

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

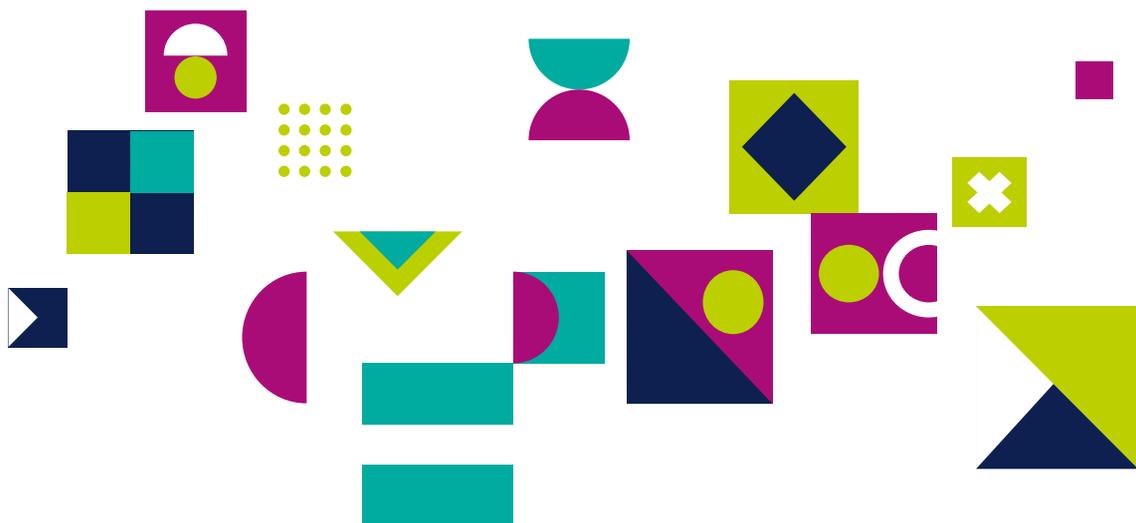
Capítulo 10 . 217

Teoria e prática da educação inclusiva

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

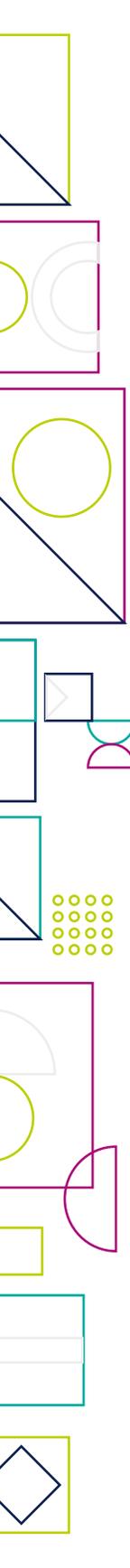
Sobre as Instituições de Educação Superior . 218
Metodologia qualitativa e atuações pedagógicas inclusivas . 220
A formação identitária a partir da participação em projetos
com focos inclusivos . 230
Comentários conclusivos . 235

Sobre os autores . 243



Ensino Superior
e formação de
professores





Capítulo 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

