

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

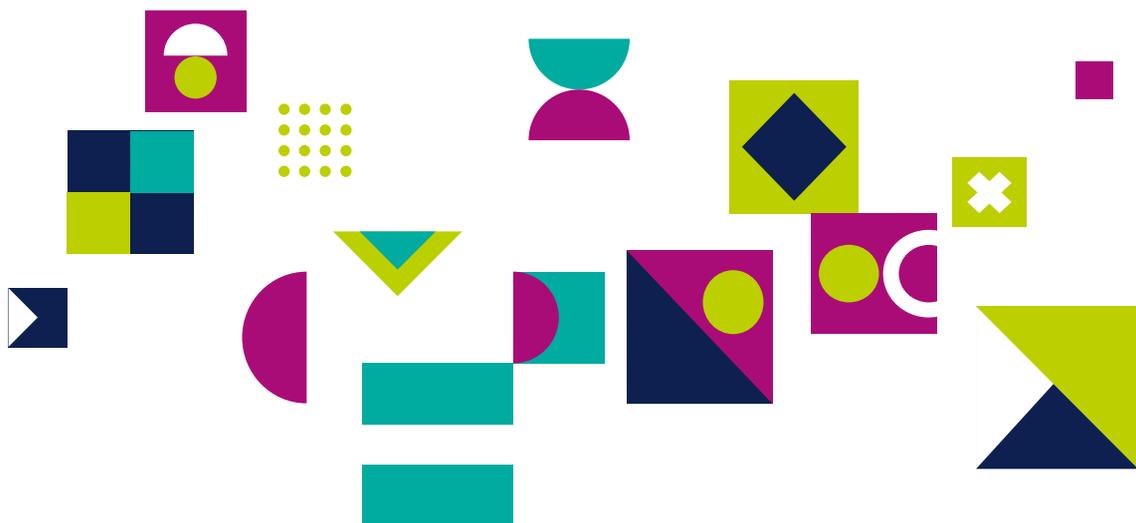
Capítulo 10 . 217

Teoria e prática da educação inclusiva

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

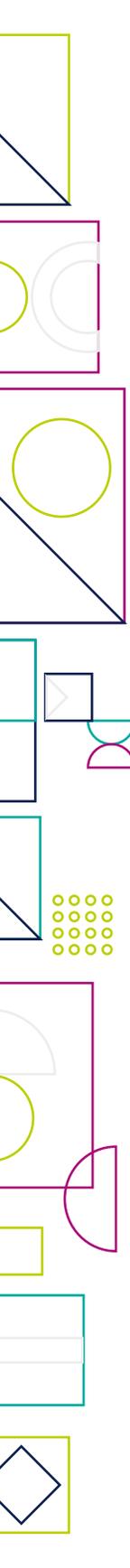
Sobre as Instituições de Educação Superior .	218
Metodologia qualitativa e atuações pedagógicas inclusivas .	220
A formação identitária a partir da participação em projetos com focos inclusivos .	230
Comentários conclusivos .	235

Sobre os autores . 243



Ensino Superior
e formação de
professores





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.

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

