

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

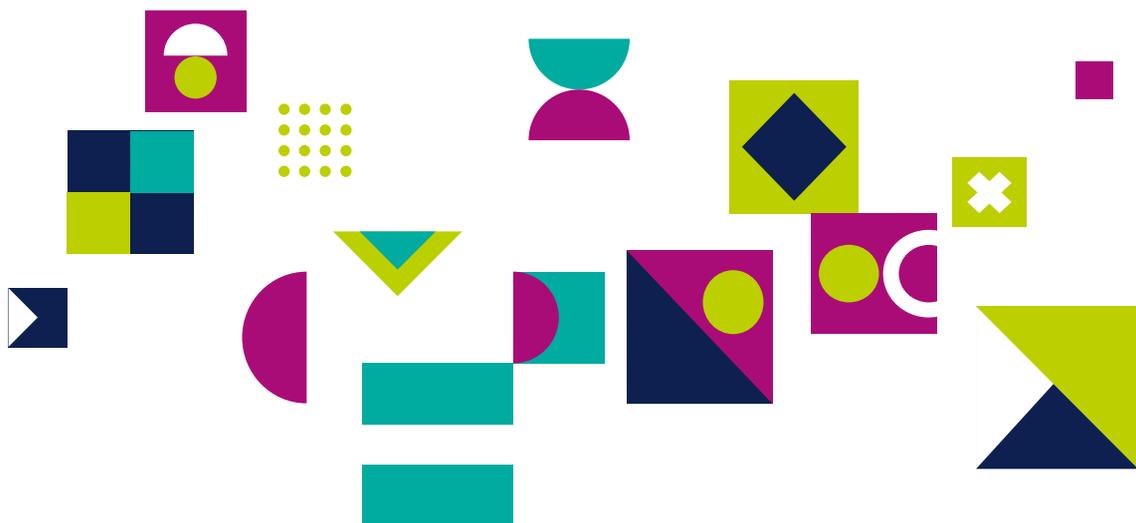
Capítulo 10 . 217

Teoria e prática da educação inclusiva

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

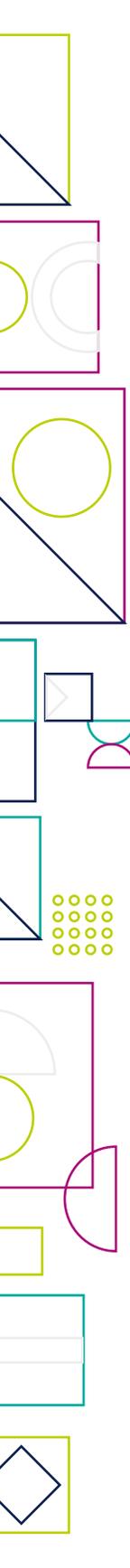
Sobre as Instituições de Educação Superior .	218
Metodologia qualitativa e atuações pedagógicas inclusivas .	220
A formação identitária a partir da participação em projetos com focos inclusivos .	230
Comentários conclusivos .	235

Sobre os autores . 243



Princípios





Capítulo 2

O processo de inclusão: reflexões e compromissos

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

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

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

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

O processo de tornar-se humano e a educação

Como concebemos o ser humano?

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

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

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

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

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

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

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

Nosso mundo – mundo nosso? O outro, a diferença

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O outro

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Inclusão escolar

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

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

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

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

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

Novos compromissos

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

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

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

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

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

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

Comentários conclusivos

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

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

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

Referências

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

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

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

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

