são minimizados pela história oficial.

Movimento social das pessoas com deficiência

A contradição entre os valores da sociedade inclusiva e os valores da sociedade excludente aumenta a tensão entre o antigo e o novo, o tradicional e a inovação. Figueiredo (1995) destaca o papel da militância política como caminho importante para a subjetivação, o exercício da autonomia para a construção de uma sociedade comprometida com os direitos humanos.

As pessoas organizadas em grupos obtêm como resultado do movimento de reivindicação e militância política, conquistas e avanços, mas que não se concretizam necessariamente em garantir a implantação, continuidade, manutenção continuada e consolidação dessas ações, por meio das políticas públicas (PEREIRA, 2008). Os elementos constitutivos dos diferentes grupos são reconhecidos como sujeitos de direito e deveriam ser abrigados e acolhidos a partir do que foi acordado nos postulados universais dos Direitos Humanos.

Coimbra (2000) ratifica que, no Brasil, a luta pelos direitos humanos ganhou expressão e se intensificou nos movimentos contra a ditadura militar. A temática de direitos humanos tem uma proposta que acompanha os novos movimentos sociais que se efetivaram ainda no período repressivo, na segunda metade dos anos 1970 (LANNA JR., 2010). É relevante, portanto, reconhecer que o cenário político dominante no Brasil de 1964 a 1995 é a moldura que circunscreve os movimentos sociais que “lutavam por melhores condições de vida, trabalho, salário, moradia, alimentação, educação, saúde e pela democratização da sociedade” (COIMBRA, 2000, p. 5) em busca de justiça social nas atividades comuns do cotidiano.

Com a redemocratização, entre 1989 e 1992, o Brasil aderiu aos principais tratados internacionais de proteção dos direitos humanos – os dois

pactos internacionais sobre direitos humanos, a convenção contra a tortura, a convenção dos direitos da criança e do Adolescente com a proposta da proteção integral – além da Convenção Americana de Direitos Humanos e, ainda, a Convenção Interamericana para prevenir e punir a tortura.

Esses instrumentos vieram somar-se aos tratados de que o Brasil se tornara parte, tais como a convenção contra a discriminação racial, a convenção contra a discriminação da mulher, a convenção sobre o estatuto dos refugiados e seu protocolo adicional, numerosas convenções da Organização Internacional do Trabalho (OIT), algumas das quais versam sobre matéria afim aos direitos humanos. O Brasil tornou-se um país plenamente inserido nos sistemas internacional e interamericano de proteção e promoção dos direitos humanos (BRASIL, 2003).

Lanna Jr. (2010) destaca que, antes da década de 1970, no Brasil, as ações dirigidas para as pessoas com deficiência eram caracterizadas pelo assistencialismo e o paternalismo. A partir do final daquela década, começa a organização dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, seguindo o movimento internacional *Nada sobre nós, sem nós*. As conquistas legais nessa área se devem principalmente a essa organização, marcada pela militância da organização civil organizada. Unidos como agentes políticos, as ações desse grupo são planejadas e os poderes públicos pressionados. A participação política implica a reflexão crítica e na participação ativa. Infelizmente ainda hoje, muitas vezes, as pessoas com deficiência são convidadas a participarem de reuniões de forma figurativa; é uma maneira de controle, mudar para não mudar. Presença física não significa participação nem representatividade coletiva. A consciência política e a identidade social fortalecem esses membros para assumirem seu lugar proativo, e negociarem por si próprios, seus interesses, assumindo a autogestão, autoadvocacia e autorrepresentação.

A distinção entre organizações para pessoas com deficiência das organizações de pessoas com deficiência tornava-se cada vez mais clara à medida que o grupo ia fortalecendo seu movimento de identidade pautado na autonomia, protagonismo e cidadania. A força desse movimento social pode ser identificada na incorporação de suas demandas na constituição brasileira, em sua organização para a luta das emendas populares e, até

hoje, no cotidiano e nos espaços parlamentares para a inclusão social e a garantia de direitos humanos.

A luta continua para a implantação, implementação das conquistas, não só dessa parcela da população, mas de todas as pessoas, principalmente das pessoas em situação de vulnerabilidade social e de violação de direitos. Como se diz na máxima popular: “Direito não é dado, é conquistado”; desse modo, a consolidação de uma identidade coletiva fortalece a unidade. A afirmação identitária possibilita maior poder nas relações de força tanto no espaço público quanto no privado. A expressão muito utilizada em atos políticos: “O povo unido, jamais será vencido!”, ilustra essa argumentação.

Lanna Jr. (2010) afirma também que, no caminho da construção de identidade coletiva, o grupo com concordâncias e discordâncias internas mantinha sua especificidade nos subgrupos, mas simultaneamente construía laços pautados na vivência e interesses coletivos. A direção assumida foi a formação das federações nacionais para atender as especificidades com organizações independentes, e a partir delas o debate que permitiu a militância coletiva nacional para a conquista de acesso e garantia de direitos.

A reflexão sobre a identificação e categorização dos membros das pessoas com deficiência enriquece essa discussão. A evolução da denominação dos integrantes desse grupo de certa forma aponta a evolução da conscientização identitária e de sua força política. Inicialmente as denominações eram pejorativas e apontavam somente as incapacidades tais como: “excepcional, retardado mental, aleijado, ceguinho, perneta”, etc. No início do movimento, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, elas foram substituídas pela expressão “pessoa deficiente”, para destacar a humanidade. Essa expressão foi mais uma vez substituída no texto da Constituição Brasileira, em 1988, por “pessoa portadora de deficiência”. Paralelamente, foi cunhada a expressão “pessoa portadora de necessidades especiais” ou só “pessoas especiais”, que foi criticada por perder a clareza e a força de sua coletividade, mas, principalmente, porque a luta não era para ser especial, e sim ser respeitada como pessoa. O termo usado na contemporaneidade é *pessoa com deficiência*. Com ressalva para a comunidade surda, cujo nome, também fruto de

construções identitárias coletivas, marca o grupo por sua característica própria de comunicação e não de deficiência. Essa parcela de pessoas se identifica por sua experiência visual, e não auditiva. Dessa forma, não se identifica enquanto pessoa com deficiência auditiva, e sim como participante da comunidade surda. Essa identificação baseia-se na concepção socioantropológica que apresenta a surdez como característica identitária.

O final dos anos 1980 foi marcado por intensos questionamentos, debates e lutas de diferentes segmentos da sociedade pela redemocratização do Brasil. Mudanças paradigmáticas no campo jurídico reverberaram desses espaços de mobilização incomodados com as evidências, a olho nu, de situações de violação de direitos a que era exposta e destinada a viver importante parcela da população, formada por aqueles historicamente excluídos: negros, pobres, pessoas com deficiência. A criança e o adolescente ganharam destaque e iniciou-se um arsenal de produções, encontros e cuidados a eles despendidos, aos filhos da pátria, em situação de risco e vulnerabilidade pessoal e social.

Andrade e Damasceno (2017) destacam a legitimidade do movimento político-pedagógico inclusivo, como enfrentamento à exclusão social e a defesa da democratização de espaços historicamente segregados. As políticas públicas são campo de garantia e segurança na oferta de recursos que atuam no entendimento de que a pessoa é um ser em processo. As políticas sociais advindas do contexto efetivamente em uma perspectiva democrática e comprometida com os Direitos Humanos buscam a implantação e implementação de direitos para todos, em especial para as pessoas em situação de vulnerabilidade social.

González (2016) reconhece a Educação Inclusiva como uma luta política pautada na ética. Logo, a leitura do sujeito perpassa o campo político consoante a noção de “indivíduos autônomos e íntegros, dotados de personalidade e vontade próprias que, na sua relação [...] não podem ser tratados como seres passivos, subalternos ou meros objetos [...]” (BRASIL, 2006, p. 25). A junção do campo político e clínico nos permite associar o processo de subjetivação e, neste, a construção de um lugar identificatório, de onde os sujeitos falam de um lugar de responsabilidade, portanto, ético-políticos. Oliveira (2015), ao pesquisar sobre a universidade como

espaço de isolamento e sua influência na identidade, constatou que os mecanismos de exclusão social representantes do poder hegemônico podem ser encontrados e produzidos na/pelas narrativas. Contudo, essas mesmas narrativas podem apontar para a abertura de espaços para mudanças nas rupturas e nas identidades híbridas. Essa possibilidade de mudança pode ser alcançada pela emancipação e da consciência crítica.

Reis (2015) e Souza (2016), investigando a inclusão no Ensino Superior e a democratização da educação, descreveram a formação do primeiro coletivo de Pessoas com Necessidades Específicas (PNE) na UFRRJ. Foram observadas contradições entre o instituído e o instituinte, e como as minorias ativas através da organização coletiva conseguiram avançar na conquista e garantia de direitos. Ribeiro (2018) estudou a relação de si mesmo e o posicionamento e, ao analisar as narrativas da diretoria do coletivo de PNE, constatou a possibilidade da educação libertadora, emancipadora, com mudanças na autopercepção e assunção de posições ativas na garantia de direitos.

Na busca por direitos, os sujeitos organizam-se, utilizando como referência as características que os diferenciam, os excluem e, na mesma via, os identificam (PEREIRA, 2008). Trata-se de um processo possível e necessário para a construção de um povo, de uma nação, de um grupo, mas que, diante das estratégias de homogeneização da sociedade de classes, se desdobrou em um excesso de relativismos e lutas segmentadas, que acabou por retirar da coletividade sua potencialidade de ação pelas garantias e seguranças sociais como “raça humana”. Silva e Marques (2019) destacam a importância da militância pautada na consciência política crítica como enfrentamento ao modelo heterônomo e para a conquista da emancipação.

Comentários conclusivos

A discussão sobre a construção identitária da pessoa com deficiência elevou o caráter dinâmico da interação social e de suas negociações simbólicas. A identidade é atualizável em consonância com o contexto sócio-histórico. Há uma tensão entre o singular e o coletivo, entre o

semelhante e o diferente. Outro aspecto importante é a via de mão dupla nos processos de subjetivação.

A pessoa com deficiência não fica circunscrita à sua condição, há uma pressão simbólica estigmatizante, mas, nessa relação eu-outro, a pessoa pode enfrentar as condições que a subjagam. As estratégias de superação são fundamentais no enfrentamento das situações adversas que fomentam a exclusão social. Essa luta não é fácil, e pode ficar menos difícil quando compartilhada por outros que se comprometam com o mesmo ideário. Os movimentos sociais são um exemplo dessa organização de poder popular que traz nova perspectiva aos excluídos sociais.

A escola não é neutra, ela pode tanto aumentar o poder opressor, quanto pode favorecer a conscientização e a emancipação. Para tanto, a reflexão crítica é necessária, e a própria vivência em movimentos sociais indicada, pois dá uma visão mais concreta do que é participação política. As propostas de autodescobrimento não se reduzem aos estudantes. O reencantamento da vida ocorre quando ela se apresenta com sentido próprio, um exemplar de ecologia cognitiva. Essa é uma linha de pesquisa interessante, a (re)construção do si mesmo e da realidade em situações de mudança e ruptura, dada uma vivência de risco pessoal e social.

A garantia dos Direitos Humanos torna-se um meio de responder às necessidades, desejos e interesses subjetivos, de modo que, reconhecer-se cidadão, participante de um grupo que se encontra contemplado em seus direitos, entrelaça a identidade pessoal e coletiva. A plasticidade humana e os diferentes modos de subjetivação interferem na maneira de se interpretar a realidade e o entorno, além de conferir um lugar de identificação.

A atualidade parece nos apontar para a emergência de novos desenhos societários, pois os movimentos sociais caminham em paralelo e podem agora se entrelaçar e criar tramas nos espaços de decisão e tomada de consciência política para conquistas que, de fato, se efetivem. A lógica inclusiva enquanto (re)conhecimento da diversidade encontra o chão da equidade para aquisição de um patamar mínimo de existência digna, a partir do qual se possa reivindicar direitos pela via da convivência e da coletividade, negociando nesse lugar de posicionamento/identificação os bens materiais e seus códigos de valor para a construção de lugares de

cidadania. As pessoas com deficiência ganham muito em sua organização baseada em sua especificidade, mas não podem se perder do todo, de uma consciência planetária, da identificação com seu contexto espaço-temporal mais amplo. É preciso estar atento para a garantia de tudo o que já foi conquistado e buscar mais: o campo de tensão do jogo do poder continua.

Referências

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa de; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia. *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 11-25.

ANDRADE, Patrícia Ferreira; DAMASCENO, Allan Rocha. Políticas públicas de Educação Inclusiva: reflexões acerca da educação e da sociedade à luz da Teoria Crítica. *Textura*. ULBRA, v. 19, p. 201-220, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/2083>. Acesso em: 5 jan. 2019.

ASSMANN, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática*. Piracicaba: Unimep, 1996.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1999.

ASSMANN, Hugo. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a02v29n2>. Acesso em: nov. 2016.

ASSMANN, Hugo; SANTOS, Theotonio; CHOMSKY, Noam. *A trilateral: nova fase do capitalismo mundial*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979.

BARRETO, José Carlos; BARRETO, Vera. Um sonho que não serve ao sonhador. In: UNESCO. *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: Unesco; MEC; RAAAB, 2005. (Educação para todos)

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Coordenadora-geral: Lucia Helena Lodi. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação; SEIF; SEMTEC; SEED, 2003. 6 v. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015509.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2016.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças. Psicologia, direitos humanos e neoliberalismo. *Revista de Psicologia Política*, 2000, p. 139-148. Disponível em: http://www.fafich.ufmg.br/~psicopol/psicopol/artigos_pub/artigo_9.pdf. Acesso em: 5 jun. de 2016.

DUSSEL, Enrique. *Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão*. São Paulo: Paulus, 1995.

DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FIGUEIREDO, Luis Cláudio. *Modos de subjetivação no Brasil e outros ensaios*. São Paulo: Escuta, 1995.

GONÇALVES, Sérgio Campos. A escrita da história do Brasil: o pensamento civilizador no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. In: NICOLAZZI, Fernando; MOLLO, Helena; ARAUJO, Valdei (org.). *Caderno de resumos & Anais do 4º Seminário Nacional de História da Historiografia: tempo presente & usos do passado*. Ouro Preto: EdUFOP, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/216882040_A_escrita_da_Historia_do_Brasil_o_Pensamento_Civilizador_no_Instituto_Historico_e_Geografico_Brasileiro. Acesso em: 3 nov. 2022.

GONZÁLEZ, Ariel Ocampo. Los desafíos éticos y políticos de la educación inclusiva en Latinoamérica en los primeros años del Siglo XXI: la necesidad de apostar por una ética del encuentro que promueva la emergencia de una nueva ciudadanía. In: DOUGLAS A. Izarra Vielma (coord.). *Experiencias y perspectivas en ética profesional y responsabilidad social universitaria en Iberoamérica*. España: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 2016. p. 230-258. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5750657>. Acesso em: 4 abril 2019.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HINTZE, Susana. *Estado y sociedad: las políticas sociales en los umbrales del siglo XXI*. Buenos Aires: Eudeba, 2000.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KHALED JR., Salah Hassan. *Horizontes identitários: a construção da narrativa nacional brasileira pela historiografia do século XIX*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LANNA JR., Mário Cléber Martins. *História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/21097_arquivo.pdf. Acesso em: 3 nov. 2022.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima. A pessoa com deficiência e a crise das identidades na contemporaneidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 139, p. 45-61, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a03.pdf>. Acesso em: jul. 2016.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoliceno; DIAS, Alder Sousa. Ética da Libertação de Enrique Dussel: caminho de superação do irracionalismo moderno e da exclusão social. *Conjectura*, v. 17, n. 3, p. 90-106, 2012. Disponível em: www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/1798/1129. Acesso em: 6 nov. 2016.

OLIVEIRA, Suzi Brum. *O não-lugar na universidade: espaços de isolamento e sua influência na construção da identidade*. 2015. 107f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2015. Disponível em: <https://tede.ufrjr.br/jspui/bitstream/jspui/2011/2/2015%20-%20Suzi%20Brum%20de%20oliveira.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2019.

PEREIRA, Ray. *Anatomia da diferença: normalidade, deficiência e outras invenções*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

REIS, Rosene Celeste Dias. *Inclusão em educação: fronteiras entre a política institucional e os movimentos instituintes do atendimento educacional de estudantes público-alvo da Educação Especial na Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro*. 2015. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2015. Disponível em: <https://tede.ufrjr.br/jspui/handle/jspui/1539>. Acesso em: 6 jan. 2019.

RIBEIRO, Mônica Oliveira. *Relação si mesmo e posicionamento na narrativa de universitários com necessidades educacionais específicas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*. (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2018.

SATRIANO, Cecilia. Pobreza, Políticas Públicas y Políticas Sociales. *Revista Mad*, Departamento de Antropología – Universidad de Chile, n. 15, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3112/311224741005.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2022.

SILVA, Elizete Conceição. Pensando o “outro” e a construção identitária na sociedade contemporânea. *Mediações Londrina*, v. 11, n. 1, p. 189-198, 2006. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9010/7509>. Acesso em: 5 nov. 2016.

SILVA, Edneuzza Lima; MARQUES, Valéria. Fio de Ariadne: guia para percorrer o sistema de garantia de direitos à pessoa com deficiência. *Revista Valore*, v. 4, n. 1, p. 738-748, 2019. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/download/208/204>. Acesso em: 4 jan. 2019.

SILVA, Pedro Paulo Soares da. O princípio de “reencantar a educação” segundo Hugo Assmann. In: CONGRESSO DA ANPTECRE, 5., 2015. *Anais [...]*. Curitiba: p. GT0125. Disponível em: <https://www.anptecre.org.br/pagina/congressos/congressos-antiores-jqcH>. Acesso em: 3 nov. 2022.

SILVA, Tomas Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomas Tadeu da. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SOUZA, Adelzita Valéria Pacheco. *Coletivo de pessoas com necessidades educacionais específicas da UFRRJ: narrativas emancipatórias*. 2017. 139f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2411>. Acesso em: 5 jan. 2019.

TOURAINÉ, Alain. *Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje*. Petrópolis: Vozes, 2006.



Capítulo 2

O processo de inclusão: reflexões e compromissos

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

Neste capítulo, apresentamos um exercício de reflexão sobre concepções que julgamos importantes para se pensar o processo de Educação Inclusiva na escola. Concepções como a de educação e de inclusão são pensadas a partir de outras, que lhes dão sentido e justificam nossa maneira de pensar, sentir e agir. Propomo-nos a tecer uma rede de ideias com as quais possamos falar de Educação Inclusiva. Nessa perspectiva, a concepção de ser humano se mostra a mais interessante para iniciarmos o exercício de reflexão a que nos propusemos.

Algumas perguntas inspiram nossa reflexão: como concebemos o ser humano? Qual o sentido da educação em relação ao desenvolvimento da humanidade e de cada ser humano? O que justifica e sustenta a Educação Inclusiva na escola?

Considerando a problematização feita acima, apontamos o seguinte questionamento, que orienta nosso percurso: que compromissos epistemológicos, filosóficos, éticos, estéticos, podem ser assumidos na práxis da Educação Inclusiva? Certamente, essa pergunta não requer uma resposta única e inquestionável. Ela nos possibilita criticar o já definido, explorar caminhos, experimentar práticas, buscar novas vozes com as quais possamos construir outras narrativas e novas maneiras de viver e de conhecer o mundo e a nós mesmas.

O processo de tornar-se humano e a educação

Como concebemos o ser humano?

Assumimos com Andery *et al.* (2012) a concepção marxista (MARX; ENGELS, 1998), que sustenta que o ser humano e a natureza existem em relação mútua. A partir dessa relação, o humano busca garantir sua sobrevivência e sua adaptação ao meio. Sua ação não é apenas biologicamente determinada, mas se dá pela incorporação das experiências e conhecimentos produzidos e transmitidos de geração a geração, por meio da educação e da cultura. Agindo sobre a natureza, o ser humano a humaniza e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo. A interação humano/natureza é um processo permanente de mútua transformação: esse é o processo histórico, cultural e social de produção da existência humana.

Adaptar-se não é, no caso do ser humano, ser passivo, mas, sim, modificar-se e modificar o meio em que vive. Não se resume a satisfazer necessidades, mas alterá-las, criar novas, na relação com os outros humanos. Dessa forma, por meio das relações com a natureza, com seus semelhantes e os outros seres da natureza, o ser humano cria ferramentas, artefatos, desenvolve ideias, conhecimento, valores, crenças, transformando suas ações e a si mesmo.

Por meio desse processo de transformação, o ser humano adquire consciência de que está mudando a natureza e a si mesmo e passa a poder agir intencionalmente, planejando suas ações, por meio de suas relações sociais. Esse tipo de ação intencional e planejada – o trabalho – tem sido considerada tipicamente humana e denota o desenvolvimento de processos psíquicos superiores.

O trabalho está na base de todas as relações humanas. As relações de trabalho – a forma de organizá-lo e dividi-lo –, o nível técnico dos instrumentos e dos meios disponíveis para a produção de bens materiais são a infraestrutura, a base, o modo de produção da vida de uma determinada sociedade. Essa estrutura determina as formas políticas, jurídicas e o conhecimento, as instituições, os valores e práticas culturais e as relações interpessoais em uma sociedade – a superestrutura. Portanto, é

nas relações concretas entre os seres humanos e deles com o meio que se originam, em última instância, as formas de vida, de pensamento, de sentimento, de uma determinada época.

Entretanto, não é só a base econômica que determina a existência humana – a cultura humana, as formas jurídicas, políticas, afetivas, sociais – mas esse nível superestrutural, sócio-histórico-cultural sobredetermina a base econômica, numa relação mútua de permanente transformação.

Diante dessa compreensão da produção da existência humana, do ponto de vista da espécie humana, ou do humano em sua genericidade (HELLER, 2017), assume-se o desenvolvimento de cada ser humano em sua singularidade como uma experiência histórica, contextualizada social e culturalmente, no cotidiano em suas relações com os outros, mediadas pela linguagem (VIGOTSKI, 2000). Dessa forma, a humanidade é vista marcada pela multiplicidade de experiências, por modos plurais de ser e viver, pelo movimento transformador e não como uma espécie caracterizada por uma fixidez identitária universal.

Nosso mundo – mundo nosso? O outro, a diferença

Etnocentrismo é uma visão do mundo em que nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através de nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, etc. (ROCHA, 1994).

Para pensarmos melhor sobre a diferença, passo a apresentar agora fragmentos que fazem parte de um livro chamado *O Papalagui*: comentários de Tuiávii, chefe da tribo Tiavéa, nos mares do sul. Os comentários foram recolhidos por Erich Scheurmann (2003):

Papalagui é o Branco, o Estrangeiro. Traduzido literalmente, é aquele que furou o céu. O primeiro missionário europeu a desembarcar em Samoa chegou num veleiro

branco. Os nativos, vendo o veleiro de longe, pensaram que as velas brancas fossem um buraco, pelo qual, furando o céu, o europeu tinha aparecido.

O primeiro tema (no livro, consiste em um dos capítulos) dos comentários é:

Como o Papalagui cobre a sua carne com muitas tangas e esteiras. O Papalagui está sempre preocupado em cobrir bem a sua carne. O corpo e os membros são carne; só aquilo que está acima do pescoço é que é o homem, realmente: assim me falava um Branco, muito respeitado e tido como muito sábio. Queria ele dizer que só se devia considerar aquelas partes em que reside o espírito, com todos os pensamentos, bons e maus: a cabeça. A cabeça, sim e se necessário também as mãos, o Branco permite que fiquem descobertas...

A carne é um pecado, segundo diz o Papalagui... Tudo que é carne é pecado... O espetáculo da carne, por si só, é suficiente para envenenar quem a contempla, intoxicá-lo, corrompê-lo e torná-lo tão abjeto quanto aquele que se deixa ver. É o que proclama a moral sagrada do homem branco.

É por isso que o corpo do Papalagui se envolve, da cabeça aos pés, em tangas, esteiras e peles, tão justas, tão apertadas, que olhar humano algum do sol as atravessa. [...] (SCHEURMANN, 2003, p. 15).

Um outro tema apresentado é: “Dos baús e fendas de pedra e do que entre eles existe.

O Papalagui mora, como o marisco, numa casca dura; e vive no meio das pedras, tal qual a escolopendra... A cabana em que ele mora parece-se com um baú de pedra em pé, com muitos compartimentos e furos. A gente desliza para dentro e para fora da casca de pedra apenas por um lugar que o

Papalagui chama de entrada quando vai para dentro e saída quando vem para fora (SCHEURMANN, 2003, p. 23).

Scheurmann, na introdução à obra, explica que as falas de Tuiavii representam um apelo a todos os povos primitivos dos Mares do Sul para que se libertem dos povos civilizados da Europa. Tuiávii, que despreza esta última, viveu na mais profunda certeza de que os seus antepassados indígenas haviam cometido o maior dos erros quando acolheram amavelmente as luzes da Europa.

A cada pequeno capítulo do livro, vemos que, após descrever/interpretar a vida do Papalagui (fala sobre as roupas, as casas, o dinheiro, as coisas, o tempo, Deus, o Grande Espírito e o Papalagui, a profissão, o cinema, o pensar sem parar, a escuridão da vida do Papalagui). Depois de apresentar Papalagui e sua vida, crenças, costumes, Tuiávii fala sobre a vida de seus “irmãos” de tribo, exortando-os sobre a beleza, a riqueza, a qualidade de sua vida.

Como podemos perceber, Papalagui somos nós, os ocidentais, filhos e herdeiros dos europeus, a partir da perspectiva intelectual, afetiva e cultural do habitante das Ilhas dos Mares do Sul. Somos, aí, tomados como o outro do (nosso) outro, quando este está colocado como o mesmo, o eu, o sujeito, autor da fala.

O outro

Hermann (2014) sustenta que o termo *outro* se origina, etimologicamente, do termo grego *heteros*, e do latim *alter*. Complementa que no discurso filosófico, o outro é uma categoria utilizada no trabalho de identificação e diferenciação, definindo a identidade (ipseidade) e a *alteridade* (diversidade), que coloca o outro como limite da identidade.

Na história do pensamento grego, afirma a autora, Parmênides (530-460 a.C.) inaugurou a ontologia, o estudo do ser, tradição em que o ser é tomado como positividade e o não ser como negatividade. Contrapondo o ser e o não ser, o que existe e o que não existe, esse

filósofo, em oposição a Heráclito (540-470 a.C.), retira a possibilidade de movimento, de mudança, de mobilidade entre o ser e o não ser, estabelecendo o princípio da não contradição, que sustenta a fixidez da estrutura da identidade. Esse princípio fundamenta toda a lógica ocidental e está presente, em alguma medida, em nosso modo de pensar.

Em sua análise sobre o tema do outro, a autora ainda se apoia na obra de Platão (426-348 a.C.), especificamente o diálogo *Sofista*, em que o filósofo assume o outro relacionado com a dialética da não identidade, sustentando não ser possível agregar-se o que é ao que não é. O não ser é definido por ele como o diferente, o outro, o que lhe confere existência. A leitura de Aristóteles (384-322 a.C.), em sua obra *Metafísica*, permite que Hermann destaque que o outro, o diverso, surge no emprego da linguagem sobre o uno, o mesmo, mas não o nega. A diferença entre o mesmo e o outro não é indeterminada, mas refere-se a um aspecto particular.

Assim, vemos que o pensamento grego, tanto metafísico como lógico, estabelece a relação entre identidade e diferença, em que esta se define pela primeira. Temos aí criadas as condições para se pensar o outro como contraposição ao mesmo, à identidade, num contexto metafísico marcado pela fixidez.

Na *Magna moralia*, obra ética de Aristóteles, Hermann ressalta que podemos encontrar a noção de outro, tomada no contexto do agir, da relação entre o eu e o outro. Aí, o outro é deslocado da posição de oposição à identidade, para participar da constituição da própria identidade, pois o outro permite que eu me conheça. O filósofo afirma que, para nos contemplarmos, “quando queremos conhecer a nós mesmos, nos reconhecemos olhando o amigo, pois o amigo é, como dissemos, um outro eu” (ARISTÓTELES, 2011, p. 234 *apud* HERMANN, 2014, p. 31).

Ainda que permitindo o conhecimento de si mesmo, o outro, na ética aristotélica apresentada, não carrega um sentimento altruístico, já que fala do amigo e não do humano em geral. Os gregos consideravam bárbaros, comparativamente inferiores a eles próprios, os povos que articulavam mal as palavras, sem estética. Queriam com isso dizer que os povos bárbaros eram os que não possuíam a língua e a cultura gregas, eram os estrangeiros, os selvagens, os outros.

Isso faz parte da constituição de nossa cultura ocidental, que tem considerado seu outro, seu diferente, um povo atrasado, primitivo, incivilizado. Essa forma de lidar com o diferente, como tentativa de homogeneização do processo civilizatório humano, tem gerado escravidão, aparação, guerras, conflitos, colonização, disputas de territórios, diásporas, em nível internacional, no decorrer do processo histórico da humanidade.

A *alteridade*, portanto, na antiguidade, era definida pela negação da identidade e foi ganhando o caráter de estrangeiridade, muitas vezes marcada pelo estranhamento. É importante acrescentarmos que os latinos usavam duas palavras para expressar o outro, o não eu: Uma é *alter*, e a outra é *alius*. *Alter* é o outro; *alius* é o estranho (CORTELLA; LA TAILLE, 2013). De *alius* derivou-se, em português, *alienígena*, *alienado*, alheio. *Alius*, outro, é considerado um “ele” e não um “nós”. Um excluído.

Optando por não desenhar uma história linear do outro, da exclusão e da inclusão, a modernidade chama nossa atenção, diante da urbanização, do crescimento demográfico e do capitalismo que organiza cada vez mais a vida econômica, política e social da cultura ocidental.

O pensamento e a vida na modernidade se desenvolvem no sentido do protagonismo do sujeito e da razão. O outro opõe-se ao eu, à consciência de si – lugar da interioridade, da produção de conhecimento, da razão. O outro é a exterioridade, o distante, a não razão. Instaure-se uma tensão entre a razão e o sujeito, pois a razão mantém o que é comum, busca a universalidade, e a subjetividade tem que se manter, para si mesma, como individual, singular.

O pensamento moderno se abala, efetivamente, quando emerge o outro, o estranho, uma vez que ele interfere na razão, já que o comum, o universal, não o representa. A exceção, o outro, tinha o *status* de deficiência, de negatividade, quando era ligada à doutrina da superstição e da mística, e quando a perfeição física e mental eram positividade. Agora, o outro imiscui-se no mesmo, exigindo que se reorganize o todo, que perde o caráter de uniformidade e universalidade, de modo a representar esse outro, como singularidade, como diferença.

Sobre a humanidade, já não cabe mais falar por meio de grandes narrativas da modernidade, como observa Lyotard (1979). Essas davam

conta de falar sobre um mesmo, um universal, um humano homogeneizado. As grandes teorias dos séculos XVIII e XIX – frente às experiências destrutivas das guerras mundiais, seguidas do rearranjo do mundo – são revisitadas, criticadas, para nelas caber não apenas o sujeito, e o humano em geral, mas para se pensar o encontro ou confronto entre singular/coletivo, identidade/*alteridade*, eu/outro, nós mesmos/outros. Dessa forma, as histórias de vida, experiências vividas em contextos específicos, narradas pelo próprio sujeito, ganham o estatuto de legitimidade epistemológica, na construção de conhecimento na Psicologia e na Educação.

Inclusão escolar

Na perspectiva contemporânea, todas as pessoas são reconhecidas como sujeitos de direito à educação como (UNESCO, Declaração da Educação para Todos, 1990). A partir da Conferência Mundial de Educação Especial, o diferente, o outro, ou “portador de necessidades especiais”, ou o “deficiente”, já adentrou a sala de aula (UNESCO, Declaração de Salamanca, 1994). No Brasil, essas políticas se constituem como imperativo de Estado e, como tal, têm sido alvo de críticas, a partir da análise das condições de possibilidade de sua implementação, que nos tem levado a enfatizar seu caráter processual e a necessidade de se levarem em conta as possibilidades e os limites de contextos específicos (CORSINI LOPES; FABRIS, 2013).

Se antes o aluno diferente, deficiente, ou especial, estudava apartado das outras crianças, até mesmo em uma escola diferente, mais apropriada a suas necessidades, já que era considerado fora da média, da normalidade, agora se assume que esse estudante deve ter a oportunidade de participar de uma classe de educação regular.

Nesse ambiente (PULINO, 2016) espera-se que o estudante vá poder conhecer outras maneiras de se relacionar, de se expressar, de aprender. Da mesma forma, abre-se a oportunidade de todas as crianças da classe poderem se relacionar com esse aluno diferente, que não ouve, não fala, ou não enxerga, ou se locomove em uma cadeira de rodas. Com ele, elas

podem descobrir que todas as pessoas aprendem e que cada uma aprende conforme suas possibilidades e limites, com a mediação de um/a educador/a, de recursos e dispositivos pedagógicos adequados. E, especialmente, que todas as crianças vão poder se relacionar e se ajudar mutuamente.

Com essa mudança, todos são chamados a ocupar outros espaços, a atuar dentro de uma nova racionalidade, de habitar um território marcado pela tensão in/exclusão, o que pode incrementar uma potência de mudança cultural, nos desafiando para a luta pelos direitos de todos, pelo respeito ao outro e a nós mesmos e pela dignidade humana.

Novos compromissos

As reflexões apresentadas anteriormente desenham a perspectiva que assumimos em relação à pluralidade do humano e à inclusão social e educacional do diferente. Essa visão implica alguns compromissos nossos, assumidos no processo de construção do conhecimento e em nossa *práxis* educativa.

O compromisso filosófico-epistemológico, consiste em repensar conceitos, rearticulá-los, num movimento constante e interdisciplinar que dê conta de pensar as relações singular/diverso, subjetivo/coletivo, identidade/*alteridade*, dentre outras.

O compromisso estético, intimamente relacionado ao epistemológico, nos permite olhar por entre as brechas dele, para poder enxergar, nele, o outro, o diferente; inverter o sentido e olhar da perspectiva do que tem sido o outro, agora como o mesmo e do que tem sido o mesmo, agora como o outro.

O compromisso ético, coadunado com o estético e o epistemológico, nos possibilita assumir a ética do cuidado, do acolhimento, que é uma proposta de resistência à prescrição, à normatividade, ou seja, à ética universalista e homogeneizante. Reconhecemo-nos, assim, como o outro do outro.

O compromisso político é marcado pelo engajamento em uma perspectiva epistemológica/estética/ética crítica, decolonizadora, que se enraiza nas relações cotidianas, situadas cultural e historicamente, e que se exerça junto a grupos e movimentos de resistência à uniformização

do humano, na direção de se repensar os direitos humanos e o processo de inclusão escolar e social.

Comentários conclusivos

Diante dessas reflexões sobre o processo de inclusão escolar, podemos considerar que não se trata de olhar a escola de um lado e o sujeito a ser incluído de outro, mas de se redefinir tanto a escola quanto o sujeito. O sujeito, assumido em sua singularidade, é visto como um *alter*, um outro e não como um estranho, um *alien*. A escola não é mais considerada uma instituição pronta e definida, mas uma comunidade democrática, em transformação, de que fazem parte todas as pessoas – estudantes, educadores, professores e funcionários, e as famílias dos alunos (KOHAN, 2019, p. 234-235).

A redefinição da escola e dos participantes da comunidade escolar, apoia-se, por sua vez, numa nova visão de mundo, de ser humano, de educação, de relação educador-educando. As relações entre todos os participantes da escola são transformadas criando-se um espaço/tempo escolar de cooperação e tolerância, em que todas as pessoas se educam, no sentido de acolher todas as outras, assumindo as diferenças subjetivas, tornando a inclusão um processo não voltado especificamente para um estudante, mas para todos os sujeitos da comunidade escolar.

O ambiente democrático é que possibilita o processo que acolhe cada participante como uma pessoa diferente, assumindo a tensão e os conflitos que são criados nesse encontro de diferenças. É nesse contexto que se processam a aprendizagem e a educação em geral, regidas por uma racionalidade contextualizada e democrática, marcada pela diversidade e pelas singularidades reconhecidas na comunidade.

Referências

- ANDERY, Maria Amália *et al.* *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. 16. ed. São Paulo: Garamond, 2012.
- CORCINI LOPES, Maura; FABRIS, Eli Terezinha Henn. *Inclusão e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- CORTELLA, Mario Sergio; LA TAILLE, Yves de. *Nos labirintos da moral*. Campinas, SP: Papiros; 7 Mares, 2014.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- HERRMANN, Nadja. *Ética e educação: outra sensibilidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- KOHAN, Walter. *Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica*. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.
- LYOTARD, Jean-François. *La condition postmoderne: rapport sur le savoir*. Paris: Minuit, 1979.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 2. ed. Tradução Luiz Cláudio de Castro e Costa. 2. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Diversidade Cultural e Ambiente Escolar. *In: PULINO, Lúcia Helena et al. (org.) Educação e diversidade cultural*. Brasília: Paralelo 15, 2016.
- ROCHA, Everardo. *O que é etnocentrismo*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SCHEURMANN, Erich (org.). *O Papalagui: comentários de Tuiávii, chefe Tiavéa nos Mares do Sul*. Tradução Samuel Penna Aarão Reis. São Paulo: Marco Zero, 2003.
- UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019a.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*: sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 25 ago. 2019b.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras escolhidas*. Madrid: Visor, 2000. v. III. (Publicado originalmente em 1934).



Capítulo 3

Educação Inclusiva: precursores e desdobramentos

Erenice Natalia S. de Carvalho

O compromisso com os princípios e pressupostos da Educação Inclusiva foi oficializado no ordenamento legal brasileiro desde a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, expresso no art. 208, que preconiza a oferta de Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2010). Desde então, as políticas de Educação Especial são implementadas com base nessa orientação.

O ideário da Educação Inclusiva antecede, em décadas, o que veio se estruturando como movimento de inclusão social e escolar no mundo globalizado. As ideias precursoras da educação como direito de todos e a mobilização em defesa da inserção indistinta dos estudantes na escola comum tiveram lugar e espaço desde a década de 1950, portanto, há quase 70 anos.

Embora represente um movimento global de muita influência, no Brasil ainda não foi proposta uma definição oficial de Educação Inclusiva. Nos documentos normativos brasileiros, a educação inclusiva é apresentada como ação política, cultural, social e pedagógica (BRASIL, 2008), pautando-se no que defendem as organizações internacionais comprometidas com a meta de educação para todos (AINSCOW, 1995).

Precursosores da Educação Inclusiva

As ideias precursoras das concepções atuais de Educação Inclusiva surgiram nos países escandinavos década de 1960 (MENDES, 2006), quando formulado o princípio de Normalização, segundo o qual as pessoas com deficiência teriam direito a um estilo ou padrão de vida comum ao experienciado em sua cultura e por seus pares. O discurso defendia a integração social e escolar das pessoas em condição de deficiência em contextos e modos de vida semelhantes, ao máximo, àqueles existentes para a sociedade como um todo (BRASIL, 1994).

Aplicado à educação, o princípio de Normalização foi amplamente divulgado na Europa e América do Norte, constituindo a base ideológica do movimento de integração escolar, iniciado na década de 1960, como resposta às práticas sociais e escolares que se davam em situações socialmente restritivas (MANTOAN, 2003). O contexto histórico, sociocultural e político da época era de grande mobilização pelos direitos humanos, em especial voltados aos segmentos vulneráveis da sociedade, como as pessoas em condição de deficiência. Na educação, inspirou normas educacionais que orientavam a colocação gradual desses estudantes nas escolas comuns de sua comunidade, mediante um percurso caracterizado por alternativas, tais como escolas especiais e classes especiais, em direção ao almejado sistema geral de ensino.

Nos anos de vigência do princípio de Integração, houve consenso e consolidação dos avanços na educação dos estudantes com deficiência mediante o fortalecimento de metas e normas orientadoras de acesso efetivo ao sistema regular de ensino, reiterados nos anos subsequentes. Alguns eventos internacionais tiveram destaque nesses movimentos. Em 1982, a ONU proclamou a Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência, referente ao período de 1983-1992, no qual destacava o direito à igualdade de oportunidades na educação, a ser realizada, na medida do possível, dentro do sistema escolar geral.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, produziu a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem

(UNESCO, 1990), na qual proclamou a educação como direito fundamental de todas as pessoas, vinculando-se ao progresso social, econômico e cultural. Essa declaração reiterou as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência.

Até então, embora se evidenciasse progresso nos planos discursivo e normativo, não se verificava correspondência concreta no âmbito escolar. A inserção na escola comum ocorria de modo seletivo, devido ao entendimento de que o estudante não estava apto para a classe comum ou dela retornava para propostas socialmente menos restritivas.

Ademais, os sistemas educacionais caracterizavam-se por uma estrutura organizacional enrijecida, na qual lógicas dicotomizadas estavam presentes, a exemplo da oposição entre “especial” e “normal” (MANTOAN, 2003). Esses e outros aspectos germinaram e fortaleceram o paradigma emergente da Educação Inclusiva, contribuindo para formar um novo cenário da educação, norteado por princípios e propostas que implicavam todos os estudantes na escola.

Emergência de reformas educacionais

Em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada na Espanha com parceria da Unesco, chamou atenção da comunidade global para a emergência de uma “educação integradora”, constituída por escolas capazes de atender a todas as crianças, particularmente aquelas com necessidades educacionais especiais, inspirando-se no princípio de integração e o superando com a perspectiva da educação para todos. Aplicava-se aos estudantes com necessidades educacionais especiais,¹ um público mais amplo, do qual as

¹ Originalmente, a expressão “necessidades educativas especiais” foi introduzida pelo Relatório Warnock, documento produzido no Reino Unido, em 1978 na Inglaterra, contendo mais de 200 recomendações, com repercussão internacional. A expressão foi proposta para substituir a terminologia “deficiência” e enfatizar as necessidades do estudante. A expressão abrangia as condições de deficiência e as dificuldades de aprendizagem (WARNOCK, 1978).

pessoas com deficiência e as superdotadas faziam parte. A Conferência aprovou a Declaração de Salamanca (1994) e as Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994 (UNESCO, 1994), consideradas um marco para a Educação Inclusiva. Esses documentos estabeleceram princípios, políticas e práticas sobre necessidades educacionais especiais, ressaltando os preceitos de documentos anteriores, contudo, enfatizando os seguintes aspectos voltados à aprendizagem, ao desenvolvimento e às singularidades dos estudantes, ainda não suficientemente destacados ou alcançados, como:

- Reconhecimento das diferenças como diversidade humana.
- Existência de escolas eficazes que incluam todos no sistema comum.
- Promoção de oportunidades de aprendizagem.
- Atendimento à singularidade da criança quanto às características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem.
- Acesso de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais às escolas regulares: aquelas com deficiência; superdotadas; que vivem nas ruas; que trabalham; oriundas de populações distantes ou nômades; de minorias linguísticas, étnicas ou culturais; de grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados.

A Declaração de Salamanca destaca a capacidade de combater atitudes discriminatórias, criar comunidades solidárias e participar da construção de uma sociedade inclusiva, contribuindo para a relação custo-qualidade dos sistemas educativos. Nela, a sustentabilidade financeira é lembrada pelas organizações internacionais de financiamento (Unesco, Unicef, Pnud, Banco Mundial e outros).

No entanto, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reservou espaço para estruturas especializadas, como escolas, classes ou centros de apoio especializados, ao reconhecer as realidades diferenciadas entre os países:

Tais escolas especiais podem representar um valioso recurso para o desenvolvimento de escolas inclusivas. [...] escolas especiais ou unidades dentro das escolas inclusivas

podem continuar a prover a educação mais adequada a um número relativamente pequeno de crianças portadoras de deficiências que não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares. Investimentos em escolas especiais existentes deveriam ser canalizados a este novo e amplificado papel de prover apoio profissional às escolas regulares no sentido de atender às necessidades educacionais especiais.

Em seguida, o Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar no ano 2000, produziu o Marco de Ação de Dakar, Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos, no qual foram traçados objetivos educacionais de alcance até 2015 (UNESCO, 1994), entre eles, a educação dos mais vulneráveis e em maior desvantagem, em escolas gratuitas e de boa qualidade.

Em 2009, Salamanca foi cenário para revisão de seus propósitos, quando realizada a Conferência Mundial em Educação Inclusiva, objetivando avaliar o progresso no desenvolvimento de escolas inclusivas em todo o mundo. No evento, foi apresentado e discutido o relatório *Melhor educação para todos: um informe global – quando também estamos incluídos* (INCLUSION INTERNATIONAL, 2009, tradução nossa). O registro envolveu a participação de familiares, autodefensores, gestores, amigos e organizações de diversos países.

O Informe identificou diferentes concepções e significados atribuídos ao conceito de Educação Inclusiva pelos participantes e registrou as seguintes realidades:

- Escolarização de estudantes, tanto em escolas comuns como em escolas especiais. Entre pessoas cegas, surdas e surdocegas a demanda por escolas especiais era recorrente. Nesse sentido, ressaltou o consenso existente quanto ao direito de escolha – da pessoa ou de sua família – sobre o local de escolarização.
- Nem todos os países ofereciam aos estudantes os apoios de que necessitavam, deixados a cargo da família. Muitos gestores e

docentes não aceitavam a inclusão escolar e viam a deficiência como o fator de maior vulnerabilidade à exclusão nas escolas.

- Muitas pessoas em situação de deficiência não tinham acesso à escola e quando sim, não alcançavam o Ensino Médio. Os estudantes ressentiam-se das baixas expectativas escolares sobre suas possibilidades e capacidades pessoais.
- Observava-se predomínio do modelo clínico na comunidade escolar, atribuindo aos próprios estudantes suas dificuldades escolares e isentando a escola de qualquer responsabilidade.
- Reclamação recorrente dos pais sobre a formação incipiente dos professores para atuar frente às especificidades dos filhos.

No relato dos professores participantes, foi destacada a necessidade de compreender e atuar efetivamente na educação dos estudantes, dialogar com eles, a fim de estimular a autonomia. Reconheceu-se a emergência de uma pedagogia pautada no apoio e na cooperação. Os professores declararam-se insatisfeitos com os programas de inclusão das escolas onde atuavam, devido à insuficiência de apoio e qualificação profissional para o trabalho pedagógico, além de enfrentarem barreiras administrativas na escola. Apesar das queixas, consideravam a inclusão escolar positiva, pela oportunidade dada aos estudantes de estabelecerem relações sociais e desenvolverem o sentido de comunidade.

No relato dos estudantes com deficiência, foi destacada a importância da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006, ratificada por diversos países, inclusive o Brasil, uma vez que seu texto foi resultado de ampla negociação entre governos e sociedade civil, representando um marco indutor de compromissos internacionais voltados a esse público específico, também na educação.

O Informe ressaltou a importância de inserir a Educação Inclusiva na agenda dos governos e das instituições internacionais, como forma de promover sistemas educacionais efetivamente inclusivos.

Educação Inclusiva como paradigma global

Enquanto a Integração constituiu um movimento de reforma da *Educação Especial*, a Educação Inclusiva surgiu com foco na reforma do *sistema educacional geral*, visando a criar um sistema unitário capaz de atender a todos os estudantes com qualidade, sem separação entre Educação Especial e educação comum (DANIELS; GARNER, 1999).

O compromisso coletivo de educação para todos revelado na Educação Inclusiva tem a valorização da diversidade como princípio fundamental da sociedade. Revela a proximidade dessa perspectiva com os princípios democráticos. Quanto ao posicionamento divergente encontrado entre os próprios grupos de pessoas em condição de deficiência, demonstra o pluralismo e a complexidade dos contextos históricos e das realidades econômicas, políticas e socioculturais implicados nessa perspectiva.

Isso faz da Educação Inclusiva um conceito em evolução difundido com diferentes significados em discursos, normas, investigações científicas e práticas profissionais no campo. Desde sua origem, a Educação Inclusiva não se define como um tipo particular de educação, mas integra-se à estrutura e ao funcionamento de sistemas educacionais capazes de cumprir as finalidades da educação para todos os estudantes, dando-lhes iguais oportunidades de aprendizagem e de participação.

Alguns organismos internacionais definem Educação Inclusiva como “uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem” (UNESCO, 2005, p. 9). Por sua vez, o processo de inclusão escolar pode ser entendido como “um processo de atender e de dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades e reduzir a exclusão da educação e dentro da educação” (UNESCO, 2005, p. 10-11).

Dyson (2006 *apud* INCLUSION INTERNATIONAL, 2006) verificou discursos contrastantes sobre Educação Inclusiva entre os participantes de seus estudos, levando-o à noção de “inclusões múltiplas”. Distinguiu quatro abordagens de inclusão, identificadas conforme suas ênfases:

- *Inclusão como localização* – tem centralidade no lócus da escolarização das pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais. A matrícula deve ser realizada em escolas próximas à residência dos estudantes, em classes comuns, contando com apoios complementares e serviços eficazes. Tem como princípio básico a igualdade de oportunidades.
- *Inclusão como educação para todos* – agrega um público escolar mais amplo, além das pessoas com deficiência, garantindo-lhes acesso às escolas comuns e tendo como perspectivas a inclusão social e o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva. Seus princípios básicos são a igualdade de oportunidade, a não exclusão e a valorização da diversidade.
- *Inclusão como participação* – tem centralidade na participação dos estudantes na comunidade escolar e nos processos educacionais mediante matrícula em escolas regulares que preconizam culturas, políticas e práticas inclusivas. Como membros per-tinentes, os estudantes têm direito aos apoios que respondam às suas necessidades individuais. Tem como princípio básico a acessibilidade plena.
- *Inclusão social* – nesse conceito, a Educação Inclusiva é definida pela função social, econômica e transformadora da sociedade, por meio da educação. Visa à melhoria das comunidades e da sociedade em geral. Tem como princípios básicos o exercício da cidadania, mediante a participação e o trabalho. Relaciona educação aos princípios de inclusão social, igualação de direitos e valorização das diferenças.

Reunidos os elementos presentes nas quatro categorias identificadas por Dyson, pode-se depreender o quanto a Educação Inclusiva depende de debates amplos e abertos para que saia do plano discursivo e se concretize de fato. Com mediação de políticas articuladas, sua implementação exige o enfrentamento dos mecanismos de preconceito, exclusão e discriminação, impeditivos da efetiva participação social de pessoas e grupos vulneráveis.

A escola assume, nessa perspectiva, papel essencial e mobilizador, conquanto se possa questionar seu poder como força única e suficiente para promover a inclusão escolar e social e assegurar a efetiva participação e aprendizagem dos estudantes. Mesmo após décadas, faz-se necessário o enfrentamento de conflitos e barreiras em sociedades e ambientes onde o contínuo exclusão-inclusão exerce mútuas tensões.

Mittler (2003) identificou variação nos padrões de desenvolvimento entre sistemas educacionais voltados à educação de estudantes em condição de deficiência e enfatizou a remoção das barreiras à aprendizagem. Deu menos destaque aos aspectos pessoais dos estudantes, como suas necessidades educacionais especiais, mas pontuou a relevância dos contextos, processos de ensino-aprendizagem e participação na escola para que se alcance efetiva inclusão escolar.

Convergente com esse pensamento, Plaisance (2005, 2010) defendeu uma “revolução cultural” para implementação da Educação Inclusiva, processo que demanda modificação de condutas e representações para acolher as diferenças. Para o autor, transformações são exigidas das escolas para capacitá-las à inclusão de todos, removendo-se barreiras humanas e materiais que funcionam como mecanismos de exclusão e dificultam a inclusão escolar. O discurso vigente de inclusão, segundo ele, fundamenta-se no *moralismo abstrato*, caracterizado pelo distanciamento do real e dos sujeitos concretos. Destaca que a criança deficiente pode estar supostamente “integrada” em ambientes “inclusivos”, mas, na realidade, está em situação segregada, à margem das interações sociais (PLAISANCE, 2010).

Nesse sentido, Gardou (2009) destacou a ideia de contínuo de pensamento e ação para contrapor-se à ruptura e à dicotomização, como ocorre em posições radicais sobre Educação Inclusiva defendidas, inclusive, no Brasil. O autor descreveu um espectro de contínuos capazes de contribuir para a promoção da Educação Inclusiva, entre outros: a) formular normas gerais que incluam todos os estudantes, evitando especificar aqueles “com e sem” deficiência; b) compartilhar os mesmos ambientes e a participação nas atividades educacionais; c) evitar categorizações, classificações e termos específicos e estigmatizantes em relação aos estudantes; d) integrar recursos e serviços.

No que tange às práticas pedagógicas, Ainscow (1995) enfatizou três fatores que considera influentes para criação de classes inclusivas: a) planificação das aulas para a classe inteira; b) uso de recursos de aprendizagem comuns para apoiar a aprendizagem dos estudantes e a interação entre pares; c) modificação de planos e atividades que estimulem a participação ativa da turma; d) personalização das experiências das aulas sem individualizar atividades.

Ainscow (2009) ressaltou, ainda, aspectos axiológicos que dizem respeito aos valores inclusivos, tais como promover a participação, o engajamento ativo e o envolvimento na tomada de decisões, ao tempo em que se reconheça e valorize a aceitação e a diversidade de grupos e identidades.

A questão das escolas especiais e seu papel na perspectiva da educação inclusiva também se apresenta em âmbito internacional. Ainscow, Dyson e Weiner (2013) discutiram as contribuições que podem oferecer, mediante o uso de seus recursos e de sua *expertise*, para apoiar a reestruturação das escolas comuns e os estudantes mais vulneráveis do sistema educacional. Por outro lado, existe a defesa da permanência das escolas especiais em muitos países, como alternativa educacional para estudantes com necessidades mais intensas, duradouras e variadas de apoio, dispensando, assim, a meta da inclusão plena.

Educação Inclusiva no Brasil

O Brasil possui uma legislação educacional que sustenta a Educação Inclusiva, conforme os princípios que estabelecem a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como a rede regular de ensino como locus preferencial de escolarização para os estudantes atendidos pela Educação Especial. Essa modalidade educativa, que protagoniza as normas de orientação inclusiva no país, dispõe de um capítulo específico na Lei nº 9.394/2016, de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) alusivo ao atendimento dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. No texto da Lei, a Educação Inclusiva não comparece diretamente.

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), reafirmando o protagonismo da Educação Especial, faz referência ao desenvolvimento de um sistema educacional inclusivo, na meta 4, que estabelece para o período de sua vigência:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação,² o acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Fruto de negociações entre governo e sociedade civil, a elaboração do PNE 2014-2024 teve momentos de tensão pelo confronto entre os pressupostos defendidos pela Educação Inclusiva nos documentos internacionais e as propostas da Meta para a Educação Especial, principalmente no que tange à garantia de um sistema educacional inclusivo ao lado de serviços especializados – escolas e classes especiais – como ocorre também em outros países. Esse debate tem sido radicalizado no Brasil, segundo Mendes (2006), quando evidencia ações políticas que prejudicam a implementação do seu processo de inclusão escolar:

- Predomínio de embates que prejudicam a integração de ações entre o poder público e a sociedade civil.
- Proposição de uma concepção única de política de inclusão vigente no país, produtora de dissenso em torno da inclusão escolar requerida pelos sistemas de ensino.
- Minimização dos debates que visam à melhoria da qualidade da educação brasileira para todos os estudantes, indistintamente,

² Especialistas na área alertam para a equivalência conceitual dos termos superdotação e altas habilidades, sendo correto o registro: altas habilidades/superdotação.

dando lugar às questões relativas aos locais de escolarização dos estudantes.

- Desconsideração pela história e participação das pessoas com deficiência, suas famílias, educadores, cientistas e prestadores de serviços na formulação das políticas.
- Desconsideração pelo protagonismo da Educação Inclusiva nas reformas educacionais favoráveis à sua implementação, posicionando a Educação Especial como coadjuvante colaboradora.

As normas que orientam a Educação Especial no país definem a criação e o funcionamento de salas de recursos multifuncionais (SRM) para apoiar a escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais nas classes e escolas comuns. No entanto, as SRM não têm alcançado seus objetivos, como registrado no Relatório 4 do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP, 2019), deixando grande parte dos estudantes sem o Atendimento Educacional Especializado garantido legalmente. O Observatório é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos e tem como foco “a produção de estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira”.

Zappone (2011), ao considerar o desafio enfrentado pelas políticas públicas na implementação da Educação Inclusiva, destacou um cenário nacional marcado pela pobreza e desigualdade social extrema e abordou a desfavorável realidade interna das escolas e das práticas docentes, como ainda hoje se pode verificar. Carvalho (2002) enfatizou como desafio o desenvolvimento de uma sociedade democrática, pautada nos princípios da igualdade, liberdade e equidade, onde a exclusão não tenha lugar.

Sobre o tema, Souza e Pletsch (2017) discutem o uso de modelos universais como orientação para os sistemas de ensino e a relevância de interpretá-los devidamente à luz das realidades locais, ou seja, sua adequação às diferenças econômicas, culturais, políticas dos países, entre outros aspectos, alertados pelos organismos que os prescrevem. As autoras adentraram o Sistema ONU, analisaram seus documentos sobre Educação Inclusiva, identificando heterogeneidades e reflexos de

suas contradições e disputas internas, assim resumidas: “[...] a proposta de Educação Inclusiva no escopo do Sistema ONU é constituída em uma arena de luta, alicerçada pela teoria do capital humano” (SOUZA; PLETSCHE, 2017, p. 846).

Entre aspectos que dificultam a busca pelo consenso nacional em torno da Educação Inclusiva no Brasil, Carvalho (2013) aponta as contradições na interpretação do ordenamento jurídico nacional. Carvalho (2002) destaca a extensão territorial do país para os debates necessários. Carneiro (2011) evoca o princípio universal da razoabilidade, enfatizando a escuta dos educadores e as condições concretas dos sistemas educacionais para realizar a inclusão efetiva. O autor aponta a necessidade de “vias das alianças estratégicas, das parcerias e das complementaridades como forma de construção dos caminhos da Educação Inclusiva” (CARNEIRO, 2011, p. 38).

Os vários aspectos abordados neste texto implicam decisões, planejamentos, ações e avaliações da Educação Inclusiva, tendo em vista sua implementação e visando à orientação de seus caminhos e perspectivas.

Olhares para o futuro

As organizações internacionais passaram a adotar um significado mais amplo para a Educação Inclusiva, sob variados aspectos. O público-alvo a quem se destina é constituído por *todos os estudantes*, sendo o papel do educador e sua formação ajustados ao novo paradigma, que se apoia nas noções de diversidade e acessibilidade (PLAISANCE, 2019). A Declaração de Incheon (UNESCO, 2019), reafirma esses propósitos. Produzida no Fórum Mundial de Educação, realizado em 2015 na Coreia do Sul, a Declaração compromete-se com a Educação 2030 e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030, reconhecendo a educação como propulsora do desenvolvimento. Nessa perspectiva, o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (OAS 4) assegura a Educação Inclusiva e equitativa de qualidade, mediante a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, afirmando:

Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida (UNESCO, 2019, p. 1).

Verifica-se nessa afirmação que a autonomia da pessoa e sua qualidade de vida são buscadas na relação do empoderamento pessoal com o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva, impulsionados pela educação. Trata-se de uma questão que remete à participação social como forma de emancipação do homem e da sociedade, evidenciadas as dimensões econômica, política e cultural da Educação Inclusiva. A implementação do OAS 4 ainda preconiza:

Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem (UNESCO, 2019, p. 2).

Os princípios evocados nesse trecho da ODS 4 implicam a superação dos mecanismos de exclusão na escola e as barreiras à aprendizagem impeditivas do desenvolvimento de competências que permitam ao estudante as oportunidades de participação escolar e social, propulsores do bem-estar e das oportunidades de vida.

Souza e Pletsch (2017), com base em análise de diretrizes da ONU, apontaram quatro eixos que dimensionam a Educação Inclusiva na concepção atual: a) *inserção e participação na sociedade*, com foco na socialização no ambiente escolar e comunitário; b) *educação e escolarização*, enfatizando os processos de ensino e práticas inclusivas, pautados nas singularidades e respostas à diversidade; c) *economia*, considerando a sustentabilidade financeira de escolas e estruturas especializadas – mais

onerosas do que a escolarização em classes e escolas comuns – e ressaltando que o custo-eficiência e o custo-benefício são mais atrativos em contextos inclusivos; d) *organizacional, conceitual e técnica*, implicando as transformações necessárias nos sistemas de ensino para que se desenvolvam na perspectiva efetivamente inclusiva.

Esses fatores, que se coadunam com as agendas atuais, estão presentes na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2016, internalizada no Brasil em 2008. O texto da Convenção preconiza, no artigo 24, um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem exclusão no sistema educacional geral, por razão de deficiência. Além disso, o conjunto de artigos da Convenção concatenados com a educação, ressaltam questões importantes para a compreensão, promoção e viabilização da Educação Inclusiva para pessoas em condição de deficiência.

Ocorre que a Educação Inclusiva tem uma ampla concepção, de natureza multidimensional. Seu público abarca a totalidade dos estudantes, embora geralmente sejam lembrados os mais vulneráveis. Razão para afirmar que, apenas uma educação para todos transformadora, colaborativa, equitativa, eticamente sustentada e efetiva em seus resultados, pode se dizer inclusiva.

Comentário conclusivos

Enquanto paradigma global, a Educação Inclusiva é um movimento que impacta os países de modo diferenciado. As amplas dimensões do conceito e suas variantes política, econômica, sociocultural e pedagógica condicionam respostas singulares em tempo, espaço e qualidade, consideradas as diversidades dos países comprometidos com sua implementação.

O Brasil desenvolve práticas educacionais em escolas comuns e especiais, legalmente situadas como integrantes do sistema regular de ensino. Se considerado o critério de inclusão plena na escola comum, o país ainda se encontra em estágio inicial de Educação Inclusiva, apartado das recomendações dos organismos internacionais que pactuam essa visão.

Pensando de outra forma, pode-se considerar que os processos de inclusão social e escolar são construções históricas e conjunturais complexas e plurais. Desse modo, apelam para as diferenças. Consolidam-se de modo singular, conforme os anseios e as realidades de cada cultura e sociedade. Lamentavelmente, a natureza ideológica dos debates sobre inclusão contamina os avanços e as soluções dos problemas a serem superados para que se obtenha o avanço das políticas inclusivas e a inovação da escola e de seus fazeres.

O Brasil está comprometido com a inclusão escolar, tarefa a ser cumprida mediante articulação entre governo e sociedade civil e observado seu pressuposto básico: educação de boa qualidade para todos os estudantes. Falta-lhe, entretanto, uma política educacional protagonizada pela Educação Inclusiva integrada pelos recursos da Educação Especial, para atendimento do público específico dessa modalidade educativa.

Um passo nesse sentido é que o conceito de pessoa com deficiência, reposicionado na Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência, requer formas de identificar esse público, levando em consideração os impedimentos individuais e as barreiras ambientais, segundo o modelo biopsicossocial estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

E, ainda, se entendermos Educação Inclusiva como educação de todos e para todos, faz-se necessário reconsiderar a universalização do acesso à Educação Básica, de modo a garantir a Educação Infantil de zero a três anos de idade. A ciência vem ressaltando a importância dos três primeiros anos de vida para o desenvolvimento infantil. E como, nessa idade, pode-se prevenir deficiência secundária em algumas crianças. O conceito de Educação Inclusiva pressupõe a educação de bebês e ao longo da vida.

Referências

AINSCOW, Mel. Tornar a Educação Inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windys; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora. (org.). *Tornar a Educação Inclusiva*. Brasília: Unesco, 2009. p. 11-23.

AINSCOW, Mel. *Educação para todos: torná-la uma realidade*. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial, Birmingham, Inglaterra, abril de 1995. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/20/fl_38.pdf. Acesso em: 02 dez. 2016.

AINSCOW, Mel; DYSON, Alan; WEINER, Saira. From exclusion to inclusion: a review of international literature on ways of responding to students with special educational needs in schools. *En-clave Pedagógica*, v. 13, p. 13-30, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência*. Brasília: SEDH, 2007.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Inclusão – Revista da Educação Especial*, v. 4, n. 1, p. 9-17, jan./jun. 2008. Edição Especial.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Brasília: Edições Câmara, 2014.

BRASIL. *Lei nº 9.394/1996, 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: 30 ago. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 8 set. 2019.

CARNEIRO, Moacir Alves. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2000.

CARVALHO, Erenice Natália Soares. Educação especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro. *Revista Educação Especial*, v. 26, n. 46, p. 261-275, maio-ago. 2013.

DANIELS, Harry; GARNER, Philip. *Inclusive education*. London, UK: Kogan Page Limited, 1999.

GARDOU, Charles. Situações de deficiência no processo de escolarização: quais os grandes desafios da Europa. *Revista Lusófona de Educação*, v. 14, p. 29-43, 2009.

INCLUSION INTERNATIONAL. *Mejor educación para todos – un informe mundial: cuando se nos incluya también*. 2009. Disponível em: http://inclusion-international.org/wp-content/uploads/2009/07/Mejor-Educacion-para-Todos_Un-Informe-Mundial_Octubre-2009.pdf. Acesso em: 3 dez. 2016.

INCLUSION INTERNATIONAL. *Educación inclusiva*. 2006. Disponível em: <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>. Acesso em: 26 ago. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

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

MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

ONEESP (OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL). Estudo em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns. *4º Relatório de Atividades Ano Base 2014/2015*. Disponível em: <https://www.oneesp.ufscar.br/arquivos/relatorio-4-oneesp-2014.pdf/@@download/file/Relat%C3%B3rio%204%20ONEESP%202014.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2022.

PLAISANCE, Eric. Ética e inclusão. *Caderno de Pesquisa*, v. 40, n. 139, p. 13-43, jan./abr. 2010.

PLAISANCE, Eric. *Sobre a inclusão: do moralismo a abstrato à ética real*. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/6.doc>. Acesso em: 2 out. 2016.

PLAISANCE, Eric. The special in education: meanings and uses. *Educ. Real*. Porto Alegre, v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000100202&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 ago. 2019. Epub Mar 07, 2019.

SOUZA, Flávia Faissal de; PLETSH, Márcia Denise. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 25, n. 97, 2017.

UNESCO. *Orientações para a inclusão: garantindo o acesso à educação para todos*. Paris: Unesco, 2005.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien*. 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

UNESCO. *Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 25 ago. 2019.

UNESCO. *Marco de Ação de Dakar, Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos*. 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2019.

UNESCO. *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278>. Acesso em: 26 ago. 2019.

WARNOCK, Mary. The Warnock Report. *Special educational needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. 1978. Disponível em: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>. Acesso em: 27 ago. 2019.

ZAPPONE, Rosimeire Maria Orlando. A conferência mundial de educação para todos e a Declaração de Salamanca: alguns apontamentos. *Revista Educação Especial*, v. 24, n. 41, p. 363-375, set./dez. 2011.

Capítulo 4

Os desafios da educação de surdos no Brasil: velhos preconceitos e novos discursos

Maria Izabel dos Santos Garcia

De acordo com o último Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil tem 185.712.713 de habitantes, distribuídos em 5.565 municípios. Desse total, 24,5 milhões são *deficientes*,¹ correspondendo a 14,5% do total da população brasileira. Desde 1991, atendendo a pedidos para a inclusão desse item, o IBGE incorporou ao questionário por amostragem² a categoria “deficiência” dentro da ideia de “incapacidade total”.

Em 2000, houve uma ligeira modificação que permitiu ao entrevistado responder se sua “incapacidade” é total ou parcial. Afirmaram ser

¹ Ao longo deste capítulo, vamos preferir usar essa e outras categorias no formato itálico por entender que elas estão carregadas de ideias pré-concebidas e por isso mesmo estão longe de dar conta do universo simbólico construído a partir da experiência cotidiana de surdos, cegos ou cadeirantes.

² De acordo com o IBGE, para os municípios com população de até 15 mil habitantes, a cada cinco domicílios recenseados, em quatro foi aplicado o questionário básico e em um o questionário da amostra (fração amostral de 20% dos domicílios). Nos municípios com população acima de 15 mil habitantes, a cada dez domicílios recenseados em nove foi aplicado o questionário básico e em um o questionário da amostra (fração amostral de 10% dos domicílios). O questionário básico recolheu informações como idade, domínio da leitura, condições de saneamento básico, enquanto no questionário da amostra foram recolhidas informações acerca de categorias como religião, escolaridade, deficiência e bens materiais.

“incapacitados totalmente para ouvir” aproximadamente 176.067 brasileiros recenseados. Entretanto, a exemplo das controvérsias em torno da categoria “cor”³ nos censos brasileiros, a “deficiência” ainda está bem longe de ser espelhada nessa amostra do IBGE. Surdos profundos que foram oralizados,⁴ por exemplo, muitas vezes não se entendem como dentro da categoria “incapacidade total para ouvir”, embora seu teste audiométrico mostre exatamente o contrário. Do mesmo modo, há surdos não oralizados contrários ao uso da categoria “incapacitado”, tanto parcial quanto total, por acreditarem ser uma forma depreciativa de se referir à sua “comunidade” e “cultura” próprias. Seria imprescindível que a população mais interessada – no caso deste trabalho, os surdos – fosse consultada quando da escolha por categorias, pois desta forma garantiriam certa representatividade.

Este capítulo tem como proposta uma discussão acerca da educação de surdos no Brasil. A motivação para o desenvolvimento do tema se deve ao fato de que, empiricamente, observamos ainda uma forte resistência na adequação das instituições de nível superior ao atendimento às leis em vigor a partir de 2002 – o que em princípio se traduz como um fator de suma importância no que tange ao ingresso de membros desse grupo social. Nesse sentido, a presente proposta se insere no debate atual em torno das políticas públicas educacionais, eixo da discussão dos movimentos sociais.

Nos últimos dez anos, após a discussão em torno da chamada Educação Inclusiva – nova categoria proposta pelo MEC em substituição à Educação Especial – muitos questionamentos vêm sendo levantados. Seja por parte das instituições educacionais, seja pela militância de surdos. Entre as instituições educacionais, a grande questão é como incluir a criança, jovem/adolescente ou adulto surdo nos ensinos fundamental, médio e ensino superior sem que os profissionais possuam a devida qualificação, nesse caso há a necessidade de revisão do modelo pedagógico

³ De acordo com o último Censo, somente 6,2% dos brasileiros se dizem negros.

⁴ Surdos que, através de um trabalho fonoaudiológico, desenvolveram alguma vocalização dos sons da fala. O resultado varia de acordo com fatores como idade em que perdeu a audição, condição socioeconômica, início do treinamento oral, entre outros.

ouvintista – do qual falaremos adiante – além do desconhecimento quase completo da Libras (Língua Brasileira de Sinais). Por parte da militância de surdos e afins, as questões se colocam principalmente no fato de que, por inclusão, está se desprezando que os surdos não terão atendida a necessidade de terem a Libras como L1 e a Língua Portuguesa, na forma escrita, como L2. Daí a mobilização atual do grupo reivindicando a educação bilíngue em oposição à Educação Inclusiva proposta pelo governo no PNE (Plano Nacional de Educação), por entenderem que sua língua materna deve ser respeitada no âmbito das políticas públicas educacionais adotadas pelo MEC.

Dada a existência ainda de controvérsias quanto à adoção ou não da Libras no espaço escolar de surdos, este capítulo focalizará tanto o movimento social de surdos – suas reivindicações para que as políticas educacionais considerem sua forma peculiar de comunicação – quanto as estratégias que vêm sendo usadas pelo grupo e pelo governo nesse sentido. Adianto aqui, integrar a militância de surdos uma vez que, após aproximadamente 35 anos no circuito de surdos, partilho de muitos dos interesses desse grupo.

Adiante, a partir do campo da história, da psicologia, da educação, da linguística e da antropologia, apresentaremos uma possibilidade de pensar os surdos e sua forma de organização como mais um modo de expressão da vida social. Não sem antes traçar um breve histórico a fim de situar onde o discurso “médico-pedagógico” de educação de surdos se apoia para manter um ensino que ainda prioriza a oralização de surdos, desconsiderando os anseios do movimento social e as questões socio-linguísticas que se colocam para esse grupo.

Situando linguístico-historicamente a questão dos surdos

A Libras (Língua Brasileira de Sinais) faz parte de uma modalidade linguística na qual o aspecto viso-espacial (ou gesto-visual) é o que a diferencia da modalidade áudio-oral – sistema apoiado na fala articulada. Alguns linguistas vêm transcrevendo a sintaxe de diferentes

línguas de sinais, e um dos pioneiros foi William Stockoe, que, em parceria com Ursula Bellugi, publicou em 1965, o *Dictionary of American Sign Language*, considerado o primeiro dicionário de língua de sinais editado no mundo. Para eles, a analogia gesto-língua não apresenta dúvidas, sendo os elementos gestuais de base designados por queremas, cuja função se assemelha a dos fonemas nas línguas áudio-orais:

QUEREMA, aquele conjunto de posições, configurações ou movimentos que funcionam de forma idêntica na língua; o ponto de estrutura da língua de sinais (análogo ao “fonema”). QUEROLOGIA, a estrutura, e sua análise, dos isolados ou unidades do nível do fenômeno da língua de sinais do surdo (STOKOE, 2005, p. 33, tradução nossa).⁵

Como qualquer outro sistema linguístico, as línguas de sinais diferem no mundo, apresentando inclusive muitas variações dialetais. Mesmo em países com uma única língua áudio-oral oficial – caso do Brasil – as línguas de sinais diferem e mantêm independência em relação ao sistema oral. Nos países com mais de uma língua áudio-oral oficial – caso da Bélgica – só há uma língua de sinais, ainda que com suas variações dialetais. Outro aspecto relevante em relação aos usuários da língua de sinais é que, em experimentos neurológicos,⁶ ficou claro que sua produção também é controlada pelo hemisfério esquerdo do cérebro, área considerada como a que governa a competência linguística daqueles que usam a língua áudio-oral.

As línguas de sinais são línguas de modalidade gestual-visual em oposição às de modalidade áudio-orais, como é o caso do Português, do Espanhol. Estas últimas usam o canal auditivo na recepção e o aparelho

⁵ CHEREME, that set of positions, configurations, or motions which function identically in the language; the structure point of sign language (analogous to “phoneme”). CHEROLOGY, the structure, and its analysis, of the isolates or units of the phenomenon level of the sign language of the deaf.

⁶ Ursula Bellugi e Helen Neville demonstraram através de experimentos que o sinal pode ser “lido” mais acuradamente quando apresentado no campo visual direito (SACKS, 1990).

fonador para a articulação dos sons da fala. Já as línguas de sinais utilizam o canal visual na recepção e a expressão facial e a configuração do movimento das mãos em relação ao corpo na emissão da mensagem.

É bom acrescentar que as línguas de sinais, justamente pelo *status* linguístico que carregam, não são iguais em todos os países. Atualmente muitas vêm sendo estudadas e dentre elas podemos citar a ASL (*American Sign Language*)⁷, a LFS (*Langue Française des Signes*), a BSL (*British Sign Language*) e a própria Libras.

Entenderemos a língua como uma das vias que possibilita a comunicação entre as pessoas que, reciprocamente, dela fazem uso. Mas, em relação ao conceito de comunicação, atribuiremos uma dimensão que ultrapassa os limites impostos pela língua. A comunicação, como a entendemos, admite, inclusive, não só uma forma verbal (linguisticamente falando) como também uma não verbal. Com efeito, o modo como as pessoas se vestem, o aperto de mão nas situações de cumprimento em um determinado grupo social ou mesmo os gestos ritualizados, como a continência militar, a piscadela de olhos em uma situação de paquera, todos são exemplos de uma comunicação não verbal que ocorre entre indivíduos e grupos, além de se constituírem em “sinais” que demarcam diferentes identidades.

No Brasil ainda é comum a produção da literatura acadêmica sobre os surdos estar atrelada aos *especialistas* – profissionais *autorizados* a falar do ponto de vista técnico e teórico sobre um dado assunto. Parece óbvio que tal fato não é absolutamente inusitado, tampouco desqualifica o fazer acadêmico na área da educação de surdos ou qualquer outra. Ademais, há muito que as categorias científicas cuidam de nomear diferentes fenômenos, sejam eles físicos, biológicos, psicológicos ou sociais. A questão que salta aos olhos, entretanto, é que, no caso dos surdos, os textos científicos ainda os apresentam quase sempre dentro de uma lógica discursiva que os aprisiona a um modelo “médico-terapêutico”, não permitindo ao leitor entender o sentido da *surdez* para os próprios surdos, sendo forjado assim, paradoxalmente, um silenciamento do sujeito surdo. Somente na última

⁷ Segundo Sacks (1990) a *American Sign Language* (ASL) é a terceira língua de maior uso nos Estados Unidos.

década é que podemos sentir um novo frescor através da produção de teses e dissertações pelos próprios surdos, principalmente nas universidades situadas ao sul e sudeste do país.

Ainda assim, a impregnação do olhar que chamaremos patologizante das *deficiências* de um modo geral e da surdez em particular, produziu um entendimento que focaliza, principalmente, a privação física ou sensorial em detrimento de aspectos como a construção das redes de sociabilidade, dos modos de subjetivação e do uso de uma modalidade linguística bem distintiva.

Entender a constituição dessa patologização das *deficiências* vem sendo uma das tarefas de Lilia Lobo, pesquisadora da Universidade Federal Fluminense. Segundo ela, os *deficientes* foram considerados durante vários séculos como monstros, um “infortúnio de vidas cinzentas para a história e que se desvanecem nos registros porque ninguém as considera relevantes para serem trazidas à luz” (LOBO *apud* GARCIA, 1999, p. 31), existindo apenas como “algumas vidas em meio a uma multidão de outras, sem nenhum valor”. Seres “invisíveis” na história social.

Por volta do século XIX, as atenções se voltam para a hereditariedade, um elemento útil à manutenção da ordem social e que pode produzir o “dessemelhante” (LOBO *apud* Garcia, 1999, p. 32). Nessa categoria serão incluídos, embora em diferentes graus, artistas, gênios, poetas e, é claro, os *deficientes* subdivididos em curáveis e incuráveis. Foi então necessário identificá-los⁸ para que lhes pudessem ser aplicadas técnicas e procedimentos de “regeneração”.⁹ Esses “dessemelhantes” passam a ser a grande preocupação de psiquiatras, médicos legistas e antropólogos, não tardando para que essa ideia fosse também absorvida pelo discurso “médico-pedagógico”.

Assim, por mais incipiente que sejam os dados em pesquisas que refletem *en passant* a história coletiva desse grupo, é lugar comum encontrá-la ancorada em teorias que tenham o déficit como o conceito-chave.

⁸ Mais tarde, surgirão instrumentos mais sofisticados nessa identificação, como por exemplo, os testes de inteligência e de personalidade (GARCIA, 1999, p. 33).

⁹ Um pouco antes do trabalho de Morel, vinha sendo bastante difundida na Europa a frenologia – estudo do caráter e das funções intelectuais humanas, com base na conformação do crânio (GARCIA, 1999, p. 32).

Este norteia o princípio da normatização, considerado aqui segundo a definição de Bengt Nirge como o princípio que enfatiza a necessidade de se deixar disponível “condições e modelos de vida que sejam tão próximos quanto possíveis das normas e modelos encontrados na sociedade em geral” (*apud* LOBO, 1992, p. 117). Assim, ênfase recai na aplicação de procedimentos que venham a diminuir a distância entre aqueles que não ouvem e aqueles que ouvem. A ideia central é aproximar o mais possível a pessoa surda do que se considera como um padrão humano normal. Só assim, entendem os defensores desse princípio, será possível admitir uma integração¹⁰ das pessoas surdas à sociedade.

Lilia Lobo (2008) levanta a questão da constituição histórica do conceito de deficiência em sua tese de doutoramento sobre a institucionalização das deficiências no Brasil e aponta a mentalidade que identificava os *deficientes* como indivíduos “degenerados” e que necessitam ser “regenerados” para, então, se integrarem à sociedade. Nesse contexto, o nascimento de um ramo da medicina, a medicina social – aplicação do saber médico com a finalidade de prevenir as doenças através da inibição dos fatores de risco (KLOETZEL, 1984) – serviu também de base para o surgimento de instituições médico-pedagógicas, responsáveis pela crença comum de que aos *deficientes* deve ser aplicado um atendimento que vise à sua reabilitação. Desse modo, o termo “deficiente” impregna-se de uma norma biologizante e patologizante.

É em meio a esse contexto que D. Pedro II, atendendo ao pedido de Ernest Huet, professor surdo francês, funda no Brasil, em 26 de setembro de 1857, um internato para educação de pessoas surdas¹¹ do sexo

¹⁰ Termo correntemente utilizado pelos profissionais de educação cujo sentido entre estes é carente de consenso. Em geral, parece sugerir que o indivíduo portador de deficiência, ao assemelhar-se o mais possível do padrão de normalidade, tem as consequências de seu “defeito” minimizadas e, com isso, amplia as suas possibilidades de participar da convivência social.

¹¹ Segundo Pierre Oléron, linguista francês, foi o italiano Jerônimo Cardan (1501-1576) o primeiro a cogitar, ao menos em teoria, a possibilidade de educar pessoas surdas (OLÉRON, 1950, p. 66). As primeiras experiências educacionais de surdos, entretanto, teriam acontecido na Espanha, no monastério beneditino de Oña, com a iniciativa do monge Pedro Ponce de Leon (1510-1584). Também foi na Espanha que se acredita ter

masculino, o Imperial Instituto Nacional dos Surdos-Mudos,¹² atual INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) – órgão do Ministério da Educação com sede na cidade do Rio de Janeiro. Quase 30 anos depois, Tobias Leite, diretor do INSM e médico-chefe da Secretaria de Saúde do Estado, afirmará serem os surdos possuidores de “uma face pálida, a fisionomia morta, o olhar fixo, a caixa torácica deprimida, movimentos lentos e o caminhar trôpego e oscilante, é excessivamente tímido e desconfiado” e seu progresso educacional dependeria de uma clara demonstração de afeto por parte de seus educadores, pois “de outro modo não se poderia obter dele confiança, nem dominar sua índole selvagem” (LEITE *apud* GARCIA, 1999, p. 34).

Em 1857 foi aprovada a Lei de nº 939 que designava a verba para auxílio orçamentário ao novo estabelecimento. A partir de então a trajetória educação de surdos no Brasil passou a ser delineada por meio de políticas públicas. A política educacional foi gerando mudanças ao longo do tempo: a primeira abordagem da educação de surdos foi o oralismo, que consistia em fazer estímulos auditivos para um desenvolvimento da fala e leitura orofacial, visando uma equiparação com os ouvintes, maioria na sociedade. Essa metodologia fracassou e, devido ao seu insucesso, foi abordada uma nova filosofia educacional – iniciada nos Estados Unidos – a Comunicação Total que consistia no uso de mímicas/línguas de sinais, junto com a língua áudio-oral.

Em 1883, Alexander Graham Bell, médico escocês, conhecido como o inventor do telefone, publica *Memoir upon the formation of the deaf: variety of the human race*, livro no qual defende o método oralista para educação de surdos. Sua principal preocupação era a de que os matrimônios entre pessoas surdas¹³ “produzissem” mais pessoas surdas. É bom

ocorrido o primeiro batismo de uma criança surda, em 1555. Até então, as “almas” das crianças tidas como incapazes não eram “salvas” por se acreditar que elas “estavam levando os pecados dos pais” (BALDWIN, 1988, p. 7).

¹² Em 6 de julho de 1957 passa a se denominar Instituto Nacional de Educação de Surdos (*Revista Espaço – Informativo Técnico Científico do INES, Edição Especial, 1997*).

¹³ De acordo com a Feneis, embora não se tenha um levantamento preciso sobre a taxa de casamentos de surdos entre si, essa é uma característica marcante da “cultura dos

que se diga que sua mãe era surda e ele próprio era casado com uma surda, Mabel Hubbard Bell – quem sabe os motivadores para tal invenção. Apesar de não ter obtido apoio para a proibição legal de matrimônios entre surdos, ele saiu vencedor em relação ao banimento da língua de sinais dos meios escolares de surdos. Essa ideia se concretizou logo após a realização de um grande congresso de educadores de surdos, realizado em Milão, em 1880. Nele foi acordado entre representantes de vários países que a atenção na educação de surdos se voltaria à oralização, ou seja, à vocalização dos sons da fala. É a partir daí que a língua de sinais passa a ser proibida em praticamente todas as escolas para surdos no mundo, sendo o seu uso também desestimulado entre os familiares de surdos.

Essa medida levou ao banimento dos professores surdos¹⁴ das salas de aula, fato bastante significativo uma vez que, segundo Karin Strobel, pesquisadora em educação de surdos da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), o uso da língua áudio-oral em sala “como principal forma de comunicação, nos faz questionar [...] se a inclusão oferecida significa integrar o surdo” (STROBEL, 2008, p. 100). Para a autora, não se trata de inclusão e sim de adaptação da educação dos surdos aos moldes ouvintistas – termo que tem designado a forma das pessoas ouvintes perceberem o mundo, não servindo como parâmetro para os surdos.

Registre-se aqui que essa oposição entre diferentes metodologias educacionais para surdos permanece até os dias atuais, a despeito do debate provocado pela chamada Educação Inclusiva para atender às demandas daqueles rotulados como Pessoas Portadoras de Deficiências – as PPD.

Para Wrigley (1996), como o problema da surdez está localizado num corpo individual, a taxonomia médica se mantém reproduzida e

Surdos”. Estima-se que nove de cada dez membros da “comunidade de surdos” se casam com outros membros do seu grupo cultural. Menos de 10% dos casais de surdos teriam filhos também surdos. Esse fato contradiz muitas teorias que apontavam a hereditariedade como a principal causa da surdez e que justificaram a prática de esterilização e a proibição de casamentos entre surdos até o século passado.

¹⁴ Na época, Graham Bell teria afirmado que um terço dos professores em escolas para os surdos eram surdos e sua cruzada contra a contratação de professores surdos fez o índice de 40% cair para apenas 13% de professores surdos, em 1920 (BALDWIN, 1988).

assegurada, perpetuando interpretações equivocadas da surdez, como a experiência de uma falta, uma incapacidade ou *deficiência*. A despeito de a surdez ser algo comum, a “cultura surda” ainda é vista como “uma espécie exótica cuja identidade é destinada a decair e a desaparecer” (WRIGLEY, 1996, p. 94).

Incapazes de ouvir como a maioria das pessoas, os surdos são considerados fora do padrão de normalidade e imediatamente alocados numa categoria inferior à das pessoas que ouvem. De acordo com Skliar (2001, p. 21), pesquisador argentino:

A configuração do ser ouvinte pode começar sendo uma simples referência a uma hipotética normalidade, mas se associa rapidamente a uma normalidade referida à audição e, a partir desta, a toda uma sequência de traços de outra ordem discriminatória. Ser ouvinte é ser falante e é, também, ser branco, homem, profissional, letrado, civilizado, etc. Ser surdo, portanto, significa não falar – surdo-mudo – e não ser humano.

Para Steve Baldwin (1988), historiador surdo, o oralismo – uma das formas de educação de surdos baseada no uso unicamente da língua oral – é um tipo de “genocídio cultural”. O autor afirma ainda que, desde a fundação da primeira escola oral na Alemanha, a pessoa surda foi impedida de sinalizar sob a desculpa de que era inadequado e, portanto, contrário aos anseios da maioria ouvinte. Baldwin afirma que o extermínio de uma minoria por parte de uma sociedade “perseguidora” se dá não somente pela via da esterilização, mas também pela via da privação social: a negação da acessibilidade aos espaços de produção e manutenção da cultura tanto de surdos quanto de ouvintes:

Você fica fora da conversa à mesa do jantar. É o que se chama de isolamento mental. Enquanto todos os outros falam e riem, você se mantém tão distante quanto um árabe solitário num deserto que se estende para o horizonte por todos os lados. [...] Espera-se que você passe quinze anos

na camisa-de-força do treinamento da fala e da leitura labial... seus pais nunca se incomodaram em empenhar uma hora por dia para aprender a [língua] de sinais... Uma hora em vinte e quatro que pode mudar uma vida inteira para você (JACOBS *apud* SACKS, 1990, p. 136).

Após 162 anos desde sua fundação, o INES tem atualmente cerca de 600 alunos, da Educação Infantil ao Ensino Médio¹⁵, em regime integral e semi-integral, com turmas em horários diurno e noturno. Essa instituição tornou-se, em 1993, Centro Nacional de Referência na área da surdez, sendo responsável pela assessoria técnica nas áreas de prevenção da surdez, orientação familiar e profissional através da oferta de cursos de especialização e atualização em todo o país para professores atuarem junto aos alunos surdos. Possui diferentes projetos junto ao alunado (prevenção às drogas, exercício de cidadania, preparação para o trabalho, etc.), organizando e mantendo publicações, seminários e fóruns de debate na área educacional de surdos. Mas apesar de propagar sua aceitação ao uso da Libras na educação de surdos, poucos são os professores que a dominam. Essa lacuna deixa claro que o retorno da língua de sinais ao espaço escolar, quando ocorre, ainda é visto mais como um recurso educativo do que como o reconhecimento de ser diferente e usar “uma língua em seu legítimo direito” (BOUVET, 1990, p. 9).

Apesar das inúmeras dificuldades para estabelecer as mudanças necessárias, alguns movimentos contrários à corrente política hegemônica têm sido observados. Um evento marcante ocorreu em março de 1988 na Universidade de Gallaudet em Washington, EUA, quando se deu um levante de surdos que só terminou quando a Dra. Elisabeth Ann Zinser, ouvinte, foi deposta do cargo de diretora da instituição. Alguns dias antes, após concorrer com outros dois candidatos surdos, ela ganhou a eleição realizada por um conselho acadêmico composto de modo no mínimo desigual: 17 membros ouvintes e quatro surdos.

¹⁵ Oferecido aos alunos há cerca de 15 anos.

Manhã de quarta-feira, 9 de março: “Greve em Gallaudet”, “Greve Surda dos Surdos”, “Estudantes exigem diretor Surdo” – os jornais estão cheios de notícias a respeito [...] o movimento começou há três dias, foi aumentando de intensidade, alcançou agora a primeira página de *The New York Times*. [...] Gallaudet é a única universidade de artes liberais para os surdos no mundo e, além disso é o centro da “comunidade surda” mundial, mas em todos os seus 124 anos nunca teve um diretor surdo (SACKS, 1990, p. 143).

Com o resultado, os surdos americanos se rebelaram e iniciaram um dos movimentos mais inspiradores aos surdos de outras nacionalidades. Saíram vencedores e, ao que se sabe, foi a primeira vez que uma pessoa surda passou a dirigir uma instituição acadêmica para surdos. Isso aconteceu faz 33 anos, ficando o episódio conhecido entre os surdos americanos como a “Revolução de 1988”.

No Brasil, em 1999, três chapas concorreram à direção do INES. Nenhuma composta por membros surdos, mas uma delas era apoiada pelo corpo discente da instituição. Formada por professores que se lançaram no aprendizado da Libras, alguns inclusive pais e militantes entre os surdos, a chapa ganha com folga a disputa. Era dezembro, fim do calendário escolar. No ano seguinte, de volta às aulas, uma surpresa: o cargo da direção estava ocupado por Stny Basílio Fernandes dos Santos, indicada pelo governo Fernando Henrique Cardoso. Apesar do espanto geral – afinal a chapa opositora tinha o apoio de alunos e funcionários – o ano letivo se inicia sob a batuta da nova direção, tendo como pano de fundo, uma vez mais, o amordaçamento¹⁶ dos alunos surdos.

Dois episódios semelhantes, ocorridos em um intervalo de aproximadamente dez anos, mas com resultados bem diferentes. Durante algum tempo me perguntei se as diferenças estariam pautadas tão somente na forma de organização do movimento social dos surdos americanos, que tinham claro o *status* linguístico da *American Sign Language*. Também me indaguei se as disputas de poder internas ao grupo, exercidas entre

¹⁶ Expressão muito usada por Harlan Lane.

os militantes surdos americanos, eram minimizadas temporariamente quando estavam em jogo interesses coletivos extremamente caros ao grupo. Do mesmo modo, por vezes via no nível escolar mais elevado dos surdos americanos um fator importante a se considerar na formação da liderança Surda¹⁷ nos Estados Unidos.

Mas comparar os referidos episódios na busca de respostas apenas levaria a explicações apressadas que, por certo, obscureceriam diversos aspectos que envolvem a formação de uma liderança de surdos em cada um desses países. Daí um rol de questões sempre me inquietaram: como e sob que aspectos e práticas cotidianas vêm sendo ancorada a ideia de cultura e identidade surdas, propagada atualmente pelas organizações não governamentais e movimentos sociais de pessoas surdas? Para além da questão linguística colocada, que outros aspectos aparecem como critérios de pertencimento à “comunidade de surdos”? Como as lutas discursivas que envolvem valores, estilos de vida e visões de mundo concorrentes vêm ganhando visibilidade e sendo reforçadas pelas lideranças desse movimento? Sob que aspectos se pode pensar que há, no caso brasileiro, descontinuidades nesse movimento? Como o governo, através do INES/MEC, vem atendendo às demandas dos surdos por políticas educacionais que incluam, em definitivo, a Libras como a primeira língua da criança e do jovem surdo? De que modo as transformações que se impõem podem fazer emergir novas ressignificações da *surdez*, não só para os surdos propriamente, mas também para os ouvintes? Num sentido amplo, são esses os questionamentos que vem movendo minhas inquietações.

Em seu artigo *The Deaf Community and the Culture of Deaf People*, Carol Padden, linguista e pesquisadora surda dos Estados Unidos, enfoca um aspecto fundamental da vida dos surdos: o fato de que esses indivíduos formam grupos e possuem uma cultura própria. Ela afirma que, antes de 1965, a abordagem tradicional não ia além de patologizar o surdo. Após a publicação do *American Sign Language Dictionary*, por

¹⁷ Em geral os autores surdos dos Estados Unidos, principalmente, usam inicial maiúscula sempre que se referem à chamada “cultura de surdos”, enquanto a inicial minúscula é usada em referência à perda auditiva. No Brasil, só recentemente essa forma de grafia vem sendo utilizada.

Bill Stokoe, Carl Croneberg e Doroth Casterline, teria ocorrido uma modificação na forma como os surdos americanos eram encarados. Esse trabalho não só oferecia uma nova descrição baseada em princípios linguísticos, mas também dedicava uma seção à descrição das características “culturais” e “sociais” dos surdos que usam a língua de sinais.

Em seu trabalho, Padden apresenta as definições do sociólogo George Hillery, que entendia por comunidade “um sistema social geral, no qual um grupo de pessoas vivem juntas, partilham objetivos comuns e possuem certas responsabilidades umas para com as outras” (PADDEN, 1980, p. 30) e a cultura como “um conjunto de comportamentos aprendidos, como a língua, valores, regras de conduta e tradições” (PADDEN, 1980, p. 30). Dentro dessa perspectiva, Padden qualifica como “comunidade de surdos” aquela “formada por pessoas que vivem em um lugar específico, partilham objetivos comuns, e de várias formas, [...] pode incluir pessoas que não são surdas, mas que apoiam ativamente os objetivos da comunidade” (PADDEN, 1980, p. 31). Para a autora, as “comunidades de surdos” possuiriam três características básicas: são influenciadas por suas localizações, admitem flexibilidade no uso da língua de sinais e possuem objetivos igualitários.

No Brasil, já se pode sentir o reflexo que o movimento de surdos dos Estados Unidos vem produzindo. Há alguns anos, os surdos brasileiros começaram a se interessar pela pesquisa da Libras¹⁸ e pelo desenvolvimento de métodos de ensino aos ouvintes; pelo desenvolvimento de atividades artísticas profissionais como as companhias de teatro e de poesia em Libras;¹⁹ pela retomada das discussões sobre sua própria educação, atuando também como instrutores, monitores e professores de crianças, jovens e adultos surdos ao integrar as equipes pedagógicas em escolas de surdos.

¹⁸ Há cerca de dez anos o Departamento de Linguística da UFRJ desenvolve pesquisas sob a supervisão de uma pesquisadora surda.

¹⁹ Ainda que existam alguns “corais de surdos”, esses não nos parecem ter surgido como resultado direto da motivação de surdos, e sim de ouvintes.

Além dessas investidas, membros dessa comunidade começaram a exigir tradutores/intérpretes de Libras-Português (TILSP) em diferentes situações cotidianas; legendas em português²⁰ em noticiários e programas educativos/televisivos; a criação de acervo com material videográfico na Libras; legendas em filmes nacionais, dentre outras demandas. Tomando por base o documento já citado, “A educação que nós Surdos queremos”, devemos acrescentar a necessidade da qualificação profissional de TILSP, via o curso de Letras/Libras, bem como professores fluentes em Libras.

Nos últimos anos, tem havido a necessidade de contratação de TILSP, uma vez que as atuais políticas governamentais têm optado pela chamada “inclusão”, ou seja, os surdos devem estudar em escolas regulares em meio aos alunos ouvintes, precisando, então, do TILSP para acompanhar as aulas. Entretanto, isso vem sendo uma das grandes discussões no debate entre a proposta governamental por uma Educação Inclusiva e a demanda desse grupo social que reivindica uma educação bilíngue. Kelman (2012, p. 59) complementa ser “necessário encontrar mecanismos para que os alunos surdos brasileiros possam desenvolver identidades bilíngues e/ou surdas, dentro do espaço escolar que se diz democrático”. Portanto, a educação de surdos deveria considerar como primeira língua (língua de instrução) a Libras e, como segunda língua, a Língua Portuguesa escrita.

Atualmente podemos verificar uma parca conquista nessa direção, no que diz respeito à educação de surdos e à inclusão do surdo na sociedade majoritária. “O que estão mudando são as concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno de sua língua, as definições sobre as políticas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes, etc.” (SKLIAR, 2001, p. 7). Tal fato levaria também a uma nova concepção do que podemos chamar de identidade e cultura de surdos, conforme afirma Finau (2006, p. 234):

²⁰ A despeito da maioria dos surdos brasileiros serem analfabetos na língua portuguesa.

Assim, dentre as abordagens educacionais para surdos, o bilinguismo diglótico é uma possibilidade real de desenvolvimento psicossocial e cognitivo do surdo. Essa prática oferece ao surdo uma educação que lhe permite desenvolver suas potencialidades. [...] Desse modo, vários tipos de bilinguismos são possíveis e os surdos podem se tornar bilíngues e biculturais em vários graus.

Contudo, na educação brasileira dos surdos, a Libras não é amplamente utilizada, embora as leis em vigor apontem para a necessidade de respeito à língua própria dos cidadãos surdos. Desse modo, observamos uma precariedade nos diferentes níveis do processo educacional: fundamental, médio e superior. O que se pode ver é a dificuldade de compreensão pelos surdos dos conteúdos das disciplinas. Isso sem considerarmos o fato de que a maioria dos surdos, após terminarem o primeiro e segundo ciclos escolares, não dominam sequer a língua portuguesa. Tal fato prejudica sobremaneira a vida social do surdo de um modo geral e em particular sua entrada no ensino superior e no mercado de trabalho.

Quando não dominam a Libras como L1, os surdos tendem a não se entender como pertencentes a uma comunidade específica, que possui uma identidade, cultura e língua próprias. Isso por falta de contato com seus iguais. Desse modo, discussões em torno da educação de surdos foram conquistando espaço em busca da formação adequada do professor em uma abordagem de educação bilíngue, que visa um ensino-aprendizagem através de duas línguas de instrução, conforme já elucidado anteriormente. Além disso, também é necessária a melhor formação dos TILSP, com a abertura de mais cursos para a especialização dos surdos. Como salientado pelo documento de posicionamento da WFD (World Federation of the Deaf) sobre a Educação Inclusiva:

O artigo 9 da CRPD especifica o direito de um intérprete de língua de sinais para acessar os serviços públicos. A WFD reconhece que a provisão de intérpretes de língua de sinais é uma parte importante de uma série de recursos e suportes

educacionais que devem ser disponibilizados aos alunos surdos, mas salienta que um intérprete não substitui a instrução direta em língua de sinais, nem garante um ambiente totalmente acessível em língua de sinais (WFD, 2018, p. 151).

Somente a partir dessas concepções poderemos ter políticas educacionais brasileiras voltadas aos surdos de um modo bem planejado e com possibilidades de atingir o êxito esperado pelas comunidades de surdos. Tais políticas, caso implementadas, gerariam estratégias importantes para possibilitar a equidade no ensino ofertado aos surdos.

A educação dos surdos brasileiros

Skliar aponta que, nas três últimas décadas, acentuou-se a concepção de um discurso sobre as práticas educacionais, “que, entre outras razões, permite desnudar os efeitos devastadores do fracasso escolar massivo, produto da hegemonia de uma ideologia clínica dominante na educação dos surdos” (SKLIAR, 1998, p. 1). Na educação de surdos ainda prevalecem dois grandes modelos: o clínico e o socioantropológico.

O modelo clínico enfatiza as práticas discursivas e os dispositivos pedagógicos da patologia e da *deficiência*, propondo terapias para o desenvolvimento da fala e a cura da surdez. Já o modelo educacional com um viés socioantropológico opõe-se ao modelo clínico e enfatiza a “cultura surda”, a “comunidade surda”, a língua de sinais, dentre outros aspectos, como fundamentais para que uma nova política educacional para surdos se consolide. Skliar alerta, entretanto, que ambos mantêm uma relação não dicotômica ao representarem os surdos como *deficientes* ou como minoria linguística. Desse modo, o autor sinaliza que as oposições entre os dois modelos servem mais para:

[...] identificar os matizes, os espaços vazios, os interstícios, os territórios intermediários que não estão presentes nesses modelos, mas que transitam, flutuam entre eles

como, por exemplo, as significações linguísticas, históricas, políticas e pedagógicas (SKLIAR, 2001, p. 9).

A história da educação dos surdos ainda é predominantemente marcada pela palavra ouvinte. A educação dos alunos surdos tem sido discutida apenas por ouvintes sem considerar a opinião dos surdos sobre o assunto. Os resultados dessa prática não têm atendido aos anseios da militância de surdos que luta por uma educação que tome por base sua própria forma de estar no mundo, que explore a visualidade, e que não tome por base uma pedagogia desenvolvida para os ouvintes. Para tal é importante discutir e garantir propostas curriculares mais apropriadas às suas necessidades e especificidades, principalmente linguísticas e culturais.

No início da década de 1990, com a emergência do bilinguismo e dos estudos socioantropológicos sobre surdos, esse panorama começa a ser modificado. No bilinguismo, são contemplados os aspectos relacionados aos comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais dos grupos minoritários. Dentro desse quadro, segundo Moura (2000, p. 64), “o surdo recebe respaldo para fazer-se ouvir” e encontra um caminho que deixa falar o gesto e no qual a sua voz pode ser ouvida (SÁNCHEZ, 1990). A partir dos Estudos Surdos, novas ideias e conceitos emergiram em meio a educação de surdos, tais como surdidade, pedagogia surda e pedagogia visual. Vale destacar a oposição entre os conceitos de ouvintismo e surdidade. Por ouvintismo, entende-se “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 2001, p. 15), enquanto surdidade reflete:

o processo de definição do estado existencial do surdo “ser-no-mundo”. Até então, o termo médico “surdez” era usado para incluir essa experiência na categoria maior de “deficientes auditivos”, a grande maioria dos quais eram idosos “com dificuldade de audição”, de modo que a verdadeira natureza da existência coletiva dos surdos era processada invisível. A surdez não é vista como um estado

finito, mas como um processo pelo qual os surdos realizam sua identidade surda, afirmando que esses indivíduos constroem essa identidade em torno de vários conjuntos de prioridades e princípios de ordem diferente, afetados por vários fatores, como nação, época e classe. (LADD, 2003, p. XVIII, tradução nossa).²¹

Essa visão da surdidade em muito contribui com a metodologia da pedagogia surda que justamente compreende trazer o sujeito surdo para o centro do debate educacional como protagonista. Segundo Strobel (2013, p. 92), “a pedagogia surda é uma educação sonhada pelo povo surdo, visto que a luta atual dos surdos é pela constituição da subjetividade ao jeito surdo de ser”. Gesueli (2012, p. 173) aponta que, “pelo fato de não ouvir, o surdo apoia-se menos e indiretamente na relação oralidade/escrita tornando possível considerar o aspecto visual da escrita como um fator relevante no processo de sua aquisição” de conhecimento. Assim, a pedagogia surda está intimamente ligada à pedagogia visual, uma vez que nessa metodologia o objetivo primordial é:

[...] utilizar captação dos sinais visuais, ampliar e exercitar as capacidades mentais e visuais para se comunicar com os Surdos. Todo e qualquer recurso que for utilizado para ajudar na comunicação, a compreensão dos conceitos deverá ser aplicada com naturalidade, e não para modificá-los, mas para auxiliar na compreensão e tradução gramatical visual. As técnicas, recursos e perspectivas utilizados na pedagogia visual, estão relacionados com o uso da “visão”,

²¹ [...] the process of defining the existential state of Deaf “being-in-the-world”. Hitherto, the medical term “deafness” was used to subsume that experience within the larger category of “hearing-impaired”, the vast majority of whom were elderly “hard of hearing” people, so that the true nature of Deaf collective existence was rendered invisible. Deafhood is not seen as a finite state but as a process by which Deaf individuals come to actualise their Deaf identity, positing that those individuals construct that identity around several differently ordered sets of priorities and principles, which are affected by various factors such as nation, era, and class.

em vez da “audição”, sendo que a imagem na “apreensão do estímulo visual” e perspectiva emergem de acordo com forças bidimensionais e tridimensionais. Esses processos exigem uma nova forma de pensar o nível perceptivo e o processamento visual daquilo que rodeia o sujeito Surdo e qual seu olhar sobre o mundo no processo de ensinar e aprender (CAMPELLO, 2008, p. 209).

Bauman e Murray (2014, p. 80) fazem uma interessante análise sobre a aprendizagem visual, apontando que essa abordagem não se limita apenas às pessoas surdas, uma vez que “a textualidade no século 21 está se tornando cada vez mais visual e digital, há uma tendência de afastamento a partir de textos tradicionais impressos para vídeos e textos multimídia”.

Desse modo, para a implementação de uma escola verdadeiramente voltada ao aluno surdo, que considere sua diferença e seja capaz de propiciar resultados efetivos e compatíveis com o seu potencial cognitivo, a participação do surdo se faz fundamental. Só é possível adequar a tendência educacional à visão bilíngue do surdo se houver clareza sobre quem é o surdo e, acima de tudo, sobre o que almeja para si próprio (DORZIAT, 1999).

A participação das pessoas na definição das questões sociais, culturais, econômicas e políticas, relacionadas à sua vida, é prevista pelas convenções dos Direitos Humanos. O surdo, como parte integrante da comunidade escolar, deve participar das decisões políticas que dizem respeito ao seu processo educacional. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994/1997) proclama, no art. 40, a importância da participação das pessoas diferentes na definição do seu processo educacional. Adicionalmente, reconhece o direito dessas pessoas de realizar escolhas em relação à sua educação.

Seguindo essas orientações, as pessoas surdas, como membros da comunidade escolar, têm o direito de participar das decisões políticas a respeito do seu processo educacional. Normalmente, os profissionais do ensino – em sua maioria ouvintes – traçam as competências e finalidades da escola sem considerar essas questões, nem as opiniões dos

segmentos envolvidos no processo escolar. Isso acarreta desencontros, falta de perspectivas e distanciamento entre as práticas propostas pelos especialistas e as necessidades concretas dos surdos – mesmo quando se tenta fazer o melhor possível.

Apesar de ser essa uma das principais reivindicações da liderança de surdos, o INES, até 2009, não havia tornado obrigatório a proficiência em Libras,²² com ou sem certificação do exame ProLibras, em seu processo seletivo para professor nos níveis médio e superior. Esse é um bom exemplo do descompasso entre os anseios do grupo e a atuação da instituição educacional, nomeadamente, representante da política de inclusão tão alardeada pelo MEC.

Sendo assim, é de extrema relevância o estudo das políticas educacionais no que tange à formação e a contratação de TILSP,²³ para que seja garantido ao sujeito surdo seu direito à inclusão na educação pela via do bilinguismo.

Entretanto, para que possamos instituir um bilinguismo dentro dos anseios dessa comunidade, é importante que a Libras seja a língua de instrução. O que não ocorre, uma vez que os professores – predominantemente ouvintes – não a dominam e/ou não têm fluência. Por sua vez, essa situação faz com que haja dificuldades na relação professor/aluno o que desmotiva os alunos e causa a evasão escolar dos alunos surdos (DAROQUE, 2011). Portanto, a questão da melhor qualificação dos TILSP não vem a ser um fator mais importante do que a proficiência, por parte dos professores, na língua de sinais.

O ideal é que as aulas sejam lecionadas por um professor ouvinte fluente em Libras ou um professor surdo, pois essa relação professor/aluno é de suma importância para a apreensão dos conteúdos. De acordo com Rangel e Stumpf (2012, p. 115), “quando o professor e o aluno utilizam a mesma língua, no caso, a língua de sinais, a comunicação deixa

²² Ver edital 005/2009 do concurso público para professores, publicado no D.O.U. de 23 de julho de 2009, seção 3, página 33.

²³ Vale ressaltar que ainda há grande dificuldade na formação desses profissionais quando eles estão atuando na versão voz (quando o discurso é realizado em Libras e esse profissional tem que passar para o português na modalidade áudio-oral).

de ser um problema. Quando ambos são surdos, os interesses e a visão de mundo passam a ser os mesmos”.

É importante ressaltar que a fluência do professor ouvinte não deve se restringir apenas a dominar o conteúdo de sua disciplina. Por outro lado, os professores surdos “muitas vezes ocupam papéis periféricos nas decisões acerca dos conteúdos curriculares” (BISOL *et al.*, 2010, p. 151). Andreis-Witkoski (2012, p. 94) acrescenta ainda que o “[c]urrículo surdo precisa contemplar história do surdo, identidade, cultura, língua, tudo dentro do currículo, igual o ouvinte; precisa ter dentro o que é do surdo”. Outro fator importante é que:

o papel e função do TILS no espaço educacional ainda são recentes. Há também uma confusão de papéis, pois o TILS é quem se relaciona frequentemente com o aluno e intermedeia suas relações dentro do ambiente em que está, dessa forma, comumente é confundido com um professor. Essa confusão se deve à ausência de clareza e de discussões sobre sua função dentro da sala de aula e nos diferentes espaços. O intérprete irá atuar nas relações comunicativas entre professor/aluno/alunos e nos processos de ensino/aprendizagem por ter uma língua em comum com o aluno surdo, tendo grande responsabilidade; porém, não pode ser considerado como professor. Por isso, com a ausência deste profissional, o desenvolvimento dos alunos surdos ficará prejudicado, pois perderão as informações passadas em sala de aula pelo professor. Muitos professores resistem à presença do TILS, pois não se sentem preparados para receber os alunos surdos, tampouco foram capacitados para atendê-los no espaço educacional. Com relação à inserção de surdos na universidade, os intérpretes levam, muitas vezes, os professores à pressuposição equivocada de homogeneidade entre os alunos e, portanto, criam dificuldades relativas à possibilidade de compreensão dos conceitos abordados que são desconsideradas por eles, por terem a falsa ideia de que a Libras, por si, resolve essas questões (DAROQUE, 2011, p. 31).

Assim, muitas são as tentativas de tornar o ensino equitativo para todos, independentemente de suas diferenças, sejam elas sociais, sensoriais ou físicas. Muito já se alcançou até o momento, no que se refere ao preconceito para com pessoas portadoras de *deficiências*, porém, no âmbito escolar, ainda se tem muito a alcançar.

A Constituição Federal defende a cidadania e a dignidade humana para todos, sem distinção e, para tanto, prescreve medidas para que o ambiente escolar não seja motivo de exclusão social, mas sim de transformação de uma sociedade que admite todas as diferenças e sabe conviver com elas (SKLIAR, 2006, p. 23). Ainda assim, as medidas não contemplam as reais necessidades educativas dos surdos. Perante a lei é necessário o respeito às diferenças. Mas, para tanto, a estrutura educativa para surdos deve ser repensada de modo a receber este aluno em sua plenitude, não precisando, para isso, que ele se disponha a modificar sua experiência no mundo para ingressar numa escola, onde ainda predomina uma pedagogia para ouvintes (SKLIAR, 2006). O que se observa com isso é que, diante da política educacional de inclusão ora em vigor, há imensa dificuldade no processo de desenvolvimento da aprendizagem, a partir da apreensão dos conceitos que envolvem as disciplinas, vivido pelo surdo no espaço escolar.

Ratificamos ser de suma importância que se priorize a qualidade do ensino, desafio esse necessário e que deve ser assumido por todos os educadores. É um compromisso inadiável das escolas, pois a Educação Básica é um dos fatores do desenvolvimento econômico e social. Trata-se de uma tarefa possível de ser realizada, mas é impossível de se efetivar por meio dos modelos tradicionais de organização do sistema escolar. Nesse caso, os problemas educacionais brasileiros não só se restringem à educação de surdos, mas também à de ouvintes que, no ensino público, se veem subjugados a um modelo baseado numa classe social mais privilegiada (BOURDIEU, 1998).

Uma prioridade necessária para que se caminhe para uma educação de qualidade é que se permita e incentive as escolas e universidades a elaborar com autonomia e de forma participativa o seu Projeto Político Pedagógico, diagnosticando a demanda, ou seja, verificando quantos são os alunos, onde estão e porque alguns estão fora da escola. Mas para

tal é preciso que haja profissionais capacitados atuando junto com professores e gestores, assim como uma infraestrutura que inclua uma boa qualificação profissionais e de material didático que atenda a todas as necessidades dos alunos, considerados e respeitados em suas diferenças.

Em suma, temos ainda muito a fazer como educadores para que o protagonismo dos surdos – professores e alunos – se torne uma realidade.

Comentários conclusivos

Tal como as diferentes etnias indígenas e quilombolas, os surdos encontram-se reféns de uma legislação que não contempla uma participação efetiva dentro das políticas públicas educacionais e outras. Aqui é importante refletirmos sobre em que aspectos teóricos e práticas cotidianas é possível ancorar a noção de cultura e identidade social, tão reivindicados pelos movimentos sociais das comunidades de surdos.

Além disso, é necessário pensar como os membros desses grupos sociais minoritários constroem a imagem de si em meio a relações produzidas no interior de uma sociedade tão desigual como a brasileira. Da mesma forma, vale ressaltar como é possível a sobrevivência de uma língua legítima nos tempos atuais, a despeito de toda sua negação. Fato que mantém a transmissão oral em meio aos grupos de surdos, relegada ainda hoje a segundo plano na educação brasileira. Nesse sentido, podemos pensar a complexidade do espaço social, não só entre surdos, mas entre qualquer outro membro da sociedade. Como apontado por Garcia (2011, p. 45):

Trata-se de uma luta ou um movimento que atue desfavorecendo, dentre outras coisas, o processo de homogeneização das diferenças que, apesar de muitas vezes aparecer travestido de inclusão, ao se apropriar da força de algumas expressões do tipo “somos todos iguais”, fortalece o processo de exclusão através da anulação e rejeição das potencialidades singulares, aprisionando-as dentro de um contexto específico e considerado “apropriado”.

Contemporaneamente, no campo referente a essas questões, muitas têm sido as discussões que objetivam promover a inserção social dos surdos, através do reconhecimento e respeito de seus direitos e deveres como cidadão. Discussões que apontam, dentre outras coisas, para a necessidade de equiparação de oportunidades e a valorização de seu potencial humano dentro dos limites impostos, de acordo com o tipo de suas peculiaridades e diferenças na visão de mundo. Esses são grandes desafios para as sociedades atuais, não só a brasileira.

Assim, o movimento social de surdos no mundo parece revelar forças subjacentes aos estereótipos encontrados no imaginário social, também representados em instituições sociais como família e escola, por exemplo. Desse modo, acreditamos que o grande objetivo das lideranças, além da confrontação das lógicas próprias aos mundos de ouvintes e de surdos, é a possibilidade de transformação da identidade estigmatizada que atualmente o surdo carrega em uma identidade respeitada e valorizada (GOFFMAN, 1988). Entretanto, a despeito do discurso politicamente correto, propagado pela ideia de acessibilidade e inclusão social, o que ainda persiste parece ser uma forma assistencialista e preponderantemente de poder na relação entre ouvintes e surdos, mesmo quando os primeiros apoiam e integram o movimento social dessa comunidade.

Referências

ANDREIS-WITKOSKI, Silvia. *Educação de surdos e preconceito*. Curitiba: CRV, 2012.

BALDWIN, Stephen C. Genocide & Deafness. *The Voice*, p. 7-10, maio-jun., 1988.

BAUMAN, H-Dirksen L.; MURRAY, Josep J. Estudos Surdos no século 21: “Deaf-gain” e o futuro da diversidade humana. In: ANDREIS-WITKOSKI, Silvia; FILIETAZ, Marta Rejane Proença (org.). *Educação de surdos em debate*. Curitiba: Editora da UTFPR, 2014. p. 67-91.

BISOL, Carla Alquati; VALENTINI, Carla Beatris; SIMIONI, Janaína Lazzarotto; ZANCHIN, Jaqueline. Estudantes Surdos no Ensino Superior: reflexões sobre a inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, jan.-abr., p. 147-172, 2010.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de educação: Pierre Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

BOUVET, Danielle. Língua de sinais e educação da criança surda. *GELES-UFRJ – Boletim 4*, ano 4, 1990, p. 1-11.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2002]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 16 nov. 2016.

BRASIL. *Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF: Presidência da República, [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em: 16 nov. 2016.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, [2005]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 16 nov. 2016.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 16 nov. 2016.

BUENO, José Geraldo Silva. A inclusão escolar de alunos deficientes em classes comuns do ensino regular. *Temas sobre Desenvolvimento*, v. 9, n. 54, jan./fev., 2001.

CAMPELLO, Ana Regina de Souza. *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. 2008. 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008.

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DAROQUE, Samantha Camargo. *Alunos Surdos no Ensino Superior: uma discussão necessária*. 2011. 92f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Metodista de Piracicaba, 2011.

DORZIAT, Ana. Bilingüismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, Carlos (org.). *Atualidades da educação bilíngue para surdos*. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FINAU, Rossana. Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e linguística. In: QUADROS, Ronice Müller de M.; PERLIN, Gladis (org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

GARCIA, Maria Izabel dos Santos. *Fala Zé Mudo: aventuras e desventuras de uma trajetória*. 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

GARCIA, Maria Izabel dos Santos. *Movimento Social dos Surdos: interseções, atravessamentos e implicações*. 2011. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

GOFFMAN, Ervin. *Estigma*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). *Relatório do Censo 2000*. Disponível em: <http://www.ibge.org.br>. Acesso em: 16 nov. 2016.

INES (INSTITUTO NACIONAL DE SURDOS). *Edição Especial Comemorativa dos 140 Anos da Instituição*. Rio de Janeiro: INES, 1997.

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas surdas. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; MELO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KLOETZEL, Kurt. *O que é medicina preventiva*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1984.

LADD, Paddy. *Understanding Deaf Culture: in search of Deafhood*. Bristol: Multilingual Matters, 2003.

LOBO, Lilia Ferreira. Deficiência: prevenção, diagnóstico e estigma. In: RODRIGUES, Heliana de Barros Conde; LEITÃO, Maria Beatriz Sa e Barros. *Grupos e instituições em análise*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

LOBO, Lilia Ferreira. *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. 451 p. ISBN 9788598271606

MOURA, M. C. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

OLÉRON, Pierre. *Les Sourds-Muets*. Presses Universitaires de France: Paris, 1950.

PADDEN, Carol. The Deaf Community and the Culture of Deaf People. In: BAKER, C.; BATTISON, Robbin (org.). *Sign language and the Deaf Community: essays in honour of William Stokoe*. USA: National Association of the Deaf, 1980.

RANGEL, Gisele M. M.; STUMPF, Marianne Rossi. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; MELO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália. (org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. São Paulo: Imago, 1990.

SANCHEZ, Carlos M. García. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Ceprosord, 1990.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-31.

SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SKLIAR, Carlos (org.). *Educação e exclusão*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

STRATHERN, Marilyn. Entrevista: No limite de uma certa linguagem. *Estudos de Antropologia Social*, v. 5, n. 2, p. 157-175. 1999.

STROBEL, Karin Lilian. *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 3. ed. Florianópolis: EdUFSC, 2013.

WRIGLEY, Owen. *Politics of Deafness*. Washington: Gallaudet University, 1996.

WFD (WORLD FEDERATION OF THE DEAF). WFD Position paper on Inclusive Education. May, 2018. Disponível em: <https://wfdeaf.org/wp-content/uploads/2018/07/WFD-Position-Paper-on-Inclusive-Education-5-June-2018-FINAL-without-IS.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2019.



Capítulo 5

Deficiência intelectual e manifestações de preconceito em contextos inclusivos

Sueli de Souza Dias

*Preconceito!
Não faz bem a ninguém
E sem ele
Penso o que seria do poder
Preconceito!
Já causou muito mal
Quem elege
Seres que decidem o que é normal¹*

A noção de deficiência sempre esteve ligada à falta, ao impedimento, ao não reconhecimento do outro em suas potencialidades e habilidades. Do ponto de vista das interações, o sujeito com deficiência é concebido como o “outro” que guarda características tão próprias que não se adequam ao socialmente esperado. Criam-se, assim, expectativas negativas e generalizações que, em última análise, dificultam ou impedem a convivência social saudável e o exercício pleno da cidadania, impingindo constante situação de desvantagem e incansável luta por garantias de direitos. Nesse contexto, pessoas com deficiência intelectual são

¹ Intérprete: Via Negromonte. Compositores: Erich Bulling e Ronaldo Bastos.

comumente vítimas de preconceitos que, por vezes, geram sentimentos tais como tristeza, humilhação, visão distorcida de si.

Este capítulo discute o preconceito relacionado à deficiência intelectual e suas manifestações em contextos inclusivos, notadamente na escola e no espaço do trabalho. Nesse sentido, busca demonstrar a deficiência como uma construção social que destitui o sujeito de seu lugar e valor social, gerando estigma e discriminação. O texto apresenta diferentes concepções sobre deficiência ao longo da história ocidental da humanidade e busca gerar referenciais para se pensar as dificuldades e os avanços atuais como construções históricas, considerando significados que se transformam em meio às mudanças culturais e outros que perpassam diferentes períodos e atuam definindo subjetividades e interações sociais. Apresenta a perspectiva histórico-cultural, proposta teórico-conceitual viável à compreensão da deficiência como possibilidade de desenvolvimento humano, distanciando-a da simples ausência de atributos pessoais. Por fim, discute manifestações de preconceitos em contextos educacionais e laborais inclusivos a partir de um caso concreto no qual a protagonista narra situações vividas e demonstra, por sua própria história, a capacidade de superação.

Preconceito e deficiência como construções sociais

O convívio entre pessoas segue diferentes possibilidades de interação. Em cada época, e a depender do contexto histórico-cultural, as distintas sociedades se organizam no intuito de estabelecer normas tácitas ou legais que legitimam formas de relacionamento e práticas sociais entre indivíduos e grupos, tendo em conta as similaridades e as diferenças entre eles. Para tal, criam-se categorias definidoras. Assim, por um lado, definem-se características consideradas comuns e aceitáveis e, por outro, algum tipo de punição para aqueles cujos atributos pessoais destoam dos parâmetros estabelecidos a partir da média da população (GOFFMAN, 1963/1988).

Em algumas situações, porém com menos frequência, em lugar de punições, concede-se *status* privilegiado aos que estão em situação divergente. Esse é o caso, por exemplo, de pessoas com deficiência visual que, em algumas épocas, foram consideradas como portadoras de poderes extrassensoriais e, assim sendo, supostamente poderiam realizar premonições, retrocognições ou ainda manter contato direto com a divindade (SOUZA, 2004). Estas ganhavam lugar de respeito e destaque social. No entanto, em distintas épocas, essas características foram consideradas inaceitáveis ao grupo, e pessoas foram excluídas do convívio da comunidade, muitas vezes levadas à morte, assim como ocorria com pessoas com outros tipos de deficiência, como discutiremos mais adiante neste capítulo.

De forma geral, características pessoais (aspectos físicos, cor da pele, cor ou textura do cabelo, particularidades no processo de desenvolvimento), ou grupais (etnia, gênero, nacionalidade, ideologia e religião), apenas para citar algumas, são categorizadas e, por vezes, passam a definir o valor social da pessoa. Essas categorias partem de concepções apriorísticas, ou seja, preconceções (preconceitos) que são transformadas em verdades sociais e passam a normatizar as relações. Em regra, “o preconceito se apresenta direcionado aos indivíduos ou grupos que, por determinadas circunstâncias, são vistos como inferiores, tornando-se vítimas de discriminação” (DIAS; CORTE-REAL; BRANCO, 2011). Nesse processo surgem sentimentos e ações valorativas, em relação ao outro, sem argumentos suficientes que os justifiquem, ou seja, parte-se de uma generalização ou de desinformações sobre uma pessoa e/ou grupo.

Na atualidade, não raramente, podemos ouvir afirmações diretas ou na forma de piadas: “pessoas com deficiência não aprendem, são abobadas”, “loiras são burras”, “mulheres não sabem matemática; “negros nasceram para trabalhos braçais”, “ciganos roubam”, “índios são preguiçosos”, dentre outras expressões com teor semelhante. Pensamentos como esses engendram, em grande medida, marcas indelévels no imaginário social e pessoal, provocando estagnações nos processos de desenvolvimento, participação social ou nas significações construídas sobre si (MADUREIRA; BRANCO, 2012). Os reflexos dessas concepções podem ser percebidos em diferentes contextos, manifestando-se,

por exemplo, no lento processo histórico de acesso das pessoas com deficiência à escola e na consequente dificuldade de progressão acadêmica; nas incansáveis lutas pela emancipação feminina; na resistência social à inserção qualificada do negro no mundo do trabalho; na negação das diferentes culturas que integram a sociedade.

Uma das explicações para esse tipo de relação social discriminatória é a contraposição entre identidade social virtual e identidade social real (GOFFMAN, 1988). A identidade social virtual é aquela gerada a partir de uma ideia que se tem do outro, em princípio percebido como diferente de quem o julga ou o avalia. À distância, a percepção das diferenças é, em grande parte, mobilizada pelo desconhecimento do outro em si mesmo. Diante do estranho, do novo, do desconhecido, surgem preconceções que geram expectativas e um problema social desponta quando estas destoam da identidade social real, ou seja, quando não se reconhece no outro suas capacidades, potencialidades e condições de constituir o mundo e constituir-se nele.

Essas preconceções modulam categorias que, por vezes, são transformadas em estigmas, isto é, rótulos ou marcas sociais impingidas a uma pessoa ou a um grupo. O estigma é construído na tensão das relações, a partir da leitura social que se faz de determinadas características individuais ou coletivas (AMARAL, 2002). Assim, são potencialmente alvos de estigmatização as pessoas que apresentam atributos pouco comuns ou aqueles que, mesmo fazendo parte do cotidiano social, trazem consigo uma carga simbólica historicamente marcada por situações de rejeição por parte de determinados grupos. Essas pessoas deixam de ser consideradas sujeitos providos de potencialidades ou capacidades de realização no contexto social.

A condição estigmatizadora impede o estabelecimento de relações impessoais saudáveis e o reconhecimento do outro como ser humano em sua totalidade. A pessoa estigmatizada passa a ser socialmente anulada nos diferentes contextos de produção, sejam eles de ordem técnica, acadêmico-científico ou da sobrevivência humana. Melo (2000, p. 18) define assim a pessoa estigmatizada:

O sujeito denominado como portador de um estigma não pode pertencer à mesma categoria de sujeitos (cidadãos), isto é, participar com os mesmos direitos, mas tem de obedecer às regras da marginalidade e responder dentro dos critérios preestabelecidos para o grupo. E, como diferente, não pode contribuir com a sua diferença, com a ampliação da sua potencialidade, mas contribui na diferença como registro da incapacidade, pois é portador de algo que não acrescenta e pouco soma ao ser humano.

A origem da palavra “estigma” remonta a antiguidade grega, época na qual determinadas pessoas eram marcadas com fogo ou cortes que viravam cicatrizes. Estas passavam a identificá-las por atos considerados indignos para a sociedade, tais como crimes e traições ou, simplesmente, por sua própria condição social, a exemplo dos escravos. Essas marcas funcionavam com sinais de advertência que, via de regra, indicavam a necessidade de cuidado ou mesmo afastamento nas interações sociais ou nas relações comerciais. O estigma pode então ser considerado como uma relação específica entre atributo e estereótipo (GOFFMAN, 1988; SILVA; FERREIRA FILHO, 2014). O estereótipo é a crença sobre algum atributo (característica física, psicológica ou moral) formada a partir de critérios, tais como sexo, idade, inteligência, religião, etc., e que é coletivamente compartilhada. Conforme afirmam Silva e Branco (2012, p. 167), “os estereótipos constituem o substrato cognitivo do preconceito”.

Na atualidade já não se utilizam das marcas físicas mecanicamente produzidas, mas, sim, das características pessoais para uma identificação negativa. Os estigmas físicos deram lugar a uma configuração simbólica: os rótulos. Estes produzem a despersonalização das pessoas ao amalgamá-las às características consideradas inadequadas, isto é, a identificação passa a ser o próprio rótulo. Assim identificado socialmente, o sujeito estigmatizado deixaria – do ponto de vista de quem o estigmatiza – de fazer jus aos mesmos direitos dos demais cidadãos de seu grupo (MELO, 2000). Diante desse quadro surge o constante temor de ser reconhecido negativamente, e a própria vida passa a ser norteada pela ameaça do estereótipo, conforme afirma Silva (2007).

Importante salientar que as diferenças entre pessoas, por si, não implicam preconceitos ou estigmas, no entanto, quando são constituídas socialmente trazem consequências. Por exemplo, ser mulher (diferença) em uma sociedade predominantemente machista (situação social potencialmente promotora de desigualdade); ser de uma determinada religião (diferença) em localidade onde há outra religião dominante (situação social potencialmente promotora de desigualdade); não saber ler (diferença) em uma sociedade majoritariamente letrada (situação potencialmente promotora de desigualdade). É a discrepância entre a característica e o socialmente esperado que gera a dificuldade nas interações (DIAS, 2010).

De acordo com Madureira e Branco (2012), o preconceito é um processo presente nas relações cotidianas em diversas instâncias sociais, que se origina no universo simbólico da cultura coletiva. Apresenta-se, muitas vezes de forma sutil e se estabelece como manifestação das relações de poder entre grupos ou indivíduos. Para as autoras “os preconceitos reforçam no cotidiano as desigualdades e as relações hierárquicas que marcam o desenvolvimento histórico das sociedades” (MADUREIRA; BRANCO, 2012, p. 129).

Interações baseadas em preconceitos e estigmas são facilmente encontradas em contextos nos quais convivem pessoas que apresentam processos de desenvolvimento potencialmente diferenciados da maior parte do grupo, como é o caso de pessoas em condição de deficiência intelectual. Os significados atribuídos à deficiência em si, ou às pessoas nessa condição, são muitas vezes condicionadores de formação de estigmas. Ao longo da história, por diferentes circunstâncias, pessoas foram excluídas do convívio social ou impedidas de manifestar sua capacidade criativa e relacional. Por séculos esse processo de exclusão foi motivado pelo desconhecimento ou pela necessidade de sobrevivência humana de determinados grupos.

Todavia, no que tange à escola, esses processos ainda estão presentes, assumindo outras formas de expressão. Diversos estudos denunciam mecanismos segregadores no processo de escolarização (CRP – 6ª região, 1997; FREITAS, 2003; MARCHESI; GIL, 2004; MOYSÉS, 2001; PATTO, 1997; TUNES; BARTHOLO, 2010). Assim, é possível identificar, também, uma implícita relação de poder que designa alguns

como produtores e detentores do conhecimento em detrimento de outros que ficam às margens desse saber, inserindo-se nesse contexto também as pessoas com deficiência.

Seja por uma ou por outra situação, a pessoa com deficiência passou a representar um peso social ou alguém sem validade social. Esse tipo de representação repercute no contexto escolar quando, por exemplo, o professor se relaciona com o estudante a partir de preconcepções sobre a deficiência como condição limitadora ou incapacitante (TEZZARI; BAPTISTA, 2011), gerando relações pedagógicas inadequadas. O mesmo acontece no mundo trabalho, quando muitas vezes há uma expectativa negativa, *a priori*, em relação à capacidade laboral do trabalhador com deficiência (PINSKI, 2006). Na seção seguinte apresentaremos uma síntese do processo histórico de construção dos significados da deficiência para a sua compreensão na contemporaneidade.

Concepções sobre a deficiência intelectual: um panorama histórico

O ser humano se constitui a partir de sua história e de sua cultura. Da mesma forma, tudo o que constitui o humano tem uma história: as palavras, as ideias, os modos de ver e conceber o mundo. Assim, é importante conhecer a história das concepções sobre as deficiências para que se compreenda a deficiência intelectual na atualidade.

Muitas das concepções sobre pessoas com deficiência, que ainda hoje exercem algum tipo de influência no imaginário coletivo e nas diferentes formas de interação, tiveram origem em uma fase histórica pré-científica e foram construídas com base em crenças, superstições e mitos, que serviam de base explicativa para o desconhecido (DIAS, 2004, DIAS; LOPES DE OLIVEIRA, 2014). Esse tipo de embasamento perpassou as várias áreas do saber, na tentativa de explicar a própria existência humana e os acontecimentos com os quais a humanidade se relacionava, a exemplo dos fenômenos físicos, astronômicos, geográficos e tantos outros.

O abandono ou extermínio de pessoas com deficiência, sob a crença de ser esta condição um castigo ou expiação de culpas, foi preponderante

na Antiguidade Clássica. Aquelas práticas eram justificadas também pelas condições sociais da época: *necessidade de indivíduos saudáveis*, preparados para o esporte e para a guerra, e o *ideal de perfeição*, que envolvia a expressão de um corpo idealizado (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011).

Com a emergência e domínio do pensamento teológico cristão, as concepções sobre as deficiências ganharam novas características, ainda que mantido muito do ponto de vista anterior. Destacaram-se: a) o reconhecimento de que todos os seres humanos tinham a mesma origem divina, condição anteriormente negada às pessoas com deficiência; e b) a morte deixava de ser uma sina, ainda que muitos continuassem condenados às fogueiras da inquisição por suposta possessão demoníaca (PESSOTTI, 1984).

Por volta do século XVI, o poder médico se colocou como o grande guardião de todo o saber sobre a deficiência. A medicina começava a propor uma visão mais objetivada das doenças – e aqui se incluem também as deficiências – passando a identificar no corpo as causas dos males. A ideia de deficiência saiu do campo mítico ou sobrenatural e ganhou materialidade ao conformar-se no orgânico, tornando o corpo objeto de investigação na busca para a cura. A pessoa com deficiência, se antes era identificada como alguém sem alma ou com uma alma “possuída”, passou a ser vista como alguém com um corpo adoecido. As investigações científicas levaram à suposição de que a deficiência intelectual, então denominada demência ou amência, estivesse localizada em algum campo cerebral e originasse de seu mal funcionamento. Naquele momento a deficiência intelectual confundia-se com outros transtornos mentais e os tratamentos seguiam linhas semelhantes.

Entre os séculos XVII e XIX, alguns médicos começaram a vislumbrar a possibilidade educativa para pessoas que até então eram tratadas como doentes e desprovidas de razão (BANKS LEITE; GALVÃO, 2000; CORRÊA, 2010; TEZZARI; BAPTISTA, 2011). Houve uma ênfase no processo classificatório do funcionamento mental, ao mesmo tempo em que se delineavam alternativas para uma possível educação. Os médicos Seguin, Itard, Belhomme e Esquirol, entre os pioneiros na busca por uma compreensão diferenciada da deficiência intelectual, defendiam que crianças com deficiência eram capazes de aprender, desde que se

aplicassem métodos adequados, que considerassem tempos, espaços e características pessoais do educando.

Naquele período, ainda que prevalecesse a marca da doença no imaginário popular e em boa parte das avaliações médicas, houve um salto qualitativo na concepção sobre a deficiência intelectual. A admissão médica da educabilidade de pessoas com deficiência, de acordo com Pessotti (1984), abriu espaço para o ingresso da Pedagogia e da Psicologia nesse campo de estudo, fornecendo elementos essenciais para o aprofundamento do tema em diferentes perspectivas.

No início do século XX, a Psicologia assumiu papel de preponderância no contexto do estudo da deficiência intelectual, ao buscar explicações baseadas em testes que avaliavam QI e indicavam a idade mental de uma pessoa. No entanto, várias críticas surgiram frente a esse modelo avaliativo, especialmente, questionando as padronizações dos testes, que, por mais que sejam construídas com base em determinadas populações, não conseguem capturar seus modos de vida locais e as realidades individuais. Outras ponderações indicam que esse tipo de avaliação apresenta dificuldades para a descrição ou mensuração das limitações, de forma autêntica, visto que inúmeras vezes não se consideram as diferenças qualitativas construídas nas relações sociais e as vivências pessoais que se processam na concretude dos contextos culturais.

Quando utilizados de forma descontextualizada, sem considerar as especificidades próprias de cada comunidade, sociedade ou cultura, os testes tendem a perpetuar o viés meramente classificatório e comparativo, com base em uma média de desenvolvimento de uma ou algumas parcelas da população (DIAS; LOPES DE OLIVEIRA, 2013; LOPES DE OLIVEIRA; DIAS, 2016). Na linha histórica, esse tipo de avaliação marca a emergência de uma nova forma de poder que continua circunscrevendo os seres humanos, ou seja, dessa vez classificando-os entre aqueles que se adequam à norma do desenvolvimento psicológico.

Esse domínio, baseado na psicometria e seus critérios estatísticos, marcam a diferença, especialmente, para aqueles que “ganham” o estigma (GOFFMAN, 1988) da deficiência intelectual. A visão psicológica não está completamente dissociada da visão médica, o que traz dificuldades

ao diagnóstico, especialmente no campo educacional. Um dos maiores riscos nesse tipo de sistema classificatório, conforme apontam Navas, Verdugo e Gómez (2008), é que, uma vez convertido em categoria diagnóstica, passa a funcionar como um fim em si mesmo, ou seja, perde-se o caráter processual do desenvolvimento humano. Nesse sentido, muitas vezes a pessoa fica reduzida ao diagnóstico, causando inércia, seja nas proposições educacionais no contexto escolar, seja nas condições postas no espaço laboral, ou ainda nas relações cotidianas. O diagnóstico, uma vez posto como classificação, dificulta o convívio humano em sociedade, pois distancia a pessoa real das exigências e dinâmicas sociais. Dessa maneira são criadas condições de possibilidades para que se concretize o preconceito (TUNES, 2010).

Paralelamente à defesa da psicometria, já no início do século XX, outras posições se colocaram na discussão sobre a deficiência intelectual, dentre as quais destacamos aqui aquelas defendidas nos trabalhos de Vigotski ([1983]1997, [1983]2012, [1984]2012) e seus colaboradores. Vigotski compreendia a deficiência como uma possibilidade no desenvolvimento humano, e não como uma mera incapacidade. Nessa perspectiva, observamos um crescente número de pesquisadores brasileiros (CARNEIRO, 2007; CARVALHO, 2004; CARVALHO, 2007; CAVALCANTE, 2002; DIAS, 2004, 2014; MENDONÇA, 2013; MIETO, 2010; RIBEIRO, 2006) preocupados em demonstrar processos de desenvolvimento humano em situação de deficiência intelectual, especialmente mediados em contextos inclusivos.

Cabe destacar que o panorama histórico até aqui apresentado acerca das concepções sobre deficiência não pressupõe tentativa de demonstrar evolução linear (RIBEIRO, 2006; SANTOS, 2000), mas, sim, de proporcionar elementos para a compreensão da deficiência intelectual como fenômeno complexo, polissêmico, construído a partir de determinantes histórico-culturais. A perspectiva histórico-cultural, tal como será apresentada na próxima seção, proporciona uma base interpretativa do desenvolvimento humano que gera novo olhar sobre a deficiência intelectual.

A compreensão da deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural

No início do século XX, iniciado o processo de revolução russa, um grupo de pesquisadores, naquele contexto, empenhava-se na construção de um novo projeto social no qual o ser humano deveria ser pensado a partir de uma construção histórica. A prioridade no processo revolucionário era a universalidade da educação, que até aquele momento era tida como privilégio de alguns. Era preciso repensar, nos campos da Pedagogia e da Psicologia, propostas que se coadunassem com o novo momento ideológico, a exemplo do que também acontecia nas outras áreas do conhecimento. Todos se empenhavam na busca por novos modos de pensar e fazer ciência, de forma a criar condições para a formação do novo homem, condizente com os princípios socialistas que passavam a vigorar.

Lev Semionovich Vigotski fez parte daquele coletivo e dedicou parte de suas pesquisas à compreensão dos processos da constituição social da consciência e do desenvolvimento humano. Suas proposições baseavam-se nas premissas do materialismo histórico e dialético, para a qual o ser humano se constitui social e historicamente. Para o autor, o desenvolvimento humano não poderia ser compreendido dissociado das dinâmicas culturais e, nesse sentido, propôs a existência uma bidirecionalidade constituidora entre esses processos. Defendeu que a relação entre aspectos orgânicos e culturais cria condições de emergência das funções psicológicas superiores, como características eminentemente humanas, e discutiu a natureza da mediação semiótica nessas funções, destacando importantes conceitos como os de signo, ferramenta e interiorização (VIGOTSKI, 1997, 2001, 2003, 2012).

Notadamente, na obra *Fundamentos de defectologia*, Vigotski (1997) dedicou especial atenção à compreensão da deficiência no processo de desenvolvimento humano. Essa produção é composta por uma coletânea de textos sobre aspectos relacionados às deficiências, nos quais enfatiza a reciprocidade entre as condições naturais e culturais na constituição do ser humano. Ao conjunto de proposições discutidas por Vigotski e seus colaboradores convencionou-se chamar psicologia histórico-cultural.

Os princípios defendidos por Vigotski (1997) indicam a deficiência como uma possibilidade ao desenvolvimento humano, e não uma mera ausência de capacidades. Segundo o autor, um desenvolvimento comprometido por uma deficiência não fará com que uma pessoa seja menos desenvolvida que outra sem deficiência, entre seus pares. Ela terá um processo de desenvolvimento diferenciado e peculiar, do ponto de vista qualitativo e não meramente quantitativo. O que vai marcar a diferença entre uma criança com deficiência intelectual e outra sem deficiência, por exemplo, não é a discrepância medida por testes psicométricos, mas sim a especificidade na relação entre o desenvolvimento das estruturas orgânicas, psicológica e personalidade. Essa perspectiva traz um olhar diferenciado e prospectivo em relação à pessoa com deficiência.

Vigotski (1997) fez sérias críticas às formas tradicionais de avaliação da deficiência intelectual por enfatizarem-na como algo estático, e não como um processo. Da mesma forma, o autor condenou a comum definição de deficiência intelectual por critérios negativos, ou seja, da falta, da incompletude. Segundo ele, esta compreensão está ancorada na concepção de que “o intelecto é uma função única, simples, monolítica e homogênea, e que se estamos diante de um deficiente intelectual, todas as suas funções estarão reduzidas de modo homogêneo” (VIGOTSKI, 1997, p. 141), engessando, assim, as possibilidades de desenvolvimento da pessoa.

O intelecto tem uma constituição complexa e o seu desenvolvimento, em essência, segue as mesmas leis tanto para pessoas com deficiência, quanto para aquelas que não a apresentam. Isso equivale a dizer que não há que se pensar a deficiência intelectual como situação de menor desenvolvimento, mas sim como uma forma qualitativamente diferente e dinâmica de desenvolver-se. A expressão de maior ou menor dificuldade estará fortemente relacionada aos apoios sociais oferecidos à pessoa, que deverá ser constantemente desafiada a superar dificuldades e organizar-se em meio às demandas do contexto no qual se insere. Dessa forma, o foco do diagnóstico da deficiência intelectual deve ser o processo, isto é, como essa deficiência se expressa; como o sujeito se relaciona com esse fenômeno; quais as estratégias utilizadas para superar as dificuldades; e como o contexto se organiza para ajudar nesse processo de superação (VIGOTSKI, 1997).

A escola, durante os períodos de vida da infância e da adolescência, constitui-se em um espaço privilegiado de promoção dessas estratégias emancipadoras e de ressignificações de si da pessoa com deficiência. Nesse sentido, deve estar atenta para funcionar como contexto especial de apoio à não disseminação de rótulos favorecedores de preconceitos, muitas vezes vividos por pessoas com deficiência, situação a ser tratada no tópico seguinte.

Contextos inclusivos, ressignificação da deficiência e superação de preconceitos

Para ilustrar o que vimos discutindo acerca do preconceito ligado à deficiência intelectual, vamos dialogar com alguns aspectos da história de Elma.² Trata-se de uma jovem de 24 anos, estudante no curso de Educação Física em uma instituição privada de ensino superior, trabalhadora em uma loja de departamentos e que vive com os pais. Sempre estudou em escolas públicas inclusivas e foi acompanhada por Atendimento Educacional Especializado, ao longo de sua vida estudantil, durante a Educação Básica. Esse atendimento visa promover condições de superação pedagógica aos estudantes com deficiência incluídos em sistema regular de ensino.

Elma tem carteira de habilitação, condição que fez questão de enfatizar, expressando satisfação ao falar do processo para aquisição do documento. Narrou que dirige os carros dos irmãos, porém, evidenciando planos para aquisição do seu próprio automóvel. O tema da habilitação foi recorrente nas conversações e foi apontado como um dos acontecimentos mais significativos de sua vida.

A carteira de habilitação, em nossa sociedade, é símbolo de *status* para alguns, de empoderamento para outros e necessidade de sobrevivência para muitos, que a utilizam como possibilidade de trabalho. Para Elma, certamente, era a segunda opção. Ter uma carteira de habilitação a

² Nome fictício. Caso parcialmente citado em Dias (2014).

colocava em situação de igualdade com seus pares. Afastava-a da condição de deficiência intelectual. Situação semelhante foi observada em estudo realizado por Dias (2004), no qual ficava clara a importância de o participante afirmar-se como um homem e distante da deficiência, a partir do *status* que lhe conferia simbolicamente a carteira de habilitação. O documento parece promover autopercepção positiva, demonstrando a capacidade de desempenhar papéis equivalentes aos demais membros da sociedade. E qual a importância de provar-se sem deficiência?

Para Elma, a deficiência é vista pelos outros como sinal de menos valia, de incompletude ou de incompetência, tal como sinalizado por Goffman (1988). É preciso omitir ou provar a situação contrária, ou seja, da não deficiência, para sentir-se aceita por seus pares, como ela sinaliza no exemplo a seguir.

Eu tenho um melhor amigo que é o Pedro.³ Nunca especifiquei, nunca contei que realmente tenho...

E eu tenho o maior medo de contar a verdade e ele se afastar...

Tenho uma melhor amiga. [Somos] assim desde a infância e *ela nunca soube que eu sou deficiente* [risos] e eu não pretendo contar não [risos]. [...] eu nunca contei, e ela também nunca perguntou...

Um segredo guardado dos melhores amigos. Nesses excertos, Elma deixa transparecer o medo da possível perda da amizade caso seja identificada como alguém que tem uma deficiência, ou ainda que os amigos pudessem dispensar a ela um olhar negativamente diferenciado. Teoricamente, melhores amigos são aqueles para quem se pode confiar situações íntimas e delicadas sobre a própria vida. Mas, para Elma, não a deficiência. Por outro lado, Elma parece ter a implícita dúvida de que a amiga pudesse saber ou desconfiar de sua deficiência quando afirma “ela também não perguntou...”. Talvez a dúvida pudesse servir como

³ Nome fictício.

ferramenta simbólica de proteção emocional, isto é, a certeza poderia significar exposição e possibilidade de sofrimento balizado pelo estigma.

Quando perguntada sobre a desconfiança de um possível afastamento dos amigos caso lhes falasse da deficiência, ela responde: “*Não sei. Porque é assim. Desde o começo eu sempre tive humilhação*”. Elma nos informa, assim, sua trajetória de vida atrelada ao medo das reações de preconceito. Em estudo com adultos com Síndrome de Down, Carneiro (2007) relata que as vivências de preconceito podem acontecer desde tenra idade na escola. Essa vivência produz marcas emocionais na pessoa que podem repercutir em seus processos de constituição subjetiva, relacionamentos e de aprendizagem.

Segundo Elma, seus relacionamentos no Ensino Fundamental teriam transcorrido de forma tranquila. Mas sua narrativa não deixa claro que não tenha havido situações de preconceito por respeito às diferenças, o que transparece são indícios de que busca estratégias de autoproteção, especialmente com a omissão seu diagnóstico de deficiência: “*no fundamental eu me sentia uma pessoa normal porque as pessoas me tratavam normalmente. Mas eles nunca sabiam realmente o que eu tinha*”. Deixar de falar sobre o próprio diagnóstico, parece dar-lhe a sensação de não ser percebida como tal e, nesse sentido, poder transitar sem o medo de ser reconhecida ou participar de interações mediadas por um rótulo. Elma deixa transparecer o medo à “ameaça do estereótipo” (SILVA, 2007, p. 61), descrito anteriormente.

Porém, se havia apenas o prenúncio no Ensino Fundamental, ao ingressar no Ensino Médio as primeiras percepções ligadas a um tratamento preconceituoso por parte dos colegas tornam-se concretas. Elma fala da experiência de ter sido descoberta em seu segredo.

E no primeiro ano eles começavam... não sei como que os alunos descobriram. Mas assim, quando *eles descobriram foi aquela coisa, aquelas piadinhas sem graça todo dia*. Mas assim, eu nunca ligava, não. E teve esse *comentário do menino que não ia sentar para fazer grupo com uma pessoa com deficiência*. A professora viu, levou para direção, aí mudaram eu de turma, mudaram aí o relacionamento com os meninos foi normalmente.

Ao discutir o processo de formação de estigmatização e preconceito relacionados à cor e à raça, Sales Jr. (2006) indica que podem surgir expressões hostis, de desaprovação ou depreciação que costumam afetar de forma negativa os que são alvos. Por seu turno, o sujeito vitimizado pode expressar reações emocionais de revide, na forma de agressões, ou manifestar sentimentos de insegurança, vergonha e medo. As sensações e reações referidas às questões raciais, podem perfeitamente adequar-se ao vivenciado por uma pessoa que tenha algum tipo de deficiência. Elma demonstra sentimentos semelhantes em vários momentos da conversa. Por algumas vezes se remete às situações nas quais a deficiência é, de alguma forma, identificada no grupo, gerando mudanças nas interações e tratamentos desrespeitosos a partir de um preconceito explícito.

Ah, você é deficiente. Não sei, não sei como eles descobriram. Tinha um que quando eu ia fazer exercício que era em grupo a maioria [dizia]: não, não vou fazer com a Elma, não vou fazer com a Elma porque não sei o quê... Um dia, acho que no primeiro ano, o menino falou assim: Não, não vou fazer com uma pessoa deficiente, não. Moço, aí me irritou, aí me mudaram de turma. E foi muito triste ali, aí passou e nunca mais liguei para isso. Mas assim, só esse problema que teve, de preconceito...

O evento narrado por Elma traz a dimensão do preconceito vivido dentro do ambiente escolar. A percepção da deficiência como algo negativo leva a compreender o sujeito nessa condição como alguém de quem não se deve esperar uma contribuição. Como estudantes, essa visão preconcebida, leva a pensar a colega como um estorvo, alguém que irá diminuir ou atrasar o processo de produção do grupo. Assim, a rejeição, o afastamento ou exclusão do convívio direto, especialmente quando relacionado a uma determinada produção intelectual, vem de forma imediata e sem questionamentos. O “outro” – em situação de deficiência – passa a ser cerceado em sua capacidade de expressão ou ação. Assim, ao ser rotulada como *deficiente*, de forma taxativa, Elma é colocada em condição diferenciada e com menos valor que/por seus pares.

Na situação citada, Elma demonstra a repercussão do tratamento preconceituoso na mobilização de suas emoções: “*aí me irritou*” / “*e foi muito triste ali*”. A despeito das circunstâncias, ela parece ter buscado uma alternativa orientada à solução da incômoda situação: “*aí me mudaram de turma*”. Situações-limite produzem na pessoa o ímpeto de ação direcionada à resolução do problema, de forma a eliminar ou reduzir a tensão, ou podem levar à falta de reação ou à formulação de respostas inadequadas. Essas situações têm efeitos nos processos de constituição da subjetividade, impactando as interações interpessoais e as aprendizagens.

Quando indagada sobre problemas ocorridos em sua vida estudantil, Elma responde: “*só esses problemas que teve, de preconceito...*”. Este, o preconceito, parece concentrar em si o universo de situações desagradáveis ou consideradas por Elma como problemáticas. Ser vítima de preconceito, de qualquer ordem, conforme discutido por Silva (2007), pode ocasionar sentimentos de desamparo, impotência e inferioridade, e ainda, percepção de si como não merecedora de direitos. Mas Elma busca soluções, denuncia.

Porque, assim, já que a maioria já me prejudicou, não sei por que já tive humilhação, já passei por um monte de coisa. Colegas já se afastaram de mim. Não sei como eles perceberam, os alunos, e assim eles sempre se afastavam de mim, mas eu sempre tive as professoras, e assim quando eu ficava no intervalo eu nunca tinha amigo, e eu sempre ficava com as professoras na sala de recurso, sempre...

A narrativa de Elma indica uma constante busca por manter a situação de deficiência invisível aos olhos dos colegas de escola. Mais que o incômodo de se saber descoberta, é a percepção da exclusão. Todos os seres humanos têm necessidade de pertencimento, estar em grupo e sentir-se aceito pelos pares. É a partir do outro social, imerso em uma cultura que o ser humano se constitui. Especialmente na infância e na adolescência a vivência com os pares tem um fator primordial, pois este pressupõe alguns consensos, igualdade e equilíbrio forças. De acordo com Mota (2013, p. 29),

as relações estabelecidas no grupo de pares na adolescência têm um papel determinante na formação da identidade. O grupo de pares proporciona ao adolescente a oportunidade de comparar o seu próprio comportamento e as suas capacidades com as dos seus colegas da mesma idade e com o mesmo estatuto. A partir deste processo de “comparação social”, o adolescente faz a sua autoavaliação. Estar à altura dos colegas é algo que tem importância para a maioria dos adolescentes.

Elma não se sente acolhida entre os pares. Eles não lhe oferecem um espelho, ou seja, possibilidades comparativas e motivações para o crescimento. No entanto, ela não desiste e busca encontrar no incentivo dos professores a possibilidade de seguir. E são esses professores que, juntamente com a família, possibilitam a construção do desejo de persistir com a carreira acadêmica e mostrar-se eficiente no mundo do trabalho. Elma fala com carinho sobre o professor que a incentivou à prática desportiva, possivelmente, a semente orientadora para a escolha da graduação que cursa – Educação Física. Da mesma forma demonstra o respeito com que foi tratada por alguns de seus professores, que posteriormente, tornaram-se seus amigos: *“e assim eu conheci professores excelentes, até hoje são meus amigos”*.

A marca da deficiência, como condição geradora de preconceito, não se restringe ao espaço da escola, mas se interpõe também na vida pessoal de Elma. Não ter uma relação afetiva estável passa a ser explicada, de forma pejorativa, pela deficiência.

Lá no serviço alguns [dizem] *“nossa, ela deve ser deficiente... deve nunca [sic]... beijou na boca... boca virgem nossa...”*. Têm pessoas idiotas [risos], ultimamente, e assim *fica soltando piadinha, mas assim, não me incomoda, não.*

Elma traz nesse excerto a experiência de preconceito sofrido fora do espaço escolar, já em um ambiente inclusivo de vivência na vida adulta: o trabalho. Conforme vimos discutindo, as manifestações de preconceito

perpassam diferentes contextos (MADUREIRA; BRANCO, 2012), ora de forma mais explícita, ora de forma tênue, mas em ambas as situações, repercute de distintas maneiras na constituição subjetiva dos sujeitos.

Alguns elementos sobressaem-se nessa enunciação de Elma. Novamente a referência à piada com discurso mobilizador de estigma é retomada, situação discutida no início deste capítulo. O segundo ponto é a representação da pessoa com deficiência intelectual como um ser assexuado, conforme discutido por Dias (2000). A sexualidade da pessoa com deficiência ainda é vista como tabu, o que impede discussões apropriadas e gera ideias preconcebidas. Essa percepção remete à períodos longínquos (Antiguidade Clássica e parte da Idade Média), nos quais havia escassez de informação sobre a deficiência, explicada por pensamentos míticos. Como inicialmente discutido neste capítulo, as concepções sobre deficiência, historicamente construídas, não desaparecem no período em que foram proeminentes, mas permanecem, ainda que com outros contornos, constituindo subjetividades. O terceiro aspecto é a busca de Elma por distanciar-se do mal-estar gerado pelo comentário preconceituoso. Ela procura negar este incômodo ao sorrir e afirmar que não se importa, mas refere-se aos autores do comentário de forma agressiva chamando-os de idiotas.

Elma busca argumentos para manter-se firme diante dos comentários hostis e encontra como aliado o gerente da empresa. Assim vai seguindo seu caminho cotidianamente buscando alternativas para desvencilhar-se do rótulo que lhe causou e ainda causa sofrimento desnecessário.

É, porque eu *sou uma pessoa normal*. [risos]. Mas todas as pessoas não pensam assim. São pessoas idiotas, que o gerente fala.

[...] *o gerente é o cara que mais fala comigo*, acho que não é nem o patrão, é o amigo mesmo [risos]. E, assim, ele fala que é porque existem pessoas idiotas. E ele fala assim: *quando você ouvir não deixa ali na sua cabeça, joga para fora, porque isso aí não vai te levar a lugar nenhum, vai te levar para você sofrer mais*.

Elma tem clareza de suas dificuldades, mas reconhece o seu potencial e, assim, torna-se possível autodeclarar-se como uma pessoa normal. Ao sentir-se ameaçada em sua integridade moral e emocional, ao invés de desistir, ela buscou apoio, quase nunca nos pares, mas em alguém que estivesse hierarquicamente em outra posição, tais como os professores e o gerente. Elma busca, cotidianamente, alternativas para livrar-se do rótulo que um dia lhe fora imputado e que se tornou fonte de ameaça à sua vida social. A despeito de todos os obstáculos que cotidianamente tem que enfrentar, prossegue em seus estudos universitários com a firme disposição de futura atuação profissional na área.

Comentários conclusivos

O reconhecimento do outro, em sua essência, traz em si o caráter ético que deve prevalecer nas relações humanas. Significações e conceitos sobre o humano, são verdadeiros somente se construídos nas relações cotidianas, nas quais as diferenças devem ser vistas como possibilidades de aprendizado e não de desvalorização. Em caso contrário, há o risco de ideações distorcidas, ou seja, formação de estigmas e preconceitos, com possível tratamento discriminatório.

O gerente e os professores, no trabalho e na escola, respectivamente, colocaram-se como mediadores no processo de autoafirmação de Elma como pessoa competente. Ao demonstrarem o lugar social que ela ocupa, seja na escola, seja no trabalho, possibilitam reorganizações do senso de si e tomadas de decisões que impulsionam a novas trajetórias em sua vida.

A ascensão acadêmica, com realização do Ensino Médio e ingresso na Educação Superior, e o acesso ao mundo do trabalho, por meio do emprego formal, deveriam ser condições que por si desestabilizassem as ideias negativamente preconcebidas sobre pessoas com deficiência intelectual. Mas nem sempre é o que ocorre, como ficou evidenciado no conteúdo expresso por Elma. Isso nos implica como pesquisadores, professores, estudiosos, gestores de políticas públicas, dentre outros, a pensar proposições

práticas cotidianas que gerem empoderamento das pessoas com deficiência e, ao mesmo tempo, reconhecimento por parte de seus pares.

Tunes (2010, p. 54) é taxativa ao afirmar que “o conceito de deficiência serve, pois, à exclusão”, uma vez que “o rótulo é palavra-ato, já preconceito, que bane a pessoa para o exílio das condições comuns de vida social”. Dessa maneira, Elma, de forma perspicaz, tenta evitar o quanto possível ser associada ao rótulo de deficiência intelectual. É possível que o exercício de enfrentamento cotidiano das adversidades esteja possibilitando saltos qualitativos em seu processo de autoconhecimento ao afirmar-se como pessoa normal e prosseguir em seus estudos, desautorizando qualquer concepção ou prática indicativa de que pessoas com deficiência intelectual são incapazes.

Situações como as vividas por Elma colocam a sociedade, que se propõe inclusiva, em xeque e instiga à construção de instrumentos que permitam a ressignificação social da deficiência. É imperioso que possamos no século XXI encontrar meios para retirá-la do campo conceitual da falta e da incapacidade generalizada, considerando-a simplesmente como uma das diversas possibilidades no processo de desenvolvimento humano. Mesmo que a sociedade atual apresente significativos avanços em relação aos modos de compreender a deficiência intelectual, se comparada com épocas passadas, o paradigma da inclusão ainda engatinha. Não bastam questões legais que obriguem a aceitação de pessoas com deficiência nos diferentes espaços sociais, para além disso, a sociedade precisa modificar seu sistema de relações baseado em jogos de poderes e comparações entre pessoas.

Referências

AMARAL, Lígia Assumpção. Diferenças, estigma e preconceito: o desafio da inclusão. In: OLIVEIRA, Marta Kolh; SOUZA, Denise Trento Rebello de; Souza, REGO. Teresa Cristina (org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (org.). *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2000.

BARBOSA, Maria Raquel; MATOS, Paula Mena; COSTA, Maria Emília. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. *Psicologia & Sociedade*, v. 23, n. 1, p. 24-34, 2011.

CARNEIRO, Maria Slyvia Cardoso. *Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down*. 2007. 193f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de. *Interação entre pares na educação infantil: exclusão-inclusão de crianças com deficiência intelectual*. 2007. 252f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

CARVALHO, Maria de Fátima. *A relação do sujeito com o conhecimento: condições de possibilidades no enfrentamento da deficiência mental*. 2004. 197f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

CAVALCANTE, Fátima Gonçalves. *Pessoas muito especiais: a construção social do portador de deficiência e a reinvenção da família*. 2002. 393f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2002.

CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. *Educação especial*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

CRP 6ª REGIÃO (CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA 6ª REGIÃO). *Educação Especial em debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

DIAS, Sueli de Souza. *O sujeito por trás do rótulo: significações de si em narrativas de estudantes de Ensino Médio com indicação de deficiência mental*. 2004. 150f. Dissertação (Mestrado Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

DIAS, Sueli de Souza. *A quem serve o diagnóstico de deficiência intelectual? Um estudo do desenvolvimento adulto na perspectiva da Psicologia Dialógica*. 2014. 201f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

DIAS, Sueli de Souza. *Nem anjos, nem demônios: simplesmente pessoas. Desmitificando a sexualidade de portadores de necessidades especiais*. Monografia (Especialização em Educação Sexual) – Instituto de Sexologia e Orientação Familiar, União Pioneira de Integração Social, Brasília, 2000.

DIAS, Sueli de Souza; CORTE-REAL, Fabíola Geoffroy Veiga; BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu. Preconceito, negritude e ações afirmativas no Brasil. In: CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PSICOLOGIA, 7., 2011, Salvador, Bahia. *Anais [...]*. Disponível em: <http://www.conpsi7.ufba.br/>. Acesso em: 5 jun. 2013.

DIAS, Sueli de Souza; LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos. Deficiência intelectual: diagnóstico e trajetórias de desenvolvimento. CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 9. *Anais eletrônicos [...]*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2013 Disponível em: <http://www.abpd.psc.br/WebContent/AnaisIXCBPD.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2013.

DIAS, Sueli de Souza; LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos. Deficiência intelectual e o desenvolvimento da subjetividade: implicações para o contexto escolar. In: DESSEN, Maria Auxiliadora; MACIEL, Diva Albuquerque (org.). *A ciência do desenvolvimento humano*. Curitiba: Juruá, 2014.

FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução de Márcia Bandeira de M. L. Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988. (Trabalho original publicado em 1963).

LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos; DIAS, Sueli de Souza. Inclusão como contexto de transição de desenvolvimento: um olhar da psicologia escolar. In: VIANA, Meire Nunes; FRANCISCHINI, Rosângela (org.). *Psicologia escolar: que fazer é esse?* Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016. p. 83-97.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu. As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. In: BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu; LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos (org.). *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.135-155.

MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández (org.). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELO, Zélia Maria de. Estigmas: espaço para exclusão social. *Symposium*, v. 4, número especial, p. 18-24, 2000.

MENDONÇA, Fabiana Luiza 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*. 2013. 155f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

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

MOTA, Natália Gonçalves. *A relação entre pares, no ensino básico, com alunos de necessidades educativas especiais integrados na turma*. 2013. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2013.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. *A institucionalização do invisível: crianças que não-aprendem-na-escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

NAVAS, Patricia; VERDUGO, Miguel Ángel; GÓMEZ, Laura E. Diagnóstico y clasificación en discapacidad intelectual. *Intervención Psicosocial*, v. 17, n. 2, p. 143-152, 2008.

PATTO, Maria Helena Souza. *Introdução à psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PESSOTTI, Isaias. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: Edusp, 1984.

RIBEIRO, Júlia Cristina Coelho. *Significações na escola inclusiva: um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar*. 2006. 187f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SALES JR., Ronaldo. Democracia racial: o não-dito racista. *Tempo Social*, Revista de Sociologia da USP, v. 18, n. 2, p. 229-258, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v18n2/a12v18n2>. Acesso em: 17 out 2016.

SILVA, Adriana Nunan do Nascimento. *Homossexualidade e discriminação: o preconceito sexual internalizado*. 2007. 390f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, Fabiane Belleti da; FERREIRA FILHO, Raimundo Carlos Machado. Estigma na epilepsia: aspectos conceituais, históricos e suas implicações na escola. *Thema*, v. 11, n. 2, p. 47-59, 2014.

SILVA, Marcella de Holanda Padilha Dantas da; BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu; LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos. Relações étnico-raciais e cultura da paz na escola e na sociedade brasileira. In: BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu; LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos (org.). *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 157-182.

SOUZA, Andréa Poletto. *Acessibilidade de deficientes visuais aos ambientes digitais/virtuais*. 2004. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

TEZZARI, Mauren Lúcia; BAPTISTA, Claudio Roberto. A medicina como origem e a pedagogia como meta da ação docente na Educação Especial. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BATISTA, Claudio Roberto (org.). *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 19-34.

TUNES, Elizabeth. Preconceito, inclusão e deficiência: o preconceito no limiar da deficiência. In: TUNES, Elizabeth.; BARTHOLO, Roberto (org.). *Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução José Cipolla Neto e cols. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Originalmente publicado em 1984).

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Obras escogidas III – Problemas del desarrollo de la psique*. Tradução Lydia Kuper. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012. (Obra originalmente publicada em 1983).

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Obras escogidas IV – Paidologia del adolescente problemas de la psique infantil*. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012. (Obra originalmente publicada em 1984).

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Obras escogidas V – Fundamentos de defectología*. Tradução de Julio Guillermo. Madrid: Visor, 1997. (Obra originalmente publicada em 1983).



Capítulo 6

As deficiências do bebê têm que ser tratadas com diferença?

Gabriela Sousa de Melo Mietto
Maria Fernanda Farah Cavaton
Francisco José Rengifo-Herrera

Nas últimas décadas as políticas públicas de educação e saúde em todo o mundo têm reunido esforços no sentido de garantir às pessoas em condição de vulnerabilidade sua plena inclusão social (BRASIL, 2018). No que diz respeito às crianças que apresentam alguma deficiência, testemunhamos nos últimos anos importantes avanços da medicina, que têm contribuído, por exemplo, tanto para a sobrevivência de bebês prematuros que anteriormente não sobreviveriam, como para a reabilitação destes mesmos bebês, que apesar de resistirem à morte, muitas vezes carregam sequelas que marcam as trajetórias de seu desenvolvimento. Com o intuito de oferecer aos bebês uma intervenção profissional adequada, em um momento considerado ótimo para o seu desenvolvimento, têm-se tratado cada vez mais no campo da inclusão educacional das crianças pequenas sobre uma modalidade de atendimento especializado conhecida como Educação Precoce.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), documento do qual o Brasil é signatário desde 2007, ratificado em 2009, define a pessoa com deficiência como aquela que tem “impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de

condições com as demais pessoas”. Segundo o artigo 25 do documento, os estados signatários devem propiciar “serviços de saúde que as pessoas com deficiência necessitam especificamente por causa de sua deficiência, inclusive diagnóstico e intervenção precoces, bem como serviços projetados para reduzir ao máximo e prevenir deficiências adicionais, inclusive entre crianças e idosos”.

No Brasil, antes mesmo da ratificação da referida Convenção, políticas nacionais e estaduais já tentavam colocar em prática esse cuidado precoce com a primeira infância, como foi o caso na década de 1990, quando o Ministério da Educação lançou as Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce (BRASIL, 1995); o referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Estratégias e Orientações para Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 2000) e, posteriormente, a coleção Saberes e Práticas da Inclusão (BRASIL, 2006). No Distrito Federal, encontra-se em funcionamento um programa pioneiro na área da atenção à primeira infância, realizado pela Secretaria de Educação, que é o Programa de Educação Precoce, implantado em 1987 (SOEIRA, 2015), cuja orientação pedagógica mais atual data de 2006.

Nesse sentido e diante de grandes desafios que se apresentam constantemente, as políticas públicas também se veem na necessidade de adequarem suas propostas para responderem a novas demandas que trazem aumento dos casos de vulnerabilidade. Documento do Ministério da Saúde relata “que houve um aumento substancial na prevalência de microcefalia ao nascer no ano de 2015” (BRASIL, 2016, p. 8). Além disso, foram consolidadas evidências que corroboram o reconhecimento da relação entre a infecção pelo vírus Zika e o aumento da ocorrência de casos de microcefalia no País o que resultou, dentre diversas orientações, na proposição de “Diretrizes de Estimulação Precoce: crianças de 0 a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor decorrente de microcefalia”.

Dentre os documentos orientadores de práticas direcionadas à intervenção precoce citados, o que apresenta maior abrangência em relação aos aspectos do desenvolvimento e possibilidades concretas de atuação é esse mais recente, voltado para as crianças com microcefalia. O referido documento apresenta de forma didática o recorte na área do desenvolvimento

a ser trabalhada – por exemplo, estimulação auditiva, visual, da função motora, da função manual, das Habilidades Cognitivas e Sociais, da Linguagem, da Motricidade Orofacial – indicando como deverá ser realizada a estimulação, incluindo-se o direcionamento de técnicas específicas, como “conceito neuroevolutivo Bobath, integração sensorial, estimulação sensorial de Rood, Método Phelps” (BRASIL, 2016, p. 68).

Todos os documentos orientadores dos programas de Educação Precoce citados também são unânimes em reconhecer a importância do uso de recursos lúdicos e da brincadeira nas intervenções precoces com crianças, mas nas “Diretrizes de Estimulação Precoce: Crianças de 0 a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor decorrente de microcefalia”, inúmeras situações desses usos são exemplificadas e indicadas para cada tipo de estimulação.

Atualmente é inconcebível, no que tange à Educação Infantil, pensarmos em uma educação desvinculada do cuidado e vice-versa (BRASIL, 1998). A vasta literatura específica sobre o desenvolvimento infantil (PIAGET; INHELDER, 1990; ROGOFF, 2005; VIGOTSKI, 1998a; 1998b; VIGOTSKI; LURIA, 1996; WALLON, 2005; RODRÍGUEZ; MORO, 2002; ZITTOUN; MIRZA; PERRET-CLERMONT, 2007) tem corroborado ao longo das últimas décadas a concepção de que o bebê humano, desde o seu nascimento, demonstre sua total dependência do outro, seja para alimentar-se, proteger-se e constituir-se subjetivamente, desenvolvendo habilidades psicológicas genuinamente humanas. Dessa forma, a importância do envolvimento do cuidador responsável por um bebê, com este bebê, tem sido igualmente discutida na literatura científica e amplamente ressaltada nas diretrizes orientadoras das políticas públicas. A Unicef reconhece o período entre zero a seis anos de idade como o período de Desenvolvimento Infantil Precoce, destacando a inevitável e fundamental participação do adulto no sucesso do desenvolvimento infantil (GIRADE; DIDONET, 2005).

Nosso objetivo neste capítulo é apresentar ao leitor uma série de conceitos acerca dos processos de desenvolvimento na primeira infância, fundamentados na mediação de signos e de relacionamentos que permitam ampliar a compreensão sobre os primeiros anos de vida. Por sua

vez, esses aspectos teóricos podem complementar as propostas que vêm orientando ao longo dos últimos anos, em nosso país, as práticas da Educação Precoce e que podem contribuir para o desenvolvimento pleno dos bebês e crianças pequenas, independente da razão – microcefalia, deficiência intelectual, deficiências sensoriais ou físicas, prematuridade – que os leve a necessitar de uma intervenção dessa ordem. Quando um documento emitido por uma equipe de especialistas sugere que um profissional ou um familiar de um bebê com microcefalia apresente um móbil para essa criança, o que está em jogo nesta relação? O uso do móbil é um aspecto técnico ou exige um envolvimento relacional? Como isso pode ser alcançado? Como a mãe se posiciona diante da criança com deficiência? Como a significa? Nas próximas seções, vamos discutir aspectos importantes do desenvolvimento do bebê ao longo dos seus dois primeiros anos de vida, promovidas pelas relações que se estabelecem entre a criança, o adulto e o mundo material que os cercam.

O bebê, o adulto e o objeto: uma relação necessária ao desenvolvimento

As Diretrizes de Estimulação Precoce do Ministério da Saúde voltadas para bebês com microcefalia indicam uma série de características a serem observadas/avaliadas no desenvolvimento cognitivo e de linguagem das crianças, informando que, no primeiro ano de vida “o desenvolvimento cognitivo e motor caminharão juntos, havendo predominância de atividades sensório-motoras. Suas respostas reflexas passarão gradativamente ao controle voluntário dos movimentos” (BRASIL, 2016, p. 47). Perguntamos, então: como ocorre essa passagem gradativa para o movimento voluntário?

As diretrizes sugerem, visando a estimulação da cognição de crianças de zero a três meses, atividades como: mover lentamente um móbil sobre o berço ou algum outro objeto, de forma que a criança possa acompanhá-lo; fazer o bebê cheirar frutas, verduras, flores e diferentes odores viáveis; disponibilizar móveis coloridos e com diferentes figuras (BRASIL, 2016, p. 86). Lançamos outra pergunta: quem realiza essas

atividades? Fazendo o uso do quê? Pelas sugestões de atividades observamos que alguém deverá disponibilizar os objetos para esta criança, sejam eles um móbile, frutas ou flores.

Destas primeiras constatações que trazemos das Diretrizes, é possível discutir o que compreendemos sobre desenvolvimento do bebê: ele precisa de outra pessoa mais experiente, geralmente um adulto, para lhe apresentar a realidade material que o cerca. Alguém deve apresentar o mundo para a criança. Consideramos, portanto, que o desenvolvimento do bebê é compreendido a partir da interação responsiva do adulto com a criança, mediados pelos sistemas semióticos que dispomos para a comunicação. Dentre eles temos a fala, os gestos, as imagens, o desenho, a escrita. Estamos, nas últimas décadas, entendendo que o bebê, para compreender este mundo que se apresenta a ele, acaba se deparando com a introdução de novos elementos nas relações interpessoais, vindos da materialidade existente nos ambientes em que vive e se desenvolve (CAVATON; MIETO; SANTOS, 2018). Em outras palavras, a relação se torna triádica ao se estabelecer entre bebê-adulto-objeto.

Igualmente devemos destacar que a relação da tríade não é apenas cognitiva, mas afetiva em todos os seus níveis e possibilidades. O envolvimento e foco do adulto na construção de uma relação transparente e sincera com a criança é o ponto de ruptura que transforma a ação técnica da Diretriz em um espaço vinculante e de apresentação partilhada do mundo.

No primeiro ano de vida do bebê, espera-se uma revolução em sua vida: que ele passe de uma total dependência presente no primeiro trimestre até sua inicial independência, por volta do final do quarto trimestre, quando geralmente está em treino de marcha. Percebe-se, que na cultura ocidental, desde os primeiros meses, o adulto encarregado pelo bebê lhe apresenta inúmeros objetos de sua realidade: utensílios em geral de cozinha (mamadeiras, copos, talheres), banho (banheira, sabonete, bucha), brinquedos (móbiles, bonecos, miniaturas de carros, bolas, chocalhos, mordedores), entre outros existentes na casa das famílias. O adulto mostra o mundo às crianças apresentando-lhes os objetos, nomeando-os e demonstrando suas funções sociais e culturais, brincando com ele. Isso é facilmente observável em uma cena como a que narramos a seguir:

Bebê de seis meses de idade pega um chaveiro que vê no bolso da blusa de seu pai. O pai permite que o bebê brinque um pouco com o chaveiro, mas quando o bebê o leva para sua boca, o pai interrompe a ação e lhe oferece um brinquedo que em nossa cultura é conhecido como mordedor. O bebê leva o mordedor à boca e o pai não interrompe a ação, ao contrário, o incentiva, dizendo-lhe: isto sim é para morder (MIETO, 2012, anotações de pesquisadora).

Essa cena, que ocorreu na casa da criança, quando o pai chegava após ter passado algumas horas fora, poderia ter acontecido também em uma escola, em um centro de atendimento de referência ou consultório médico. Ela retrata a responsividade do adulto ao compartilhar sua realidade com a criança pequena e, nas suas relações, vai demonstrando a ela as funções dos objetos, os usos que podem ser feitos com essa realidade material. A apresentação deste mundo material quase sempre ocorre pela intencionalidade do adulto que, na relação que estabelece com a criança, poderá imprimir diversos elementos semióticos – ritmo, símbolos, gestos – que enriquecem sua relação, promovendo, assim, novos direcionamentos ao desenvolvimento da criança (RODRÍGUEZ, 2009). Dessa maneira, ao longo dos meses, geralmente ao se aproximar o final do primeiro ano de vida, uma criança poderá apresentar ações de protagonismo ao compartilhar com o adulto o mundo material que os cercam, passando a apresentar sua responsividade diante do outro, também, a partir do oferecimento de novos elementos semióticos presentes nas cadeias comunicativas nos diálogos estabelecidos.

No que tange às indagações envolvendo o desenvolvimento de bebês muito pequenos, estudos indicam que, diante de um bebê com cerca de sete meses, os adultos tendem a estabelecer relações em que introduzem muitos elementos semióticos ao apresentarem um objeto e suas funções. Conforme este bebê se desenvolve e passa a dominar os usos desse objeto, por volta dos 13 meses, o escopo semiótico do bebê é ampliado e o do adulto, nesta relação, passa a ser mais restrito (RODRÍGUEZ; MORO, 1999): as vocalizações e gestos dos bebês seguem um curso crescente,

umentam em quantidade e as dos adultos, um curso decrescente, porque vão percebendo que a criança já está sendo capaz de se comunicar e se locomover para pegar e realizar ações com os objetos (BRUNER, 2007).

Situações como as que descrevemos que envolvia um bebê de seis meses de idade, seu pai e um objeto (chaveiro) e, posteriormente, este bebê, seu pai e um novo objeto (mordedor), nos indicam que o bebê, a princípio, não sabe para que servem os objetos, ou seja, não sabe qual é a função dos objetos e, por isso, tende a fazer com os materiais que lhe são oferecidos algo não relacionado à sua função, como levá-los à boca para chupar ou atirá-los ao chão. Essa cena é comum para qualquer criança, seja ela considerada com desenvolvimento típico, ou não.

Estamos afirmando, portanto, que os bebês em interação com adultos e com objetos, partem de uma condição de não saber sobre a função do objeto para uma condição de apropriar-se da função deste objeto. Na cena que exemplificamos antes, o bebê começa a aprender que não se pode levar à boca qualquer objeto. Para aprender qual é a função do chaveiro, por exemplo, além de retirá-lo de sua boca, será necessário mostrar para esse bebê, em inúmeras situações cotidianas, qual é o uso do chaveiro, levando-lhe até à fechadura de uma porta de casa, de carro, etc. ou introduzindo na cena interativa um chaveiro de brinquedo para a realização de atividades lúdicas, também relacionadas à função desse objeto.

Nossa experiência com crianças com desenvolvimento atípico, e a reflexão que queremos fazer para o atendimento da Educação Precoce, nos permite afirmar que as crianças, em geral, se apropriam dos usos convencionais ou canônicos dos objetos cotidianos, em idades cronológicas não muito díspares, a depender do papel e envolvimento do adulto na mediação realizada. A dificuldade muitas vezes encontrada, diz respeito aos usos simbólicos desses objetos, uma vez que a construção deste conhecimento ocorre nas rotas das regras sociais dos usos dos objetos (CÁRDENAS; RODRÍGUEZ; PALÁCIOS, 2014).

Vigotski (2008) afirma que uma criança é capaz de prescindir da presença física do objeto para vivenciar uma cena ou situação, quando, ao seu tempo, dentro de uma cadeia de mediações instrumentais e semióticas, após dominar o uso e função de um objeto, consegue utilizá-lo

em uma nova função e, posteriormente, consegue apenas imaginá-lo. Nossa experiência em contextos educacionais inclusivos nos permite corroborar que a brincadeira funciona como importante estratégia de desenvolvimento entre pares, desde a mais tenra infância (BARBATO; MIETO, 2015; ELKONIN, 2007; MIETO; SANTOS; TELLES, 2016).

Uso e função dos objetos: uma relação social de comunicação-aprendizado e reflexão autorreguladora

Como tem sido descrito acima, a apropriação dos objetos por parte da criança não é um processo natural ou produto da habituação ou da frequência de interação com esses objetos. Os objetos *per se* não expressam, dizem ou representam qualquer coisa a respeito do seu uso nos contextos em que eles se encontram. Pelo contrário, o objeto está atrelado aos contextos, práticas, significações e crenças sobre seus usos no contexto histórico-social. Nem os usos, nem os nomes dos objetos são prerrogativas do indivíduo, nem independem para isso da subjetividade. Não é adequado permitir que a criança use a chave como mordedor, mesmo ela querendo fazer uso do objeto dessa forma.

As análises das pesquisas focadas na relação da tríade bebê-adulto-objeto revelam que o processo envolve uma relação que considera tanto o contexto social e cultural da atividade, como os processos de autorregulação da criança (BASILIO; RODRÍGUEZ, 2011; RODRÍGUEZ; PALACIOS, 2007). Esses processos estão mediados por sistemas de signos que se tornam o veículo para a reorganização dos processos de desenvolvimento que deverão ser analisados à luz da ideia de separação inclusiva, ou seja, a partir do princípio de não separar instâncias e formas de análises das relações entre contexto e sujeito. Esse princípio analítico não permite enxergar o sujeito como ser autoconsciente e provedor de signos para si mesmo, porém, tampouco permite considerar o contexto como via única na criação da realidade psicológica (VALSINER, 2007).

O princípio da separação inclusiva tira o foco dos olhares específicos sobre as condições individuais do bebê ou sobre as ações previstas

desde o contexto. Ao contrário disso, o que podemos salientar com um olhar fundamentado dessa forma é a necessidade de valorizar os processos relacionais. As relações da tríade de bebê-adulto-objeto estão fundamentadas em aspectos semiótico-afetivos que orientam/canalizam/favorecem a semiose definida como os processos de construção de signos e de internalização de significados indispensáveis para se apropriar da cultura. Em outras palavras, a configuração da semiosfera (LOTMAN, 1984). Diversos aspectos como alimentação (RODRIGUES; RENGIFO-HERRERA, em preparação), jogo, do livro como objeto mediador (DIAS, 2019) são exemplos desse tipo de aspectos semióticos contidos no desenvolvimento.

O uso funcional dos objetos é um dos mais ricos cenários que tem sido considerado nos últimos anos para pesquisar e compreender como os bebês constroem a realidade e, como não dizer também, para compreendermos como o adulto tende a modificar sua realidade diante da presença de um bebê. Rodriguez e Moro (1999) identificam que os bebês inicialmente só interagem com o objeto a partir do que é possível fazer nesse momento: chupar, sacudir, jogar. Ao retomar o exemplo do registro descrito anteriormente, quando a bebê tentou colocar o chaveiro na boca, observamos que os usos sociais (convencionais) do objeto ainda não faziam parte das mediações semióticas desse bebê, mas surgirão posteriormente.

A recorrente relação comunicativa-educativa com o adulto incide na forma como o bebê começa a agir com o objeto. A intensa relação através dos objetos, promovida pelo adulto, vai permitir que a criança comece a usá-los de acordo com a convenção social e ao mesmo tempo comece a compreender a complexidade do mundo que o rodeia. Com isso, ao longo do desenvolvimento dos primeiros meses de vida, ela vai observando as *affordances* do objeto, a emergência do uso canônico. Posteriormente, próximo ao primeiro ano de vida, o bebê não usa apenas o objeto nesse sentido, mas começa a produzir e acrescentar ações que expressam usos criativos, inovadores e descontextualizados do cânone, favorecendo a emergência de situações de faz de conta e de imaginação que envolvem os objetos cujo uso já faz parte do acervo convencional.

Levando em consideração o que foi descrito, primeiramente, consideramos a ideia da permanência funcional dos objetos como produtores de consciência. Por outra parte, há usos e gestos privados que são muito importantes para o desenvolvimento da criança. Porque a relação histórico-cultural-social do adulto e as possibilidades de apropriação da realidade por parte do bebê criam um contexto rico para que o objeto seja apresentado em todas as suas possibilidades funcionais (RODRÍGUEZ, 2012).

Relacionamentos, usos e gestos como chave do desenvolvimento na primeira infância

Uma vez que estamos atentos a bebês com desenvolvimento atípico, em que a dificuldade costuma saltar aos olhos do observador, torna-se importante compreender alguns aspectos esperados no curso do desenvolvimento de qualquer bebê, tão logo já apresente suas primeiras noções dos usos convencionais dos objetos. Sabe-se que, como consequência da apropriação dos usos canônicos, a criança depreende dessas conquistas a produção de gestos e usos privados. Esses gestos não pretendem comunicar algo ou mudar a ação dos outros, mas se tornar em ferramentas para o bebê. Os gestos privados surgem uma vez que as funções comunicativas externas iniciais dos gestos se tornam internamente orientadas, ou seja, quando se tornam instrumentos de comunicação consigo mesmo. Situação, então, que parece acontecer bastante cedo no desenvolvimento infantil. A função desses gestos é permitir a análise e compreensão do que a criança está construindo quando começa a usar os objetos e entender a complexidade que isso envolve (RODRÍGUEZ, 2009).

Os gestos e usos privados proporcionam um momento de análise sobre o que está acontecendo, o bebê faz isso para tentar regular, pensar e compreender suas ações sobre o objeto usado e traçar análise sobre suas ações. Dessa forma, não é suficiente apresentar um objeto a uma criança pequena: precisamos estar atentos aos gestos e usos que essa mesma criança encadeia posteriormente. Por quê?

Rodríguez (2012) tem identificado diferentes formas de usos e tipos de gestos privados que vão surgindo ao longo do desenvolvimento e que podem sinalizar ao profissional ou familiar se os cursos de processos cognitivos e subjetivos de uma criança merecem preocupação ou não.

- Gestos e usos ostensivos: a criança usa o objeto para pensar no que foi feito e nas ações que podem ser modificadas para alcançar a meta. Um exemplo sobre os gestos ostensivos se expressa quando a criança pega um objeto e aponta para alguma característica que faz parte essencial do uso canônico e solução do problema.
- Gestos privados de apontar: a criança aponta para o lugar onde ela pode ter problemas, tentando expressar que há alguma coisa que não ocorre como deveria ser com relação ao uso particular do objeto, uma dificuldade de resolução de conflito. Um exemplo disso ocorre, em situação de pesquisa, quando a criança indica a si mesma o lugar no poste onde o anel deve ser colocado ao ser convencionalmente usado. Brinquedos de encaixe costumam ser indicados para atividades de reabilitação de crianças pequenas: observar que ela está realizando gestos privados de apontar, com o intuito de indicar suas dificuldades diante daquele desafio pode gerar uma relação com o adulto muito mais afetuosa e menos mecânica.
- Gestos simbólicos privados: a criança produz símbolos para compreender algo sobre a maneira como o objeto funciona. Um exemplo que pode ilustrar os gestos simbólicos privados é quando a criança pega a colher vazia e a usa como se tivesse algum alimento. Há uma tentativa de referendar o uso na ausência explícita do elemento que permite essa forma de utilização do objeto (não há comida na colher). Quando esses gestos simbólicos aparecem, no que concerne ao desenvolvimento atípico, merecem ser motivados em encadeamentos que interessem aos bebês, uma vez que relacionam-se a características de pensamento superior.

Além dessas breves reflexões, para que precisamos considerar esses gestos e o que isso tem a ver com a inclusão? Os argumentos e os dados, construídos nos últimos anos, indicam que há uma necessidade de rever a forma como os relacionamentos e os contextos afetivos, educativos e comunicativos são significados. Especialmente no caso de crianças com desenvolvimento atípico.

A riqueza das atividades, a importância da qualidade do envolvimento afetivo do adulto e a construção de situações que exijam ações autônomas por parte da criança fazem parte dos principais elementos a serem considerados. Os gestos e usos privados descritos anteriormente não se encontram apenas em casos de crianças típicas. Pelo contrário, há evidência importante do papel que as ações de envolvimento do adulto têm no processo da criança.

Para ilustrar o que estamos dizendo apresentamos o trabalho de Rodríguez e Palacios (2007) que analisa situações observadas no desenvolvimento de Nerea. Ela é uma criança com síndrome de Down que fez parte de uma pesquisa em que os autores apresentavam um brinquedo de pirâmide de anéis que deviam ser colocados num poste.

Os pesquisadores fizeram um estudo longitudinal com registro audiovisual aos 12, 15 e 18 meses. Embora nem aos 12 nem aos 15 meses Nerea tenha realizado gestos privados, aos 18 eles se tornaram evidentes. Não obstante, também devemos salientar as ações de gestos ostensivos e de apontar por parte dos adultos. No caso da criança mencionada parece que o adulto age da mesma forma que o faria com uma criança com desenvolvimento típico. As ações de apontar (*pointing*) e ostensão por parte do adulto indicam isso.

Contudo, como foi dito, Nerea surpreende no 18º mês. No registro foram identificados poucos gestos privados. No entanto, foi no tempo extra da filmagem, que a criança fez vários gestos privados, então percebidos pelos pesquisadores. Os gestos privados observados indicam que Nerea estava realizando comportamentos de autorreflexão. Nesse caso, os pais dela tiveram um papel fundamental porque, com o tempo, deram as pistas para Nerea construir tecido intricado e sutil de mediadores semióticos, fornecidos por eles no uso compartilhado dos objetos (RODRÍGUEZ; PALACIOS, 2007).

O caso permite-nos trazer à tona o papel dos relacionamentos e das potencialidades da criança com deficiência. Ações enriquecidas, objetos carregados de signos dinâmicos, afetividade envolvente e outros aspectos que podem ser definitivos no processo de desenvolvimento. Por fim, podemos afirmar que esse tipo de vínculo fornece à criança uma potencialidade enorme para refletir e autoanalisar o que está sendo feito por parte dele. Em intervenções sugeridas por programas de Educação Precoce precisamos estar atentos aos indícios dessas capacidades de reflexão e autoanálise, e não apenas a habilidades e destrezas psicomotoras.

Tanto os gestos ostensivos e de apontar por parte do adulto, que tentam exagerar as possibilidades do objeto, seu uso e suas propriedades contextuais, como os gestos privados do bebê após se apropriar dos usos convencionais dos objetos, são uma mostra do que estamos querendo explicar. As ações do adulto e os processos de metarreflexão e autorregulação por parte do bebê são essenciais na transformação do processo de desenvolvimento.

As formas de relacionamento construídas com a criança atípica podem estar tingidas de aspectos afetivo-genéticos que determinam os modos de aproximar o objeto, de sobre-enfatizar as ações do adulto e até sobreatuar os usos e funções dos objetos, fato que num contexto sem rótulos acerca do desenvolvimento talvez seria diferente. Essas formas de ação deverão ser analisadas e consideradas no caso de crianças com algum tipo de deficiência.

As interações triádicas bebê-adulto-objeto no contexto escolar

As interações entre adultos e bebês com desenvolvimento típico ou não no contexto escolar também têm a mediação dos sistemas semióticos e a perspectiva da interação triádica na construção do sistema compartilhado de significados canônicos e simbólicos de objetos (PALACIOS; RODRÍGUEZ, 2014). Acrescentamos também estarmos já imbuídos do entendimento da importância da creche para as crianças com deficiências especiais tanto pelo seu direito à educação, garantido em lei, quanto para

a construção de aprendizagens significativas para seu desenvolvimento específico, seja qual for o grau de comprometimento delas.

Desse modo, verificamos que a creche para bebês é o lócus privilegiado por ter os educadores formados para a Educação Infantil e Educação Precoce, além de uma equipe multidisciplinar para o acompanhamento do desenvolvimento infantil. A criança participa desse contexto com igual desempenho em relação ao ambiente familiar. A professora, assim como a mãe ou pai, apresenta os usos convencionais dos objetos para sua turma de bebês da mesma forma que pais vivenciam situações familiares em que os objetos estão presentes. Porém, além de apresentar os objetos e refletir sobre o envolvimento afetivo, a professora organiza o ambiente para que experiências situacionais promovam as interações entre as crianças e ela (RODRÍGUEZ *et al.*, 2017). Essa organização funciona como um *scaffolding* (BRUNER, 1975), no qual a intencionalidade da professora está em ensinar os vários signos utilizados com várias funções em contextos de educar e cuidar que facilitem o compartilhamento dos significados com as crianças da turma da creche.

Assim as crianças iniciam o processo de entendimento dos usos canônicos da materialidade da creche apresentada pelas educadoras no exercício diário do educar e do cuidar. Os bebês são alimentados e higienizados, brincam, dormem na creche, interagem com adultos e outros bebês mediados pelos objetos específicos de cada situação. Portanto, o contexto da creche tem educadoras e vários bebês em situações vividas cotidianamente que trazem inúmeras possibilidades de compartilhamento de significações interpessoais. O adulto como organizador destas experiências cotidianas escolares/familiares tem papel fundamental no desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual. Estudos recentes (CÁRDENAS, 2012; CÁRDENAS; RODRÍGUEZ; PALACIOS, 2014) indicam que crianças com síndrome de Down em interações triádicas demonstram usos simbólicos de objetos, com variados tipos e níveis de complexidade, aos treze meses e meio de vida, desencadeados pelo adulto quando responsivo às suas interações.

Consideramos que essas interações adulto/criança/objeto e criança/criança/objeto possibilitam a construção da função simbólica,

fundamental para o desenvolvimento do faz de conta, desencadeando brincadeiras repletas de significações públicas e compartilhadas entre os partícipes dessas relações.

As crianças que apresentam deficiências podem se beneficiar da construção dos primeiros símbolos a partir do entendimento da função canônica dos objetos, pois é o cerne do entendimento do signo. Situações como colocar uma coisa no lugar de outra tornam-se corriqueiras, que poderá facilitar a construção da linguagem oral, uma das funções psicológicas mais prejudicadas nas doenças neurológicas.

Diante do que trouxemos para este capítulo, queremos encerrar nossa discussão enfatizando que a criança com desenvolvimento atípico precisa ter o direito, desde os seus primeiros dias de vida, ao atendimento especializado e digno em todas as instâncias, ressaltando a saúde e educação. Mas é urgente e necessário que essa criança seja compreendida e atendida não apenas pelo rótulo de um diagnóstico – por exemplo, deficiências ou microcefalia. Ela tem o direito de ser uma criança com a qual o adulto interaja para lhe mostrar o mundo, seus objetos, usos, significados; ela tem o direito de ser uma criança que demonstre o seu potencial de compreensão, que seus gestos sejam tomados em uma cadeia de significados e não apenas como uma reação quase reflexa ao que o mundo lhe apresenta.

É por isso que defendemos que essa criança seja atendida por profissionais que enxerguem além dos protocolos sugeridos pelas políticas públicas, compreendendo que o seu papel na relação que estabelece com os bebês extrapola uma estimulação. Essa criança, ainda nos seus primeiros meses de vida, precisa ter assegurado o direito de estar entre outras crianças em situações lúdicas e de brincadeira, porque são essas as situações em que, apesar de algum limite orgânico ou biológico, vão direcioná-la a um curso de desenvolvimento mais interessante e autônomo.

Referências

BARBATO, Silviane; MIETO, Gabriela Sousa de Melo. O brincar, a construção de conhecimentos e a convivência. In: SILVA, Daniele Nunes H.; ABREU, Fabrício S. D. *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil*. São Paulo: Summus, 2015. p. 91-110.

BASILIO, Marisol; RODRÍGUEZ, Cintia. Usos, gestos y vocalizaciones privadas: de la interacción social a la autorregulación. *Infancia y aprendizaje*, v. 34, n. 2, p. 181-194, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Especial. *Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce*. Brasília: MEC; SEESP, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Coordenação da Educação Infantil. *Referenciais Curriculares Nacional da Educação Infantil – RCNEI*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental e Secretaria de Educação Especial. *Referencial curricular para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEF/SEE, 2000.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Diretrizes de estimulação precoce: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor decorrente de microcefalia*. Brasília: Ministério da Saúde, 2006a. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_estimulacao_crianças_0a3anos_neuropsicomotor.pdf . Acesso em: 9 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: Educação infantil*. Brasília, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988/12654-saberes-e-praticas-da-inclusao-educacao-infantil> . Acesso em: 9 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Política nacional de atenção integral à saúde da criança: orientações para implementação*. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2018. Disponível em: http://www.saude.pr.gov.br/arquivos/File/Politica_Nacional_de_Atencao_Integral_a_Saude_da_Crianca_PNAISC.pdf

BRASIL. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009.

BRUNER, Jerome. *Como as crianças aprendem a falar*. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

BRUNER, Jerome. From Communication to Language: a psychological perspective. *Cognition*, v. 3, p. 255-287, 1975.

CÁRDENAS, Karina. Primeros usos simbólicos de niños con síndrome de Down en contextos de interacción triádica: un estudio longitudinal entre los 12 y 21 meses de edad. Tese doctoral. Universidad Autónoma de Madrid: Facultad de Psicología, 2012.

CÁRDENAS, Karina; RODRÍGUEZ, Cintia; PALACIOS, Pedro. First symbols in a girl with Down syndrome: A longitudinal study from 12 to 18 months. *Infant Behavior & Development*, n. 37, p. 416-427, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.infbeh.2014.06.003>. Acesso em: 8 ago. 2016.

CAVATON, Maria Fernanda Farah; MIETO, Gabriela Sousa de Melo; SANTOS, Gêssica Souza. O desenvolvimento cultural da criança pequena: dos usos dos objetos à fala e ao faz de conta. In: BORGES, Fabrícia T.; BARBATO, Silvine B.; FORMIGA SOBRINHO, Asdrúbal B. (org.). *Experiências inovadoras e identidade: formação de professores, transmídia e criatividade*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

DIAS, Priscilla Nascimento. *O desenvolvimento cultural do bebê: o uso do livro como objeto mediador*. 2019. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

ELKONIN, Daniil B. *Psicologia do jogo*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LOTMAN, Yuri. On the semiotic sphere. *Signs Systems Studies*, v. 33, n. 1, p. 205-226, 2005. Texto original de 1984.

GIRADE, Halim Antonio; DIDONET, Vital. *O município e a criança de até 6 anos: direitos cumpridos, respeitados e protegidos*. Brasília: Unicef, 2005.

MARTÍ, Eduardo; RODRÍGUEZ, Cintia. *After Piaget*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers, 2012.

MIETO, Gabriela Sousa Melo; SANTOS, Paulo França; TELLES, Stela. Letramento de crianças pequenas: brincar, jogar, incluir. In: BARBATO, Silvine; CAVATON, Maria Fernanda Farah. *Desenvolvimento humano e educação: contribuições para a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental*. Aracaju: Edunit, 2016. p. 139-154.

PALACIOS, Pedro; RODRÍGUEZ, Cintia. The development of symbolic uses of objects in infants in a Triadic context: a pragmatic and semiotic perspective. *Inf. Child Dev.*, n. 24, p. 23-43, 2014.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

RODRIGUES, Ana Paula; RENGIFO-HERRERA, Francisco. *Quando comer não é suficiente: tríade, cuidado/educação, desenvolvimento e uso dos objetos durante as refeições em duas creches do DF*. Em preparação.

RODRÍGUEZ, Cintia. *O nascimento da inteligência: do ritmo ao símbolo*. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

RODRÍGUEZ, Cintia. The “circumstances” of gestures: proto-interrogatives and private gestures. *New Ideas in Psychology*, n. 27, p. 288-303, 2009b.

RODRÍGUEZ, Cintia; MORO, Christiane. *El mágico número tres: cuando los niños aún no hablan*. Barcelona: Paidós, 1999.

RODRÍGUEZ, Cintia; MORO, Christiane. Objeto, comunicación y símbolo: una mirada a los primeros usos simbólicos de los objetos. *Infancia y Aprendizaje*, n. 23, p. 323-338, 2002.

RODRÍGUEZ, Cintia; PALACIOS, Pedro. Do private gestures have a self-regulatory function? A case study. *Infant Behavior and Development*, n. 30, p. 180-194, 2007.

RODRÍGUEZ, Cintia *et al.* Executive Functions and educational actions in an infant school: private uses and gestures at the end of the first year/ Funciones Ejecutivas y acción educativa en la Escuela Infantil: usos y gestos privados al final del primer año. *Estudios de Psicología*, v. 38, n. 2, p. 385-423, 2017.

ROGOFF, Barbara. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SOEIRA, Albenira Alves Rodrigues. *Investigando a família e a escola no contexto educacional especializado de crianças de zero a três anos*. 2015. 220 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

VALSINER, Jan. *Culture in minds and societies*. New Delhi: Sage, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander R. *A história do comportamento humano*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Tradução de Cristina Carvalho. Lisboa: Edições 70, 2005.

ZITTOUN, Tania; MIRZA, Nathalie Muller; PERRET-CLERMONT, Anne Nelly. Quando a cultura é considerada nas pesquisas de psicologia do desenvolvimento. *Educar*, Curitiba, n. 30, p. 65-76, 2007.

Ensino Superior
e formação de
professores





Capítulo 7

Inclusão na Educação Superior

Julia Chamusca Chagas

Regina Lúcia Sucupira Pedroza

Nas últimas décadas, as políticas de Educação Especial e Inclusiva, apesar de geralmente mais focadas na Educação Básica, têm estabelecido diretrizes para o nível Superior. Essas diretrizes impactam, inclusive, o credenciamento de novos cursos e os critérios de avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES). Dessa forma, houve uma expansão na criação de políticas voltadas ao acolhimento de pessoas com deficiência na universidade. Essas políticas se somam a várias outras que objetivam a democratização da Educação Superior, como as ações afirmativas, geralmente mais abordadas quando se fala na inclusão nesse nível de ensino. Sem negar a importância dessas últimas, este trabalho tem por objetivo discutir as políticas de inclusão de pessoas com deficiência propostas para o nível superior no Brasil a partir de que concepções de educação e de universidade que elas trazem como fundamento.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência é um dos marcos mais recentes em relação à inclusão que contempla a Educação Superior. Ela se destina “a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, art. 1º). Também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, ao tratar de questões referentes ao nível superior, essa lei foca-se, principalmente, em disposições para os processos seletivos e no acesso em igualdade de oportunidades e condições em relação às demais pessoas. Para atingir esse fim, entende como providências necessárias aos

processos seletivos o atendimento preferencial, a aplicação de tecnologias assistivas e a diversificação das linguagens e dos formatos de provas, além da prorrogação do tempo para realização delas mesmas. Aborda, ainda, a inserção nos conteúdos curriculares da temática da inclusão de pessoas com deficiência.

Sendo assim, percebe-se maior preocupação em relação ao acesso às IES, sem trazer elementos que construam possibilidades de repensar a prática educativa para também garantir permanência, diplomação e qualidade na formação de nível superior em igualdade de condições. Priorizar apenas o ingresso de pessoas com deficiência ao ensino superior, sem articulá-lo a ações que propiciem um real acolhimento da diferença no cotidiano e na prática pedagógica das IES, pode provocar uma inclusão marginal em que o estudante ingressa na universidade, porém passa por sucessivas reprovações e não consegue concluir o curso (FERRARI; SEKKEL, 2007; ALMEIDA; FERREIRA, 2018).

Com propostas para além do ingresso às universidades, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) foi criado em 2005 e ampliado para todas as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) em 2012. Esse programa teve por foco a consolidação de Núcleos de Acessibilidade nessas instituições “visando eliminar barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos” (BRASIL, 2013, p. 13). É uma política que dedicou recursos principalmente à reestruturação dos espaços físicos das Ifes e à aquisição de equipamentos e materiais pedagógicos específicos para acessibilidade (SOUZA, 2010).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) enfatiza a necessidade de mudanças para garantir acesso, permanência e diplomação aos estudantes com deficiência ao afirmar que seu baixo ingresso no Ensino Superior torna indispensável o fortalecimento de políticas para esse nível de ensino. Entende como primordial a promoção da acessibilidade – compreendida tanto nos espaços físicos quanto nas formas de comunicação, tecnologias e nos materiais pedagógicos –, e contempla desde os processos seletivos até as diversas atividades acadêmicas. Sendo assim, por um lado amplia o foco para além do

ingresso às IES, mas por outro se limita à questão da acessibilidade, em uma compreensão limitada das mudanças necessárias no todo da instituição para uma educação de qualidade para todos os estudantes (ALMEIDA; FERREIRA, 2018; GARCIA; BACARIN; LEONARDO, 2018).

Essa Política destaca, na mesma linha do Programa Incluir, a importância dos Núcleos de Acessibilidade como instâncias responsáveis pela promoção das mudanças necessárias e pelo Atendimento Educacional Especializado. Nessa Política, inclusive, o atendimento especializado deixa de ter caráter circunstancial, tornando-se obrigatório (BARROCO; MATOS, 2016). Esse atendimento é entendido como um serviço voltado à eliminação de barreiras para plena participação dos estudantes por meio de atividades diferentes da sala de aula comum, complementares e não substitutivas a ela. Essas atividades consistem em “enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva” (BRASIL, 2008, p. 16), articuladas com a proposta pedagógica do ensino comum e voltadas à construção de autonomia e independência dos alunos. No mesmo sentido, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado por meio de núcleos de acessibilidade nas Ifes voltados à eliminação de barreiras físicas, de comunicação e de informação que restrinjam a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (BRASIL, 2011).

Percebe-se, assim como nos documentos anteriormente trazidos neste texto, a ausência de problematização sobre a qualidade da prática educativa que tem sido realizada nas IES. Falar de Educação Inclusiva demanda discutir o fato de que o ensino – em todos os níveis – tradicionalmente baseia-se na ilusão da existência de um desenvolvimento ideal imprescindível à aprendizagem. Essa ilusão fundamenta a homogeneização e padronização da ação pedagógica, tornando-a estática, rígida e obsoleta. Nesse processo, metodologias, materiais e estratégias de ensino visam alunos idealizados e tornam-se, portanto, passíveis de reprodução em larga escala em busca do aperfeiçoamento de modelos educacionais replicáveis a qualquer contexto. O processo de ensino-aprendizagem, assim, esvazia-se de vida, de humanidade. Distancia-se da realidade

material da prática educativa: as pessoas que a compõem, as condições da instituição onde se realiza, o contexto social em que se insere. Perde, portanto, dinamismo, flexibilidade e sua própria razão de ser. Apesar dos diversos debates que essas leis e políticas trazem acerca das mudanças históricas de concepções sobre a Educação Inclusiva, em seu cerne está mantida a antiga lógica da política de integração da pessoa com deficiência que visa adaptar o estudante a um projeto educacional que permanece intocado, agora com apenas pequenos ajustes para uma suposta adequação às suas necessidades.

A constatação da necessidade de uma Educação Inclusiva deveria ser vista como uma oportunidade de transformar a estrutura das IES como um todo, questionando a forma como a universidade reproduz modos tradicionais de ensino a partir da reflexão da prática e dos objetivos educacionais para todos os estudantes. Nesse sentido, buscaremos trazer uma discussão sobre a Educação Superior no Brasil a fim de melhor analisar as políticas de inclusão para esse nível de ensino.

Educação Superior no Brasil

Discutir a inclusão nas Instituições de Ensino Superior brasileiras demanda, principalmente, analisar que concepções de educação as fundamentam. Nesse sentido, torna-se necessário retomar algumas reflexões que vêm sendo feitas acerca das universidades brasileiras, sua realidade atual e que políticas públicas têm sido pensadas para esse nível de ensino.

A virada do século XXI no Brasil foi marcada por uma série de reformas do Estado para a Educação Superior. O estabelecimento da visão neoliberal de educação no país promoveu aumento na rede de ensino superior devido à desregulamentação e abertura para investimentos privados (CHAUÍ, 2003). Houve a criação dos centros universitários, ampliação das vagas nas IES privadas e a criação dos Institutos Superiores de Educação, estes últimos com a função de formar professores para a Educação Básica (BARROCO; MATOS, 2016). Entretanto, essa expansão se deu apenas quantitativamente, uma vez que à expansão do número de vagas não foi

associada melhoria na qualidade de ensino (ALMEIDA FILHO, 2008). Além disso, a desregulamentação que permitiu a privatização da Educação Superior fundamentou-se na designação da educação como serviço não exclusivo do Estado, junto com a cultura e a saúde, numa reforma de Estado marcada pelo liberalismo (CHAUÍ, 2003). Dessa forma, estabeleceu uma concepção de educação como serviço – e não como direito.

Dentro da concepção neoliberal, as universidades foram se distanciando da sua função social e sendo concebidas como organizações, ao contrário de instituições. Essa concepção implicou perda da autonomia universitária, avaliação por índices de produtividade e estruturação por estratégias e programas de eficácia organizacional, definindo-se por normas e padrões completamente alheios ao conhecimento e à formação intelectual (CHAUÍ, 2003). No final da década de 1990 foram criados o modelo atual de avaliação da pós-graduação, por índices de produtividade acadêmica, e os parâmetros de financiamento, regulação e controle, que instalaram a lógica produtivista nas universidades brasileiras (BARROCO; MATOS, 2016). Consequentemente, a função das IES de formação e pesquisa foi sendo esvaziada e precarizada, uma vez que a universidade como organização não tem tempo para a reflexão crítica dos conhecimentos instituídos e suas possibilidades de mudança ou superação, focando-se na fragmentação competitiva pautada pela ideia de produtividade e avaliada em termos de custo-benefício (CHAUÍ, 2003).

O cenário no Brasil no início dos anos 2000 demonstrava que o aumento das vagas em instituições privadas de Educação Superior não se refletiu em incremento de matrículas nesse nível de ensino, uma vez que quem as procurava era quem não podia pagar por elas (ALMEIDA FILHO, 2008). É nesse contexto que se implementa o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni (BRASIL, 2007). Esse Programa teve por objetivo ampliar o acesso e a permanência na Educação Superior e consolidar a uma política nacional de expansão desse nível de ensino. Transformou-se em um dos principais responsáveis pelas mudanças recentes nas universidades públicas brasileiras, principalmente tendo em vista o aumento no número e regionalização das Ifes, com conseqüente acréscimo de

vagas em universidades públicas, aliado à maior contratação de servidores docentes e técnico-administrativos e ao estabelecimento de ações afirmativas e políticas de assistência estudantil.

Esse programa é criticado, entretanto, pelo fato de que consolidou uma expansão da Educação Superior pública sem a devida correspondência entre o incremento das vagas discentes e do corpo de servidores docentes e técnico-administrativos. Além disso, critica-se o aligeiramento do ensino, representado pela flexibilização de currículos e pelo uso da Educação à Distância num processo de certificação de larga escala (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015). Esse contexto motivou insatisfação e greves por melhoria das condições de trabalho e da qualidade na expansão universitária, com duras críticas ao Reuni principalmente em relação ao quadro insuficiente de pessoal nas universidades e à estrutura física insatisfatória.

Apesar disso, o Reuni foi fundamental para uma mudança no cotidiano universitário e em seu público. As políticas de expansão e interiorização da Educação Superior têm afetado o perfil socioeconômico do estudante de graduação, representando importantes oportunidades de mobilidade social para alunos trabalhadores, de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e filhos de pais sem escolaridade (RISTOFF, 2014). Dessa forma, percebe-se que as ações afirmativas e políticas de assistência estudantil, constituídas com objetivo de oferecer igualdade de oportunidades no acesso e permanência à universidade, no sentido de democratização da universidade, modificaram bastante seu perfil discente, ampliando a grupos sociais que antes não tinham acesso a esse nível de ensino. Essa realidade trouxe um cenário de novas possibilidades para as universidades brasileiras e apontou para a necessidade de rever modelos educativos, de forma a construir possibilidades de formação mais flexíveis, abrangentes e acolhedoras da diversidade do desenvolvimento humano.

Modelos diferentes de universidade coexistem de maneira contraditória na realidade da Educação Superior brasileira, profundamente abalada pelos significativos cortes e ameaças à sua autonomia perpetrados pelas políticas do atual governo brasileiro. Se, por um lado, houve recentes tentativas de políticas universitárias de Estado voltadas à democratização e expansão da Educação Superior pública, essas políticas foram muito criticadas por não

trazerem em si critérios de qualidade para essa expansão e nem o rompimento com as iniciativas de desmonte da autonomia universitária, representadas principalmente pelo controle da produtividade acadêmica em termos quantitativos e pelo privilégio de um determinado modelo de ciência e de conhecimento. Com a proposta do Programa Future-se, consolida-se uma política que fundamenta a universidade no paradigma da modernização, sustentando o discurso de rendimento, eficiência e produtivismo acadêmico. Dessa forma, aprofunda-se um cenário que tem gerado consequências para a saúde física e psíquica do professor (BARROCO; MATOS, 2016) e para todos os demais membros da comunidade acadêmica.

É nesse contexto que as políticas de inclusão vêm sendo pensadas e implementadas para as IES, e compreendê-lo é fundamental para o entendimento da lógica que sustenta a inclusão. A análise dessa lógica demanda investigar o que promove ou origina a própria exclusão. Essas políticas encontram-se limitadas pelo sistema capitalista, essencialmente contrário à efetivação da igualdade a todas as pessoas, e suas influências e direcionamentos sobre todos os âmbitos da sociedade. Reconhecer essa totalidade é fundamental para o entendimento de que o sucesso das políticas transformadoras propostas está limitado pelas possibilidades de superação das condições objetivas sobre as quais a lógica da exclusão se baseia (BARROCO; MATOS, 2016).

As IES brasileiras estão marcadas pela organização e a estrutura do modo de produção capitalista neoliberal. Reproduzem-na tanto nas relações de trabalho no âmbito da universidade quanto nas formas de produção de conhecimento marcadas pelo produtivismo acadêmico e pela especialização e fragmentação. As pesquisas cada dia mais se direcionam para a produção seriada de artigos sem preocupação com a relevância social objetiva do conhecimento produzido ou para o registro de patentes. Esse processo esvazia a reflexão e a profundidade de pensamento e superficializa as pesquisas, terminando por precarizar a prática de ensino, uma vez que os docentes são exigidos muito mais em sua função de pesquisadores do que de educadores competentes na formação das pessoas que irão construir e efetivar as soluções para as questões reais dos brasileiros. A extensão fica relegada à última prioridade e, assim, a universidade se

distancia cada vez mais da sua função social, de sua responsabilidade diante da realidade da vida da sociedade. Por fim, a busca por melhor colocação nos *rankings* internacionais das IES descontextualiza o projeto institucional, uniformizando as metas em todas as instituições que se submetem à busca incessante por melhor colocação.

Como pensar em possibilidades de inclusão de pessoas com deficiência nesse contexto da Educação Superior? Como enfrentar a lógica do produtivismo acadêmico que precariza a ação educativa e a desumaniza? Mesmo considerando os limites da sociedade capitalista, é possível, assim como propunha Freire (1996), negar essa ideologia e buscar a crítica para a transformação das instituições educacionais. Uma inclusão de fato nas universidades não pode ser uma adaptação das pessoas com deficiência ao que já se encontra estabelecido, mas uma reestruturação e reformulação da Educação Superior diante da oportunidade oferecida pela entrada de pessoas com deficiência nas universidades.

Para uma crítica das políticas de inclusão na Educação Superior

Inicialmente, é fundamental o reconhecimento de que a inclusão excludente – ou seja, aquela que serve apenas para fornecer estatísticas edificantes, ao contrário de realmente acolher as diferenças das pessoas nas IES (ANGELUCCI, 2011) – também educa. Quando pessoas com deficiência são recebidas nas universidades sem transformações substantivas na instituição, em espaços inacessíveis em meio a relações interpessoais preconceituosas, existe uma lição sendo ensinada. Essa lição é dada para todos que compõem a comunidade acadêmica, não apenas os estudantes identificados como pertencentes às políticas de inclusão. A principal mensagem que é passada é o reforço à ideia do não pertencimento de pessoas com deficiência a esses espaços, é a perversa lógica da inclusão excludente que não dá condições para o real pertencimento da pessoa com deficiência à universidade e, quando ela fracassa, responsabiliza a própria pessoa pelo seu fracasso, aprofundando a exclusão.

O foco principal das políticas de inclusão para a Educação Superior no ingresso de estudantes com deficiência à universidade termina por não oferecer reais possibilidades de inclusão para esses estudantes. Cria-se, portanto, uma perversa modalidade de exclusão no interior da instituição educativa, gerando excluídos potenciais ao mesmo tempo em que se exibem nas estatísticas oficiais altos índices de ingresso de pessoas com deficiência no nível superior, gerando a ilusão de uma Educação Superior inclusiva (ANGELUCCI, 2011; ALMEIDA; FERREIRA, 2018).

Quando as políticas abordam medidas e ações para além do ingresso, restringem-se, principalmente, a questões de acessibilidade e de modificações nos processos seletivos e provas. O foco em flexibilização de prazos e concessão de tempo adicional à realização de provas denuncia uma prática educativa conteudista e tradicional, com pouca diversidade de metodologias de ensino e avaliação. Essa prática termina por construir uma visão dessas ações como vantagens oferecidas a alguns em detrimento da assistência a todos, numa concepção de direitos como privilégios, em que, ao beneficiar um, retira-se do outro. Reforça uma prática educativa competitiva e baseada na ideologia meritocrática. As universidades deveriam ser o espaço de liberdade e criatividade na ação pedagógica com vistas a construir novas possibilidades educativas tanto para si quanto para os outros níveis e modalidades de ensino.

Quando o ensino não se constrói pelo controle, pela busca de resultados por meio da assimilação acrítica de conteúdos com *status* de verdade científica, a lógica de justiça e de igualdade de condições é ressignificada. A flexibilização e diversificação da prática educativa não parece mais favorecimento ou atalho, mas sim a criação de condições para que todas as pessoas se desenvolvam na relação com o conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. Torna-se, portanto, a possibilidade de um projeto educativo que faz sentido para os estudantes, o que promove desenvolvimento, em vez de memorização e reprodutivismo.

As políticas atuais de inclusão na Educação Superior voltam-se ao fornecimento de instrumentos para adaptação da pessoa com deficiência à universidade, contribuindo para a manutenção de uma ação educativa que exclui os estudantes em seu cotidiano. Reforçam, assim, a ilusão de que a

inclusão pode ser feita por meio de adequações pontuais à prática pedagógica, ao contrário da reformulação, atualização e contextualização de metodologias de ensino, currículos, espaços educativos, relações interpessoais e trabalhistas, bem como tantas outras transformações fundamentais para uma educação democrática e de qualidade para todos (ALMEIDA; FERREIRA, 2018; GARCIA; BACARIN; LEONARDO, 2018).

Além disso, essas políticas estabelecem ações voltadas apenas para a sala de aula e/ou a alguns poucos espaços de pesquisa. Não contemplam, portanto, a importância da vivência universitária de maneira abrangente, em comunidade, abarcando atividades culturais, políticas e de esporte e lazer. Uma formação de nível superior deveria fornecer oportunidades para o estudante “fazer-se herdeiro do patrimônio cultural humano no plano das ciências, das letras e das artes” (RIBEIRO, 1978, p. 108). Sendo assim, a inclusão universitária demanda possibilitar a todos os estudantes a vivência dessa instituição como um espaço de desenvolvimento, encontro, diálogo, afetividade e prazer nesse processo de apropriação dos conhecimentos significativos da cultura.

Outra questão que fica perceptível nessas políticas é a visão de que a Educação Inclusiva está voltada apenas àqueles estudantes considerados destoantes do padrão. Contrapõe-se, assim, ao entendimento de que diversificar a prática pedagógica só lhe acrescenta em qualidade. Ao pensar a inclusão apenas daqueles que apresentem alguma diferença funcional – e não a todos os estudantes, independentemente de sua condição física ou socioeconômica –, constrói-se o processo educativo a partir das diferenças humanas e não a despeito delas (ANGELUCCI, 2014). Dessa forma, todos os estudantes – além dos professores – são privados da oportunidade de participar de uma ação educativa que constrói no cotidiano, nas relações que fundamentam o fazer pedagógico, possibilidades de lidar com a alteridade, as diferenças e, assim, desenvolver a criatividade necessária para acolher e lidar com as mais diversas formas da existência humana.

A distorção na concepção de Educação Inclusiva é tamanha que gera a possibilidade de professores e estudantes conceberem como um estorvo a presença de pessoas com deficiência em sua sala de aula (BARROCO; MATOS, 2016). Essa é uma questão tão presente que há pesquisas que

visam investigar a suposta existência de efeitos adversos da inclusão, como a diminuição do rendimento dos outros estudantes ou da qualidade do projeto educativo (FERRARI; SEKKEL, 2007). Evidencia-se, portanto, o entendimento da diferença enquanto falta a ser corrigida, ou pelo menos minimizada, seja por práticas terapêuticas ou pedagógicas (ANGELUCCI, 2014).

As políticas de Educação Especial e inclusão, cada vez mais atravessadas por termos advindos da saúde, estão profundamente impactadas por essas concepções medicalizantes e, dessa maneira, terminam por produzir exclusão (MONTEIRO, 2014). A compreensão do desenvolvimento discente fica resumida ao olhar patologizante – ao conceber a diferença como doença – em vez de trazê-lo para o centro da prática pedagógica, que deveria partir de condições, interesses e características de cada estudante no encontro com seus colegas e professores em cada espaço educativo formal.

Construir possibilidades de inclusão na Educação Superior demanda questionar as IES como um todo, repensando não só o seu público, mas também a democratização da totalidade dos processos e relações que fazem parte do fazer acadêmico. Uma universidade pública, estatal, gratuita e de qualidade precisa construir-se por meio de uma reforma criativa, democrática e emancipatória (SANTOS, 2008). O principal elemento que guia essa reforma é um projeto de país resultante de um amplo contrato político e social. A universidade cumpre um papel fundamental nesse projeto, entretanto, necessita de transformações profundas, no sentido de responder positivamente às demandas da sociedade, proporcionando espaço para a resolução coletiva dos problemas sociais (SOUZA, 2008).

Comentários conclusivos

A questão que se coloca, ao final, é a necessidade de enfrentar as origens da exclusão e de questionar a Educação Superior em sua totalidade. Modificar o público da universidade não pode servir apenas ao atendimento de discursos politicamente corretos ou construção de registros estatísticos edificantes, porém ilusórios. É fundamental construir

possibilidades de as IES se transformarem a partir de cada um de seus desafios, repensando a formação de seus profissionais de educação, seus objetivos institucionais e a sua função perante a sociedade.

Concretizar essas mudanças demanda que a universidade, além de colaborar para a construção de uma sociedade mais democrática, se constitua, também, como instituição verdadeiramente participativa. É necessário debater a sua própria constituição no espaço público e criar formas de organização que viabilizem a tomada de decisões democráticas por parte de toda a sua comunidade. Nesse processo, os desafios do dia a dia objetivamente experimentados por quem compartilha cotidianamente esse espaço têm que ser contemplados nas discussões dos gestores das políticas educacionais. A universidade precisa ser discutida constantemente em sua vivência cotidiana, num exercício diário de diálogo de seus membros entre si e com a comunidade.

É fundamental construir possibilidades de Educação Superior no sentido da compreensão de todos os estudantes enquanto sujeitos únicos, com suas necessidades, desejos e projetos, que devem ser acolhidos em seu potencial transformador para a melhoria da universidade. Para isso, são necessárias políticas de garantia dos direitos das pessoas com deficiência em diálogo com as outras ações afirmativas e discussões acerca da efetivação de uma educação de qualidade para todos. A efetivação da democratização desse nível de ensino demanda repensar estrutura universitária, formação docente, currículos, espaços físicos, ações culturais, relações interpessoais, metodologias de ensino, pesquisa e extensão, bem como a própria concepção de conhecimento e ciência. O acolhimento à diferença se faz no cotidiano, pela convivência em comunidade e pela construção de relações mais democráticas com respeito à alteridade e valorização da diversidade como fundamentais à construção da qualidade na educação.

Referências

ALMEIDA, José Guilherme de Andrade; FERREIRA, Eliana Lucia. Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. *Psicologia Escolar Educacional*, Maringá, v. 22, n. especial, p. 67-75, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400067&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 ago. 2019.

ALMEIDA FILHO, Naomar de. Universidade nova no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar (ed.). *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina, 2008. p. 107-257.

ANGELUCCI, Carla Biancha. A inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais na rede estadual de São Paulo: a dissimulação da exclusão. In: VIÉGAS, Lygia de Sousa; ANGELUCCI, Carla Biancha. *Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p.187-228.

ANGELUCCI, Carla Biancha. Medicalização das diferenças funcionais: continuísmos nas justificativas de uma Educação Especial subordinada aos diagnósticos. *Nuances: estudos sobre Educação*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 116-134, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2745/2521>. Acesso em: 16 jun. 2016.

BARROCO, Sonia Mari Shima; MATOS, Neide da Silveira Duarte de. Das leis à prática: a inclusão no ensino superior em tempos de produtivismo acadêmico. In: CAMPOS, Herculano Ricardo; SOUZA; Marilene Proença Rebello de; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). *Psicologia e políticas educacionais*. Natal, RN: EDUFRN, 2016. p.159-176.

BRASIL. *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso: em 10 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEE). Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 7 set. 2016.

BRASIL. *Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2011]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior (SESu). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). *Documento Orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior*. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 set. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 nov. 2016.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002. Acesso em: 16 jun. 2016.

FERRARI, Marian A. L. Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação Inclusiva no Ensino Superior: um novo desafio. *Psicologia ciência e profissão*, v. 27, n. 4, p. 636-647, dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000400006. Acesso em: 10 nov. 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Raquel Araújo Bonfim; BACARIN, Ana Paula Siltrão; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. *Psicologia Escolar Educacional*, v. 22, n. esp, p. 33-40, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400033&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 ago. 2019.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araújo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 60, p. 31-50, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2016.

MONTEIRO, Alexandrina. Das políticas de inclusão à produção de diagnósticos. *Horizontes*, v. 32, n. 2, p. 121-130, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/181/64>. Acesso em: 7 set. 2016.

RIBEIRO, Darcy. *UnB: invenção e descaminho*. Rio de Janeiro: Avenir, 1978.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000300010. Acesso em: 16 jun. 2016.

SANTOS, Boaventura de. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de (ed.). *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina, 2008. p. 13-106.

SOUZA, Bianca Costa Silva de. *Programa incluir: uma iniciativa governamental de Educação Especial para a Educação Superior no Brasil*. 2010. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Capítulo 8

La producción de ficciones políticas e ideologías en la formación de maestros para la educación inclusiva

Aldo Ocampo González

Transiciones complejas que enfrenta la Educación Inclusiva desde una perspectiva modernizadora de sus bases epistémicas, políticas y metodológicas

Pensar la formación inicial y continua de los educadores en referencia a los aportes que efectúan los diversos campos de confluencia¹ que participan en la formación y en el funcionamiento del objeto auténtico – de naturaleza post-disciplinar – de la Educación Inclusiva (OCAMPO, 2015, 2018), constituye una empresa intelectualmente álgida, compleja y crítica, especialmente, por la magnitud del fenómeno y por las debilidades que la investigación en este campo demuestra. Sumado a ello, su déficit de metodicidad. La omisión de sistemas de razonamientos más amplios, por parte de la contribución crítica y oposicional del campo – su *locus* de procedencia se inscribe en la contribución de diversos enredos genealógicos de dispersión, en su mayoría, responsables del indisciplinamiento de su estructura de conocimiento, mediante aportes que viajan por una variedad de campos y

¹ Refiere a la determinación ofrecida por el autor de este documento. Los campos de confluencia corresponden a un conjunto heterogéneo de modelos de análisis y recursos epistémicos que participan del ensamblado de la estructura teórica y campo de conocimiento de la educación inclusiva. Sus regulaciones proceden mediante complejos sistemas de enmarcamiento.

problemas, tales como los estudios post-coloniales, los estudios queer, los estudios de género, la filosofía analítica, la filosofía de la diferencia, los estudios sobre nuevas democracias, la interculturalidad crítica, los estudios de la mujer, etc., – dislocando los sistemas de razonamientos que contribuyen a la sobre-imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional de la Educación Especial (SLEE, 2012) en lo educativo – contribuyendo a pensar dualmente y en términos acomodacionistas/compensatorios – problema técnico de la inclusión –, el individualismo metodológico en la investigación y en los constructos legitimados en las políticas públicas, articulando estrategias de acomodación/aceptación de tipo normativas en dimensiones sociales y ciudadanas. Todas ellas, operaciones que neutralizan, inhabilitan y mutilan la proliferación de un pensamiento subversivo y contra-hegemónico destinado a pensar desde otras perspectivas de análisis, completamente diferentes, aquellas poblaciones que habitan las fronteras del derecho en la educación y los nuevos territorios que demarcan la exclusión a través de su ejercicio, especialmente, bajo la multiplicidad de nuevas formas de expresión y operación que instalan los dispositivos de arrastre al interior de la singularidad de las estructuras educativas.

Las condiciones de producción epistemológica, política y ética, de tipo contra-hegemónicas enfrentan un problema definitorio particular, participan de las relaciones de poder estructurales y de las representaciones culturales que interrogan. Al reconocer que la inclusión participa de las relaciones que interpela, atiende al conjunto de acciones que la sitúan como reflejo de las relaciones de poder a nivel estructural y de su micro-práctica. La educación inclusiva como proyecto intelectual construye una estrategia de resistencia epistémica – micropolítica epistémica; analiza cómo determinados cuerpos de conocimiento se colocan al servicio de la dominación y opresión – por ejemplo, la empresa que alberga la propuesta del esencialismo liberal –, o bien, cómo el conocimiento influencia la configuración de las relaciones de poder. Todo ello, débilmente, ha constituido un tema central en las agendas de investigación de la Ciencia Educativa, lo cual, documenta un primer antecedente para pensar desde otros lugares, el *corpus* de mecanismos que constituyen los procesos de violencia epistémica mediante los cuales determinados

sujetos/temas, son descalificados y marginados, principalmente, por un cierto estilo de superioridad y adormecimiento disciplinario – propio de las formas exclusionarias de las disciplinas y sus métodos – justificado por una supuesta carencia de validez y dignidad cognitiva (SPIVAK, 1998, 2015; FOUCAULT, 2003; COLLINS, 2015) por parte de quiénes definen la episteme en tanto estrategia analítica.

En contraste, la institucionalización pre-discursiva de su objeto ha convergido sobre una regulación colonial e imperialista de carácter intelectual que ha restringido la constitución y el levantamiento de una crítica a la razón ideológica, epistémica y política alojada al interior de las formaciones neoliberales que adoptan la teoría crítica para dar continuidad a un discurso sin salidas en beneficio del recambio social, ciudadano y educativo. Síntomas del agotamiento de los programas de cambio social. En suma, un discurso que apela y trabaja a favor de una transformación institucional y de una acción performativa de carácter absolutista. El campo de lucha de la Educación Inclusiva en tanto comentario performativo del mundo, así como, de su red de relaciones estructurales y sociopolíticas, instalan un conjunto de tareas críticas dedicadas a interpelar la diversidad de mecanismos que ficcionalizan su trama discursivo-argumentativa al tiempo que débilmente alteran y transforman las relaciones estructurales que producen la exclusión, la opresión, la distinción, entre otras patologías sociales crónicas que exigen la re-escritura del contrato social, imponiendo un conjunto de sistemas lingüísticos y epistémicos que se alejan del centro crítico de la multiplicidad.

Como tal, constituye un proyecto gramatical complejo que recurre mediante las tácticas de préstamo y abducción de aportes procedentes, en su mayoría, de dominios específicos de las Ciencias Sociales y la Filosofía, articulando una lógica enunciativa de baja intensidad devenida en el desvanecimiento de un marco teórico y analítico alterativo de sus supuestos genealógicos. Algunas de sus hebras de construcción han sido responsables de garantizar un proyecto de conocimiento que legitima un *corpus* de dispositivos de marginación del saber mediante procesos de descalificación e hibridación epistémica, al considerarse inadecuados mediante la ficción de regulación que designa el logocentrismo,

específicamente, carentes de credibilidad, científicidad y empiricismo, por ejemplo. Sin duda, la comprensión epistemológica de la educación inclusiva contribuye a descentrar el equívoco de interpretación estático basado en la metáfora margen-periferia (BRAH, 2014). Examina críticamente las claves contextuales que conducen analíticamente a la utilización de un nuevo sistema de relacionamiento. Es, justamente, este tipo de saber, el que otorga mayores respuestas a las múltiples incomprensiones desprendidas de su discurso institucionalizado y dominante. Su dimensión epistemológica enfrenta el problema de definición del conocimiento, la clarificación de sus fuentes y sus límites. Por esta razón, me parece más oportuno pensar los bordes críticos de la educación inclusiva en tanto campo de investigación, estrategia analítica y praxis crítica. ¿Qué es exactamente la educación inclusiva?, ¿es un concepto, un paradigma, una metáfora, un dispositivo heurístico, una metodología o bien, una teoría? Enmarcar la educación inclusiva a través de la noción de “teoría” sugiere determinar cautelosamente que tipo de teoría designa. Esta triada de dimensiones redefine las políticas de producción del conocimiento y de representación de la multiplicidad de sujetos albergados bajo el sintagma “educación inclusiva”. Aporta criterios metodológicos para profundizar en la formación de alianzas inter y post-disciplinarias de investigación fomentando un análisis situado sobre la multiplicidad de intersecciones que forja la opresión y la dominación – dominios cruciales en el freno al autodesarrollo. Contribuye al enriquecimiento de los principales ejes analíticos de la formación docente, resuelve el campo pragmático, otorgando organizadores intelectuales para ecologizar la construcción curricular, didáctica y evaluativa, ofreciendo formas condicionales más próximas a su naturaleza epistémico-metodológica, esto es, centrada en la totalidad de estudiantes concebidos como múltiples diferencias o múltiples singularidades – política ontológica de lo menor.

Spivak (2015) sostiene que, si esta situación no es atendida con su debida pertinencia deviene en la cristalización de nuevas ficciones políticas y pedagógicas, enmarcadas en mecanismos de violencia epistémica que actúan como garantías de subalternización, exclusión y omisión del pensamiento que piensa la transformación de la razón y conciencia de la

inclusión, a favor, de la edificación de una nueva arquitectura educativa y ciudadana acorde con las tensiones ontológicas de la revolución molecular. La búsqueda de argumentos más amplios para pensar y experimentar la educación inclusiva coincide con la necesidad de establecer una crítica a la razón que fundamenta el pre-discurso y el campo de batalla de carácter reduccionista que regula el significante clásico sobre su sentido y alcance, imponiendo nuevas gramáticas y retóricas de vulnerabilidad y victimización a colectivos de estudiantes que desbordan las estructuras educativas. No es lo mismo ser víctima que sufrir vulnerabilidad. Uno de los propósitos finalísticos de la inclusión, tampoco redundará en aumentar el número de estudiantes matriculados en la escuela, sino más bien, comprender cómo operan las estructuras educativas para responder a la multiplicidad de estudiantes en un espacio educativo compuesto por múltiples diferencias y constantes entrecruzamientos de temporalidades – el sujeto de la inclusión es un sujeto multi-temporalizado. Una educación inclusiva transformadora supera la ficción interpretativa que aboga por incluir a múltiples ciudadanos a las mismas estructuras educativas y sociales que articularon su exclusión o segregación (OCAMPO, 2016).

Por otra parte, exige la reformulación de los marcos de valores que participan las políticas de representación del Otro en la regulación pre-discursiva de la educación inclusiva, cristalizadas desde una perspectiva modernista-celebratoria, refuerza e impone estratégicamente el diferencialismo que reduce la comprensión de la diferencia mediante diversos sistemas de neutralización del sujeto dando paso a la proliferación del problema ontológico de los grupos sociales (YOUNG, 2002). La categoría de diferencia constituye un dispositivo contra-hegemónico – oposicional de carácter reivindicativo – temporal de la tarea educativa, siempre en movimiento. La regeneración permanente de la gramática intelectual del modernismo en el abordaje de la diferencia, concebidas en tanto propiedades inherentes a la naturaleza humana, exigen reconocer y desmontar el desfase histórico, temporal e ideológico que expresa el abordaje de las grandes problemáticas que afectan y condicionan el devenir de las Ciencias de la Educación en la lucha por la transformación y la descolonización epistémica de sus fundamentos vigentes.

De acuerdo con esto, la producción de agendas de investigación al interior del terreno pre-constructivo de la educación inclusiva omite sistemáticamente la proliferación de dispositivos analíticos e interpretativos que afectan al funcionamiento del conjunto de condiciones implicadas en la configuración de sus leyes de funcionamiento intelectual –gramáticas y modos de acceso a sus determinados objetos –, particularmente, qué disposiciones específicas de verdad participan de la institucionalización del discurso de lucha por la inclusión, la justicia y la equidad en las sociedades occidentes, esclareciendo cómo “el saber discursivo que se fue constituyendo a lo largo de la historia y fue produciendo decires, la memoria que posibilitó ese decir para esos sujetos en un determinado momento y que representa el eje de su constitución (interdiscurso)” (ORLANDI, 2012, p. 39). Un interdiscurso se compone de un “conjunto complejo, preexistente y anterior [...] constituido por series de tejidos de indicios legibles, que constituyen un cuerpo sociohistórico de huellas [corps socio-historique de traces]” (PÊCHEUX, 1990; citado en MONTERO, 2013, p. 2). Bajo esta perspectiva, el interdiscurso, permite cartografiar los aportes de diversos campos de confluencia que participan de la construcción de su objeto – especialmente, aquellos que contribuyen a la apertura e indisciplinamiento de su estructura de conocimiento –, atiende a la pertinencia de sus aportes implicados en la fabricación de un singular decir que interroga las formulaciones y regulaciones enunciativas hechas observando lo no dicho en lo enunciado y aceptado como oficial. Para Montero (2013), el interés del interdiscurso reposa en el develamiento y comprensión de los enunciados pretéritos al interior de una estructura discursiva singular, permitiendo identificar las huellas de otros discursos en la regulación de la estructura dominante que configura la comprensión epistémica y la producción discursiva del campo en tanto mecanismo de subversión e insurgencia del orden dominante.

La noción de pre-discurso desde la perspectiva de Paveau (2006) remite a la comprensión de los marcos interpretativos anteriores legitimados en la producción de un discurso y un modo particular de comprender los énfasis y alcances de la inclusión en la trama educativa, develando las principales colonizaciones, travestizaciones y sujeciones interpretativas

a marcos heredados del conocimiento. Razón por la cual concibe la educación inclusiva en tanto proyecto de conocimiento de resistencia epistémica. Tanto las nociones de interdiscurso como pre-discurso resultan cruciales, interrogan críticamente el dominio propio de su discurso político, epistémico, ético y pedagógico, así como las circunstancias socio-históricas en las que emergen y se modifican sus luchas y prácticas de resistencia intelectuales al interior de la Ciencias de la Educación. Sin duda, es un proyecto de conocimiento vinculado estrechamente a la justicia social y educativa. Paulos (2015) explica que la territorialidad discursiva de cualquier enfoque o campo de conocimiento particular es configurada a partir de complejos procesos de semantización y del contextualismo epistémico-político que determinan su función. Según esto, la desnaturalización de la territorialidad discursiva de la inclusión devela los elementos configurantes de su gramaticalidad, en consideración de sus tramas ideológicos, epistémicos y pragmáticos más relevantes, que definen y garantizan su funcionamiento, desde otros ángulos, posiciones y perspectivas de teorización, específicamente, las introducidas por los estudios postcoloniales, los estudios del feminismo, queer, de la mujer, la interseccionalidad, la interculturalidad crítica, entre otros. La caracterización de la territorialidad y de su dominio discursivo, enfrenta la necesidad de superar el atrapamiento de su objeto en la interioridad del individualismo metodológico, las condiciones biopolíticas del sistema educativo y, en especial, el travestismo discursivo que impone el modelo epistemológico tradicional y didáctico de educación especial.

La exploración de las condiciones de producción discursivas articuladas al interior de la singularidad del campo, coinciden con la sistematización socio-histórica sobre la cual “confluyen prácticas discursivas y no discursivas, sujetos, instituciones sociales y contingencias, regulando la formación e interpretación de los enunciados” (PAULOS, 2015, p. 193) en la creación de otros mundos. El dominio discursivo de la inclusión se encuentra estrechamente vinculado a la producción de su objeto teórico-metodológico, puesto que su unidad discursiva básica enfrenta el desafío de develar un “conjunto de enunciados que dependen de un mismo sistema de formación” (FOUCAULT, 2003; citado en PAULOS, 2015, p.

193). ¿Cuáles son entonces las condiciones de significación que expresa el pre-discurso de la educación inclusiva, respecto de sus necesidades de modernización?, ¿qué condiciones de adecuación discursiva exige este campo según su naturaleza epistémica, ideológica, ética, política y pedagógica? y ¿a través de qué medios, son delimitadas las condiciones significación y adecuación del discurso de la educación inclusiva en la búsqueda de su desprendimiento epistémico?

Sus prácticas enunciativas son cristalizadas progresivamente en una articulación de carácter transtextual. El objeto de trabajo de la educación inclusiva impone “otro lugar”, es decir, al constituir un fenómeno de carácter post-disciplinar, forma un género singular en su constitución. Recurriendo al conjunto de categorías identificadas por Genette (1989) en *Palimpsestos*, el género intelectual de la educación inclusiva bordea la especificidad de la transtextualidad. Dicha operación deviene en una red discursiva fomentando el acceso a marcos interpretativos previos de la inclusión, rescatando y restituyendo sus legados críticos – enredos genealógicos – en la edificación de su episteme. Según esto, la inclusión actúa mediante la performatividad de lo re-articulatorio, afectando a una diversidad de teorías, métodos, objetos, disciplinas, interdisciplinas, sujetos, territorios, conceptos, saberes y discursos (véase cuadro sobre campos de confluencia que gravitan en torno a la configuración de su objeto). Se observa, además, un sistema de movilidad de enunciados fragmentarios que viajan no-linealmente de un lado a otro, a través de complejas formas de mestizaje, injertos, reciclajes y traducciones epistémicas. La producción del saber auténtico de la educación inclusiva opera a través de lo rearticulatorio, del movimiento, de la relación y de la traducción de sus singularidades epistemológicas. La educación inclusiva se centra en problemas, no en disciplinas.

La caracterización del interdiscurso y de las manifestaciones pre-discursivas implícitas en el funcionamiento del campo de la educación inclusiva, devienen de los usos sociales de la lengua y de su memoria discursiva. De acuerdo con esto, “los prediscursos son, en síntesis, saberes, creencias y prácticas socio-culturales que existen antes de ser puestas en el lenguaje, pero que expresadas con la palabra tienen una materialidad formal en

el texto producido” (PAVEAU, 2006, p. 5). Los marcos pre-discursivos regularmente operan en términos de la memoria discursiva, permanecen omitidas e invisibles en la coyuntura intelectual de mayor aceptación que crea y garantiza su conocimiento institucionalizado, reducido a la incorporación normativa de sujetos producidos social y políticamente como abyectos o sujetos educativos del individualismo metodológico.

Avanzar en la exploración de las condiciones de producción epistemológicas de la educación inclusiva, no se reduce a la imposición de un saber estático y absoluto, más bien, converge sobre un doble propósito. Comprende cómo se fabrica el conocimiento – puntualiza en el conjunto de condiciones que crean y garantizan la emergencia de su saber auténtico – y explora qué dispositivos analíticos permiten acceder a la naturaleza epistémica que reside oculta en dicho modelo. Según esto, la formación del objeto, método y campo de conocimiento de la educación inclusiva se expresa más oportunamente, a través de la idea de *corpus*, es decir, un elenco de perspectivas que ofrecen un acercamiento a un fenómeno multidimensional a través, más allá y por fuera de los límites de las disciplinas. Si bien, la educación inclusiva como campo de investigación encuentra su ensamblaje a través de complejas convergencias que viajan entre lo inter y extra-disciplinar, las que mediante la performatividad de lo rearticulatorio, fabrican un saber de carácter post-disciplinar – sentido y naturaleza, sus partes constitutivas y mecanismos de unión, traducción y rearticulación – en el caso específico de la inclusión –, recurre a tomar prestados diversos elementos proporcionados por campos alejados en su actividad científica, al presentar un objeto que no puede ser delimitado en los marcos de ninguna disciplina y paradigma en particular, rearticula sus elementos con el objeto de crear algo completamente nuevo.

La determinación de los campos de confluencia que inciden en la configuración del interdiscurso de la Educación Inclusiva actúa mediante sistemas de encriptación y encapsulación del saber y de su significado, aporta desde una especialización disciplinaria, exigiendo la emergencia de un dispositivo de despeje y resignificación epistémica sobre sus principales unidades de saber, con el propósito de acceder a la comprensión científica de este enfoque, a sus operaciones intelectuales y

a sus condiciones de producción. De lo contrario, sus condiciones de producción se posicionarán en los límites del pensamiento, sin aportar un significado acorde a sus principales tensiones. Este campo debe encontrar su propio significado.

Cada uno de los territorios y proyectos de conocimientos que se exponen a continuación sintetiza la contribución de los aportes de diversos campos de confluencias implicados en la formación del objeto post-disciplinar de la Educación Inclusiva. Comprender esta determinación como una proposición inicial resulta sustantiva, respecto de las principales contribuciones que garantizar los dispositivos analíticos clave en la formación de su campo de investigación. No obstante, surge la necesidad de interrogar si sus aportes ofrecen otras vías metodológicas de resignificación de su saber. Entre los principales campos de confluencia que crean y garantizan la producción y emergencia del saber auténtico de la Educación Inclusiva destacan: filosofía, posestructuralismo, pluralismo epistemológico, decolonialismo, teorías postcoloniales, filosofía política, filosofía analítica, marxismo crítico, teorías antirracistas, nuevos estudios de la democracia, ciencia política crítica, estudios culturales, estudios visuales, feminismo crítico, feminismo latinoamericano, interseccionalidad, filosofía de la diferencia, estudios de la deconstrucción, interculturalidad crítica, psicología crítica, psicología social y reconstruccionismo social crítico, revolución molecular, etnografía crítica, antropología social y cultural, sociología, teoría crítica eurocéntrica y latinoamericana, teoría crítica del discurso, entre otras. Cada uno de estos aportes no son articulados de forma pasiva, sólo encuentran su operación en el movimiento, en el pensamiento de la relación y la rearticulación – vuelco –, formando una compleja constelación. Al no encontrarse su objeto fijo en ninguno de los marcos disciplinarios e interdisciplinarios antes citados, extrae lo mejor, sometiéndolos a complejas formas de traducción para la creación de un nuevo saber.

Las políticas de producción del conocimiento legitimadas al interior del campo pre-construido de la educación inclusiva constituyen un objetivo analítico invisible, carente de recursos intelectuales que permitan develar cómo se produce su conocimiento. Inicialmente podría afirmar que los mecanismos que crean y garantizan su conocimiento operan mediante

la metáfora: “el conocimiento de la educación inclusiva se construye diaspóricamente”, espacio regulado por profundas dispersiones y viajes a partir de cuerpos de conocimientos de naturaleza heterogénea – principio de heterogénesis; problematizan su campo de acción en referencia a la producción y el uso social de la exclusión, como uno de los principales núcleos analíticos endémicos en la redefinición de su campo. El ausentismo de sus condiciones de producción ha dado paso a la articulación pasiva de un pastiche, es decir, constitución de un híbrido epistémico compuesto por mecanismos de emparejamiento y reciclaje de los saberes aportados, en su mayoría, por la episteme de la educación especial, específicamente, a través de la estrategia de injerto epistémico. Heurísticamente, dicha operación deviene en la construcción de una estructura y gramática epistemológica falsificada, invisibilizado la proliferación de dispositivos que permitan reexaminar su naturaleza epistemológica.

La sobre-imposición de injertos epistémicos al interior del campo pre-construido y pre-discursivo de la educación inclusiva da paso a una serie de perspectivas de teorización, que débilmente logran instalar una nueva agenda para pensar la multiplicidad de diferencias, desde una coyuntura intelectual subversiva, descolonizante y contra-hegemónica de tipo oposicional, destinadas a interrogar la producción de alianzas interdisciplinarias de carácter opresivas y excluyentes producidas y avaladas por determinados marcos de valores que forman parte de la razón y comunidad interpretativa. Insisto en la necesidad de concebir la educación inclusiva como un proyecto de resistencia epistémica. Debido a la elasticidad del campo, se identifica una amplia gama de marcos de valores, influencias e intereses en disputa. En este sentido, es posible identificar cuatro grandes dimensiones convergentes en la producción, institucionalización y performatividad del campo de batalla y producción de la educación inclusiva. Cada uno de ellos, articulado en torno a las siguientes condiciones epistémico-analíticas: a) dimensión acrítica-dominante, b) dimensión crítico-deliberativa, c) dimensión crítico-hegemónica y contra-hegemónica y d) dimensión colonizadora y neoliberal de la educación inclusiva.

La tabla que se expone a continuación sintetiza los principales componentes y aportes más relevantes que adopta el *corpus* discursivo del

enfoque, cuyo interés consiste en cartografiar mediante qué tecnologías interpretativas es configurada la dimensión *acrítica* y *crítico-deliberativa* de su discurso. Estas ideas constituyen un ejercicio intelectual inicial, parcial y no acabado.

Cuadro 1: Cartografías discursivas de tipo acríicas y crítico-deliberativas implicadas en la formación del campo de estudio y estrategia analítica de la educación inclusiva

Variantes del discurso aplicados a la modernización de la educación inclusiva	Sobre el sentido del concepto	Campos de confluencia en el discurso de la educación inclusiva	Idea que refuerza de educación inclusiva
Discurso acríico	<ul style="list-style-type: none"> – Se basa en aquellas propuestas que no promocionan cambios y soluciones efectivas y reales para reducir la exclusión, la opresión y la desventaja social y cultural que afecta a todos los ciudadanos. – Se caracteriza por constituir una formación discursiva que no genera cambios en lo político y cultural: la inclusión y las transformaciones de las fuerzas estructurales del sistema social y educativo. Impone un signo de transformación institucional. – No concibe la educación inclusiva como parte central de la teoría crítica. No hay una interpelación a la realidad histórica a la cual se debe acoplar. 	<ul style="list-style-type: none"> – Corresponde a las formas tradicionales de referirse a la educación inclusiva. En otras palabras, sintetiza los aportes que reafirman su emparejamiento pragmático con la educación especial. – En esta dirección Tadeu da Silva (1999), identifica que parte del discurso acríico de la educación inclusiva corresponde a teorías de adaptación, ajuste y aceptación. En términos educativos, estas nos remiten a los fundamentos pedagógicos de la inclusión (currículo, didáctica y evaluación que impone el modelo tradicional de educación especial). – Campos involucrados: enseñanza, aprendizaje, evaluación, metodología, didáctica, organización, planeamiento, eficiencia y objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Se refuerza una concepción positivista e institucional de la justicia social y del principio de equidad. – Se refuerza el énfasis por la discapacidad y las NEE. Se incorpora la interculturalidad reducida a la etnia. Desde los estudios de género se estudia el currículo oculto y a las identidades LGBTIQ y no-normativas. – Sus políticas educativas y la organización del sistema educativo en general no examinan los males sociales desde una perspectiva de interseccionalidad acerca del fracaso, la exclusión, la violencia estructural y la desigualdad silenciada.

Variantes del discurso aplicados a la modernización de la educación inclusiva	Sobre el sentido del concepto	Campos de confluencia en el discurso de la educación inclusiva	Idea que refuerza de educación inclusiva
Discurso acrítico	<p>– Las bases teóricas y metodológicas prefabricadas no logran dictaminar acerca de la inclusión, sólo la enuncian, emergiendo un nuevo dispositivo de colonización epistémico, imposibilitando la emergencia de un nuevo marco de valores para investigar la inclusión en relaciones de estructurales y de poder de mayor amplitud.</p> <p>– Los elementos de su discurso son neutrales pues carecen de entrada en lo simbólico y sus sentidos no logran conectarse con lo político. No se comprenden las relaciones biopolíticas implicadas.</p>		<p>– Sus propuestas educativas se basan en la creencia que las finalidades de amplio alcance de la inclusión están dirigidas a dar respuestas a grupos vulnerables, a estudiantes que no logran aprender y a personas que expenden en la educación.</p> <p>-Se explicita un nuevo rostro de la educación especial. De modo que se empareja la contribución de la educación especial y la psicopedagogía (expresión del esencialismo) con las formas condiciones de la inclusión.</p> <p>-Presencia de categorías livianas y vacías para referirse a sus significados políticos.</p> <p>-Vigilancias normativas que afectan a la producción del saber y de sus sujetos.</p>
Discurso crítico y deliberativo	<p>– Tanto la modernización como la reconstrucción y reconceptualización de las bases teóricas y metodológicas de la educación inclusiva involucran la orquestación de argumentos más amplios para politizar el tema y avanzar hacia la intervención situada y progresiva de las problemáticas estructurales que afectan a la educación.</p>	<p>– Los campos de confluencia implicados en el discurso crítico y deliberante de la educación inclusiva, pues se conforma a partir de los aportes de las teorías críticas y de las teorías poscríticas de la educación.</p>	<p>– Se rechazan los modos dominantes de entender y hacer educación. Se analizan sus principales categorías tal como se presentan, como debiesen ser y, aquellas que no se dicen.</p>

Variantes del discurso aplicados a la modernización de la educación inclusiva	Sobre el sentido del concepto	Campos de confluencia en el discurso de la educación inclusiva	Idea que refuerza de educación inclusiva
Discurso crítico y deliberativo	<p>– La cristalización de un discurso crítico y deliberativo asociado a la educación inclusiva, sugiere un mecanismo de reacción contra los paradigmas imperantes, desde una empresa dirigida a examinar las luchas ideológicas, la opresión, la desventaja social, la identidad y la exclusión, etc.</p> <p>– El discurso crítico y deliberativo de la inclusión se basa en un conjunto de propuestas educativas que conciben la inclusión como una lucha política. Las construcciones del discurso crítico y deliberante no se reducen al estudio de las modas teóricas o problemas del “ahora” que afectan a la educación, sino que entiende la inclusión como un problema de relaciones estructurales que atañen a los campos políticos, culturales, históricos, sociales y éticos de la sociedad occidental. <i>Su énfasis y aporte radica en la politización de la discusión.</i></p>	<p>– La contribución de los campos desprendidos de las teorías críticas que apoyan la reconceptualización de la educación inclusiva son: la ideología, la reproducción cultural y social, el poder, la clase social, el capitalismo, las relaciones sociales de producción, la emancipación y liberación, el currículo oculto y la resistencia.</p> <p>– Mientras que la contribución de los campos desprendidos de las teorías poscríticas que apoyan la reconceptualización de la educación inclusiva están relacionados con: la identidad, la alteridad, la diferencia, la subjetividad, la significación y discurso, el saber y el poder, la representación, el género, la raza, la etnia, la sexualidad, la interculturalidad, el postestructuralismo, el feminismo, la teoría de la desviación, el poscolonialismo, la deconstrucción de la psicología del desarrollo, el análisis del discurso francés, etc.</p>	<p>– Se basa en aquellas propuestas discursivas que apelan por la ampliación de los márgenes de entendimiento de la inclusión como parte de la transformación de la Ciencia Educativa en todos sus campos. Sus efectos no sólo quedan reducidos a personas que exceden de la educación o del sistema social. Más bien, avanza hacia la proposición de una nueva construcción de ciudadanía, resignificando los derechos y las prácticas de ciudadanía en un clima de encuentro y deliberación.</p> <p>– La diversidad y las diferencias actúan como dispositivos de destrabe inicial hacia la búsqueda y consolidación de argumentos más amplios para pensar la educación inclusiva en tiempos complejos. Se entiende que ambas son construcciones históricas situadas.</p>

Variantes del discurso aplicados a la modernización de la educación inclusiva	Sobre el sentido del concepto	Campos de confluencia en el discurso de la educación inclusiva	Idea que refuerza de educación inclusiva
<p align="center">Discurso crítico y deliberativo</p>	<p>– Se opone a las perspectivas dominantes que consagran discursos, prácticas y construcciones, cargas de poder que inciden en el desarrollo del pensamiento.</p> <p>– Se plantea el propósito de plantear preguntas críticas sobre el qué, el cómo y para qué de la inclusión en la sociedad occidental del siglo XXI.</p> <p>**El discurso crítico de la educación inclusiva promueve el cuestionamiento de la realidad y direcciona sus esfuerzos hacia la transformación radical de la educación y de la sociedad.</p> <p>**La educación inclusiva a través de la modernización de su discurso hace explícita una relación de pertenencia con la teoría crítica. En síntesis, la educación inclusiva es teoría crítica en cuanto a sus propósitos de mayor alcance.</p>	<p>– Se resignifican los marcos de entendimiento de la justicia social, de las políticas públicas, las concepciones de sujeto educativo, los campos de confluencia de la investigación, las concepciones que explican el currículo, la didáctica y la evaluación. Se reconoce presencia de <i>nuevas identidades educativas</i> opuestas al discurso tradicional elaborado por la psicología del desarrollo y la pedagogía. Asimismo, se visualizan nuevas formas de expresión ciudadana. Se asume la necesidad de construir un nuevo orden político que propenda a la creación de las bases de una nueva ciudadanía más equilibrada en sus fines y propósitos de amplio alcance.</p>	<p>– Desde esa perspectiva, el discurso ha enunciado grandes críticas a las estructuras sociales. <i>Sus limitaciones quedan reducidas a la concreción de herramientas para reformular lo pragmático de la inclusión desde una perspectiva pedagógica.</i> El desafío es consolidar un nuevo campo de interpretación para avanzar en la construcción de una pedagogía de la inclusión capaz de integrar en un mismo espacio de aprendizaje a todos los estudiantes.</p>

Una educación inclusiva auténtica es aquella que se orienta a la comprensión de los marcadores diferenciales que generan exclusión y sistemas estructurales de desigualdades múltiples en la totalidad – concebida como un todo integrado por múltiples singularidades – de sus estudiantes y, no sólo en aquellos significados política y socialmente como vulnerables o abyectos. De acuerdo con eso, el discurso dominante y acríptico condiciona, en mayor medida, el pensamiento y campo de lucha de la inclusión, permitiendo entrever una serie de debilidades epistémicas, políticas y éticas para resolver los diversos conflictos articulados al interior de los márgenes y de quiénes habitan la producción social del espacio de la inclusión. Desde esa óptica, las vías de acceso al espacio

de la inclusión se estructuran mediante un conjunto de mecanismos que recurren a la performatividad de lo dialectal para analizar los sistemas de resistencias y relegamientos que afectan relacionamente a diversos cuerpos estudiantiles en el ejercicio del derecho a la educación. Atiende al conjunto de “necesidades y apuestas específicas tanto de las clases dominantes como de las clases subalternas” (JIMÉNEZ; NOVOA, 2014, p. 14). La producción social del espacio según Santos (1996), comprende una realidad relacional, es decir, un conjunto indisociable de dimensiones que participan de su formación, valorando especialmente, las luchas de sentido y las agencias de quienes han sido ubicados, a través de los modos institucionalizados del saber en los márgenes simbólicos y políticos del sistema educativo y ciudadano. Analiza críticamente el conjunto de patrones interinstitucionales que trazan el funcionamiento de las estructuras sociales y, por consiguiente, de las tecnologías de regulación del sistema educativo.

Los dispositivos de configuración del espacio de la inclusión – a nivel político y pedagógico, propiedad de la ontología de lo menor – actúan mediante un carácter dinámico, expresado de acuerdo a las circunstancias en las que se ubique el sujeto, a través de los modos de apropiación, uso y absorción que estos efectúan del espacio – razón por la cual, el centro y la periferia se convierten en una de sus principales ficciones de regulación ligadas a la interpretación de los procesos de arrastre, opresión y dominación de ciertos colectivos de estudiantes. Esa ficción de regulación constituye un nudo interpretativo de carácter genealógico que cimienta el problema técnico de la inclusión. En efecto, “el territorio usado es un conjunto de lugares en el cual se realiza la historia” (JIMÉNEZ; NOVOA, 2014, p. 17).

En otras palabras, existe una relación directa y crucial entre producción social del espacio y micropolítica de la inclusión (OCAMPO, 2019), puesto que ambas permiten abordar intrínsecamente los sistemas agenciales, las prácticas de resistencia y los elementos que definen la acción política del sujeto al interior de su estructura campo pre-, al tiempo que las coaliciones investigativas articuladas por la producción social del espacio y sus dispositivos micropolíticos fomentan la exploración

las diversas formas de existencia articuladas por la multiplicidad – política ontológica del sujeto de la inclusión –, la diversidad de formas de exclusión de las que son objeto, producto de los “complejos, irreductibles, variados y variables efectos que resultan de los múltiples ejes de diferencia” (BRAH; PHOENIX, 2004, p. 75-76). La producción social y política del espacio de la educación inclusiva, desde el punto de vista de su emergente epistemología, reafirma la búsqueda de un *espacio heterotópico*, es decir, un nuevo lugar, no-lugar, lo que se traduce en la formulación de un espacio, un discurso y una arquitectura educativa opuesta a la contribución de mayor aceptación que piensa y fundamenta su campo de batalla. La idea de un espacio heterotópico reafirma la concepción de educación inclusiva en tanto movimiento de transformación y dislocación de todos los campos de la vida ciudadana, y en particular, de la re-estructuración, apertura y resignificación de todas las dimensiones que conforman las Ciencias de la Educación – dispositivo macro-educativo o complejo apartado de reconocimiento. Según esto, es posible afirmar que, el pensamiento de mayor aceptación que sostiene el campo de lucha de la educación inclusiva margina a una gran variedad de “otros” modos de teorización que colaboran en la subversión de “los diferentes ejes de diferencia que articulan niveles múltiples y crucialmente simultáneos en la emergencia de modalidades de exclusiones: desigualdades y formación de sujetos específicos en un contexto” (BRAH, 2014, p. 16) singular.

Uno de los principales desafíos que enfrenta la formación de los educadores a nivel de pre y posgraduación en este dominio, consiste en saber reconocer cómo operan y se comportan las estructuras educativas que generan poblaciones excedentes, es decir, comprender por dentro el funcionamiento de la exclusión. Otro desafío consiste en saber dilucidar a qué se incluirán las personas que habitan los márgenes del derecho en la educación, antes incluso de luchar por aumentar el número de estudiantes al interior de las estructuras de escolarización. El campo de batalla de la educación inclusiva exige la transformación de las estructuras educativas, así como de los valores que conforman su campo de conocimiento, los que han sido abordados de forma intempestiva a través de sus diversos modos de teorización, producto de reciclajes e injertos epistémicos que,

en vez de aclarar su potencial deliberativo, han impuesto una serie de valores mutilados que refuerzan la construcción de un discurso acrítico para fundamentar el pensamiento que piensa la educación inclusiva, debilitando con ello, la politización del fenómeno y restringiendo la conformación de un marco de valores oposicionales y contra-hegemónicos, los que serán claves en la redefinición de los contenidos críticos que permitirán a los educadores actuar sobre estos desafíos. En suma, introduce una crítica evanescente del presente sin explicar cómo muchos sujetos en resistencia son marginados estratégicamente por este discurso.

La omisión de dichos saberes al interior de las *curricula* de formación del profesorado obedece a un profundo proceso de violencia epistémica (SPIVAK, 1998) invisibilizado por los marcos referenciales que conforman el estado del arte de la formación y por la investigación que trabaja en función el individualismo metodológico y la regeneración silenciosa del esencialismo, contribuyendo a la marginación de la contribución crítica contra-hegemónica al interior de los programas de formación docente. Al reflexionar sobre cuáles podrían ser los saberes clave que habilitan a los futuros profesores actuar e intervenir sobre el conjunto de relaciones estructurales que generan poblaciones excedentes. En este contexto, la violencia epistémica se expresa a través de patrones de marginación del saber que dan continuidad a la fabricación del discurso de la inclusión como consecuencia del modelo neoliberal – visión alojada en su interioridad –, devenido en la institucionalización de su trama discursiva acrítica. Metodológicamente, su repercusión se expresa en la ausencia de respuestas para explicar qué es la educación inclusiva y mediante qué dispositivos se diferencia de la educación especial.

Desde otra perspectiva, implica reconocer que los lineamientos que organizan la formación de los educadores a nivel de pre y postgrado, en su mayoría, estructuran sus programas en función de las disposiciones neoliberales, reduciendo el potencial de transformación a favor de la búsqueda de sistemas intelectuales más amplios. Consolida un discurso que da continuidad a los efectos opresivos y excluyentes en la educación, refuerza la falsa concepción sobre la igualdad e impone un repertorio teórico de tipo modernista para pensar la diferencia, reimplantando a un

sujeto de la alteridad y de la otredad restringida, absoluto y a-política; emerge un Otro en tanto figuración desgastada y encriptada. Supera la noción entrecomillada del Otro y sus formas de otrificación, las que fundamenta el campo de producción y una amplia variedad de políticas de formación docente a nivel mundial. Todas esas ideas, consolidan la necesidad de descolonizar la educación inclusiva.

En este marco, cabe preguntarse: ¿qué elementos definen la fabricación y el funcionamiento de la educación inclusiva más allá de la educación especial y de una falsa preocupación social por un conjunto de sujetos regulados por la abyección?, ¿cómo se expresan sus principales contradicciones epistemológicas a la luz de la búsqueda de argumentos más amplios y qué, a su vez, garanticen una intervención crítica sobre las condiciones que forjan los nuevos dispositivos de expresión de la exclusión, la opresión y la desventaja en el espacio escolar?, ¿qué elementos configuran la coyuntura intelectual de la educación inclusiva desde una perspectiva subversiva y contra-hegemónica para dar paso a la proliferación de una agenda innovadora en materia de formación docente?, o bien, ¿qué temas resultarían relevantes en la configuración de un marco epistémico alternativo capaz de teorizar, pensar y producir la educación inclusiva de cara a los desafíos del nuevo siglo?

Exploraciones generales sobre los rumbos de la formación de maestros para la educación inclusiva: énfasis, conocimientos y desafíos

La formación de los educadores para la educación inclusiva constituye un campo de investigación relativamente nuevo en Latinoamérica y en otras latitudes del mundo. Si bien, los énfasis adoptados evidencian un interés universalista en el abordaje de sus diversas temáticas, a nivel de pre y posgraduación, es preciso avanzar hacia la diferenciación de ejes claves que habiliten la formación del profesor en términos epistémicos y metodológicos. La formación de los educadores en este contexto se ha posicionado fuertemente sobre el legado epistémico, didáctico y curricular de la educación especial, a través de los aportes efectuados

por la segunda y tercera generación de las prácticas de investigación. Se observa de manera transversal la aparición de un nuevo rostro de la educación especial – lo neo-especial –, que converge discursivamente sobre el mercado lingüístico, multidimensional y relativista de la justicia social, la equidad, la igualdad y la ampliación de oportunidades educativas para colectivos en riesgo de exclusión, mientras que, pragmáticamente, impone el legado esencialista y sustancialista de la educación especial.

Todos estos argumentos convergen sobre la imposición de una perspectiva híbrida – no desustancializadora, sino más bien, un mero pastiche – para pensar su campo de producción epistemológica, didáctica, pedagógica, política e ideológica. En otras palabras, la situación actual de la formación docente para la educación inclusiva se estructura a partir del emparejamiento de las formas condicionales y de la matriz epistémico-didáctica de la educación especial como parte de las requeridas por las condiciones que crean y garantizan el conocimiento del campo, develando una extraña complicidad travestizada.

Si bien, la formación de pre y posgraduación se expresa uniformemente a través de sus *curricula* insistiendo en la imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial. Esta situación ha sido la tónica transversal a nivel mundial en esta área de especialización, la cual carece de organizadores intelectuales más amplios y profundos, orientados a responder a las múltiples tensiones que convergen la elasticidad definitoria del campo, como son: a) el funcionamiento de las estructuras educativas que generan poblaciones excedentes, b) los mecanismos de distinción, opresión y dominación a través de derecho a la educación, c) el funcionamiento interno y metodológico del comportamiento de la exclusión, d) los mecanismos de colonización cognitivas que operan al interior del pre-discurso de la Educación Inclusiva, e) la sobre-imposición de la perspectiva esencialista travestida a un propósito contextualizador que entiende su reduccionismo político centrado en las necesidades educativas especiales, como condición presente en todos los estudiantes, al tiempo que carece de elementos para concebir las nuevas formas de expresión cognitivas e identidades que arriban al espacio escolar y

f) la carencia de elementos para concientizar a los futuros educadores sobre qué tipo de inclusión deben fomentar y a qué contextos.

Un tema de mayor relevancia que permanece omitido en este tipo de formación, a la que denominaré celebratoria, se crea y garantiza en función de los coletazos neoliberales en la educación, es decir, el discurso institucionalizado de lucha por la inclusión actúa y opera como un mecanismo de continuidad de los efectos perversos del mercado intelectual dominante. De modo que permite documentar una serie de alianzas interpretativas e investigativas que actúan a favor de la modificación radical de las relaciones estructurales que generan poblaciones excedentes al interior del espacio educativo, social y ciudadano. Por otra parte, la visión celebratoria de la formación docente consolida un conocimiento mutilado y limitado para pensar la naturaleza de la educación inclusiva y su función sociopolítica, más allá de teorías y dispositivos de aceptación y acomodación de colectivos en riesgo. Estas ideas documentan que este campo de lucha y producción converge sobre un fenómeno social y político, ante lo cual el conocimiento pedagógico, en su conjunto, demuestra significativas debilidades para intervenir sobre las patologías sociales crónicas, que afectan de forma interseccional a todos los colectivos de estudiantes, mediante patrones de mayor o menor intensidad.

La visión celebratoria de la formación docente para la inclusión, es decir, la corriente estructurada sobre dispositivos analíticos de tipo acrílicos, modernistas, esencialistas y hegemónicos, epistemológicamente, se construye mediante un *corpus* de desplazamientos analíticos-metodológicos, de tipo atemporales. Un ejemplo de ello está dado por una visión ética, de tipo modernista, que, al centrarse en un dispositivo esencialista, la figura del Otro deviene en un sujeto carente de reciprocidad. Desde su contribución más progresista, el Otro siempre es un sujeto constituido por las diferencias; estas no son significadas en términos de insulto, sino que, forma parte constitutiva de su identidad, de su agencia y acción política. La dimensión celebratoria de la formación del profesorado para la inclusión se estructura a partir del diferencialismo, del relativismo de la justicia social y de la omisión de modelos críticamente democráticos, cuyo marco de valores permanecen

omitido desde la investigación, o bien, se producen desde una concepción estática, universalista y atemporal.

Las perspectivas más progresistas amparadas en el conocimiento crítico que piensa el campo de producción de la educación inclusiva han devenido principalmente en el rescate de la diferencia, desde un desplazamiento epistémico de tipo modernista, que sobrerrepresenta la diversidad y al Otro, especialmente, desde la proliferación de identidades contrarias a los mapas abstractos del desarrollo y la pedagogía, al tiempo que cuestionan las bases institucionales del discurso por la diferencia y constituyen el principal reduccionismo del enfoque crítico-deliberativo de la inclusión. De este modo, el *corpus* de conocimientos que fundamenta su campo proviene en su mayoría de las Ciencias Sociales, especialmente, de los estudios críticos de la raza, la filosofía analítica y de las diferencias, la epistemología Queer, la teoría feminista marxista y crítica, los estudios postcoloniales, de la subalternidad, antirracistas, las teorías deconstructivas, los estudios sobre democracia y la justicia social, así como, por la contribución de la teoría crítica latinoamericana. Si bien es cierto, la amplitud y complejidad de la naturaleza que define contribución crítica de la educación inclusiva ofrece un conjunto de perspectivas capaces de subvertir los modos opresivos y normativos de teorización al interior del campo pre-construido de la educación inclusiva. No obstante, articula un conocimiento y un lenguaje que, mayoritariamente, no logra sintonizar discursiva y pragmáticamente con el saber pedagógico.

Desde la formación inicial docente, la perspectiva crítica también es concebida como un dispositivo contra-hegemónico y desestabilizador que permite fortalecer la transformación de las conciencias explicativas del saber epistémico y metodológico de la educación inclusiva, desde otras racionalidades, ofrece pistas significativas para resolver las formaciones estructurales de las principales patologías sociales crónicas que generan obstrucciones en la equiparación de oportunidades, a través del derecho a la educación. La contribución crítica de la educación inclusiva articula un pensamiento oposicional ideológicamente poderoso para teorizar las desigualdades, siempre en referencia de los colectivos subalternizados,

omitiendo un conjunto de procedimientos metodológicos que contribuyan a transitar de la fase enunciativa del problema a la edificación de formas de teorización completamente diferentes. Sobre este particular, es que la formación de los educadores y de los investigadores ha sido incapaz de interrogar, o bien, problematizarse sobre cuál es el repertorio de saberes críticos que han sido invisibilizados por parte de la contribución crítica que piensa la formación de los educadores y qué, a su vez, permite subvertir los efectos de la exclusión y la opresión en el contexto social y educativo.

Los procesos de examinación de su episteme en referencia a la matriz colonial del saber y a la imposición del logocentrismo contribuyen a la marginación de un catálogo amplio de saberes que permiten intervenir en la formación de la exclusión y en su multiplicidad de medios de expresión. Al desconocer tales singularidades intelectuales, la formación del profesorado opera mediante complejas formas de abducción y contaminación introducidas por vías de injertos y reciclajes epistémicos que valoran la contribución disciplinar de dichos saberes, sin resignificar sus marcos de producción y valores de acuerdo con la naturaleza sociopolítica de la inclusión. La relevancia de clarificar los saberes críticos que permiten fortalecer la formación del profesorado para la educación inclusiva crítica resulta crucial en la consolidación de un proyecto político que apoye la emergencia de una edificación educativa completamente alterativa. Los procesos de violencia epistémica al interior de la formación de los educadores, no sólo se materializan en la determinación de qué contenidos forman parte de los principales catálogos de asignaturas, sino más bien, afectan a los referentes bibliográficos y a las líneas de investigación sobre las que se desarrollan los trabajos de fin de carrera.

Otro antecedente crucial describe que gran parte de los programas de pre y posgraduación en materia de educación inclusiva omiten la ausencia de una construcción epistemológica y teórica, al tiempo que imponen un conjunto de fundamentos que no logran clarificar la real naturaleza científica de este enfoque – marcos normativos. Esto repercute en la fabricación de fundamentos y organizadores metodológicos que retroceden a la imposición de un marco de valores esencialistas y normativos para pensar la educación desde un efecto multicategorico.

El cuadro que se expone a continuación sintetiza los contenidos claves validados por la contribución crítica y acrítica en la formación del profesorado para la Educación Inclusiva.

Cuadro 2: Síntesis de contenidos y énfasis adoptados en la formación de maestros para la educación inclusiva

Contenidos relevantes en la dimensión acrítica de la educación inclusiva	Contenidos relevantes en la dimensión crítica de la educación inclusiva
<p>– Corresponde a la visión hegemónica a través de la cual los organizadores intelectuales que fundamentan el discurso híbrido de la inclusión como parte de la educación especial actúan como un mecanismo que avala la producción del discurso neoliberal, o bien, de las propuestas educativas institucionalizadas por quienes tienen el poder.</p> <p>– El marco de valores que delimita los ejes constitutivos de los saberes claves de la formación se reduce a una serie de desfases atemporales, los que conciben la diversidad como una nueva constitución sociopolítica de la otredad, es decir, introduce dispositivos de distanciamiento de las propiedades intrínsecas del ser humano.</p> <p>– Los títulos de las asignaturas contempladas en los programas de formación inicial y continua de los educadores expresan las siguientes denominaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos teóricos de la diversidad; • Adaptación curricular para la atención de la diversidad; • Inclusión y necesidades educativas especiales; • Adaptación curricular; • Pedagogía y necesidades educativas especiales; • Diversidad y necesidades educativas especiales; • Inclusión educativa; • Evaluación para la diversidad y las necesidades educativas especiales; • Taller de atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales; • Mediación y habilidades cognitivas; • Educación para la diversidad; • Fundamentos de la educación inclusiva; • Pedagogía de la diversidad y de la inclusión social; • Introducción a la diversidad; • Estrategias instrumentales para las necesidades educativas especiales; • Necesidades educativas permanentes y transitorias; • Desarrollo del currículo en escuelas inclusivas; • Pedagogía especial. <p>– Todas estas denominaciones fabrican, imponen y consolidan un imaginario pedagógico entrecuadrado de la diversidad, mediante la imposición del modelo tradicional de la educación especial. La hibridación política y pedagógica de la naturaleza y función de la educación inclusiva se expresa de forma uniforme en programas de pre y postgrado, incluido en los dos programas iberoamericanos de doctorado en la materia.</p>	<p>– Corresponde a la visión de menor desarrollo producto de la naturalización y sobrerrepresentación del campo de investigación de la Educación Inclusiva. Su dimensión crítica se forja a partir de la constitución de un marco ideológico, epistémico y de valores que cuestionan las relaciones estructurales sobre las que se desarrolla el campo de lucha de la inclusión.</p> <p>– El marco de valores contra-hegemónicos conciben la diversidad y la diferencia como una propiedad connatural e intrínseca a todo ser humano. La categoría de diversidad desde una perspectiva oposicional se construye de forma temporal, histórica y contra-hegemónica.</p> <p>– Los títulos que han proliferado en la producción de asignaturas que inviten a los estudiantes a cuestionar las ficciones políticas, ideológicas, epistémicas y pedagógicas. Si bien, dichas asignaturas no son escasas, representan un contrapunto importante para pensar la inclusión desde otras perspectivas de teorización. No obstante, ninguna de las que se documentan a continuación, logran avanzar hacia la descripción parcial del campo de conocimiento de la educación inclusiva, puesto que imponen una serie de aportes que valoran los saberes culturales y de la descolonización, reproduciendo los mecanismos de enunciación de la opresión, el disciplinamiento del ser, del saber y de la subjetividad, al tiempo que carecen de recursos metodológicos para definir la función social, epistémica, política y pedagógica de este enfoque.</p> <p>– Por otra parte, se construye un saber de forma similar al enfoque acrítico, mediante injertos epistémicos, sin ahondar en los saberes cruciales que se alienan con el sentido político del enfoque. Se requiere promover un despeje epistémico.</p> <p>– Los títulos de las asignaturas contempladas en los programas de formación inicial y continua de los educadores, expresan las siguientes denominaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de programas de Educación Social • Pedagogía Social Comunitaria • Análisis histórico-educativo en relación con la inclusión y la exclusión social • Seminario de acompañamiento de las trayectorias educativas • Epistemología de la diversidad en contextos educativos • Pedagogía de la Delincuencia Juvenil y Penitenciaria • Pedagogía de la Igualdad

Contenidos relevantes en la dimensión acrítica de la educación inclusiva	Contenidos relevantes en la dimensión crítica de la educación inclusiva
<p>– Por otro lado, la invisibilización de las condiciones que producen y garantizan el conocimiento epistemológico de la educación inclusiva ha sido un tema ausente en las políticas de producción del conocimiento y en las necesidades de investigación, así como por su debate intelectual, remitiendo de esta forma esta preocupación a un estatus invisible al interior del campo de conocimiento.</p> <p>– Gran parte del conocimiento que se fabrica en este campo constituye una serie de ficciones políticas e ideológicas, que no modifican la realidad, en función de los propósitos que la inclusión se ha planteado alcanzar. Desde esta óptica se forma al profesor para incluir, mediante un marco de valores hegemónicos, de tipo mutilado y atemporal, a las mismas estructuras que generan poblaciones excedentes. Es necesario que la investigación vaya cartografiando los márgenes y, desde allí, construya nuevos dispositivos analíticos de subversión.</p> <p>– Desde este punto de vista, la formación de profesorado para la educación inclusiva no permite dar respuestas a los principales temas que forjan su campo de batalla, reduciendo el estudio intrínseco de la exclusión y las operaciones que desarrollan las estructuras de escolarización. Se carece de politización.</p> <p>– Los principales contenidos que se expresan a continuación, a través de diversos programas de estudio desarrollados por instituciones formadoras del profesorado en Latinoamérica, demuestran un fuerte componente de la actualización de la educación especial, injertada mediante patrones de hibridación epistémicos, metodológicos y, ante todo, discursivos, como parte del campo de conocimiento de la educación inclusiva. En síntesis, los saberes de mayor incidencia en los programas de formación del profesorado para la inclusión no ofrecen respuestas a la multiplicidad de tensiones a la luz de sus ejes de investigación y modos de teorización alternativos.</p> <p>– Discapacidad X Diversidad: conceptualizaciones y diferenciaciones</p> <p>– Mirando la discapacidad: enfoques y modelos para su comprensión: Enfoque segregacionista e integracionista, Modelo biomédico, Modelo social, y Modelos emancipatorios.</p> <p>– El enfoque intercultural en educación.</p> <p>– La diversidad desde un enfoque intercultural.</p> <p>– Perspectiva de género.</p> <p>– Diversidad sexual.</p> <p>– Formas de exclusión: la exclusión cultural, social y educativa.</p> <p>– La vulnerabilidad, la discriminación, la dominación y la agresión.</p> <p>– Grupos de riesgo.</p> <p>– Una mirada a los valores de una sociedad igualitaria.</p> <p>– El desafío de la integración escolar en todas las etapas de la escolarización.</p> <p>– Trabajo colaborativo, coeducación y flexibilización del currículum.</p>	<p>– Entre los principales contenidos que abordan dichos planes de estudio, destacan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción al estudio de la delincuencia • Modelos teóricos explicativos de la delincuencia • Evaluación del riesgo de reincidencia y de las necesidades criminógenas. Factores de riesgo • Tratamiento de la conducta delictiva • Mecánica de la norma • Antecedentes históricos, sociológicos y antropológicos de los saberes científicos sobre la diversidad • Psicología de las diferencias • Educación y anomalidad • Contornos epistemológicos sobre identidad, diferencia y alteridad • Pobreza y educación • Colonialidad del saber y del ser en la educación • Mujeres, enseñanza y feminismo • Planificación de la Intervención en el campo de la Educación Social • Historia de la Educación Social • Investigaciones de segundas oportunidades • Pedagogía social y comunitaria • Trayectorias educativas y regulaciones normativas en el sistema educativo actual • Tutorías en el sistema educativo • Políticas de ingreso, permanencia y egreso en las universidades. Sistemas de Tutorías • El perfil del tutor y sus funciones • El trabajo colaborativo • Particularidades de los proyectos de tutorías y en el oficio de estudiante y técnicas de estudio • Discurso, narración y “buenas prácticas”. Estrategias de conformación y sostenimiento del trabajo en equipo • Seguimiento y evaluación de las tareas del tutor • La dimensión social y académica del trabajo tutorial • Orientaciones, trayectorias y desafíos en la educación superior • Discursos sobre la “inclusión”, la “diversidad” y la “interculturalidad”. Discapacidad y universidad • La cuestión del otro • Políticas socioeducativas favorecedoras de procesos de inclusión y exclusión o segregación social, procesos de escolarización y feminización. <p>– Desigualdades y educación: perspectivas históricas igualitarias</p> <p>– El proceso de escolarización</p> <p>– El proceso de feminización educativa</p> <p>– La segmentación vertical y horizontal de los sistemas educativos. La educación comprensiva como educación inclusiva, el currículo como igualdad y desigualdad en su perspectiva histórica.</p> <p>– La segmentación vertical de los sistemas educativos</p> <p>– La segmentación horizontal de los sistemas educativos</p> <p>– Igualdad y desigualdad curricular en su perspectiva histórica</p> <p>– La infancia en riesgo. Perspectiva temporal de la protección a la infancia: génesis, evolución, modalidades.</p>

Contenidos relevantes en la dimensión acrítica de la educación inclusiva	Contenidos relevantes en la dimensión crítica de la educación inclusiva
<ul style="list-style-type: none"> – La trayectoria internacional hacia una nueva mirada de la educación. – Orientaciones para la mejora de la gestión educativa de aula, en un marco de atención a la diversidad: Comunidades de aprendizaje e Índice de inclusión (desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas). – Hacia una conceptualización de la educación inclusiva. – Actividad física para PsD y Deporte adaptado. – Estudio de los diversos códigos de ordenación y de la normativa jurídica en materia de discapacidad y derechos humanos, preferentemente. – Diseño universal de aprendizaje. – Conceptos: diversidad, igualdad X equidad, segregación X inclusión, integración X inclusión. – Manejo de concepto de déficit. – Derechos del niño. – Enfoque curricular de la educación inclusiva. – Heterogeneidad y homogeneidad en el aula. – Atención a la diversidad con enfoque interdisciplinar. – Rol de la institución educativa y rol de las familias. – Compartir información con respeto. – Barreras de aprendizajes derivadas de NEE transitorias. – Barreras de aprendizajes derivadas de NEE permanentes. – Adaptaciones curriculares. – Formas de organización de situaciones educativas – Concepto de normalización. – Concepto de integración. – Concepto de segregación. – Concepto de inclusión. – La diversidad y su manifestación en la educación. – Integración e inclusión educativa. – Comunidad educativa e inclusión. – Conceptualización de la discapacidad. – Educación para la infancia y diversidad en el siglo XXI. <ul style="list-style-type: none"> – Educación de la diversidad en la primera infancia. – Diversidad e identidades en los centros educativos. – Evaluación dinámica y evaluación psicopedagógica. – Estimulación temprana, neurodidáctica, neurospicoeducación y neurodiversidad. – Diversos síndromes, diversidad étnica y diversidad lingüística. – La construcción de la discapacidad. Historización de conceptos y categorías clave. Paradigma médico y pedagógico-curricular. Patologización de la infancia. Normalidad y anormalidad. Por qué hablamos de discapacidad y dónde está su origen. – Discapacidad y derechos. Los derechos de las personas con discapacidad. Organizaciones sociales y políticas de identidad. Normativa vigente y estadística. Relaciones, diferencias entre escuela común y la modalidad especial. Organización escolar de acuerdo con las distintas discapacidades. – Categorías y discursos acerca de la diversidad, la integración y la inclusión. Trayectorias educativas; configuraciones de apoyo. Discapacidad y desigualdad en el sistema educativo. Barreras sociales y arquitectónicas. Mitos y tabúes. 	<ul style="list-style-type: none"> – Génesis y evolución del movimiento protector de la infancia en España. – La educación popular como educación formal o no formal: génesis, evolución, modalidades – Modelos e iniciativas de educación popular – Metodología y técnicas de investigación histórica en relación con los fenómenos de inclusión y exclusión socio-educativa: fuentes, tratamiento de estas, análisis, genealogía de los modelos de inclusión y exclusión socioeducativa – Metodología de investigación histórica – Fuentes históricas <ul style="list-style-type: none"> – Si bien es cierto, los tópicos formativos que abordan los programas de asignaturas que transitan hacia una visión más progresista y crítica de la Educación Inclusiva convergen esencialmente sobre los aportes de los diversos campos de confluencia de las Ciencias Sociales, preferentemente, la filosofía, los estudios postcoloniales, entre otros. A partir de dichos saberes, se permite forjar una conciencia reflexiva más amplia y situada sobre los elementos que forman el conflicto social. Al tiempo que, cabe preguntarse, por qué razón los programas que apuntan a la configuración de un pensamiento subversivo son incapaces de incorporar en sus catálogos de contenidos, un proceso de alfabetización crítica para comprender el lenguaje de la inclusión y la exclusión. <ul style="list-style-type: none"> – Se observa con gran debilidad en todos los programas más críticos y subversivos la ausencia de un sentido epistemológico en clave inclusiva, puesto que, pareciera que este queda encriptado producto de los múltiples lenguajes que se ocupan del estudio de la condición subalterna. Por otra parte, todos los contenidos que transitan hacia una contribución crítica reflejan inconscientemente una manipulación sociopolítica sobre la representación del otro al interior de su campo de producción intelectual, dando paso a nuevos mecanismos de represión ideológica del sujeto educativo en desventaja. <ul style="list-style-type: none"> – Se excluyen de sus ejes críticos los mecanismos de fabricación del conocimiento en el campo de la educación inclusiva, los dispositivos que participan de la formación de su objeto, gramaticalidad y micropolítica. En otras palabras, la contribución crítica de la formación docente escapa al fenómeno, conocimiento y configuración de las prácticas educativas, al tiempo que explora el fenómeno de la exclusión y la opresión desde un marco de valores que no dialoga con los tres ejes claves de la producción pedagógica: currículo, didáctica y evaluación. <ul style="list-style-type: none"> – Tanto el estudio del comportamiento interno de la exclusión y de las estructuras educativas que generan poblaciones excedentes no logran ser respondidos, puesto que, a partir de la revisión de dichos programas de estudios, se observa marginación de tópicos claves para teorizar y pensar la inclusión desde otras posibilidades. Según esto, permanecen invisibilizados los siguientes ejes de constitución del saber:

Contenidos relevantes en la dimensión acrítica de la educación inclusiva	Contenidos relevantes en la dimensión crítica de la educación inclusiva
<p>– Educación, alteridad y autonomía. Voces de los/as protagonistas. Familias y discapacidad. Transición a la adultez. Acceso a la universidad y al ámbito laboral. Discapacidad, medios de comunicación y TIC. Transdisciplina. Nuevas y viejas discusiones filosófico-políticas en torno a la alteridad.</p> <p>– Todos los contenidos documentados de los diversos programas de formación del profesorado abordan lejanamente el campo de investigación que por naturaleza define la función sociopedagógica y sociopolítica de la educación inclusiva. Se constata, además, que la formación de mayor amplitud del campo carece de formación política, de un lenguaje oportuno para comprender el sentido de la inclusión, así como, de organizadores epistemológicos que sitúen al profesorado en lo que debe intervenir para garantizar nuevas oportunidades educativas para todos sus estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas de producción del conocimiento en el campo de la Educación Inclusiva • Formación del objeto y del campo de conocimiento, a partir de sus principales mecanismos de fabricación del saber y dispositivos que crean, legitiman y garantizan su institucionalización. • Performatividad de la Educación Inclusiva, es decir en qué sentido ideológica, política y discursivamente, el conjunto de transformación que se ubican en la base de campo de batalla. • Mecanismos de constitución de la ideología de la inclusión. • Fundamentos transdisciplinarios de la Educación Inclusiva, fuentes y campos de conocimiento e implicancias pedagógico-didácticas. • Dispositivos de enunciación discursivos e interdiscursos. • Saberes pedagógicos y epistémicos fundantes del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva. • Elementos micropolíticos de la Educación Inclusiva. • Espacio y territorio epistémico, político y pedagógico-didáctico de la inclusión. • Organizadores intelectuales de la ética de la inclusión, orientadas a superar la imposición la visión modernista de tipo levisiana reducida al Otro, como sujeto carente de reciprocidad. • Resignificación radical de los valores que configuran el campo de lucha de la inclusión. • Aportes de la matriz interseccional como dispositivo de comprensión inicial y parcial del funcionamiento interno de la exclusión. • Formación de alianzas opresivas desde la investigación, la psicología y la didáctica. • No aparecen desde ningún ángulo, nuevas matrices de construcción curricular, didácticas y evaluativas para superar la imposición de sistemas de ajuste/adaptación al momento de promocionar una enseñanza centrada en la totalidad de estudiantes. • No se registran aportes contextualizados al fenómeno, en referencia a los dispositivos que participan de su fabricación genealógica, arqueológica y ética.

Finalmente, ambas perspectivas articuladas al interior del campo de la formación del profesorado para la educación inclusiva se construyen a partir de un saber híbrido, mediante sistemas de reciclaje, préstamos e injertos epistémicos, deviniendo en la cristalización de un imaginario idílico y ficticio, que oculta una serie de lógicas intelectuales, políticas, pedagógicas y epistémicas que permitirían desnaturalizar el campo de conocimiento de la educación inclusiva, especialmente desde el punto de vista de los elementos que forjan sus culturas epistémicas. En otras palabras, ambas perspectivas carecen de un marco epistémico y pragmático coherente con

la naturaleza del campo pedagógico e investigativo de la inclusión, lo que en su defecto termina incluyendo a las mismas estructuras que generan estudiantes arrastrados a los márgenes del derecho en la educación.

La formación del profesorado en ambas perspectivas omite las condiciones claves para que los maestros comprendan a operacionalizar la justicia social al interior de las estructuras educativas y de los diversos niveles de concreción de las prácticas de enseñanza. Si bien, es cierto que todos los descriptores de contextualización de los programas de estudio proponen, con menor o mayor intensidad, la necesidad de formar al profesorado como agentes del cambio social, lo cual se desvanece, puesto que no reciben formación política que permita incidir en las condiciones de producción de la diversidad de patologías sociales crónicas y en las bases del conflicto social. En otros términos, el estado actual de la formación de los maestros para la inclusión carece de tres elementos críticos, tales como: a) comprender como funciona la exclusión, la opresión y la desventaja al interior de las estructuras educativas, b) saber utilizar el conocimiento sobre inclusión para identificar cómo se fabrican, instalan y desde dónde proceden los dispositivos que, al interior de determinadas estructuras educativas generan condiciones de marginación político-simbólicas a través del derecho *en* la educación y c) ausencia de un lenguaje para interpretar situacionalmente los problemas y mecanismos de expresión de la desigualdad e injusticia en contextos socioeducativos. Según esto, los marcos de formación institucionalizados – críticos y acríicos – demuestran incapacidad para articular un posicionamiento intelectual que permita trabajar en la diversidad de compromisos ideológicos, políticos y epistémicos que en ella confluyen. Todo ello afecta a la lucha por la transformación, afectando a su sentido y significado al interior de los programas de formación de los maestros, mientras omite silenciosamente otras ideas sobre la justicia, la igualdad, la deconstrucción del saber de la inclusión y los mecanismos que contribuyen al ocultamiento de sus lógicas subversivas.

Algunos desafíos pendientes al interior de la formación de los maestros, son: a) la provisión de estrategias formativas que permiten intervenir directamente en la proliferación de la exclusión, cristalizando su principal debilidad referida a la consolidación de un lenguaje y de un pensamiento

propio de la inclusión, b) las decisiones normativas que inciden en la(s) exclusión(es) múltiple(s) de referentes bibliográficos particulares, que permiten fortalecer su gramática, pensamiento, espacio y micropolítica y c) los modelos de formación práctica, así como la conducción de tutorización, deben revisarse y alienarse con las ideas expuestas a lo largo de este trabajo, al tiempo que logren puntualizar sobre cuestiones específicas de la inclusión, la igualdad, la equidad y la justicia social.

Desde el punto de vista pragmático, la formación de los educadores para la inclusión demuestra debilidades en la construcción de un currículo que permita gestionar los intereses, necesidades y motivaciones de la totalidad de estudiantes. Los expertos sugieren que un currículo inclusivo otorgue poder a las bases, y que, desde allí, inicien un proceso de determinación curricular – qué aprendizajes serán relevantes y centrales para cada disciplina y contexto sociopolítico – a través de la participación de agentes comunitarios significativos. Desde el ámbito de la didáctica, se sugiere que la formación de los educadores integre de forma transversal los supuestos introducidos por la neurodidáctica y la educación del cerebro, especialmente, considere qué dispositivos neurocognitivos participan de la novedad, la relevancia y funcionalidad de los aprendizajes. A esto se agrega la necesidad de incorporar los aportes del Modelo 4-MAT, que permite planificar una misma actividad intencionando diversas etapas y procesos intelectuales, según los requerimientos cognitivos de todos los estudiantes; privilegia la planificación de una actividad diversificada centrada en la totalidad de los estudiantes. Según esto, el Modelo 4-MAT tiene como propósito alentar a los educadores en el desarrollo de un círculo de aprendizaje completo, que atienda a las especificidades y particularidades de la estructura cognitiva de cada aprendiz, sentando con ello las bases generales requeridas para una didáctica de la inclusión. No obstante, la deuda sigue estando en las condiciones de promoción de una evaluación que considere las tensiones descritas a lo largo de este capítulo.

Principales desafíos que enfrenta la formación docente para la educación inclusiva desde una perspectiva modernizadora de su discurso

- Incorporar de forma transversal asignaturas que promuevan la alfabetización crítica para la educación inclusiva, cuyas orientaciones permitan fortalecer en los educadores un lenguaje para comprender la naturaleza de la inclusión y la exclusión. De forma paralela, la alfabetización crítica fortalece el lenguaje epistémico requerido para reestructurar este campo y consolidar sus dispositivos micropolíticos.
- Fortalecer la formación política de los educadores con el propósito de avanzar hacia la reformulación de un marco de valores oposicionales y hegemónicos a la luz de las diversas tensiones de reestructuración de las estructuras ciudadanas, políticas y epistémicas. Por otra parte, implica abandonar la visión entrecuadrada de la diversidad y los mecanismos de sobrerepresentación de esta al interior de la formación de maestros, mediante la comprensión de su dimensión temporal, contra-hegemónica y performativa.
- Determinar un conjunto de contenidos críticos que permitan de forma continua y progresiva a los educadores adquirir el lenguaje crítico para pensar la inclusión y la exclusión, especialmente, y que ofrezcan la capacidad de comprender su comportamiento, genealogía y síntesis metodológica. Los contenidos críticos para la inclusión enfrentan el desafío de superar la naturalización y omisión que la contribución crítica efectúa al respecto. Son saberes que permiten comprender internamente las bases del conflicto social y los mecanismos de producción de las relaciones estructurales.
- Fortalecer la noción de espacio heterotópico en la construcción didáctica y en la búsqueda de formas condicionales que permitan solidificar la edificación de una nueva arquitectura educativa. La condición de heterotopía de la inclusión apela a la

consolidación de un espacio alternativo u otro para consolidar sus fines y propósitos. De lo contrario, su campo de investigación y lucha se convierte en una ficción política más del modelo neoliberal en la educación, articulando una visión de inclusión y justicia alojada al interior del capitalismo hegemónico.

- Incorporar de forma transversal una asignatura de epistemología de la educación inclusiva, con el propósito de ir aclarando un conjunto de significados y condiciones de producción del saber, los que promuevan el fortalecimiento de una arquitectura de pensamiento capaz de organizar una coyuntura intelectual capaz de pensar y fundamentar la tarea docente en tiempos de exclusión.
- Desencializar el paradigma de la educación especial como parte del emparejamiento discursivo, teórico, epistémico y metodológico de regulación de la educación inclusiva exige, a su vez, promover vías alternativas para actualizar y reformular el campo de la educación especial a la luz de la construcción de una nueva ingeniería educativa.
- Fortalecer la creación de dispositivos metodológicos e investigativos que permitan comprender cómo operan las estructuras educativas que generan poblaciones excedentes, o bien, qué mecanismos se institucionalizan y pasan desapercibidos al interior de las estructuras educativas que arrastran a ciertos colectivos de estudiantes a las fronteras del derecho *en* la educación.
- Superar el conjunto de desfases ideológicos, epistémicos, políticos, metodológicos, teóricos y pedagógicos que, gravitan en torno al pensamiento que funda híbridamente la inclusión y a sus principales organizadores intelectuales, al tiempo que contribuyen al disciplinamiento de la subjetividad, del saber y del ser.
- Superar la visión modernista de la ética levisaniana fuertemente arraigada en la formación crítica de los educadores; es decir, se reduce al reconocimiento del otro, no ofrece pistas significativas para examinar que hay más allá del Otro, cuando la condición de alteridad es un patrón presente en todos los ciudadanos, puesto que la totalidad transita por marcadores de

discriminación múltiple que regulan la experiencia subjetiva de múltiples ciudadanos.

- La producción del conocimiento en el campo de la educación inclusiva desconoce el concepto de espacialidad, construyéndose a partir de sistemas de hibridación epistémica y metodológica, reciclajes, reorganizaciones y sistemas de enunciación basados en un interdiscurso constituido por el conjunto de decires previos. Es menester avanzar en la construcción de su campo discursivo, pedagógico, político y epistémico.

A modo de conclusión

Este trabajo se ha planteado documentar, de forma inicial, una serie de tensiones que afectan a la formación de los educadores en el terreno de la educación inclusiva, documentando que gran parte del conocimiento empleado contribuye a la proliferación de nuevas ficciones políticas que debilitan la comprensión de las lógicas que se ocultan por parte de la coyuntura crítica de la misma. En este sentido, la búsqueda de sistemas de razonamientos más amplios exige develar la naturaleza multidimensional que define el campo de conocimiento y la función sociopolítica de la inclusión, así como las condiciones que participan de la producción de su saber epistémico. La educación inclusiva desde el punto de vista de la modernización de sus bases discursivas, teóricas y metodológicas exige abrir y re-estructurar todos los campos implicados en las Ciencias de la Educación y de la vida ciudadana, es decir, implica levantar una nueva edificación/arquitectura educativa y ciudadana. En otras palabras, la inclusión entendida como un movimiento de transformación, se constituye en una heterotopía, puesto que apela a la conformación de un espacio educativo alternativo y alterativo para consolidar las transformaciones mencionadas en este texto. La inclusión como heterotopía presta atención a los mecanismos que permiten deslindar los organizadores estáticos que confluyen sobre el pensamiento que piensa la inclusión, es decir, pretende la construcción de un espacio otro.

Con relación al estado de la formación docente para la inclusión, se observa que la contribución crítica que tiende a otorgar mayores sistemas de razonamientos para subvertir la imposición de tipo normativa y los diversos ejes de mutilación epistémica ha invisibilizado la problemática de su construcción epistemológica, así como la coyuntura intelectual y las condiciones de producción que permiten la institucionalización de otros modos de teorización. De acuerdo con esto, se concluye que la contribución crítica que piensa el campo de batalla de la inclusión no ha avanzado en la visibilización del conjunto de saberes críticos que requieren aprender los educadores para intervenir y transformar directamente las formaciones que delimitan la producción de patologías sociales crónicas. Por otro lado, tanto la contribución acrítica – de mayor aceptación – fabrica un conjunto de ficciones políticas desde la formación del profesorado para la inclusión, al tiempo que no permiten comprender el *corpus* de compromisos ideológicos, políticos y epistémicos que la naturaleza del campo requiere para levantar mecanismos metodológicos que permitan comprender internamente el funcionamiento de la exclusión y de las estructuras educativas frente a dichos procesos. En referencia a estas tensiones, es menester comentar que los aportes de la teoría crítica en el campo de la inclusión sólo constituyen empresas de enunciación de los diversos problemas que convergen sobre su espacio epistémico, al tiempo que carecen de recursos para transformar la realidad.

Frente a estas tensiones, se identifica la necesidad de descolonizar los planeamientos epistémicos y metodológicos de la educación inclusiva. Las incidencias dominantes del discurso de la inclusión permiten observar que el legado de la educación especial actúa como un mecanismo de colonización cognitiva y política, mientras que la descolonización de la inclusión abre una línea de investigación atractiva, al tiempo que enfrenta subvertir la imposición de los organizadores tradicionales empleados por el proyecto decolonial para pensar las relaciones de violencia epistémica, la condición subalterna y la teoría crítica latinoamericana. Finalmente, la producción de ficciones políticas e ideológicas de la inclusión se reduce a la incorporación de sujetos arrastrados a las afueras del derecho en la educación, a las mismas estructuras que propiciaron su exclusión. De modo

que el discurso institucionalizado de la educación inclusiva actúa como una garantía del modelo neoliberal al no entregar pistas para subvertir concretamente sus efectos en los diversos campos de la educación. La formación inicial y continua de los educadores debe romper con los mecanismos de emparejamiento metodológico-epistémicos del modelo de ajuste/acomodación sin transformar la realidad, permitiendo desarrollar mecanismos para interrogar críticamente qué contenidos permiten indagar en la formación de planteamientos neoliberales nuevas tecnologías de exclusión y opresión en el espacio educativo, así como, dispositivo de maximización del potencial humano de todos sus colectivos estudiantiles.

Referencias

BRAH, Avtar; PHOENIX, Ann. Ain't I a Woman? Revisiting intersectionality. *Journal of International Women's Studies*, v. 5, n. 3, p. 75-86, 2004.

BRAH, Avtar. Pensando en y a través de la interseccionalidad. In: GALINDO, Martha Zapata; GARCIA, Sabina Peter; CHAN, Jennifer. (ed.). *La interseccionalidad al debate*. Berlin: Institut der Freien Universität Berlin, 2014.

COLLINS, Patricia Hill. *Intersectionality as critical social theory*. Durham: Duke University Press, 2015.

FOUCAULT, Michael. *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI, 2003.

JIMÉNEZ, Carolina; NOVOA, Edgar. *Producción social del espacio: el capital y las luchas sociales en la disputa territorial*. Bogotá: Ediciones desde Abajo, 2014.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus, 1989.

KATHIBI, Abdelkebir. *Maghreb plural: capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2001.

MONTERO, Ana Soledad. *Memoria discursiva e identidades políticas: huellas y relatos del pasado reciente en discurso político contemporáneo*, 2013. Recuperado de: http://www.academia.edu/8216955/Memoria_discursiva_e_identidades_pol%C3%ADticas._Huellas_y_relatos_del_pasado_reciente_en_el_discurso_pol%C3%ADtico_contempor%C3%A1neo. Consultado en: 11 jan. 2013.

OCAMPO, Aldo. Educación universitaria, interseccionalidad y personas en situación de discapacidad: ¿Qué hay más allá de las políticas de afirmación positiva y reconocimiento? *In: OCAMPO, Aldo. (coord.). Experiencias y desafíos sobre Educación Superior Inclusiva*. Santiago: Ediciones CELEI, 2016. p. 19-98. Disponible em: http://riberdis.cedid.es/xmlui/bitstream/handle/11181/5576/Educacion_Universitaria_Interseccionalidad.pdf?sequence=. Acesso em: 3 nov. 2022.

OCAMPO, Aldo. Aproximaciones y descripciones generales sobre el objeto de la Educación Inclusiva. *In: OCAMPO, A. (coord.). Cuadernos de Educación Inclusiva*, v. 1 – Los Rumbos de la Educación Inclusiva en el siglo XXI. La necesidad de modernizar el enfoque. Ediciones CELEI: Santiago, p. 24-89, 2015. Disponible em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5578424.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2022.

OCAMPO, Aldo. Conceptos viajeros en educación inclusiva y sus tareas críticas: tensiones analítico-metodológicas. *In: ROMÁN, Eldis (comp.). Escenarios educativos latinoamericanos*. Manabí: Universidad Técnica de Manabí, 2018. p. 295-3029.

OCAMPO, Aldo. Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, v. 8 n. 3, p. 66-95, 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análisis del discurso: principios y procedimientos*. Santiago: LOM, 2012.

PAULOS, Daniel. El discurso y su relación con el límite exterior del lenguaje. *Cinta moebio*, Santiago, n. 53, p. 190-204, sept. 2015. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2015000200007&lng=es&nrm=iso.

PAVEAU, Marie-Anne. A. *Les prédiscours : sens, mémoire, cognition*. Paris: Sorbonne Nouvelle, 2006.

PÊCHEUX, Michel. L'inquiétude du discours. Textes choisis et présentés par D. Mالدیدیر. In: SLEE, Roger. *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata, 2012.

SANTOS, Milton. *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona: Oikos, 1996.

SPIVAK, Gayatri. ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertis*, v. III, n. 6, p. 1-44, 1998.

SPIVAK, Gayatri. *Crítica de la razón poscolonial: hacia una historia del presente evanescente*. Madrid: Akal, 2015.

YOUNG, Iris Marion. *Justicia y política de la diferencia*. Valencia: Cátedra, 2002.



Capítulo 9

Três princípios norteadores da inclusão em educação

Celeste Azulay Kelman

Isabel Sousa Rodrigues

Em 2008 foi publicada a Política Nacional para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. No mesmo ano, o Decreto nº 6.571 ressaltava a importância da formação continuada do professor para o desenvolvimento de atividades no Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado nas salas de recursos multifuncionais. Em 2009, a Resolução nº 4 do CNE/CEB instituía as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado e, em 2011, o Decreto nº 7611 revogava o de 2008, trazendo modificações quanto ao AEE. Esse é um marco político legal da Educação Especial recente, que trata sobre o tema aqui abordado: princípios norteadores do processo de formação continuada para a inclusão em educação.

Com o objetivo de se pesquisar, analisar e avaliar a organização das salas de recursos multifuncionais, a formação dos professores que atendem nessas salas, ditas do AEE, e entender como ocorre a avaliação diagnóstica dos estudantes do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), foi criado em 2010 o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). Constituiu-se um grupo de pesquisadores brasileiros que se reuniu em torno da iniciativa da professora e pesquisadora Enicéia Mendes (2010), da Universidade Federal de São Carlos. Na ocasião o grupo foi formado por 43 pesquisadores, professores de universidades públicas de 18 estados brasileiros.

No Rio de Janeiro foi criado então um braço de ONEESP para a realização da pesquisa, denominado Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro (OEERJ). Esse observatório congregou cinco professores de quatro universidades públicas: três federais (UFRJ, UFF e UFRRJ) e uma estadual (UERJ), que vêm atuando desde então. Iniciamos o trabalho com quatro municípios: Rio de Janeiro, Niterói, Petrópolis e Nova Iguaçu. Durante três anos realizamos um curso de aperfeiçoamento, contando com a participação das gestoras de Educação Especial e professoras de salas de recursos multifuncionais dos municípios citados. Os encontros adotavam a dinâmica de momentos com a participação de todos os cursistas, alternando com momentos de grupo focal, realizados com cada município em separado.

O enfoque inicial do OEERJ foi de replicar a pesquisa que ocorria em rede em todo o Brasil; para mantermos um padrão nacional, todas as orientações vinham do ONEESP, com ajustes realizados em encontros periódicos que ocorriam com os pesquisadores dos estados participantes que, na oportunidade, trocavam suas experiências.

A partir de 2015, a atividade de extensão desenvolvida pelo OEERJ passou a adquirir uma conotação de pesquisa colaborativa. Os encontros seguiam uma orientação segundo a qual se esperava uma relação de colaboração entre os pesquisadores e os professores cursistas. Não havia uma organização hierárquica em que os docentes pesquisadores ensinariam aos professores regentes ou das salas de recursos multifuncionais. Ao contrário, buscou-se realizar um trabalho que seria, simultaneamente, uma atividade de pesquisa e de extensão, de forma que não estaríamos pesquisando sobre eles, mas com eles. Partíamos dos princípios adotados por uma perspectiva teórica sociocultural construtivista (VALSINER, 1998; KELMAN; BRANCO, 2003) em que os professores universitários seriam dinamizadores mais experientes que atuariam no sentido da construção coletiva de significados, a partir de uma perspectiva dialógica e articuladora da formação profissional continuada desses professores.

Entende-se que os cursistas do OEERJ são sujeitos com competência para escolher e decidir quais são seus interesses de aprendizagem, quais temas os motivam e que gostariam que fossem abordados na atividade

extensionista. Em nosso enfoque teórico, os professores cursistas são agentes ativos, criativos, competentes e desejosos de compartilhar suas experiências em uma oportunidade de aprendizagem coordenada por professores mais experientes que também, certamente, também ampliam sua bagagem de conhecimentos.

Em 2015, o OEERJ encontrou uma identidade própria e resolvemos criar uma atividade extensionista denominada *Formação continuada de professores para a inclusão do público-alvo da Educação Especial: refletindo, planejando e agindo*. Os cinco temas abordados ao longo do curso foram escolhidos pelos próprios participantes: tecnologias, avaliação, políticas públicas, currículo e formação. Os professores vinham de cinco municípios (Belford Roxo, Mesquita, Nova Iguaçu, Queimados e Rio de Janeiro) para um encontro mensal de dia inteiro. Foram dez encontros, perfazendo um total de 60 horas presenciais e 30 horas a distância. Nesse ano adotamos o Índice para a inclusão (BOOTH; AINSCOW, 2012), incorporando uma concepção mais ampla de inclusão, no sentido de que os valores inclusivos como solidariedade, respeito à diversidade e à participação são princípios que promovem a inclusão não apenas daqueles que constituem o público-alvo da Educação Especial (pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), mas também de todos que apresentam alguma diferença na escola, seja ela de ordem física (ter sobrepeso, ser alto, ter espinhas ou usar óculos, por exemplo), de ordem religiosa, étnica ou de orientação sexual, dentre outras diferenças. Assim, passamos a adotar e expressão “inclusão em educação” de forma mais frequente, em um sentido mais amplo.

Outra característica inovadora do curso de 2015 é que não se entende inclusão sem a coparticipação no planejamento entre a professora da classe comum e a professora do atendimento educacional especializado. E assim procuramos abrir o curso para ambas as categorias de profissionais e, ao contrário do que se poderia supor, dando preferência aos professores da classe comum, no entendimento de que eles não têm recebido formação continuada na mesma frequência e intensidade do que os professores da sala de recursos.

A atividade extensionista desenvolvida em 2016 teve o título *A diversidade em sala de aula: desenvolvendo culturas, políticas e práticas de*

inclusão. Novamente adotou-se o Índice para a inclusão, buscando trabalhar as três dimensões propostas por Booth e Ainscow (2012): culturas, políticas e práticas. Como em 2015, a decisão pela inscrição não era mais uma iniciativa institucional, e sim de caráter individual, o que caracterizava um maior envolvimento pessoal do participante. Anteriormente, quando a realização do curso tinha apoio institucional das Secretarias de Educação locais, estas chegavam a prover uma condução e os cursistas se deslocavam do seu município para as dependências da UFRJ, onde ocorria o curso, em caravana. Os encontros alternavam as três dimensões citadas acima (culturas, políticas e práticas), porém com uma orientação voltada para articular as dimensões com os temas trazidos pelos participantes. Em 2016, os temas que os professores elegeram para aprofundar conhecimentos foram: inclusão e diferenças; educação que não exclui: questões sociais e políticas; transtornos de aprendizagem; culturas e pobreza; inclusão, direitos humanos e legislação; educação de jovens e adultos; participação da família e formação docente para a inclusão.

O objetivo deste capítulo é de focar os três princípios norteadores do curso de formação continuada desenvolvido pelos pesquisadores ao longo de 2016: *i*) uma abordagem sociocultural construtivista de pesquisa; *ii*) o Índice para a inclusão e *iii*) a aprendizagem colaborativa (SMYSER, 1993; PANITZ, 1999; MONTES, 2016, dentre outros). Esses princípios serão ilustrados a seguir com algumas falas dos cursistas, mostrando como a realização das atividades ao longo do curso repercutiram intergrupais e intrapessoalmente. Ao longo do curso, trabalhamos permanentemente com a desconstrução de uma lógica de processo ensino-aprendizagem como mera transmissão de conhecimentos.

Pressupostos teórico-epistemológicos

A abordagem teórico-metodológica adotada no desenvolvimento do presente capítulo se apoia, portanto, nos três eixos referidos: o da teoria sociocultural construtivista; o do Índice para a inclusão e o da aprendizagem colaborativa.

O primeiro princípio refere-se à perspectiva sociocultural construtivista (MADUREIRA; BRANCO, 2005; VALSINER, 1998). É assim denominado por entender que a construção de processos cognitivos é realizada a partir da interação em diferentes contextos e, dentre eles, o de um curso de formação continuada. De acordo com Madureira e Branco (2005, p. 94) “um pressuposto epistemológico importante da perspectiva sociocultural construtivista diz respeito à concepção de desenvolvimento humano em sua natureza complexa e dinâmica”. A construção de conhecimentos é entendida como um fenômeno intrínseco ao desenvolvimento humano. Sua natureza é de origem social, uma vez que estamos sempre aprendendo de forma dinâmica e coletiva. Quando há uma intencionalidade, como a da decisão de fazer um curso de média duração, entende-se que os participantes estão dispostos a buscar uma transformação em sua prática pedagógica, incluindo uma ampliação ou revisão dos conhecimentos previamente adquiridos. Valorizamos o caráter ativo dos professores, considerando que, através de processos sociogenéticos, ou seja, que têm sua gênese nos fenômenos sociais, haja uma reformulação, uma nova visão dos múltiplos significados da inclusão na escola.

Para que houvesse importante troca nos encontros, a palavra dos professores era sempre estimulada, por entendermos que um curso de formação continuada é uma atividade eminentemente dialógica e dialética. Ao lidar com posições aparentemente ambíguas e opostas, surge a proposta de uma bela síntese de como lidar com a inclusão na escola. Por exemplo, era presente no grupo uma permanente discussão sobre os aparentes dualismos como biológico/cultural; inclusão/exclusão; individual/social; gestão escolar/professor da sala de aula.

Valsiner (1998) traz o conceito de uma regulação semiótica dos processos humanos. Em seu texto, ele se refere ao desenvolvimento da personalidade. Mas no sentido aqui adotado, expandimos o conceito, por entendermos que, através da troca de ideias sobre diferentes concepções, os professores podem alterar a gênese da reformulação dessa concepção. É no sentido da revisão de suas opiniões, pautadas na palavra de um professor ou de um colega cursista que entendemos, no contexto analisado, a regulação semiótica. Assim, divulgamos o conceito de inclusão em

educação, transcendendo os limites do atendimento educacional a estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Abrimos aqui um parêntese para esclarecer que o termo *transtorno global do desenvolvimento* continua sendo assim denominado pelo Ministério de Educação, enquanto a Lei nº 12.764/2012, da Presidência da República, intitula-se Política Nacional de Proteção dos Direitos de Pessoas com Transtornos do Espectro Autista.

O segundo princípio adotado foi o das transformações no “chão da escola”, a partir da utilização de medidas que envolvam a inclusão. Trata-se de uma abordagem singular para o desenvolvimento da inclusão nas escolas, trazida e detalhada no Índice para a inclusão (BOOTH; AINSCOW, 2012). O Índice é um guia voltado para a inclusão de todos na escola e não apenas o público-alvo da Educação Especial. Aborda os temas a serem trabalhados no âmbito de três dimensões: culturas, políticas e práticas. Essa proposta traz rotas para a ação, o planejamento e a inclusão, envolvidos nessas três dimensões. Por exemplo, na dimensão “Construindo culturas inclusivas”, os tópicos estão divididos em duas partes: a primeira, “Edificando a comunidade” e, a segunda, “Estabelecendo valores inclusivos”. Na primeira parte há 11 tópicos, do tipo “Todos são bem-vindos” ou “A escola encoraja a compreensão da ligação entre os povos do mundo”. Como exemplo de culturas inclusivas, o Índice traz uma série de indicadores que estabelecem valores inclusivos a serem compartilhados, que são transformados em perguntas a serem discutidas coletivamente. Por exemplo: “Os profissionais revisam suas práticas à luz de seus valores consensuais e propõem mudanças onde as práticas são informadas por valores que eles rejeitam?” (Indicador A2 1, letra j, p. 87) ou “As mudanças na escola são feitas de acordo com uma estrutura consensual de valores?” (Indicador A2 1, letra m, p. 87). A segunda dimensão do Índice refere-se à produção de políticas inclusivas, que envolve uma série de indicadores para o desenvolvimento de uma escola para todos e a organização de apoios à diversidade dentro dela. Nesse último tópico, por exemplo, estaria envolvida a seguinte pergunta: “O *bullying* é reduzido?” (Indicador B2 9, letra w, p. 119). Na terceira dimensão, que envolve as práticas inclusivas, encontra-se a construção de um currículo para todos.

A título de exemplificação, uma das perguntas era: “As crianças exploram os significados da democracia?” (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 156). O Índice não é voltado apenas para os professores, mas para toda a comunidade escolar. Na medida em que se envolvem os familiares, todos os profissionais e os próprios alunos, certamente se tem uma escola mais inclusiva. O Índice é utilizado em vários países. Na Itália, alguns professores universitários também implementam ações propostas pelo Índice, de forma a transformar as práticas dos docentes.

O terceiro princípio norteador é o da aprendizagem colaborativa. Esse conceito recebeu forte influência de Vigotski (1991), já que sua fundamentação centrava esforços, desde o início do século XX, nas formas como se organizam as interações humanas em qualquer nível, inclusive entre alunos e professores. Smyser (1993) a define como uma técnica através da qual as pessoas reunidas atuam como parceiras com a finalidade de adquirir conhecimento sobre uma determinada situação ou objeto. Partimos do princípio de que o conhecimento resulta de práticas coletivas entre os membros da equipe. É preciso juntar as habilidades e conhecimentos de todos, seja o diretor da escola e os professores; seja o professor regente e o professor da sala de recursos para fortalecer o processo ensino-aprendizagem.

A colaboração é uma ação coordenada que envolve a contribuição de todos os membros da equipe; há uma ajuda mútua ao longo do trabalho, desde o planejamento, envolvendo a vontade de compartilhar saberes em prol de uma causa comum. Nesse caso, uma ação conjunta que conduza ao aperfeiçoamento da inclusão dentro da escola (KELMAN; VENTURINI; COTA, 2015).

Panitz (1999) diferencia a colaboração da cooperação porque enquanto a primeira está baseada em um consenso estabelecido para a construção do conhecimento, a cooperação implica certa concorrência, já que alguns se destacam dentre todos os que participam do processo cooperativo. Trabalha-se junto, mas há o destaque de alguns. Montes (2016) ressalta que os processos colaborativos exigem do sujeito social a habilidade de transitar em diferentes esferas sociais, estabelecendo que, na relação professor-alunos ou aluno-aluno, deve estar sempre presente uma relação dialógica e uma reflexão ética.

Pela necessidade de promover um diálogo maior entre docentes, entendemos o processo de formação continuada como um espaço de diálogo voltado para temas como ensino, aprendizagem e a sua relação com a inclusão. A aprendizagem colaborativa é vista por vários autores como um processo que envolve não apenas a nossa consciência intelectual, mas também a afetividade. Essa associação é importante para que os conhecimentos construídos em sala de aula, com os cursistas, possam ser mais frequentes e mais sólidos. Para que isso ocorra, é necessário que narrativas circulem no ambiente de ensino. Bruner, por exemplo, ressalta a importância da “[...] narrativa como um modo de pensamento e como um veículo de produção de significados (2001, p. 44)”. Ou seja, conversando e narrando suas experiências, o cursista professor se sente mais motivado a aprender.

O curso como lócus dos três princípios

No ano de 2016, o Observatório Estadual de Educação Especial no Rio de Janeiro (OEERJ) desenvolveu o curso intitulado *A diversidade em sala de aula: desenvolvendo culturas, políticas e práticas de inclusão*. O curso buscou despertar, através de experiências reais vivenciadas no cotidiano dos professores, o potencial protagonista da ação docente, a criação de estratégias pedagógicas próprias, através da realização de debates, da identificação e valorização da diversidade, além da eliminação das barreiras à inclusão em educação.

Para efeitos deste capítulo, ressaltamos que inclusão em educação não se restringe apenas às deficiências abordadas na Educação Especial, mas no combate a toda e qualquer forma de exclusão e discriminação na escola. Assim, a inclusão em educação diz respeito a voz de todos os sujeitos capazes de identificar ações que contrariam os direitos humanos, a diversidade e o exercício pleno da cidadania.

O curso foi planejado para oferecer dez encontros aos sábados, de forma a possibilitar uma participação maior de profissionais que atuam nas escolas. Além dos encontros presenciais com duração de seis horas

cada, mais 15 horas foram destinadas a estudos complementares e comunicações via WhatsApp, *e-mails*, com troca de textos e materiais de circulação na imprensa ou em redes sociais. Cada candidato, ao fazer a sua inscrição, tinha que postar uma carta de intenções, justificando seu interesse no curso. Inscreveram-se 44 pessoas, porém, houve uma evasão elevada, entendida como decorrente de um sacrifício pessoal, de privação dos momentos de convívio familiar. O curso foi concluído com metade dos cursistas inscritos, dado que havia um limite de faltas para que pudessem receber o certificado de conclusão do curso.

Levantamento de dados

Dos 44 cursistas inscritos, 41 eram mulheres e três eram homens. Ao término, ficaram 21 mulheres e um homem. Como geralmente acontece na Educação, a quase totalidade é composta por mulheres.

Os quadros 1 e 2 a seguir referem-se ao número de municípios participantes e quantos profissionais representavam cada um deles no momento inicial e ao final do curso. É possível observar que o Rio de Janeiro ainda continua sendo o município com maior número de cursistas, o que é fácil de se compreender, dado que o curso ocorreu em locação nesta cidade.

Uma professora já havia feito o curso em sua edição anterior, mas ficou tão interessada que se inscreveu novamente. Seu depoimento, após alguns encontros, mostrou que intuitivamente sabia que seria diferente. E, de fato, os temas envolvidos foram completamente diferentes, ambos enriquecedores para o seu crescimento pessoal e profissional, acrescentou. Isso nos fez lembrar o filósofo grego Heráclito, que disse que nunca se atravessa o mesmo rio duas vezes.

A seguir, sintetizamos nos quadros 1 e 2 a caracterização dos municípios participantes e quantos foram os professores de cada município que se inscreveram ao início do curso e quantos o concluíram. No início inscreveram-se 45 professores. Observa-se que dos 14 municípios iniciais, apenas a metade de municípios concluiu o curso. Coincidentemente, houve a mesma proporção encontrada para o número de cursistas participantes, no início e ao final.

Quadro 1: Relação de municípios e quantidade de cursistas – momento inicial

Nº	Município	Quantidade de cursistas
1	Rio de Janeiro	15
2	Paracambi	6
3	Caxias	5
4	Mesquita	5
5	Belford Roxo	3
6	Saquarema	2
7	São João de Meriti	2
8	Búzios	1
9	Itaboraí	1
10	Itaguaí	1
11	Juiz de Fora	1
12	Niterói	1
13	Nova Iguaçu	1
14	Seropédica	1

Obs.: um dos cursistas atua em dois municípios: São João de Meriti e Saquarema.

Quadro 2: Relação municípios e quantidade de cursistas – momento final

Nº	Município	Quantidade de cursistas
1	Rio de Janeiro	10
2	Belford Roxo	3
3	Caxias	3
4	Mesquita	2
5	Paracambi	2
6	Itaboraí	1
7	Saquarema	1

Ao observar a formação inicial dos cursistas, foi possível verificar de acordo com os quadros 3 e 4 (início e término do curso, considerando-se a evasão) a seguir, que a maioria dos cursistas possui formação em Pedagogia. Também é válido ressaltar que cursistas com formação nas mais diversas licenciaturas, como por exemplo, Matemática, História, Geografia, Letras (Português-Literatura), Educação Física e Biologia, se interessaram por esse projeto de formação continuada. Além de cursistas

que possuíam formação na área de humanas, foi curioso perceber que uma das cursistas tinha formação em Engenharia e era estagiária no Instituto Benjamin Constant (IBC). Entretanto, ela não concluiu a formação.

Das funções ocupadas pelos cursistas, cinco eram professoras de classe regular, seis professoras de salas de recursos multifuncionais, três eram orientadoras educacionais ou coordenadoras pedagógicas. Um cursista era doutorando e duas já haviam terminado o mestrado.

Ao fazer uma comparação entre os dois quadros (3 e 4), é possível perceber a grande evasão de cursistas que tinham formação em magistério, e que apenas uma das cursistas tinha duas formações, em Pedagogia e Psicologia.

Quadro 3: Formação dos cursistas – momento inicial

Formação	Quantidade de cursistas
Pedagogia	25
Licenciaturas	11
Magistério	6
Engenharia	1
Psicologia	1

Obs.: uma das cursistas tinha formação em Pedagogia e Psicologia.

Quadro 4: Formação dos cursistas – momento final

Formação	Quantidade de cursistas
Pedagogia	14
Licenciaturas	7
Magistério	1
Psicologia	1

Obs.: uma das cursistas tinha formação em Pedagogia e Psicologia.

Dinâmica dos encontros

Intencionalmente, as aulas eram denominadas encontros por entendermos que há uma diferença semântica entre aulas e encontros. Entendendo os professores como protagonistas do trabalho, propúnhamos

encontros que fossem mais dinâmicos do que uma aula, que pode pressupor uma atitude passiva dos cursistas.

De acordo com os três princípios que nortearam o desenvolvimento do curso, sempre estabelecíamos uma tarefa a ser realizada no intervalo dos encontros. Essas tarefas eram denominadas de “prazeres de casa” e se referiam, na maioria das vezes, a respostas individuais a algumas perguntas extraídas das três dimensões do Índice (culturas, políticas e práticas). Durante cada um dos encontros, um dos pesquisadores envolvidos na coordenação do curso fazia uma exposição oral com duas horas de duração sobre um dos temas escolhidos pelos cursistas, conforme citado anteriormente. A seguir, no desenvolvimento das atividades dos encontros, propúnhamos resolução a perguntas previamente selecionadas na reunião de planejamento dos pesquisadores. Essas perguntas estavam contidas no Índice e a tarefa era respondida por cada grupo de cursistas, que depois as expunham aos demais grupos e eram sintetizadas pelo pesquisador, promovendo assim uma reflexão e mudança de atitudes a partir das falas dos próprios cursistas. Buscávamos sempre inovações na dinâmica dos encontros. Em um deles, estabeleceu-se um “tribunal” em que metade da turma defenderia uma situação hipotética: uma mãe solicita aos professores, antecipadamente, o planejamento do conteúdo programático, para decidir se o seu filho vai participar de determinada atividade curricular. A outra metade da turma condenaria essa atitude da mãe. Cada grupo teria que utilizar argumentos convincentes da sua posição.

Em um dos encontros, o prazer de casa foi: “Descreva uma situação vivenciada na sua escola que configure barreiras à aprendizagem”. O trabalho era individual e sempre tinha como objetivo mostrar os desafios da inclusão e quais soluções podem ser propostas para vencer as barreiras.

No penúltimo encontro atribuiu-se como prazer de casa a realização de um pequeno vídeo em que poderia se mostrar uma professora “inclusiva” ou uma professora “excludente”. Essa tarefa poderia ser feita individualmente ou em pequenos grupos de, no máximo, três integrantes. Duas cursistas, que atuavam como orientadoras educacionais de duas escolas públicas de primeiro segmento em um município da Baixada Fluminense, entrevistaram uma professora “inclusiva”, que

tinha uma aluna com autismo “menos que moderado” em sua turma. Ela diz: “O aluno não é do professor ou do mediador. Ele é da escola... É um desafio muito grande para mim como profissional ter essa aluna autista na minha sala... Fizemos um projeto de socialização: um piquenique. Cada criança trouxe alguma coisa para compartilhar. Com isso, os alunos a aceitaram muito mais e ela conseguiu se desenvolver melhor nas atividades da sala de aula”.

Quanto à professora excludente entrevistada, para proteger a imagem, as professoras que produziram o vídeo só colheram as frases ditas na entrevista. Dentre elas, citamos: “Tomara que ele não venha hoje”; “A família não faz nada. Não sou eu quem tenho que fazer”. Ou ainda: “Todo o ano eu tenho um aluno especial. Tomara que ano que vem me poupem”. Esses tipos de comentários foram motivo de indignação pelos cursistas, e exemplos concretos de atitudes negativas que promovem barreiras para a inclusão.

As falas selecionadas abaixo ilustram os três princípios norteadores da inclusão em educação: a abordagem sociocultural construtivista, o Índice para a inclusão e a aprendizagem colaborativa. Elas foram categorizadas a partir dos seguintes eixos temáticos, onde um ou mais dos três princípios estavam implícitos: *i) Inclusão/exclusão; ii) Potencial de transformação; iii) Família e iv) Índice e o projeto político-pedagógico (PPP).*

Por questões de sigilo ético, apesar de todos terem autorizado por escrito a divulgação das suas falas em trabalhos acadêmicos e eventos científicos, os nomes das professoras abaixo são fictícios. E porque apenas um homem concluiu o curso, seu nome não será substituído por outro nome masculino, pois a identificação seria evidente. Utilizaremos um nome feminino.

O que dizem os professores

- Inclusão/exclusão

Achei fantástico trabalhar com a exclusão, trabalhar com crianças que se sentem excluídas da sociedade. (Adriana, do Rio de Janeiro)

Sempre trabalhei na perspectiva da inclusão e acredito nela. Mas a gente sempre fica nessa dúvida. Será que é uma utopia? (Luciana, de Mesquita)

Através de um dos prazeres de casa realizados anteriormente, notei que é necessário que a gestão da escola seja inclusiva, que possua uma prática inclusiva e não apenas um discurso inclusivo que está apenas no papel. (Renata, do Rio de Janeiro)

Na primeira fala podemos constatar que o conceito de inclusão está sendo percebido de acordo com os preceitos do Índice para inclusão. Ele transcende o público-alvo da Educação Especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação) para se referir a todos aqueles que potencialmente podem ser excluídos na comunidade escolar, seja por uma característica física, uma opção de orientação sexual diferente das tradicionais ou uma questão religiosa por exemplo. O Índice atua no sentido da aceitação de todos e propõe, sempre através de perguntas, uma orientação proativa da comunidade escolar para o combate a qualquer tipo de exclusão.

Na segunda fala, quando a professora faz uma pergunta, está propondo o diálogo, trocando pensamentos e concepções com seus pares e com membros mais experientes da comunidade do curso, os pesquisadores. Através da troca de experiências podemos afirmar a ação dialógica, como proposta por Bakhtin, a partir de um ato responsável (CATARINO; BARBOSA-LIMA; QUEIROZ, 2015) e reafirmar o que Vigotski (1991) mencionava como a mediação semiótica e a formação social da mente, reafirmado por Valsiner (1998) quando menciona o princípio sociogenético ou a criação da mente coletiva, conceito trazido por Bruner (2005) e por Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio (2005). O questionamento trazido pela professora Luciana engendra uma discussão que não apenas mostra a abordagem sociocultural construtivista, a construção coletiva do conhecimento, mas também induz a uma aprendizagem colaborativa em que a opinião de cada membro da equipe é respeitada e ponderada.

A última fala reforça a ideia de que inclusão em educação não deve ser apenas um conceito burocrático: deve se refletir nas práticas de todos, a começar pela direção da escola.

- Potencial de transformação:

Estamos pensando em fazer um curso na escola. (Carolina e Angela, de Belford Roxo).

Sempre acreditei nas habilidades, no que se pode fazer. Fui presenteada com um filho autista, e assim comecei a trazer a inclusão para dentro de minha casa. (Cleonice, do Rio de Janeiro).

Através de debates e leitura do Índice, reforcei a ideia de um plano de ação, onde é necessário levar essa equipe escolar a entender que cada família é uma família, que cada uma delas tem as suas especificidades. (Marilza, de Saquarema).

A ideia de Carolina e Angela organizarem um curso para os membros da comunidade escolar onde atuam evoca o princípio do Índice de participação para a transformação, gerando inclusão em educação. Os valores inclusivos, associados a uma confiança das professoras cursistas no seu potencial de transformação na realidade escolar é certamente construído a partir das práticas, concepções, legislação abordadas ao longo do curso. E essa atitude confere ao curso um dos resultados esperados: a formação ou alteração de valores na perspectiva da inclusão em educação, revelando que as modificações estimuladas, um dos objetivos do processo de formação continuada, resulta exatamente na transformação intrapessoal e interpessoal. Nesse sentido, os três princípios norteadores da formação continuada proposta estão garantidos: perspectiva sociocultural construtivista, o Índice para a inclusão e a aprendizagem colaborativa. A dupla de professores tem a intenção de colaborar na aprendizagem de outros professores sobre os valores da inclusão em educação.

De forma mais singela, a fala de Cleonice evoca a crença de que todos têm um potencial a ser desenvolvido, habilidades a serem construídas e que depende do outro social modificá-las, caracterizando uma

atuação transformadora. Esse outro social, aqui expresso pela atuação de uma mãe, estimula e envolve simultaneamente todos os professores presentes no curso, pois o desenvolvimento pessoal de todos os estudantes é uma das funções sociais do profissional da educação. A fala de Marilza corrobora a ideia de transformação das concepções que os professores de sua escola têm sobre as famílias de seus alunos, aguçando um olhar mais inclusivo na equipe docente.

- Família:

Para a família, ele não tem mais jeito. Está com 11 anos e ainda não aprendeu a ler e escrever. Mas a gente acha que pode fazer a diferença. (Josélia, de Juiz de Fora)

A escola tem que abraçar a família para evitar o abuso que ocorre com crianças em algumas instituições. (Patrícia, de Caxias)

A atitude e o sentimento de que o professor pode fazer a diferença, expresso por Josélia, reafirma a perspectiva de que a aprendizagem é fruto de uma ação conjunta, individual e social, na qual o professor participa na construção do conhecimento do aluno de forma ativa e colaborativa, confirmando os princípios norteadores da inclusão em educação aqui expressos. A aprendizagem colaborativa e o Índice para a inclusão promovem maior envolvimento das famílias.

Na primeira fala, a família tem uma ação derrotista, negligenciando a capacidade de aprendizagem do seu filho, sem esgotar as possibilidades. No segundo excerto, Patrícia mostra que, se a escola fracassar no esforço de cooptar a família de estudantes que vivem em lugares violentos e onde ações ilegais conclamam estudantes para uma vida aparentemente mais fácil, esse menor terá a tendência a fazer a escolha errada. Uma vida institucionalizada desse menor, um potencial sujeito em conflito com a lei, será uma alternativa muito pior. É importante que a família seja integrada à comunidade escolar, envolvida nas questões não apenas educacionais, mas acima de tudo, comunitárias.

- Índice e o projeto político-pedagógico

A minha escola ano que vem vai se transformar em turno único. O projeto político pedagógico obrigatoriamente será revisto. O Índice é relevante para isso e toda a comunidade escolar será beneficiada. (Renata, do Rio de Janeiro)

O Índice pode ajudar a pensar em formar atitudes. Na escola onde atuo há muito individualismo. O Índice pode ajudar a mudar esses valores. (Angela, do Rio de Janeiro)

O Projeto Político Pedagógico da escola não apresenta nenhum dos aspectos que vêm sendo estudados aqui. Foi um documento burocrático, sem data de publicação. Será que esse documento foi feito para ficar na gaveta? (Marília, de Paracambi)

A pergunta de Marília conchama ao pensamento coletivo para discutir e elaborar uma participação mais efetiva na formulação do PPP. Rompe com a redação desse documento como um trabalho burocrático, trazendo embutida a proposta de que o PPP possa ser fruto de um trabalho coletivo, em que diferentes mentes pensam juntas, de forma colaborativa, refletem e adotam as questões trazidas ao longo do curso de formação continuada, quais sejam, os valores inclusivos.

Renata e Angela adotam a contribuição do Índice para melhorar a escola, potencializando ao máximo os valores inclusivos na formulação de um novo PPP. O Índice coloca esses valores, ideias e atitudes no cerne do processo de desenvolvimento de uma escola que seja capaz de integrar os princípios de um trabalho sobre cidadania comunitária, tornando-se verdadeiramente democrática.

Para não concluir

Cada curso de formação continuada que organizamos ao longo desses anos transcende o planejamento prévio. Uma vez que a interação com os professores acontece de forma dinâmica, dialógica e dialética,

cada curso adquire uma “personalidade própria”, única e singular, decorrente das motivações dos cursistas. Por essa razão, uma cursista de 2015 resolveu fazer o curso “novamente” em 2016. Ela já intuía que ele teria características diferentes.

A realização das atividades levou os professores à conclusão de que cada um deles pode e deve buscar transformar a realidade da escola onde atua, interagindo de forma mais proativa com seus pares, mas não apenas com eles. Uma escola que se pretenda democrática deve tomar iniciativas que não sejam verticalizadas, vindo exclusivamente da visão do diretor da escola. Deve envolver a participação de todos, gestores, professores e demais profissionais que atuam na escola, além das famílias dos estudantes, para resolver dilemas que surgem como, por exemplo, no caso de *bullying*. Escolas democráticas que adotam o Índice para a inclusão saberão resolver com mais propriedade e competência os problemas que surgem dentro dela.

A formação continuada não deve estar restrita a professores do Atendimento Educacional Especializado e a orientadores pedagógicos. Continuamos insistindo sobre a importância da participação do professor da classe regular e começamos a ter um número pequeno de professores que atuam em classes comuns em 2016. Veremos o que nos aguarda nas próximas edições do curso, onde continuaremos trabalhando a diversidade na escola e como atuar dentro dela, de forma a torná-la mais acolhedora. E sempre usando os três princípios norteadores da inclusão em educação aqui propostos.

Referências

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lapeade, 2012.

BRASIL. *Decreto nº 7.611/2011*. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2011]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 24 maio 2020.

BRASIL. *Lei nº 12.764/2012*. Política Nacional de Proteção dos Direitos de Pessoas com Transtornos do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 26 maio 2020.

CATARINO, Giselle Faur de Castro; BARBOSA-LIMA, Maria da Conceição de Almeida; QUEIROZ, Glória Regina Pessôa Campello. A prática docente e o dialogismo bakhtiniano: o ensino como um ato responsável. *Ciência e Educação*, v. 21, n. 4, p. 835-849, 2015.

BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

KELMAN, Celeste Azulay; BRANCO, Angela Uchoa de Abreu. Interações professor-alunos surdos em espaço escolar inclusivo no Distrito Federal. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. *Capacitação de professores e profissionais para Educação Especial e suas concepções sobre inclusão*. Londrina: EdUEL, 2003. p. 121- 143.

KELMAN, Celeste Azulay; VENTURINI, Angela Maria; COTA, F. dos S.; GORNE, C. S. A quem cabe a avaliação dos alunos público-alvo da Educação Especial? In: MENDES, Eniceia Gonçalves; CIA, Fabiana; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo (org.). *Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da Educação Especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015. p. 349-366.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Angela Uchoa de Abreu. Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. In: DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JR., Áderson Luiz (org.). *A Ciência do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 90-109.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns*. Projeto submetido ao edital observatório em Educação. Edital n. 38/2010. Capes/Inep. São Carlos-SP: EdUFSCar, 2010.

MONTES, Maria Teixeira do Amaral. *Aprendizagem colaborativa na educação ética do pedagogo formado a distância*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PANITZ, Theodore. *Collaborative versus cooperative learning: a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning*. Office of Educational Research and Improvement. Toronto Educational Resources Information Center, 1999. Disponível em: <http://www.capecod.net/-TPanitz/Tedspage>. Acesso em: 7 dez. 2016.

PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Ana Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SMYSER, Brigitte. *Active and cooperative learning*. Disponível em: http://www.wmpi.edu/isg_501/bridget.html. Acesso em: 7 dez. 2016.

VALSINER, Jan. *The guided mind: a sociogenetic approach to personality*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



Capítulo 10

Teoria e prática da educação inclusiva

Juliana Eugênia Caixeta

Maria do Amparo de Sousa

Paulo França Santos

A Educação Inclusiva potencializa a transformação da subjetividade e da cultura no sentido da solidariedade no decorrer de ações conjuntas, no caso da universidade, por meio de atividades de extensão e eventos acadêmicos relacionados à formação profissional (CAIXETA *et al.*, 2019).

Neste trabalho, apresentamos experiências de práticas de Educação Inclusiva, desenvolvidas em diferentes contextos, adotando-se a metodologia qualitativa, com delineamento da pesquisa-ação (CAIXETA; SOUSA; SANTOS, 2016). Esse delineamento está caracterizado pela: interação entre prática e teoria, colaboração entre pesquisadores/as e participantes, percepção individual e construção coletiva do que sejam os problemas/desafios, soluções e encaminhamentos possíveis.

Os projetos apresentados a seguir tratam da formação docente inclusiva em contextos diversos de educação formal e não formal. A noção de inclusão que permeia as práticas descritas nos projetos apresentados neste capítulo implica oportunizar a cada um/a seu máximo potencial de participação como cidadão/ã ativo/a na construção de si, do seu contexto imediato e de uma sociedade sustentável. Para concretizar-se na educação, esse processo requer, além de conhecimentos específicos, conhecimento atualizado sobre como o ser humano aprende e se desenvolve; democratização das relações sociais, transformando relações de poder desigual em autoridade partilhada; e recursos materiais.

Sobre as Instituições de Educação Superior

A Educação Superior forma cidadãos e profissionais, isto é, pessoas com direitos e deveres normatizados pelo estado, pelos contratos de trabalho e pelos valores partilhados, capacitadas em suas atividades laborais específicas e que respondam aos problemas e desafios atuais da sociedade, dentre eles o compromisso com um mundo inclusivo. Dessa maneira, a promoção do desenvolvimento humano assente na responsabilidade, na solidariedade e na justiça vem crescentemente se tornando o eixo orientador dos processos educativos, com vistas à construção de uma sociedade democrática, solidária e justa, isto é, inclusiva, tendente à sustentabilidade.

Neste capítulo, focamos como nosso projeto de ensino, pesquisa e extensão intitulado “Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão”, tem construído contextos pedagógicos, intencionalmente organizados, para promover a formação inicial, continuada e em serviço, de estudantes de graduação e pós-graduação e de profissionais em um processo inclusivo (CAIXETA; SOUSA; SANTOS, 2015; ANJOS, 2018; MEDEIROS, 2018; SILVA, 2018). O empenho em oportunizar vivências de teoria e prática inclusiva tem a ver com os indicativos de que profissionais que não vivenciam a inclusão em suas próprias experiências formativas tendem a ter mais dificuldades para promover a inclusão em sua atuação profissional (SANTIAGO, 2004).

Entende-se, dessa forma, que a função social atribuída à educação em nível superior está intimamente relacionada à função ética-política, ou seja, compete a ela produzir conhecimentos e formar cidadãos para as práticas da vida social e econômica por meio do aprofundamento dos valores públicos e da difusão do conhecimento produzido (BOTOMÉ; KUBO, 2002; CAIXETA *et al.*, 2019; DIAS SOBRINHO, 2004; 2005; GOERGEN, 2005; SEVERINO, 2002; SOUSA; CAIXETA; SANTOS, 2016).

Em consonância com o exposto anteriormente, o título deste texto – “Inclusão, Educação e Psicologia: mediações possíveis na escola e na universidade” – sugere que nosso trabalho se dá na construção de contextos educacionais promotores de inclusão escolar e social, entendendo por inclusão o fenômeno social complexo, que requer a mobilização de

diferentes competências individuais e coletivas, que possibilita atuação e sentimento de pertencimento da pessoa a um determinado contexto. E garantindo a ela possibilidades de agir de maneira autônoma e cidadã com os outros sociais, aos quais está mais fortemente vinculada, ou em qualquer outro contexto em que tenha a possibilidade de atuar.

Com esta compreensão, a universidade se apresenta como aprendiz e coconstrutora, junto com os/as demais participantes das escolas, de ações que viabilizem a inclusão em diferentes espaços sociais e de diferentes maneiras. Nesse sentido, as atividades do projeto têm por objetivo desenvolver competências docentes relacionadas à fundamentação teórica e à prática da inclusão na escola, onde quer que ela esteja ou quaisquer que sejam suas características e as de sua comunidade escolar. Para tanto, os/as estudantes universitários/as, professores/as em formação, elaboram e executam projetos de intervenção com o auxílio de professores/as da rede pública e de professores/as universitários/as com vistas à inclusão, sempre na perspectiva de que a inclusão não é para um *ou* outro, mas para um *e* outro.

Unimos psicologia e educação, universidade e escola, considerando que a educação é um processo de construção coletiva no espaço eu-outro; eu-outro-contexto, em que o “eu sou” (BAKHTIN, 1995) e o “eu posso” estão atrelados ao “tu és” (BAKHTIN, 1995); “tu podes” e ao “nós somos” e “nós podemos”. Trata-se de um processo, ao mesmo tempo coletivo e individual, em que os contextos educativos são lócus potencialmente capazes de contribuir para a formação de pessoas aptas e desejosas de transformar a realidade, começando pelo contexto imediato. Nesse sentido, contextos são construídos e transformados pela ação social dos/as atores/atrizes que também se transformam nas interações que aí se processam (LEONTIEV, 1983).

Para isso, pensamos a inclusão como um fenômeno social, passível de construção pela educação, em contextos deliberadamente planejados e organizados para tal. A inclusão compreende toda a pluralidade humana e tem como objetivo possibilitar a todas as pessoas a participação nos mais diversos contextos coletivos para eliminar o velho inadequado (conceitos, crenças, costumes e leis), até onde necessário, e permitir o florescimento do novo, até onde possível.

Nosso grupo tem optado por desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão que geram contextos pedagógicos de reflexão, construção e atuação, assentes na metodologia qualitativa da pesquisa-ação (MIRANDA, 2012; SOUSA *et al.*, 2016), ou seja, num ciclo permanente de reflexão-ação-reflexão, pautado na identificação e reconhecimento dos problemas/desafios da escola/universidade, comunidade ou da sala de aula ou da sala de recursos, na discussão teórica desses problemas, atividade que permeia todo processo de parceria entre a universidade e a escola, no planejamento da intervenção, na aplicação da intervenção e na avaliação da intervenção para que novos rumos e processos sejam encaminhados (SOUSA *et al.*, 2016).

Nesse contexto, nosso projeto tem sido concebido, por um lado, a partir da valorização da formação de uma equipe de atuação multidisciplinar (CAIXETA *et al.*, 2015) e, por outro, pelas possibilidades que se abrem no encontro e confronto com o espaço físico e social de atuação de professores/as e estudantes da Educação Básica e de professores/as e estudantes da Educação Superior.

Metodologia qualitativa e atuações pedagógicas inclusivas

Na abordagem qualitativa de pesquisa em desenvolvimento humano, a produção do conhecimento se dá numa relação dialógica entre pesquisador/a e participante, quando, na interação, produzem sentidos. Essa é a natureza dos dados em psicologia do desenvolvimento, eles são construídos socialmente.

A metodologia qualitativa tem se constituído historicamente como uma abordagem de pesquisa que possibilita a investigação de processos humanos e sociais a partir da interação entre pesquisadores/as-participantes-contextos. Seu foco tem sido a construção de significados que são possibilitados nos espaços do entre: entre mim e o outro; entre mim-o outro-o contexto e, também, do com: comigo e com o outro ou outros, que estão em interação em determinado contexto (YIN, 2016; SOUSA *et al.*, 2016).

Sampieri, Collado e Lucio (2013) explicam que a metodologia qualitativa pode apresentar diversas tipologias de delineamentos, mas que, para efeito de síntese, eles destacam quatro delineamentos possíveis: teoria fundamentada, desenhos etnográficos, desenhos narrativos e desenhos de pesquisa-ação. Neste trabalho, privilegiamos como o desenho de pesquisa qualitativa de pesquisa-ação tem contribuído para a construção de contextos pedagógicos intencionalmente organizados para a construção de posicionamentos que: a) evitem pensamentos de exclusão e b) permitam o uso racional e solidário dos espaços e tempos.

O primeiro – evitar os raciocínios de exclusão – enfatiza o empenho em compreender regiões de validade, isto é, as condições nas quais uma teoria é válida e a partir de que limites não se valida mais. Implicando isso uma disposição para duvidar, considerando que nada é universal e eternamente verdadeiro. O segundo – uso racional e solidário dos espaços e tempos – refere-se ao aproveitamento mais adequado possível dos espaços e tempo, considerando o grupo e os indivíduos participantes, bem como as pessoas que serão afetadas por suas ações.

O empenho explícito em evitar os raciocínios de exclusão e buscar compreender regiões de validade é intrinsecamente promotor de inclusão na medida em que permite deslocamentos e possibilita a aquisição de novos conhecimentos e novas formas de conhecer; novos modos de percepções de si, do outro e do mundo e a instituição coletiva de verdades e ações locais. Entendendo por verdade a escolha racional ótima entre as alternativas que se nos apresentam (WALLERSTEIN, 2004).

Esse modo de posicionar-se também é potencializador de inclusão na medida em que implica a superação de preconceitos diversos (ANJOS, 2018). Preconceito entendido como “fronteiras simbólicas rígidas, construídas historicamente e com forte enraizamento afetivo” (MADUREIRA; BRANCO, 2012, p. 125). Reconhecemos, como Heller (1992), que os preconceitos orientam o pensamento e o comportamento cotidianos; mas, que as opiniões não são necessariamente preconceito, desde que tenham caráter provisório. Nesse sentido, é possível definir preconceitos como sendo juízos que deveriam ser passageiros; mas são definitivos, permanentes, a despeito até mesmo das refutações científicas

ou de argumentações baseadas na razão. Vale assinalar, ainda, que os preconceitos se assentam em ideias implícitas ou *misconceptions* resistentes à transformação ou à mudança conceitual (SCHNOTZ; VOSNIADOU; CARRETERO, 1999). Nas relações interpessoais, os preconceitos levam a estereótipias, nos termos de Bosi (2002), que embaçam as relações com as pessoas, com definições congeladoras, inquestionáveis.

Compreender o preconceito como resultante da condição de sermos gerados em um contexto cultural, implica admitir que temos gravadas, em nós, formas de pensamento que nos levam a excluir, reduzir, separar e simplificar, gerando, em nós, paradigmas profundos, ocultos, que governam nossas ideias e ações sem que nos demos conta (MORIN, 1996). Superá-lo requer processos e contextos intencionalmente planejados com a participação de todos/as como condição ética para tal, implicando o uso racional e solidário dos espaços e dos tempos.

Trata-se da colocação do outro no primeiro plano nas interações em que as diferenças são acolhidas individual e coletivamente como estratégia pedagógica de desenvolvimento e aprendizagens, com abertura para o que não existe ainda, mas que poderá ser gerado coletivamente a partir das singularidades.

A pesquisa-ação favorece a práxis educacional inclusiva por sua natureza estar voltada para a resolução de problemas sociais e, também, para a construção de “novos hábitos e costumes” (MIRANDA, 2012, p. 13), o que pretendemos em nossa atuação na universidade, nas escolas, hospitais, residências e instituições de internação, por exemplo. Para isso, um pressuposto essencial da pesquisa-ação se refere à interação entre os/as pesquisadores/as e os/as participantes da pesquisa, desenvolvida também com os outros, não apenas sobre os outros. Nesse sentido, a própria concepção da pesquisa-ação favorece a construção de espaços solidários de construção de conhecimento (SOUSA *et al.*, 2016; CAIXETA *et al.*, 2019).

Como nossa prática pedagógica está voltada para a inclusão, que implica o reconhecimento da diversidade como constituidora do tecido social humano (FERNANDES, 2004), o conceito de escola precisa ser também flexibilizado. A escola é uma instituição ou um contexto criado em uma instituição, como o hospital, ou residência, por exemplo, para

viabilizar processos formais de aprendizagem, ou seja, é um espaço intencionalmente organizado para fomentar mediações possíveis para a inclusão. A inovação relativa a essa prática pedagógica está na natureza dessa tecnologia metodológica, que, a partir de um problema, possibilita o planejamento, implementação, descrição e avaliação de processos pedagógicos mais ou menos amplos. Isso implica dizer que os/as pesquisadores/as envolvidos/as na atuação precisam se valer de um processo contínuo de reflexão e ação, que deve subsidiar uma prática deliberadamente efetivada para promover inclusão, e nesse processo potencializar a perspicácia ética e a moral cidadã.

Descrevemos neste capítulo o que chamamos de “atuação pedagógica delineada por meio da metodologia qualitativa”. Para tanto, explicamos que, independentemente da escola em que atuemos: no hospital (SANTOS, 2000; 2007), no atendimento educacional domiciliar (SALLA; RAZUCK; SANTOS, 2015; MAGALHÃES, 2016), nas salas de recursos (CAIXETA; FERRO; SAMPAIO; SILVA; SOUZA, 2012; SAMPAIO; RODRIGUES; FERRO; SOUSA, 2015; ANJOS, 2018; MEDEIROS, 2018; SILVA, 2018), nas unidades de internação (OLIVEIRA; CAIXETA, 2015; CLAUDIO, 2015; CLAUDIO; BIZERRIL, 2015; SANTOS *et al.*, 2015), em organizações não governamentais (SOUSA, 2011) ou na universidade (CAIXETA, 2016), as mediações são entendidas como o processo social de pertencimento a um determinado contexto, que possibilita a atuação nele e para além dele. Apresentamos um exemplo de atuação domiciliar no quadro 1.

Quadro 1: Síntese do projeto desenvolvido no atendimento educacional domiciliar de André

O referido aluno, estudante de Ensino Médio de escola pública, tinha polineuropatia sensitivo-motora, doença degenerativa, que atrofia os músculos de todo o corpo. Na ocasião, a professora da escola, membro do nosso grupo, começou a atendê-lo. O grande desafio era: como promover a inclusão do estudante, se ele não podia frequentar a escola? Como lecionar as várias disciplinas do Ensino Médio em 2 horas de aula diárias, respeitando os procedimentos médico-hospitalares? Diante desse desafio, foi montado um grupo de trabalho na universidade, composto pela professora da escola, um professor hospitalar, uma professora da pós-graduação e uma estudante da graduação. Juntos, eles estudaram o caso e decidiram começar o atendimento, conhecendo melhor o estudante. Nos atendimentos, foi percebido que ele conseguia operar um *tablet* por *touch* e, também, que conseguia levantar a cabeça para assistir vídeos. A partir daí a professora-pesquisadora, junto com o estudante e com apoio dos outros professores-pesquisadores, desenvolveu uma metodologia de ensino fundamentada no interesse do estudante, ao qual nomearam sequência narrativa interdisciplinar, que era desenvolvida por perguntas-guia, como pode se ler no trecho a seguir:

Para responder a nova pergunta, a professora-pesquisadora abordou com André o tema alotropia, utilizando vídeos que apresentavam como o diamante se forma na natureza e como o diamante sintético é produzido. Ao final da aula, o questionamento foi: onde mais o carbono está? O ciclo do carbono foi o tema da aula seguinte e a fotossíntese surgiu como consequência do debate. Do ciclo do carbono, o foco da aula foram as necessidades das plantas, como água, sol e nutrientes. Surgiu, no diálogo, uma nova pergunta que André queria responder: quanto uma árvore pode viver? Como sabemos o tempo de vida de uma árvore? A aula seguinte teve como tema os anéis do tronco da árvore, que permitem identificar a idade da árvore. Além disso, o debate sobre a árvore mais velha do mundo suscitou as seguintes perguntas: como ela poderia ter sobrevivido por tantos anos? Quais as condições climáticas da região em que vive? Nesse momento, a professora-pesquisadora questionou André se a necessidade de água das plantas é a mesma para todas as espécies. Ele respondeu: “É claro que não.”. A aula foi finalizada neste momento, tendo por deixa para a próxima aula a vida no deserto. Para estudar o deserto, a professora-pesquisadora utilizou como exemplo o Deserto do Atacama, no Chile. Na aula, foram discutidos temas relacionados ao solo, quantidade de pessoas que vivem na área, o clima, as pedras, usadas na construção, que são isolantes térmicas, e a capacidade de os seres humanos se adaptarem ao meio, assim como as plantas e os animais. O questionamento final ficou em torno das plantas que existem nas regiões em que existem secas prolongadas (HELMA; RAZUCK; SANTOS, 2015, p. 84).

Para avançar no processo de inclusão de André, a professora foi até a sala de aula dele e dialogou com todos/as os/as estudantes sobre André ser, também, estudante daquela sala. Nesse processo, foi criado um grupo de WhatsApp, no qual André passou a encaminhar vídeos do que fazia em suas aulas, enquanto os/as estudantes, que estavam na escola, também enviavam vídeos, relatando as visitas técnicas e aulas que estavam desenvolvendo na escola. O desafio seguinte foi diversificar os recursos didáticos disponibilizados para mediar os conceitos para André. Diante desse novo desafio, foi montado outro grupo composto pela professora-pesquisadora e a estudante de graduação-pesquisadora e o professor hospitalar. Juntas, estudante da graduação e professora-pesquisadora, criaram recursos didáticos para ensinar astronomia, tema das aulas, com materiais de baixo custo que podiam ser manipulados por André, ou usaram softwares de livre acesso (MAGALHÃES, 2016), por exemplo: Livro gigante com a Teoria do Universo; Translação e rotação; Carta celeste; Relógio do sol e os softwares Stellarium e Celestia.

O foco da nossa atuação pedagógica tem sido, portanto, mobilizar estudantes do ensino básico, da graduação e da pós-graduação e professores/as, para elaborarem e executarem projetos de intervenção, com o auxílio de mediadores/as mais experientes, que podem ser profissionais da educação e/ou da saúde, ou de outras áreas, como a arquitetura, por exemplo, que se vinculam à inclusão, a partir de problemas apresentados por instituições ou de discussões provocadas pelos/as mediadores/as da formação. Por exemplo, as atividades das unidades de internação (UI) foram demandadas pela própria UI, à época conhecida como Centro de Internação (CI), para estudantes de graduação da Universidade de Brasília (quadro 2). Por outro lado, as atividades docentes no hospital ou no atendimento domiciliar foram requeridas pelos/as próprios/as pacientes ou por pessoas ligadas a eles/as ou pela própria natureza interdisciplinar do hospital (SANTOS, 2000; 2007).

Quadro 2: Síntese de um projeto desenvolvido no Centro de Internação

Em 2011, o nosso grupo recebeu a seguinte queixa do Centro de Internação (CI): nossos socioeducandos estão desmotivados para estudar. Em seguida, a demanda: “o que vocês, da universidade, podem fazer para nos ajudar?” (Diretora do CI). Diante da demanda, conversamos com os membros do nosso grupo para identificar quais estudantes-pesquisadores/as teriam interesse em participar de um projeto no centro. Quatro estudantes se dispuseram. A partir dessa disponibilidade, fomos ao CI para explorar melhor o contexto da queixa das profissionais. Desse encontro, ficou combinado que nós, da universidade, montaríamos um projeto experimental sobre planejamento de futuro, que deveria acontecer durante as férias. O projeto ocorria uma vez por semana na universidade, com um número de socioeducandos flutuante entre quatro e 11 adolescentes. A cada encontro, o grupo executava a atividade planejada e, ao final, avaliava e modificava, ou não, o planejamento das oficinas futuras. Essa primeira experiência rendeu uma carta que foi escrita em conjunto pelos adolescentes e pela equipe da universidade, pleiteando atividades que eram de interesse dos adolescentes para o futuro breve. Dessa experiência surgiu uma parceria de quatro anos no CI.

Para a execução da escritura da carta, as tarefas foram divididas: um dos adolescentes se comprometeu a digitar a carta no *netbook* e outro se comprometeu a escrever no quadro a carta que construíamos. Foi necessária muita mediação para a construção da carta, por exemplo: como começamos uma carta? O que vem em primeiro lugar? Podemos colocar A? Estamos escrevendo para a diretora do CI, será que podemos nos dirigir a ela assim: como A? Já vamos pedir ou vamos explicar como aconteceu nossas oficinas? O que é melhor fazer? E a palavra tal, como se escreve? É com s ou com z? Vamos procurar no dicionário?

A redação da carta levou aproximadamente uma hora e meia. A carta, escrita coletivamente, expressava a vontade dos adolescentes e do grupo em continuar as atividades. Na carta, o grupo pedia a continuação das oficinas, a partir das necessidades identificadas pela nossa relação, no grupo: oratória, interpretação de textos, empreendedorismo, entre outros temas. A seguir, a carta foi lida em voz alta. Com a concordância de todos, a carta foi impressa e assinada por todo o grupo. A seguir, transcrevemos a carta, com algumas adaptações relacionadas à não identificação das pessoas participantes. Na carta original, assinada pelos presentes, todos os nomes estavam escritos por extenso.

Local, 9 de julho de 2011.

Prezada Sra. Carolina,

Diretora do CI

Nós, do grupo EJA e adolescência – caminhos para inclusão, juntamente com os adolescentes do CI, realizamos, na Faculdade UnB [...], quatro encontros em que discutimos os planejamentos de futuro.

No primeiro encontro, realizamos uma dinâmica para integração do grupo de trabalho; no segundo, assistimos ao filme *Os melhores dias da minha vida*, que foi seguido de um estudo dirigido; no terceiro, cada adolescente preencheu as matrizes dos planos de vida, apontando oportunidades, ameaças e desafios tanto internos (próprios de si) como externos (próprios dos outros) para cada objetivo colocado na matriz.

No quarto encontro, decidimos escrever essa carta para propor a continuação do projeto intitulado Planejamento de futuro: histórias e motivações.

A ideia dessa proposta nasceu do nosso interesse coletivo de trabalhar as habilidades, atitudes e conhecimentos que permitam a autonomia e a emancipação das pessoas e do próprio grupo. Para tanto, escolhemos os seguintes temas de trabalho: oratória e interpretação, trabalho e emprego, empreendedorismo e cooperativismo. Sugerimos que, a princípio, haja um encontro por semana, com duração de duas horas.

Desde já, agradecemos a oportunidade da parceria, solicitamos a apreciação da nova proposta e colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Adolescente A, B, C e D

Estudantes A, B, C e D

Professora A (CAIXETA; CLAUDIO; GRANJEIRO; SILVA; BARROSO, 2012, p. 21-22).

Independentemente de como o grupo receba a demanda educacional, uma vez reconhecida, os/as pesquisadores/as mais experientes deflagram mediações, a partir da pedagogia dialógica (MATUSOV, 2015), com o

objetivo de explorar o contexto, gerando possibilidades de superação. Para tanto, o grupo de pesquisadores/as, em conjunto, presencialmente ou não, com a comunidade-alvo do projeto específico, vai desenvolver pesquisas teóricas e grupos de estudos que possibilitem: a) entender os desafios e b) delinear ações de intervenção que possam ser realizadas naquela comunidade-alvo (ver quadro 3). Esse momento pode acontecer ou não com a participação da comunidade-alvo, porque, como já explicamos, evitar pensamento de exclusão é uma competência essencial para a realização da pesquisa-ação nos contextos adversos com os quais atuamos. Portanto, pode haver comunidades, como o CI ou o hospital ou o atendimento domiciliar ou escolas regulares, que não possibilitam a visita constante dos/as pesquisadores/as para essa atividade, seja por precauções ligadas à boa saúde dos/as participantes (SANTOS, 2000; 2007; SALLA; RAZUCK; SANTOS, 2015; MAGALHÃES, 2016), seja por precauções de ordem de segurança (CLAUDIO, 2015).

Quadro 3: Síntese do projeto desenvolvido na escola Flor de Liz

No Natal de 2014, nosso grupo desenvolveu o projeto Natal Solidário na Escola rural Flor de Liz, local de trabalho de uma de nossas colegas pesquisadoras. A experiência vivida na escola, mesmo em um único dia de atividade, suscitou muitas reflexões no grupo de estudantes e professores/as-pesquisadores/as. Incomodados/as com a situação da escola: sem parquinho, sem quadras, pintura desgastada, sem jardinagem, e, principalmente, com a apatia das crianças e adolescentes.

A experiência, entendida como aquilo que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LAROSSA, 2002, p. 21), permitiu a vivência das ausências: de fala, de estrutura e de protagonismo (PIRES; ABREU, 2012). Dessa maneira, a experiência do Natal Solidário tornou a Escola Flor de Liz um problema para nosso grupo. Coletivamente, decidimos que nossas ações tinham que ter, por objetivo, criar contextos mediacionais que favorecessem, por um lado, a recuperação da escola em termos físicos e, por outro, a construção do protagonismo tanto de estudantes quanto de professores/as e gestores/as da escola, que tendiam a se colocar como receptores/as de uma atividade da universidade. Foram necessários dois anos para que a escola e a universidade mantivessem laços de parceria para ações contínuas. Elas se concretizaram no início de 2016 com o planejamento de três ações principais: 1) estudar psicologia ambiental e do desenvolvimento, para propor ações de reformas que considerassem o espaço, mas, também, o sujeito na relação com o meio ambiente construído, natural e social; 2) firmar parcerias com diferentes instituições e voluntários/as para viabilizar as reformas na escola e 3) realizar encontros semanais na escola para desenvolvimento de projetos de diferentes naturezas, por exemplo, projetos de educação e ludicidade; projetos de ensino de ciências e projetos de sustentabilidade.

Por se tratar de um projeto de ação contínua, relatamos, em síntese, o que já foi conquistado em cada item, as ações continuam se desenvolvendo na escola. Sobre o item 1, três disciplinas optativas de graduação foram ofertadas com esse objetivo e duas participantes do projeto realizaram estágio técnico em psicologia ambiental na Universidade Federal de Sergipe, com o objetivo de se instrumentarem teoricamente para a ação. Sobre o item 2, a disciplina Construção de Projetos Sociais Multidisciplinares – Projeto Rondon foi ofertada no verão de 2018 com o objetivo de revitalizar a escola Flor de Liz (CAIXETA *et al.*, 2019). Para essa revitalização, os/as estudantes da disciplina e voluntários/as externos/as se organizaram em cinco grupos que, num total de 25 dias de trabalho, revitalizaram diferentes espaços da escola:

Ao final do projeto, as salas de aula e as salas administrativas receberam iluminação com lâmpadas LED, forro PVC, pintura, tomadas duplas, armários revitalizados e decoração. O jardim de pneus e a horta foram criados e/ou revitalizados. Os banheiros receberam acessórios e pintura. Houve uma limpeza geral da escola e a criação de uma brinquedoteca (CAIXETA *et al.*, 2019, p. 8).

É importante esclarecer que, com essa ação de revitalização, em 2019, a nova diretora da escola fez um relatório para o Ministério da Educação, relatando o problema da falta d'água. Com essa atitude, a escola recebeu recursos do MEC para a implantação de um poço artesiano na escola e, também, a reforma mais ampla dos banheiros e pia, construção de rampas e do pátio da escola, além da aquisição de um bebedouro. Sobre o item 3, foram desenvolvidos diferentes projetos na escola, utilizando, também, a pesquisa-ação. Os/As estudantes da graduação, que desenvolveram atividades na escola, tiveram uma orientadora vinculada à escola e outra vinculada à universidade. Os projetos foram planejados na universidade e/ou na escola, com a presença da orientadora da escola; implementados; e avaliados imediatamente após o término da aplicação, uma vez que os deslocamentos entre a universidade e a escola são limitados por questões financeiras do transporte da universidade.

O problema da água, por exemplo, foi tema de intervenções no ano de 2017. No projeto, houve debates e experimentos que demonstraram que a água consumida na escola, até então, era imprópria para consumo humano, portanto, os encaminhamentos requereram o envolvimento de mais segmentos da sociedade, o que foi totalmente solucionado em 2019.

A atuação pedagógica por meio da metodologia qualitativa inicia-se após a exploração do problema, isto é, dos desafios a serem enfrentados pelos/as pesquisadores/as, em conjunto, ou não, com a comunidade-alvo para que possam delinear as atividades que serão desenvolvidas. Nesse processo, pode ser necessário que os/as pesquisadores/as mobilizem colaboradores/as externos/as para apoiá-los ou contatem a

comunidade-alvo para o diálogo, em que as conclusões são construídas a partir da qualidade dos argumentos e participação democrática de todos/as os/as envolvidos/as.

Quando o planejamento está delineado, sempre que possível, a comunidade-alvo é convidada a opinar para enriquecimento do processo, especialmente, se não pôde se fazer presente desde o início do planejamento. As alterações sugeridas pela comunidade-alvo podem fazer os/as pesquisadores/as retornarem à fase de planejamento para um melhor refinamento. Por isso, temos defendido um ciclo de pesquisa-ação que não é linear em sua dinâmica, ou seja: identificação do problema – planejamento – execução-avaliação, acreditamos que uma organização das fases mais flexível pode, durante o planejamento, passar por um processo avaliativo e, durante a execução, por uma readequação do processo de planejamento (CAIXETA *et al.*, 2018; CAIXETA *et al.*, 2019).

A execução das atividades planejadas pode variar de um dia de ação (SOUSA; OLIVEIRA; MACHADO; SILVA, 2015) ou serem de ação contínua (OLIVEIRA; CAIXETA, 2015; CLAUDIO; 2015; CLAUDIO; BIZERRIL, 2015; SANTOS *et al.*, 2015; MAGALHÃES, 2016). Independentemente do tempo, todos os projetos sofrem processos de avaliação. As avaliações acontecem por meio de diálogos e de instrumentos de pesquisa elaborados para esse fim e podem acontecer ao longo de todo o processo, flexibilizando as etapas da pesquisa-ação (CAIXETA *et al.*, 2018).

A formação identitária a partir da participação em projetos com focos inclusivos

A psicologia cultural compreende que os processos psicológicos são construídos no processo de mediação eu-outro, eu-mundo, propiciados pela cultura. Nesse contexto, o *self* dialógico e os processos de identificação só podem ser compreendidos à luz das interações sociais, que oportunizam a construção da pessoa em seus diversos posicionamentos. Assim, temos que o *self* dialógico é o conjunto de identificações que a pessoa constrói nas diversas relações sociais, e as identificações, por sua

vez, dizem respeito aos posicionamentos que a pessoa ocupa no momento da interação sociocomunicativa e que marca quem eu sou e quem é o outro. Nesse contexto, a linguagem tem a função de mediadora das interações sociais e, portanto, das construções identitárias (OLIVEIRA; GUANAES; COSTA, 2004).

Entendemos que os processos de identificação são dinâmicos, porque se modificam com os contextos de atuação da pessoa, portanto, os posicionamentos ocupam diferentes significados no processo de interação social e comunicacional. Isso significa defender que os posicionamentos que constroem a identificação têm diferentes significados e importância para a pessoa nos diversos momentos interativos, provocando diferenças qualitativas na configuração do eu dialógico. Isso se deve ao caráter dinâmico e multifacetado do *self*, que é constituído pelas diferentes identificações que a pessoa assume e constrói na interação social, a partir do encontro e/ou desencontro entre si e o outro/não outro, entre si e o grupo/não grupo e entre si e as instituições sociais diversas (STRYKER, 1968; STRYKER; BURKE, 1968; DAVIES; HARRÉ, 2001; VALSINER, 2002).

Em resumo, defendemos que o *self* dialógico apresenta uma organização hierarquizada das identificações, o que implica que, em determinados contextos, determinadas identificações se ressaltam sobre as demais, tais identificações foram traduzidas, por Pinto (2000), como identidades preponderantes. A preponderância tem a ver com valores.

Para Stryker e Burke (1968), as identificações criam valores que podem aumentar o nível de comprometimento da pessoa com o grupo, aumentando a probabilidade de que uma identificação seja preponderante sobre as demais num determinado contexto. Para os mesmos autores, o comprometimento reflete a densidade de laços sociais, ou, em outras palavras, é uma característica da estrutura social na qual o sujeito está inserido.

Pinto (2000) clarifica as ideias de Stryker (1968) e Stryker e Burke (1968), explicando que as identificações mais relevantes, em um contexto interacional específico têm maior probabilidade de serem evocadas em determinados contextos que outras. Stryker (1968, p. 560) define evocação como “a percepção de uma identidade como relevante para uma interação particular”.

Nosso interesse é a identidade profissional. Portanto, dentre os vários posicionamentos possíveis para a construção identitária de uma pessoa, enfocamos a identidade profissional, especificamente do/a profissional em formação com relação à participação em projetos delineados com vistas à Educação Inclusiva. Surge assim, a pergunta a ser respondida: quais indicadores nós, enquanto orientador/as do projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão, temos com relação à efetividade metodológica do projeto para a construção de identidades profissionais sensíveis e mobilizadoras de práticas inclusivas em diferentes contextos?

A análise das pesquisas de Oliveira (2014), Silva (2015) e Rodrigues (2016), que estudaram o funcionamento do projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão, permite concluir que o significado de possibilidade se destaca na fala dos/as entrevistados/as da pesquisa.

Desse significado, podemos inferir diferentes sentidos:

- fazer: refere-se à oportunidade da atuação em um determinado contexto, seja ele um espaço formal, informal ou não formal de aprendizagem.

Bem, o projeto de pesquisa ele é... foi muito importante para minha formação como professor, pelo fato de ele está sempre permitindo essa integração universidade-escola e universidade a parte social também, por quê? Porque quando o aluno só fica dentro da universidade ele não tem as vivências fora no campo educacional né, então essa vivência que a gente teve fora da escola foi de suma importância pra quê? Pra mim tá percebendo mediações que eu possa fazer dentro da escola e atuar dentro da escola de forma mais profissional [...] (Jorge) (RODRIGUES, 2016, p. 21).

O estágio de extensão é uma coisa que você adquire responsabilidade, você tem cobranças, mas as responsabilidades são prazerosas de se fazer, e que o... principalmente, não só os resultados são bons, que são os trabalhos que a gente produz, mas a caminhada para construir estes trabalhos é maravilhosa, as vivências, as práticas, as oficinas, é muito bom (Maria Eduarda) (OLIVEIRA, 2014, p. 15).

- estudar: refere-se à oportunidade de ler diferentes obras e debatê-las no espaço de formação acadêmica e, a partir disso, registrar suas ideias.

[...] Olha só, é... um tempo desse, dando aula, surgiu um conflito dentro da sala de aula, é... um conflito bem difícil porque envolvia drogas e tudo o mais, e... eu acho que minha atuação como mediadora da situação é... foi referente ao que eu estudei no projeto, que foi uma tese, por exemplo, da Telma Vinha que falava sobre conflitos interpessoais, então eu acho que o modo como lidei, de mediar, de levar eles a entender o que que tava levando aquilo, eu acho que foi parte do projeto, porque a gente buscar mediar, né? O educador, ele não está... ele não só ensina, ele tem que mediar a situação, acho que o projeto me possibilitou isso (Maria) (RODRIGUES, 2016, p. 21).

Não encontrei dificuldades no projeto, mas o artigo que a gente lia a professora orientava para que a gente tivesse um propósito para ler o artigo, tipo, por que estou lendo isto? Assim era leitura crítica, que apliquei em situações de minha vida, mas ela falava isso pra gente também, gente! Sejam críticos, ela falava e, na faculdade além de sermos críticos, temos de ser reflexivos também, né! (Roberto) (OLIVEIRA, 2014, p. 15).

- interagir: refere-se à oportunidade de estar com pessoas diferentes dos seus círculos de pertencimento.

No projeto ninguém trabalhava sozinho, todos trabalhavam em grupo, tudo era para fazer em grupo e um necessita do outro. (Maria Eduarda) (OLIVEIRA, 2014, p. 12).

- mudar: refere-se à oportunidade de se posicionar de maneira diferente. A mudança é percebida como uma consequência de participação nas atividades do projeto:

[...] Estar dentro da unidade de internação já mudou totalmente meu ponto de vista, que até então eu desconhecia isso e você chega e cheia de preconceitos porque você não conhece, mas já tem um preconceito daquilo que é mostrado. E mudou muito isso, então acho que essa é a maior contribuição mesmo do projeto (Rosa).

E continua:

[...] eu sempre busco dar o meu melhor, né? E eu acho que muito disso eu aprendi no projeto, a gente tinha que aprender a se virar com pouco, tinha que aprender a fazer o melhor mesmo estando cansado, mesmo... e sempre fazia e sempre dava certo, né? Acabou... mesmo quando a gente se frustrava com alguma coisa, sempre acabava refletindo e levando alguma coisa pra vida, né? Eu acredito que eu tô fazendo o meu melhor hoje (Rosa) (RODRIGUES, 2016, p. 21).

Parece-nos que a possibilidade se refere à construção de um contexto que oportuniza a ação; mas não uma ação qualquer; uma ação intencional que se vincula a estar com o outro no desenvolvimento de uma atividade em conjunto. De modo que a construção da inclusão se dá em contextos de grande complexidade e indeterminação, valorizando os conhecimentos produzidos pelos/as participantes e a construção teórica como reflexões em curso, sínteses provisórias de reflexões amplas e partilhadas.

Tal contexto facilita a emergência do novo porque nele os/as atores/atrizes deixam-se surpreender e questionar em vez de dar respostas. Nele, abrem-se possibilidades de situar o global e arejar especificidades locais, provocando a modificação de posicionamento de si, enquanto estudante e/ou profissional, naquele momento, que parece reverberar para situações outras de atuação profissional e da vida em geral.

Dessa forma, as pesquisas demonstram que a maneira como o projeto tem sido organizado oportuniza a vivência da diversidade, mudanças e deslocamentos na experiência de imprevisto, próprias das atuações pedagógicas marcadas pelos posicionamentos flexíveis, propiciadores

de iniciativas e abertura a novas possibilidades relacionadas à atuação profissional e à responsabilidade pela própria vida e a dos outros. Nesse contexto, a identidade profissional é uma construção dinâmica e social, marcada por posicionamentos que se concretizam em três elementos fundamentais: a) conhecimentos mobilizados para a ação; b) formas de execução da função profissional e c) as consequências do posicionamento para si e para o outro.

Comentários conclusivos

O exercício profissional em contextos de diversidade pelo Projeto Educação e Psicologia, realizado na Faculdade UnB Planaltina, tem permitido aos/às estudantes em formação e a seus/suas professores/as, sejam eles/as orientadores/as e/ou colaboradores/as, o encontro e o confronto com a pluralidade do nosso tecido social.

Essas experiências têm nos levado a compreender que o delineamento da formação por projeto de pesquisa-ação favorece a construção de espaços pedagógicos que permitem a construção de identidades profissionais engajadas na compreensão da inclusão como um modo de se relacionar que, ao mesmo tempo, facilita o exercício do poder e o torna mais inclusivo, orientado para um comprometimento construtivo de si, do outro e da sociedade.

Esse processo formativo demonstra ter impactos para a formação profissional para além da técnica por prover um espaço formativo que tem relação direta com o que pensamos ser e fazer nesses (des)encontros nos diversos espaços possíveis de atuação. Os esforços de mobilizar em nós e nos outros recursos importantes para a mediação, onde estejam e como sejam, inclui a formação de equipes multiprofissionais, haja vista que as mediações para a diversidade exigem também visões e atuações diversas.

O uso da metodologia qualitativa na pesquisa e prática de ensino-aprendizagem potencializa uma inclusão de si, acima de tudo, em um inacabado processo de ser, enquanto constrói coletivamente novas explicações, modos de conhecer e engendrar o mundo, no contínuo *em sendo*

de ambos, pessoa e mundo, deslocando limites de ambos, a começar pelos contextos imediatos, sem perder de vista os distantes no tempo e no espaço.

Referências

ANJOS, Heraldo Henrique de Carvalho dos. *Ações inclusivas mediacionais no ensino de ciências no contexto de uma escola pública do DF*. 2018. 168f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. *Toward a philosophy of the act*. Texas: University of Texas Press, 1995.

BOSI, Ecléa. Entre a opinião e o estereótipo. *Novos Estudos CEBRAP*, v. 32, p. 111-118, 2002.

BOTOMÉ, Silvio Paulo; KUBO, Olga Mitsue. Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores e nível superior. *Interação em Psicologia*, v. 6, n. 1, p. 81-110, 2002.

CAIXETA, Juliana Eugênia *et al.* Nzolani: novas vontades, saberes e fazeres na educação superior. *Psicologia, diversidade e saúde*, v. 8, n. 3, p. 1-16, 2019.

CAIXETA, Juliana Eugênia *et al.* O que eu sou capaz de fazer por alguém que eu não conheço? Uma pesquisa sobre experiências em atuação solidária. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 7., 2018, Fortaleza. *Atas CIAIQ2018 – Investigação Qualitativa em Educação*, volume 1. Fortaleza, Ceará: Universidade de Fortaleza, 2018. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1650/1603>. Acesso em: 21 jan. 2021.

CAIXETA, Juliana Eugênia (org.). *Trilhas e encontros: mediações e reflexões sobre o ensino de ciências*. Curitiba: CRV, 2012.

CAIXETA, Juliana Eugênia. *Educação e psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão*. Projeto de Ação Contínua. Brasília: Decanato de Extensão, Universidade de Brasília, 2016.

CAIXETA, Juliana Eugênia; FERRO, Alyne Ribeiro; SAMPAIO, Laura Firmino; SILVA, Tiago Rodriguez; SOUZA, Haianne Santos. Formação de professores de ciências: a experiência da disciplina – o educando com necessidades especiais. In: GUIMARÃES, Eliane Mendes; CAIXETA, Juliana Eugênia; SOUSA, Maria do Amparo; SANTOS, Paulo França (org.). *Educação e psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão*. Curitiba: CRV, 2015.

CAIXETA, Juliana Eugênia; SOUSA, Maria do Amparo; SANTOS, Paulo França. A metodologia qualitativa na promoção de contextos educacionais potencializadores de inclusão. *Indagatio Didactica*, v. 8, n. 3, p. 94-108, 2016.

CLAUDIO, Gislaine Cardoso. *O ensino de ciências no contexto da medida socioeducativa de internação*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, Brasília. 2015.

CLAUDIO, Gislaine Cardoso; BIZERRIL, Marcelo. O ensino de ciências no contexto da medida socioeducativa de internação: desafios e possibilidades. In: CAIXETA, Juliana Eugênia; SOUSA, Maria do Amparo; SANTOS, Paulo França (org.). *Educação e psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão*. Curitiba: CRV, 2015. p. 255-272.

COSTA, Larissa Thuanne da; CAIXETA, Juliana Eugênia. Educação e psicologia: análise de um projeto de pesquisa e de extensão. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 45., 2015, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: FAFICH – UFMG, 2015.

DAVIES, Brownyn; HARRÉ, Rom. Positioning: the discursive production of selves. In: WETHERELL, Margaret; TAYLOR, Stephanie; YATES, Simeon. (ed.). *Discourse theory and practice*. London: Sage, 2001. p. 261-271.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria. *Educação & sociedade*, v. 25, n. 88, p. 703-725, 2004.

DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior, globalização e democratização. Qual universidade? *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, p. 164-173, 2005.

FERNANDES, Idilia. A questão da diversidade da condição humana na sociedade. *Revista da ADPPUCRS*, n. 5, p. 77-86, 2004.

GOERGEN, Pedro. Prefácio. In: DIAS SOBRINHO, José (org.). *Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 11-19.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2016.

LEONTIEV, Aleksei Nikolayevich. *Actividad, conciencia, personalidad*. Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 1983.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu. As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. In: BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes (org.). *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 125-155.

MAGALHÃES, Beatriz Ribeiro. *Recursos didáticos: um universo de possibilidades para a mediação de conceitos para estudantes com polineuropatia sensitivo motora*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) – Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, Planaltina, 2016.

MATUSOV, Eugene. *Pedagogia dialógica*: possibilidades para a educação do século XXI. Apresentação Oral. Laboratório de Práticas Dialógicas na Educação (FE) e Laboratório Microgênese das Interações Sociais (IP). Universidade de Brasília, Brasília. 2015.

MEDEIROS, Priscila Caroline Valadão de Brito. *Atendimento Educacional Especializado*: uma proposta de ações no ensino de ciências para professores especialistas. 2018. 157f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, 2018.

MIRANDA, Maria Irene. Pesquisa-ação escolar: uma alternativa de enfrentamento aos desafios educacionais. In: SILVA, Lázara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene. *Pesquisa-ação*: uma alternativa a práxis educacional. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 13-28.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 274-289.

OLIVEIRA, Maria do Socorro Dias de. *Integração universidade-escola*: um estudo com egressos do Ensino Médio. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) – Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, Planaltina. 2014. Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/9717>. Acesso em: 11 mar. 2016.

OLIVEIRA, Priscila Leite de; CAIXETA, Juliana Eugênia. RAP: língua portuguesa e socioeducação. In: CAIXETA, Juliana Eugênia; SOUSA, Maria do Amparo; SANTOS, Paulo França (org.). *Educação e psicologia*: mediações possíveis em tempo de inclusão. Curitiba: CRV, 2015. p. 223-242.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de; GUANAES, Carla; COSTA, Nina Rosa do Amaral. Discutindo o conceito de Jogos de Papéis: uma interface com a Teoria do Posicionamento. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida de. (org.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

PINTO, Ricardo J. V. de M. *Trabalho e identidade: o eu faço construindo o eu sou*. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia Organizacional e do Trabalho) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Organizacional e do Trabalho, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu. Protagonismo infantil no contexto escolar: cultura, self e autonomia na construção da paz. In: BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes (org.). *Diversidade e cultura de paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 347-370.

RODRIGUES, Victor Hugo dos Santos. *Educação e psicologia: a formação docente na relação universidade-escola*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) – Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, Planaltina. 2016. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/14178/1/2016_VictorHugodosSantosRodrigues_tcc.pdf. Acesso em: 1º nov. 2016.

SALLA, Helma; RAZUCK, Renata Cardoso de Sá Ribeiro. SANTOS, P. F. Atendimento domiciliar: ações e reflexões sobre a inclusão de um aluno com polineuropatia sensitivo-motora. In: CAIXETA, Juliana Eugênia; SOUSA, Maria do Amparo; SANTOS, Paulo França (org.). *Educação e psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão*. Curitiba: CRV, 2015. p. 173-192.

SAMPAIO, Laura Firmino; RODRIGUES, Luciane Alves; FERRO, Alyne Ribeiro; SOUSA, Aryele Tatiane Pereira de. Integração universidade-escola: uma vivência na sala de recursos para alunos com deficiência visual. In: CAIXETA, Juliana Eugênia; SOUSA, Maria do Amparo; SANTOS, Paulo França (org.). *Educação e psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão*. Curitiba: CRV, 2015. p. 193-210

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. *Metodologia de pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso; McGraw Hill, 2013.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. Mitos e verdades que todo professor precisa saber. Reflexões sobre a prática pedagógica na perspectiva da inclusão. *Construir notícias*, ano 4, v. 16, maio/junho 2004. Disponível em: <http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=657>. Acesso em: 13 set. 2012.

SANTOS, Bruna Alves Lopes dos *et al.* O que eu preciso para viver? Concepções de adolescentes em internação. In: CAIXETA, Juliana Eugênia; SOUSA, Maria do Amparo; SANTOS, Paulo França (org.). *Educação e psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão*. Curitiba: CRV, 2015. p. 273-286.

SANTOS, Paulo França. *Construção de significados e processos de identificação em jovens adultos com paralisia cerebral*. 2007. 217 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SANTOS, Paulo França. *Hospital e escola: a construção do conhecimento sobre a criança deficiente*. 2000. 123 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2000.

SCHNOTZ, Wolfgang; VOSNIADOU, Stella; CARRETERO, Mario. *New perspectives on conceptual change*. Oxford: Elsevier, 1999.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania. *Interface*, v. 6, n. 10, p. 117-124, 2002.

SILVA, Keilla Cristina Desidério da. *Atendimento Educacional Especializado: uma proposta pedagógica de apoio a professores de Ciências da Natureza*. 2018. 182f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, 2018.

SILVA, Sabrina Cristina Almeida. *Inovações educacionais de uma escola pública inclusiva do Distrito Federal*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Universidade de Brasília/Universidade Aberta do Brasil, Brasília. 2015.

SOUSA, Maria do Amparo. *Desenvolvimento humano no contexto do voluntariado: interfaces com a ética e a sustentabilidade*. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SOUSA, Maria do Amparo; CAIXETA, Juliana Eugênia; SANTOS, Paulo França. A metodologia qualitativa na promoção de contextos educacionais potencializadores de inclusão. *Indagatio Didactica*, v. 8, n. 3, p. 94-108, 2016.

STRYKER, Sheldon. Identity salience and role performance: the relevance of Symbolic Interaction Theory for family research. *Journal of marriage and the family*, v. 30, n. 4, p. 558-564, 1968.

STRYKER, Sheldon; BURKE, Peter J. *The past, present and future of an identity theory*. Paper presented at The American Sociological Association. Chicago, 1968.

VALSINER, Jan. Forms of dialogical relations and semiotic autoregulation within the self. *Theory & Psychology*, v. 12, n. 2, p. 251-265, 2002.

WALLERSTEIN, Immanuel. As estruturas do conhecimento ou quantas formas temos de conhecer? In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as Ciências*. São Paulo: Cortez, 2004. p 123-129.

YIN, Robert. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016.

Sobre os autores



Aldo Ocampo González – Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), con estatus asociativo al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Profesor del Programa de Doctorado en Educación, Universidad SEK, Chile. Director de *Polyphonia – Revista de Educación Inclusiva*. Premio Iberoamericano a la Investigación por la creación de la Epistemología de la Educación Inclusiva (REDIPE, Ecuador, 2008).

Cecilia Satriano – Docente de la Facultad Psicología, Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina, y del Programa de investigación Abordaje a la Niñez. Doctora en Psicología (UNR), magíster en Ciencias Sociales y Política (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO), investigadora del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario (CIUNR).

Celeste Azulay Kelman – Professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É fundadora e primeira coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez (GEPeSS) do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

Diva Maria Moraes Albuquerque Maciel – Professora aposentada do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília e do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Pesquisadora do Laboratório de Microgênese nas Interações Sociais (LABMIS), coordenou o curso de Especialização em Desenvolvimento humano, educação e inclusão (UAB e PGPDS/UnB).

Edneusa Lima Silva – Psicóloga pela Universidade Estácio de Sá, professora e coordenadora do curso de Psicologia da Faculdade Sul Fluminense, mestre e doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Erenice Natalia S. de Carvalho – Professora da Associação Objetivo de Ensino Superior (ASSOBES). Pesquisadora associada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Católica de Brasília. Consultora da Secadi/MEC, da Secretaria de Estado de Educação do DF e da Federação Nacional das Apaes. Realiza estudos continuados sobre educadores em Educação Especial e inclusão escolar. Editora científica da *Revista Apae Ciência*.

Francisco José Rengifo-Herrera – Psicólogo colombiano, professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Estuda o desenvolvimento de valores sociais em crianças e adolescentes, bem como a análise dialógica de contextos educacionais. Realiza estudos na Educação na Primeira Infância ligada a perspectivas semióticas e triádicas.

Gabriela Sousa de Melo Mietto – Psicóloga, professora do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, ambos da Universidade de Brasília. Pesquisadora do Laboratório Ágora Psyché (IP/UnB) e dos Grupos de Pesquisa Pensamento e Cultura; e Desarrollo Temprano y Educación da Universidad Autónoma de Madrid, Espanha. Estuda o desenvolvimento da criança pequena e processos de inclusão.

Isabel Sousa Rodrigues – Pedagoga formada pela UFRJ. Foi bolsista de Iniciação Científica do CNPq. Participou como pesquisadora auxiliar no Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro (OEERJ), em 2017 e 2018, e no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez (GEPeSS) do CNPq.

Julia Chamusca Chagas – Psicóloga, mestre e doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pelo Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. É psicóloga escolar e coordenadora da Coordenação de Articulação da Comunidade Educativa (CoEduca) pela Universidade de Brasília.

Juliana Eugênia Caixeta – Graduada, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília. Professora adjunta da Universidade de Brasília, *campus* Planaltina. Coordenadora do Projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão e do Laboratório de Apoio e Pesquisa em Ensino de Ciências da Faculdade UnB Planaltina.

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Psicóloga pela Universidade de São Paulo, *campus* Ribeirão Preto, professora Associada do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília e dos Programas de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde e em Direitos Humanos e Cidadania. Estuda os processos de tornar-se humano: subjetivação, desenvolvimento e educação.

Maria do Amparo de Sousa – Graduada em Letras, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília. Professora aposentada da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. Membro do Projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão, da Faculdade UnB Planaltina.

Maria Izabel dos Santos Garcia – Professora adjunta do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES-DESU). Coordenadora de Pós-Graduação *lato* e *stricto sensu*/ INES-DESU, professora do mestrado profissional em Educação Bilíngue. Membro da Comissão Permanente de Publicações Bilíngues do Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico (DDHCT-INES), pesquisadora e membro do Comitê Internacional da revista *Polyphonia* do Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

Maria Fernanda Farah Cavaton – Professora associada da Faculdade de Educação/UnB, na área de Educação Infantil. Estuda desenvolvimento infantil, construção de conhecimento da criança pequena com o outro, mediada por objeto, fala, desenho e escrita. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult) e do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre a Infância (GIPI).

Márcio Souza Santos – Professor graduado em Educação Física e mestre em Psicologia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professor efetivo da Rede Municipal de Ensino de Limeira, SP.

Paulo França Santos – Professor hospitalar da Associação das Pioneiras Sociais (Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação), Salvador, BA. Pedagogo pela Universidade Católica de Salvador, mestre e doutor em Psicologia pela Universidade de Brasília, com pós-doutorado pela Universidade Autônoma de Madrid, Espanha. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult).

Regina Lúcia Sucupira Pedroza – Psicóloga, mestre e doutora pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília com pós-doutorado em Sciences de l’Education pela Universidade Paris V – René Descartes e em Teoria i Història de l’Educació pela Universidade de Barcelona. Professora associada do Instituto de Psicologia da UnB.

Rossana Beraldo – Tem pós-doutorado pelo PGPDS-UnB, com duplo doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano pela UnB, e em Psicologia pela Università Degli Studi di Parma, Itália. Membro do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult). Estuda a produção de significados na intersubjetividade e processos de convencionalização em práticas de ensino-aprendizagem, contextos digitais e analógicos.

Silviane Barbato – Professora associada do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Coordena o Laboratório de Pesquisa e Inovação Ágora-Psyché, responsável por plano de trabalho no Capes PrInt/UnB. É líder do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult). Estuda convencionalização e dinâmicas dialógicas, e interpretações de si em processos de transição.

Sueli de Souza Dias – Professora e psicóloga da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Integrante do Diálogo: Laboratório de Práticas Dialógicas em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Principais temas de interesse e atuação: psicologia cultural, desenvolvimento humano, deficiência intelectual, educação inclusiva.

Suzi Brum de Oliveira – Psicóloga e mestre em Psicologia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, doutoranda em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult). Psicóloga do município de Resende-RJ.

Valéria Marques de Oliveira – Professora associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Psicologia. Doutora em Psicologia, mestre em Educação, psicóloga, pedagoga, psicopedagoga. Líder do Grupo Intervenções Transdisciplinares Assistidas por Equinos e membro do Grupo de Pesquisa Narrativas Emancipatórias.

Como podemos desenvolver as práticas inclusivas? Os processos inclusivos são concretizados em escolhas cotidianas orientadas ao conhecimento mútuo e ao acolhimento, ao cuidado de si e entre pessoas com histórias diferentes. Refletir sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com necessidades especiais fortalece a geração de novas formas de ensinar, aprender e atuar. Nessa perspectiva, as organizadoras e os autores desta coletânea exploram a história, as políticas públicas, os serviços e o ensinar e aprender em constante inovação, a partir da problematização do cotidiano dos fazeres inclusivos.

Esta obra é direcionada a estudantes, pesquisadores, educadores e outros profissionais de áreas afins e foi escrita em colaboração entre colegas de universidades e sistemas educacionais do Brasil, da Argentina e do Chile, psicólogos e professores das redes federal, distrital e municipais de ensino, membros de diferentes grupos de pesquisa e grupos de trabalho da ANPEPP que pesquisam e atuam inclusivamente. Recebeu apoio da UAB/Capes/MEC e UAB/UnB.

EDITORA



UnB

