

# 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.)



	<b>Equipe editorial</b>
<b>Coordenação de produção editorial</b>	Marília Carolina de Moraes Florindo
<b>Assistência editorial</b>	Lara Perpétuo dos Santos Emilly Dias
<b>Preparação e revisão</b>	Ana Alethéa Osório
<b>Diagramação</b>	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](http://www.editora.unb.br)  
E-mail: [contatoeditora@unb.br](mailto: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

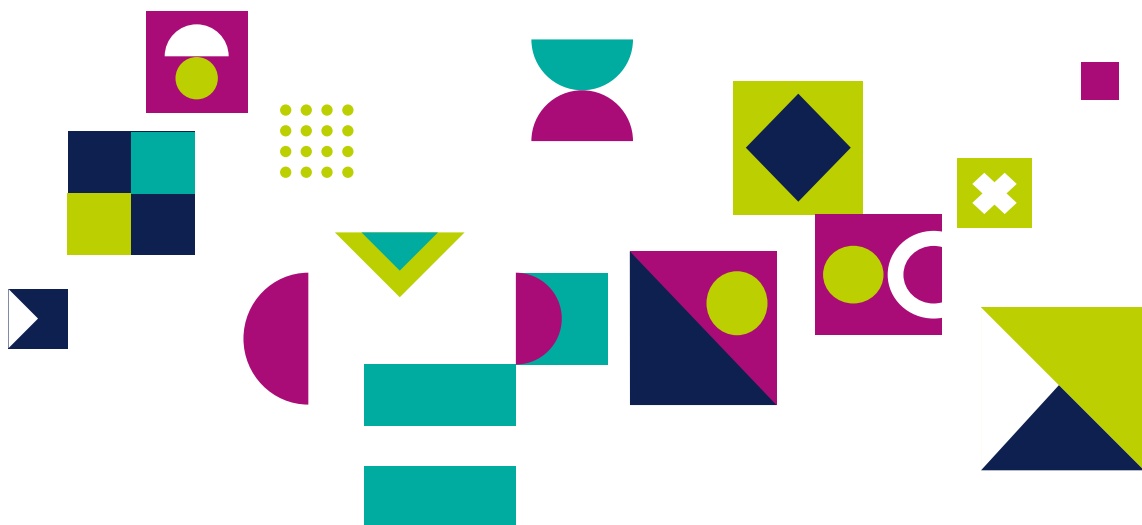
Capítulo 10 . 217

## 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





## Precursosores da Educação Inclusiva

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

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

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

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

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

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

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

## Emergência de reformas educacionais

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Educação Inclusiva como paradigma global

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Educação Inclusiva no Brasil

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Olhares para o futuro

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Comentário conclusivos

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

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



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

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

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

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

## Referências

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

AINSCOW, Mel. *Educação para todos: torná-la uma realidade*. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial, Birmingham, Inglaterra, abril de 1995. Disponível em: [http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com\\_docstation/20/fl\\_38.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/20/fl_38.pdf). Acesso em: 02 dez. 2016.

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

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

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

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

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

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

BRASIL. *Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 30 ago. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 8 set. 2019.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 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**

