

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

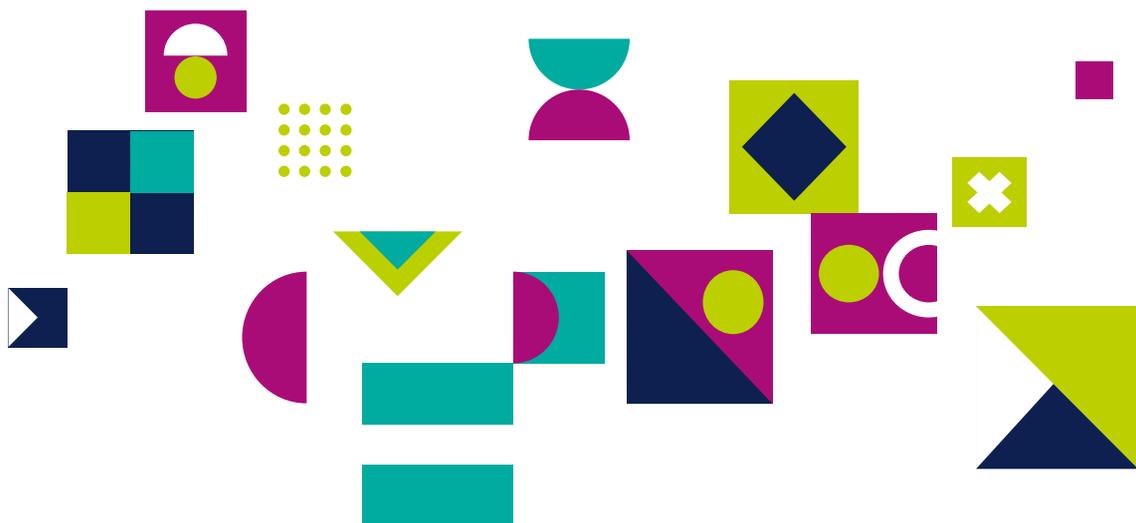
Capítulo 10 . 217

Teoria e prática da educação inclusiva

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

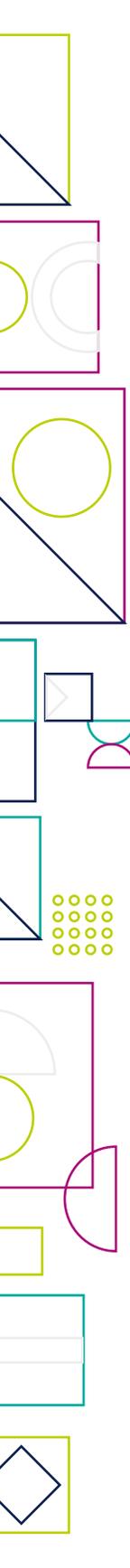
Sobre as Instituições de Educação Superior .	218
Metodologia qualitativa e atuações pedagógicas inclusivas .	220
A formação identitária a partir da participação em projetos com focos inclusivos .	230
Comentários conclusivos .	235

Sobre os autores . 243



Princípios





Capítulo 1

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

Valéria Marques de Oliveira

Cecília Satriano

Suzi Brum de Oliveira

Edneusa Lima Silva

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pressupostos éticos para a construção identitária

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Subjetividade e diversidade: campos de tensão

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Construção identitária do brasileiro com deficiência

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Movimento social das pessoas com deficiência

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Comentários conclusivos

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

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

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

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

