

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

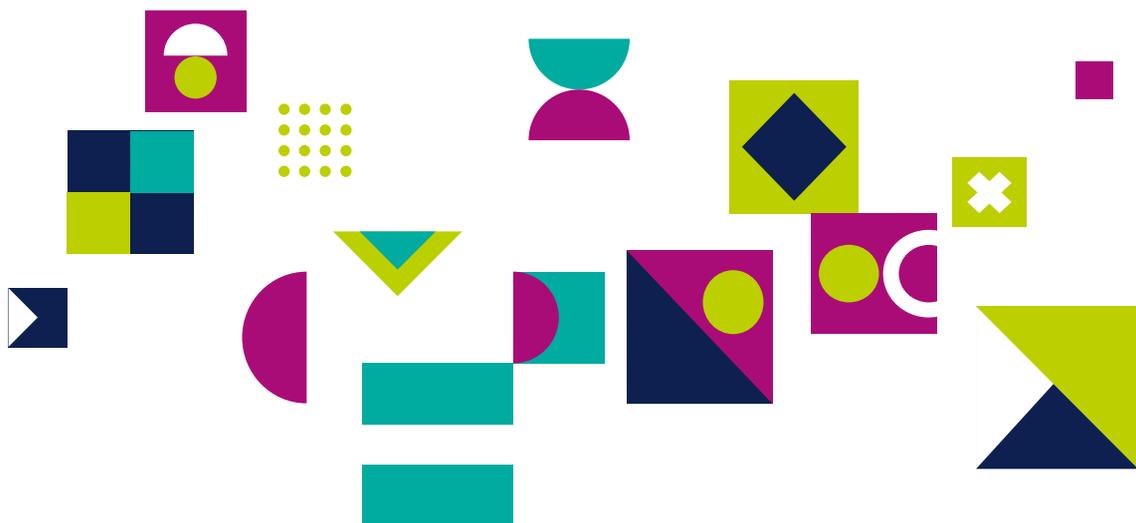
Capítulo 10 . 217

Teoria e prática da educação inclusiva

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

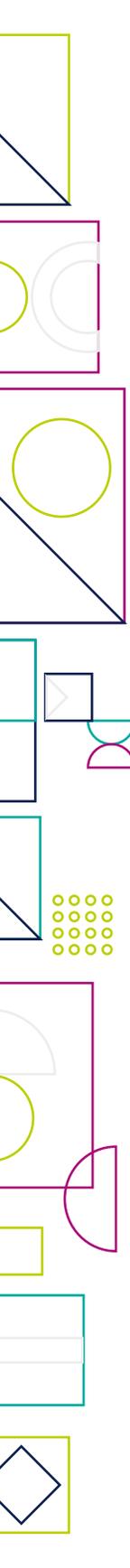
Sobre as Instituições de Educação Superior .	218
Metodologia qualitativa e atuações pedagógicas inclusivas .	220
A formação identitária a partir da participação em projetos com focos inclusivos .	230
Comentários conclusivos .	235

Sobre os autores . 243



Princípios





Capítulo 5

Deficiência intelectual e manifestações de preconceito em contextos inclusivos

Sueli de Souza Dias

*Preconceito!
Não faz bem a ninguém
E sem ele
Penso o que seria do poder
Preconceito!
Já causou muito mal
Quem elege
Seres que decidem o que é normal¹*

A noção de deficiência sempre esteve ligada à falta, ao impedimento, ao não reconhecimento do outro em suas potencialidades e habilidades. Do ponto de vista das interações, o sujeito com deficiência é concebido como o “outro” que guarda características tão próprias que não se adequam ao socialmente esperado. Criam-se, assim, expectativas negativas e generalizações que, em última análise, dificultam ou impedem a convivência social saudável e o exercício pleno da cidadania, impingindo constante situação de desvantagem e incansável luta por garantias de direitos. Nesse contexto, pessoas com deficiência intelectual são

¹ Intérprete: Via Negromonte. Compositores: Erich Bulling e Ronaldo Bastos.

comumente vítimas de preconceitos que, por vezes, geram sentimentos tais como tristeza, humilhação, visão distorcida de si.

Este capítulo discute o preconceito relacionado à deficiência intelectual e suas manifestações em contextos inclusivos, notadamente na escola e no espaço do trabalho. Nesse sentido, busca demonstrar a deficiência como uma construção social que destitui o sujeito de seu lugar e valor social, gerando estigma e discriminação. O texto apresenta diferentes concepções sobre deficiência ao longo da história ocidental da humanidade e busca gerar referenciais para se pensar as dificuldades e os avanços atuais como construções históricas, considerando significados que se transformam em meio às mudanças culturais e outros que perpassam diferentes períodos e atuam definindo subjetividades e interações sociais. Apresenta a perspectiva histórico-cultural, proposta teórico-conceitual viável à compreensão da deficiência como possibilidade de desenvolvimento humano, distanciando-a da simples ausência de atributos pessoais. Por fim, discute manifestações de preconceitos em contextos educacionais e laborais inclusivos a partir de um caso concreto no qual a protagonista narra situações vividas e demonstra, por sua própria história, a capacidade de superação.

Preconceito e deficiência como construções sociais

O convívio entre pessoas segue diferentes possibilidades de interação. Em cada época, e a depender do contexto histórico-cultural, as distintas sociedades se organizam no intuito de estabelecer normas tácitas ou legais que legitimam formas de relacionamento e práticas sociais entre indivíduos e grupos, tendo em conta as similaridades e as diferenças entre eles. Para tal, criam-se categorias definidoras. Assim, por um lado, definem-se características consideradas comuns e aceitáveis e, por outro, algum tipo de punição para aqueles cujos atributos pessoais destoam dos parâmetros estabelecidos a partir da média da população (GOFFMAN, 1963/1988).

Em algumas situações, porém com menos frequência, em lugar de punições, concede-se *status* privilegiado aos que estão em situação divergente. Esse é o caso, por exemplo, de pessoas com deficiência visual que, em algumas épocas, foram consideradas como portadoras de poderes extrassensoriais e, assim sendo, supostamente poderiam realizar premonições, retrocognições ou ainda manter contato direto com a divindade (SOUZA, 2004). Estas ganhavam lugar de respeito e destaque social. No entanto, em distintas épocas, essas características foram consideradas inaceitáveis ao grupo, e pessoas foram excluídas do convívio da comunidade, muitas vezes levadas à morte, assim como ocorria com pessoas com outros tipos de deficiência, como discutiremos mais adiante neste capítulo.

De forma geral, características pessoais (aspectos físicos, cor da pele, cor ou textura do cabelo, particularidades no processo de desenvolvimento), ou grupais (etnia, gênero, nacionalidade, ideologia e religião), apenas para citar algumas, são categorizadas e, por vezes, passam a definir o valor social da pessoa. Essas categorias partem de concepções apriorísticas, ou seja, preconceções (preconceitos) que são transformadas em verdades sociais e passam a normatizar as relações. Em regra, “o preconceito se apresenta direcionado aos indivíduos ou grupos que, por determinadas circunstâncias, são vistos como inferiores, tornando-se vítimas de discriminação” (DIAS; CORTE-REAL; BRANCO, 2011). Nesse processo surgem sentimentos e ações valorativas, em relação ao outro, sem argumentos suficientes que os justifiquem, ou seja, parte-se de uma generalização ou de desinformações sobre uma pessoa e/ou grupo.

Na atualidade, não raramente, podemos ouvir afirmações diretas ou na forma de piadas: “pessoas com deficiência não aprendem, são abobadas”, “loiras são burras”, “mulheres não sabem matemática; “negros nasceram para trabalhos braçais”, “ciganos roubam”, “índios são preguiçosos”, dentre outras expressões com teor semelhante. Pensamentos como esses engendram, em grande medida, marcas indelévels no imaginário social e pessoal, provocando estagnações nos processos de desenvolvimento, participação social ou nas significações construídas sobre si (MADUREIRA; BRANCO, 2012). Os reflexos dessas concepções podem ser percebidos em diferentes contextos, manifestando-se,

por exemplo, no lento processo histórico de acesso das pessoas com deficiência à escola e na consequente dificuldade de progressão acadêmica; nas incansáveis lutas pela emancipação feminina; na resistência social à inserção qualificada do negro no mundo do trabalho; na negação das diferentes culturas que integram a sociedade.

Uma das explicações para esse tipo de relação social discriminatória é a contraposição entre identidade social virtual e identidade social real (GOFFMAN, 1988). A identidade social virtual é aquela gerada a partir de uma ideia que se tem do outro, em princípio percebido como diferente de quem o julga ou o avalia. À distância, a percepção das diferenças é, em grande parte, mobilizada pelo desconhecimento do outro em si mesmo. Diante do estranho, do novo, do desconhecido, surgem preconceções que geram expectativas e um problema social desponta quando estas destoam da identidade social real, ou seja, quando não se reconhece no outro suas capacidades, potencialidades e condições de constituir o mundo e constituir-se nele.

Essas preconceções modulam categorias que, por vezes, são transformadas em estigmas, isto é, rótulos ou marcas sociais impingidas a uma pessoa ou a um grupo. O estigma é construído na tensão das relações, a partir da leitura social que se faz de determinadas características individuais ou coletivas (AMARAL, 2002). Assim, são potencialmente alvos de estigmatização as pessoas que apresentam atributos pouco comuns ou aqueles que, mesmo fazendo parte do cotidiano social, trazem consigo uma carga simbólica historicamente marcada por situações de rejeição por parte de determinados grupos. Essas pessoas deixam de ser consideradas sujeitos providos de potencialidades ou capacidades de realização no contexto social.

A condição estigmatizadora impede o estabelecimento de relações impessoais saudáveis e o reconhecimento do outro como ser humano em sua totalidade. A pessoa estigmatizada passa a ser socialmente anulada nos diferentes contextos de produção, sejam eles de ordem técnica, acadêmico-científico ou da sobrevivência humana. Melo (2000, p. 18) define assim a pessoa estigmatizada:

O sujeito denominado como portador de um estigma não pode pertencer à mesma categoria de sujeitos (cidadãos), isto é, participar com os mesmos direitos, mas tem de obedecer às regras da marginalidade e responder dentro dos critérios preestabelecidos para o grupo. E, como diferente, não pode contribuir com a sua diferença, com a ampliação da sua potencialidade, mas contribui na diferença como registro da incapacidade, pois é portador de algo que não acrescenta e pouco soma ao ser humano.

A origem da palavra “estigma” remonta a antiguidade grega, época na qual determinadas pessoas eram marcadas com fogo ou cortes que viravam cicatrizes. Estas passavam a identificá-las por atos considerados indignos para a sociedade, tais como crimes e traições ou, simplesmente, por sua própria condição social, a exemplo dos escravos. Essas marcas funcionavam com sinais de advertência que, via de regra, indicavam a necessidade de cuidado ou mesmo afastamento nas interações sociais ou nas relações comerciais. O estigma pode então ser considerado como uma relação específica entre atributo e estereótipo (GOFFMAN, 1988; SILVA; FERREIRA FILHO, 2014). O estereótipo é a crença sobre algum atributo (característica física, psicológica ou moral) formada a partir de critérios, tais como sexo, idade, inteligência, religião, etc., e que é coletivamente compartilhada. Conforme afirmam Silva e Branco (2012, p. 167), “os estereótipos constituem o substrato cognitivo do preconceito”.

Na atualidade já não se utilizam das marcas físicas mecanicamente produzidas, mas, sim, das características pessoais para uma identificação negativa. Os estigmas físicos deram lugar a uma configuração simbólica: os rótulos. Estes produzem a despersonalização das pessoas ao amalgamá-las às características consideradas inadequadas, isto é, a identificação passa a ser o próprio rótulo. Assim identificado socialmente, o sujeito estigmatizado deixaria – do ponto de vista de quem o estigmatiza – de fazer jus aos mesmos direitos dos demais cidadãos de seu grupo (MELO, 2000). Diante desse quadro surge o constante temor de ser reconhecido negativamente, e a própria vida passa a ser norteada pela ameaça do estereótipo, conforme afirma Silva (2007).

Importante salientar que as diferenças entre pessoas, por si, não implicam preconceitos ou estigmas, no entanto, quando são constituídas socialmente trazem consequências. Por exemplo, ser mulher (diferença) em uma sociedade predominantemente machista (situação social potencialmente promotora de desigualdade); ser de uma determinada religião (diferença) em localidade onde há outra religião dominante (situação social potencialmente promotora de desigualdade); não saber ler (diferença) em uma sociedade majoritariamente letrada (situação potencialmente promotora de desigualdade). É a discrepância entre a característica e o socialmente esperado que gera a dificuldade nas interações (DIAS, 2010).

De acordo com Madureira e Branco (2012), o preconceito é um processo presente nas relações cotidianas em diversas instâncias sociais, que se origina no universo simbólico da cultura coletiva. Apresenta-se, muitas vezes de forma sutil e se estabelece como manifestação das relações de poder entre grupos ou indivíduos. Para as autoras “os preconceitos reforçam no cotidiano as desigualdades e as relações hierárquicas que marcam o desenvolvimento histórico das sociedades” (MADUREIRA; BRANCO, 2012, p. 129).

Interações baseadas em preconceitos e estigmas são facilmente encontradas em contextos nos quais convivem pessoas que apresentam processos de desenvolvimento potencialmente diferenciados da maior parte do grupo, como é o caso de pessoas em condição de deficiência intelectual. Os significados atribuídos à deficiência em si, ou às pessoas nessa condição, são muitas vezes condicionadores de formação de estigmas. Ao longo da história, por diferentes circunstâncias, pessoas foram excluídas do convívio social ou impedidas de manifestar sua capacidade criativa e relacional. Por séculos esse processo de exclusão foi motivado pelo desconhecimento ou pela necessidade de sobrevivência humana de determinados grupos.

Todavia, no que tange à escola, esses processos ainda estão presentes, assumindo outras formas de expressão. Diversos estudos denunciam mecanismos segregadores no processo de escolarização (CRP – 6ª região, 1997; FREITAS, 2003; MARCHESI; GIL, 2004; MOYSÉS, 2001; PATTO, 1997; TUNES; BARTHOLO, 2010). Assim, é possível identificar, também, uma implícita relação de poder que designa alguns

como produtores e detentores do conhecimento em detrimento de outros que ficam às margens desse saber, inserindo-se nesse contexto também as pessoas com deficiência.

Seja por uma ou por outra situação, a pessoa com deficiência passou a representar um peso social ou alguém sem validade social. Esse tipo de representação repercute no contexto escolar quando, por exemplo, o professor se relaciona com o estudante a partir de preconcepções sobre a deficiência como condição limitadora ou incapacitante (TEZZARI; BAPTISTA, 2011), gerando relações pedagógicas inadequadas. O mesmo acontece no mundo trabalho, quando muitas vezes há uma expectativa negativa, *a priori*, em relação à capacidade laboral do trabalhador com deficiência (PINSKI, 2006). Na seção seguinte apresentaremos uma síntese do processo histórico de construção dos significados da deficiência para a sua compreensão na contemporaneidade.

Concepções sobre a deficiência intelectual: um panorama histórico

O ser humano se constitui a partir de sua história e de sua cultura. Da mesma forma, tudo o que constitui o humano tem uma história: as palavras, as ideias, os modos de ver e conceber o mundo. Assim, é importante conhecer a história das concepções sobre as deficiências para que se compreenda a deficiência intelectual na atualidade.

Muitas das concepções sobre pessoas com deficiência, que ainda hoje exercem algum tipo de influência no imaginário coletivo e nas diferentes formas de interação, tiveram origem em uma fase histórica pré-científica e foram construídas com base em crenças, superstições e mitos, que serviam de base explicativa para o desconhecido (DIAS, 2004, DIAS; LOPES DE OLIVEIRA, 2014). Esse tipo de embasamento perpassou as várias áreas do saber, na tentativa de explicar a própria existência humana e os acontecimentos com os quais a humanidade se relacionava, a exemplo dos fenômenos físicos, astronômicos, geográficos e tantos outros.

O abandono ou extermínio de pessoas com deficiência, sob a crença de ser esta condição um castigo ou expiação de culpas, foi preponderante

na Antiguidade Clássica. Aquelas práticas eram justificadas também pelas condições sociais da época: *necessidade de indivíduos saudáveis*, preparados para o esporte e para a guerra, e o *ideal de perfeição*, que envolvia a expressão de um corpo idealizado (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011).

Com a emergência e domínio do pensamento teológico cristão, as concepções sobre as deficiências ganharam novas características, ainda que mantido muito do ponto de vista anterior. Destacaram-se: a) o reconhecimento de que todos os seres humanos tinham a mesma origem divina, condição anteriormente negada às pessoas com deficiência; e b) a morte deixava de ser uma sina, ainda que muitos continuassem condenados às fogueiras da inquisição por suposta possessão demoníaca (PESSOTTI, 1984).

Por volta do século XVI, o poder médico se colocou como o grande guardião de todo o saber sobre a deficiência. A medicina começava a propor uma visão mais objetivada das doenças – e aqui se incluem também as deficiências – passando a identificar no corpo as causas dos males. A ideia de deficiência saiu do campo mítico ou sobrenatural e ganhou materialidade ao conformar-se no orgânico, tornando o corpo objeto de investigação na busca para a cura. A pessoa com deficiência, se antes era identificada como alguém sem alma ou com uma alma “possuída”, passou a ser vista como alguém com um corpo adoecido. As investigações científicas levaram à suposição de que a deficiência intelectual, então denominada demência ou amência, estivesse localizada em algum campo cerebral e originasse de seu mal funcionamento. Naquele momento a deficiência intelectual confundia-se com outros transtornos mentais e os tratamentos seguiam linhas semelhantes.

Entre os séculos XVII e XIX, alguns médicos começaram a vislumbrar a possibilidade educativa para pessoas que até então eram tratadas como doentes e desprovidas de razão (BANKS LEITE; GALVÃO, 2000; CORRÊA, 2010; TEZZARI; BAPTISTA, 2011). Houve uma ênfase no processo classificatório do funcionamento mental, ao mesmo tempo em que se delineavam alternativas para uma possível educação. Os médicos Seguin, Itard, Belhomme e Esquirol, entre os pioneiros na busca por uma compreensão diferenciada da deficiência intelectual, defendiam que crianças com deficiência eram capazes de aprender, desde que se

aplicassem métodos adequados, que considerassem tempos, espaços e características pessoais do educando.

Naquele período, ainda que prevalecesse a marca da doença no imaginário popular e em boa parte das avaliações médicas, houve um salto qualitativo na concepção sobre a deficiência intelectual. A admissão médica da educabilidade de pessoas com deficiência, de acordo com Pessotti (1984), abriu espaço para o ingresso da Pedagogia e da Psicologia nesse campo de estudo, fornecendo elementos essenciais para o aprofundamento do tema em diferentes perspectivas.

No início do século XX, a Psicologia assumiu papel de preponderância no contexto do estudo da deficiência intelectual, ao buscar explicações baseadas em testes que avaliavam QI e indicavam a idade mental de uma pessoa. No entanto, várias críticas surgiram frente a esse modelo avaliativo, especialmente, questionando as padronizações dos testes, que, por mais que sejam construídas com base em determinadas populações, não conseguem capturar seus modos de vida locais e as realidades individuais. Outras ponderações indicam que esse tipo de avaliação apresenta dificuldades para a descrição ou mensuração das limitações, de forma autêntica, visto que inúmeras vezes não se consideram as diferenças qualitativas construídas nas relações sociais e as vivências pessoais que se processam na concretude dos contextos culturais.

Quando utilizados de forma descontextualizada, sem considerar as especificidades próprias de cada comunidade, sociedade ou cultura, os testes tendem a perpetuar o viés meramente classificatório e comparativo, com base em uma média de desenvolvimento de uma ou algumas parcelas da população (DIAS; LOPES DE OLIVEIRA, 2013; LOPES DE OLIVEIRA; DIAS, 2016). Na linha histórica, esse tipo de avaliação marca a emergência de uma nova forma de poder que continua circunscrevendo os seres humanos, ou seja, dessa vez classificando-os entre aqueles que se adequam à norma do desenvolvimento psicológico.

Esse domínio, baseado na psicometria e seus critérios estatísticos, marcam a diferença, especialmente, para aqueles que “ganham” o estigma (GOFFMAN, 1988) da deficiência intelectual. A visão psicológica não está completamente dissociada da visão médica, o que traz dificuldades

ao diagnóstico, especialmente no campo educacional. Um dos maiores riscos nesse tipo de sistema classificatório, conforme apontam Navas, Verdugo e Gómez (2008), é que, uma vez convertido em categoria diagnóstica, passa a funcionar como um fim em si mesmo, ou seja, perde-se o caráter processual do desenvolvimento humano. Nesse sentido, muitas vezes a pessoa fica reduzida ao diagnóstico, causando inércia, seja nas proposições educacionais no contexto escolar, seja nas condições postas no espaço laboral, ou ainda nas relações cotidianas. O diagnóstico, uma vez posto como classificação, dificulta o convívio humano em sociedade, pois distancia a pessoa real das exigências e dinâmicas sociais. Dessa maneira são criadas condições de possibilidades para que se concretize o preconceito (TUNES, 2010).

Paralelamente à defesa da psicometria, já no início do século XX, outras posições se colocaram na discussão sobre a deficiência intelectual, dentre as quais destacamos aqui aquelas defendidas nos trabalhos de Vigotski ([1983]1997, [1983]2012, [1984]2012) e seus colaboradores. Vigotski compreendia a deficiência como uma possibilidade no desenvolvimento humano, e não como uma mera incapacidade. Nessa perspectiva, observamos um crescente número de pesquisadores brasileiros (CARNEIRO, 2007; CARVALHO, 2004; CARVALHO, 2007; CAVALCANTE, 2002; DIAS, 2004, 2014; MENDONÇA, 2013; MIETO, 2010; RIBEIRO, 2006) preocupados em demonstrar processos de desenvolvimento humano em situação de deficiência intelectual, especialmente mediados em contextos inclusivos.

Cabe destacar que o panorama histórico até aqui apresentado acerca das concepções sobre deficiência não pressupõe tentativa de demonstrar evolução linear (RIBEIRO, 2006; SANTOS, 2000), mas, sim, de proporcionar elementos para a compreensão da deficiência intelectual como fenômeno complexo, polissêmico, construído a partir de determinantes histórico-culturais. A perspectiva histórico-cultural, tal como será apresentada na próxima seção, proporciona uma base interpretativa do desenvolvimento humano que gera novo olhar sobre a deficiência intelectual.

A compreensão da deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural

No início do século XX, iniciado o processo de revolução russa, um grupo de pesquisadores, naquele contexto, empenhava-se na construção de um novo projeto social no qual o ser humano deveria ser pensado a partir de uma construção histórica. A prioridade no processo revolucionário era a universalidade da educação, que até aquele momento era tida como privilégio de alguns. Era preciso repensar, nos campos da Pedagogia e da Psicologia, propostas que se coadunassem com o novo momento ideológico, a exemplo do que também acontecia nas outras áreas do conhecimento. Todos se empenhavam na busca por novos modos de pensar e fazer ciência, de forma a criar condições para a formação do novo homem, condizente com os princípios socialistas que passavam a vigorar.

Lev Semionovich Vigotski fez parte daquele coletivo e dedicou parte de suas pesquisas à compreensão dos processos da constituição social da consciência e do desenvolvimento humano. Suas proposições baseavam-se nas premissas do materialismo histórico e dialético, para a qual o ser humano se constitui social e historicamente. Para o autor, o desenvolvimento humano não poderia ser compreendido dissociado das dinâmicas culturais e, nesse sentido, propôs a existência uma bidirecionalidade constituidora entre esses processos. Defendeu que a relação entre aspectos orgânicos e culturais cria condições de emergência das funções psicológicas superiores, como características eminentemente humanas, e discutiu a natureza da mediação semiótica nessas funções, destacando importantes conceitos como os de signo, ferramenta e interiorização (VIGOTSKI, 1997, 2001, 2003, 2012).

Notadamente, na obra *Fundamentos de defectologia*, Vigotski (1997) dedicou especial atenção à compreensão da deficiência no processo de desenvolvimento humano. Essa produção é composta por uma coletânea de textos sobre aspectos relacionados às deficiências, nos quais enfatiza a reciprocidade entre as condições naturais e culturais na constituição do ser humano. Ao conjunto de proposições discutidas por Vigotski e seus colaboradores convencionou-se chamar psicologia histórico-cultural.

Os princípios defendidos por Vigotski (1997) indicam a deficiência como uma possibilidade ao desenvolvimento humano, e não uma mera ausência de capacidades. Segundo o autor, um desenvolvimento comprometido por uma deficiência não fará com que uma pessoa seja menos desenvolvida que outra sem deficiência, entre seus pares. Ela terá um processo de desenvolvimento diferenciado e peculiar, do ponto de vista qualitativo e não meramente quantitativo. O que vai marcar a diferença entre uma criança com deficiência intelectual e outra sem deficiência, por exemplo, não é a discrepância medida por testes psicométricos, mas sim a especificidade na relação entre o desenvolvimento das estruturas orgânicas, psicológica e personalidade. Essa perspectiva traz um olhar diferenciado e prospectivo em relação à pessoa com deficiência.

Vigotski (1997) fez sérias críticas às formas tradicionais de avaliação da deficiência intelectual por enfatizarem-na como algo estático, e não como um processo. Da mesma forma, o autor condenou a comum definição de deficiência intelectual por critérios negativos, ou seja, da falta, da incompletude. Segundo ele, esta compreensão está ancorada na concepção de que “o intelecto é uma função única, simples, monolítica e homogênea, e que se estamos diante de um deficiente intelectual, todas as suas funções estarão reduzidas de modo homogêneo” (VIGOTSKI, 1997, p. 141), engessando, assim, as possibilidades de desenvolvimento da pessoa.

O intelecto tem uma constituição complexa e o seu desenvolvimento, em essência, segue as mesmas leis tanto para pessoas com deficiência, quanto para aquelas que não a apresentam. Isso equivale a dizer que não há que se pensar a deficiência intelectual como situação de menor desenvolvimento, mas sim como uma forma qualitativamente diferente e dinâmica de desenvolver-se. A expressão de maior ou menor dificuldade estará fortemente relacionada aos apoios sociais oferecidos à pessoa, que deverá ser constantemente desafiada a superar dificuldades e organizar-se em meio às demandas do contexto no qual se insere. Dessa forma, o foco do diagnóstico da deficiência intelectual deve ser o processo, isto é, como essa deficiência se expressa; como o sujeito se relaciona com esse fenômeno; quais as estratégias utilizadas para superar as dificuldades; e como o contexto se organiza para ajudar nesse processo de superação (VIGOTSKI, 1997).

A escola, durante os períodos de vida da infância e da adolescência, constitui-se em um espaço privilegiado de promoção dessas estratégias emancipadoras e de ressignificações de si da pessoa com deficiência. Nesse sentido, deve estar atenta para funcionar como contexto especial de apoio à não disseminação de rótulos favorecedores de preconceitos, muitas vezes vividos por pessoas com deficiência, situação a ser tratada no tópico seguinte.

Contextos inclusivos, ressignificação da deficiência e superação de preconceitos

Para ilustrar o que vimos discutindo acerca do preconceito ligado à deficiência intelectual, vamos dialogar com alguns aspectos da história de Elma.² Trata-se de uma jovem de 24 anos, estudante no curso de Educação Física em uma instituição privada de ensino superior, trabalhadora em uma loja de departamentos e que vive com os pais. Sempre estudou em escolas públicas inclusivas e foi acompanhada por Atendimento Educacional Especializado, ao longo de sua vida estudantil, durante a Educação Básica. Esse atendimento visa promover condições de superação pedagógica aos estudantes com deficiência incluídos em sistema regular de ensino.

Elma tem carteira de habilitação, condição que fez questão de enfatizar, expressando satisfação ao falar do processo para aquisição do documento. Narrou que dirige os carros dos irmãos, porém, evidenciando planos para aquisição do seu próprio automóvel. O tema da habilitação foi recorrente nas conversações e foi apontado como um dos acontecimentos mais significativos de sua vida.

A carteira de habilitação, em nossa sociedade, é símbolo de *status* para alguns, de empoderamento para outros e necessidade de sobrevivência para muitos, que a utilizam como possibilidade de trabalho. Para Elma, certamente, era a segunda opção. Ter uma carteira de habilitação a

² Nome fictício. Caso parcialmente citado em Dias (2014).

colocava em situação de igualdade com seus pares. Afastava-a da condição de deficiência intelectual. Situação semelhante foi observada em estudo realizado por Dias (2004), no qual ficava clara a importância de o participante afirmar-se como um homem e distante da deficiência, a partir do *status* que lhe conferia simbolicamente a carteira de habilitação. O documento parece promover autopercepção positiva, demonstrando a capacidade de desempenhar papéis equivalentes aos demais membros da sociedade. E qual a importância de provar-se sem deficiência?

Para Elma, a deficiência é vista pelos outros como sinal de menos valia, de incompletude ou de incompetência, tal como sinalizado por Goffman (1988). É preciso omitir ou provar a situação contrária, ou seja, da não deficiência, para sentir-se aceita por seus pares, como ela sinaliza no exemplo a seguir.

Eu tenho um melhor amigo que é o Pedro.³ Nunca especifiquei, nunca contei que realmente tenho...

E eu tenho o maior medo de contar a verdade e ele se afastar...

Tenho uma melhor amiga. [Somos] assim desde a infância e *ela nunca soube que eu sou deficiente* [risos] e eu não pretendo contar não [risos]. [...] eu nunca contei, e ela também nunca perguntou...

Um segredo guardado dos melhores amigos. Nesses excertos, Elma deixa transparecer o medo da possível perda da amizade caso seja identificada como alguém que tem uma deficiência, ou ainda que os amigos pudessem dispensar a ela um olhar negativamente diferenciado. Teoricamente, melhores amigos são aqueles para quem se pode confiar situações íntimas e delicadas sobre a própria vida. Mas, para Elma, não a deficiência. Por outro lado, Elma parece ter a implícita dúvida de que a amiga pudesse saber ou desconfiar de sua deficiência quando afirma “ela também não perguntou...”. Talvez a dúvida pudesse servir como

³ Nome fictício.

ferramenta simbólica de proteção emocional, isto é, a certeza poderia significar exposição e possibilidade de sofrimento balizado pelo estigma.

Quando perguntada sobre a desconfiança de um possível afastamento dos amigos caso lhes falasse da deficiência, ela responde: “*Não sei. Porque é assim. Desde o começo eu sempre tive humilhação*”. Elma nos informa, assim, sua trajetória de vida atrelada ao medo das reações de preconceito. Em estudo com adultos com Síndrome de Down, Carneiro (2007) relata que as vivências de preconceito podem acontecer desde tenra idade na escola. Essa vivência produz marcas emocionais na pessoa que podem repercutir em seus processos de constituição subjetiva, relacionamentos e de aprendizagem.

Segundo Elma, seus relacionamentos no Ensino Fundamental teriam transcorrido de forma tranquila. Mas sua narrativa não deixa claro que não tenha havido situações de preconceito por respeito às diferenças, o que transpõe são indícios de que busca estratégias de autoproteção, especialmente com a omissão seu diagnóstico de deficiência: “*no fundamental eu me sentia uma pessoa normal porque as pessoas me tratavam normalmente. Mas eles nunca sabiam realmente o que eu tinha*”. Deixar de falar sobre o próprio diagnóstico, parece dar-lhe a sensação de não ser percebida como tal e, nesse sentido, poder transitar sem o medo de ser reconhecida ou participar de interações mediadas por um rótulo. Elma deixa transparecer o medo à “ameaça do estereótipo” (SILVA, 2007, p. 61), descrito anteriormente.

Porém, se havia apenas o prenúncio no Ensino Fundamental, ao ingressar no Ensino Médio as primeiras percepções ligadas a um tratamento preconceituoso por parte dos colegas tornam-se concretas. Elma fala da experiência de ter sido descoberta em seu segredo.

E no primeiro ano eles começavam... não sei como que os alunos descobriram. Mas assim, quando *eles descobriram foi aquela coisa, aquelas piadinhas sem graça todo dia*. Mas assim, eu nunca ligava, não. E teve esse *comentário do menino que não ia sentar para fazer grupo com uma pessoa com deficiência*. A professora viu, levou para direção, aí mudaram eu de turma, mudaram aí o relacionamento com os meninos foi normalmente.

Ao discutir o processo de formação de estigmatização e preconceito relacionados à cor e à raça, Sales Jr. (2006) indica que podem surgir expressões hostis, de desaprovação ou depreciação que costumam afetar de forma negativa os que são alvos. Por seu turno, o sujeito vitimizado pode expressar reações emocionais de revide, na forma de agressões, ou manifestar sentimentos de insegurança, vergonha e medo. As sensações e reações referidas às questões raciais, podem perfeitamente adequar-se ao vivenciado por uma pessoa que tenha algum tipo de deficiência. Elma demonstra sentimentos semelhantes em vários momentos da conversa. Por algumas vezes se remete às situações nas quais a deficiência é, de alguma forma, identificada no grupo, gerando mudanças nas interações e tratamentos desrespeitosos a partir de um preconceito explícito.

Ah, você é deficiente. Não sei, não sei como eles descobriram. Tinha um que quando eu ia fazer exercício que era em grupo a maioria [dizia]: não, não vou fazer com a Elma, não vou fazer com a Elma porque não sei o quê... Um dia, acho que no primeiro ano, o menino falou assim: Não, não vou fazer com uma pessoa deficiente, não. Moço, aí me irritou, aí me mudaram de turma. E foi muito triste ali, aí passou e nunca mais liguei para isso. Mas assim, só esse problema que teve, de preconceito...

O evento narrado por Elma traz a dimensão do preconceito vivido dentro do ambiente escolar. A percepção da deficiência como algo negativo leva a compreender o sujeito nessa condição como alguém de quem não se deve esperar uma contribuição. Como estudantes, essa visão preconcebida, leva a pensar a colega como um estorvo, alguém que irá diminuir ou atrasar o processo de produção do grupo. Assim, a rejeição, o afastamento ou exclusão do convívio direto, especialmente quando relacionado a uma determinada produção intelectual, vem de forma imediata e sem questionamentos. O “outro” – em situação de deficiência – passa a ser cerceado em sua capacidade de expressão ou ação. Assim, ao ser rotulada como *deficiente*, de forma taxativa, Elma é colocada em condição diferenciada e com menos valor que/por seus pares.

Na situação citada, Elma demonstra a repercussão do tratamento preconceituoso na mobilização de suas emoções: “*aí me irritou*” / “*e foi muito triste ali*”. A despeito das circunstâncias, ela parece ter buscado uma alternativa orientada à solução da incômoda situação: “*aí me mudaram de turma*”. Situações-limite produzem na pessoa o ímpeto de ação direcionada à resolução do problema, de forma a eliminar ou reduzir a tensão, ou podem levar à falta de reação ou à formulação de respostas inadequadas. Essas situações têm efeitos nos processos de constituição da subjetividade, impactando as interações interpessoais e as aprendizagens.

Quando indagada sobre problemas ocorridos em sua vida estudantil, Elma responde: “*só esses problemas que teve, de preconceito...*”. Este, o preconceito, parece concentrar em si o universo de situações desagradáveis ou consideradas por Elma como problemáticas. Ser vítima de preconceito, de qualquer ordem, conforme discutido por Silva (2007), pode ocasionar sentimentos de desamparo, impotência e inferioridade, e ainda, percepção de si como não merecedora de direitos. Mas Elma busca soluções, denuncia.

Porque, assim, já que a maioria já me prejudicou, não sei por que já tive humilhação, já passei por um monte de coisa. Colegas já se afastaram de mim. Não sei como eles perceberam, os alunos, e assim eles sempre se afastavam de mim, mas eu sempre tive as professoras, e assim quando eu ficava no intervalo eu nunca tinha amigo, e eu sempre ficava com as professoras na sala de recurso, sempre...

A narrativa de Elma indica uma constante busca por manter a situação de deficiência invisível aos olhos dos colegas de escola. Mais que o incômodo de se saber descoberta, é a percepção da exclusão. Todos os seres humanos têm necessidade de pertencimento, estar em grupo e sentir-se aceito pelos pares. É a partir do outro social, imerso em uma cultura que o ser humano se constitui. Especialmente na infância e na adolescência a vivência com os pares tem um fator primordial, pois este pressupõe alguns consensos, igualdade e equilíbrio forças. De acordo com Mota (2013, p. 29),

as relações estabelecidas no grupo de pares na adolescência têm um papel determinante na formação da identidade. O grupo de pares proporciona ao adolescente a oportunidade de comparar o seu próprio comportamento e as suas capacidades com as dos seus colegas da mesma idade e com o mesmo estatuto. A partir deste processo de “comparação social”, o adolescente faz a sua autoavaliação. Estar à altura dos colegas é algo que tem importância para a maioria dos adolescentes.

Elma não se sente acolhida entre os pares. Eles não lhe oferecem um espelho, ou seja, possibilidades comparativas e motivações para o crescimento. No entanto, ela não desiste e busca encontrar no incentivo dos professores a possibilidade de seguir. E são esses professores que, juntamente com a família, possibilitam a construção do desejo de persistir com a carreira acadêmica e mostrar-se eficiente no mundo do trabalho. Elma fala com carinho sobre o professor que a incentivou à prática desportiva, possivelmente, a semente orientadora para a escolha da graduação que cursa – Educação Física. Da mesma forma demonstra o respeito com que foi tratada por alguns de seus professores, que posteriormente, tornaram-se seus amigos: *“e assim eu conheci professores excelentes, até hoje são meus amigos”*.

A marca da deficiência, como condição geradora de preconceito, não se restringe ao espaço da escola, mas se interpõe também na vida pessoal de Elma. Não ter uma relação afetiva estável passa a ser explicada, de forma pejorativa, pela deficiência.

Lá no serviço alguns [dizem] *“nossa, ela deve ser deficiente... deve nunca [sic]... beijou na boca... boca virgem nossa...”*. Têm pessoas idiotas [risos], ultimamente, e assim *fica soltando piadinha, mas assim, não me incomoda, não.*

Elma traz nesse excerto a experiência de preconceito sofrido fora do espaço escolar, já em um ambiente inclusivo de vivência na vida adulta: o trabalho. Conforme vimos discutindo, as manifestações de preconceito

perpassam diferentes contextos (MADUREIRA; BRANCO, 2012), ora de forma mais explícita, ora de forma tênue, mas em ambas as situações, repercute de distintas maneiras na constituição subjetiva dos sujeitos.

Alguns elementos sobressaem-se nessa enunciação de Elma. Novamente a referência à piada com discurso mobilizador de estigma é retomada, situação discutida no início deste capítulo. O segundo ponto é a representação da pessoa com deficiência intelectual como um ser assexuado, conforme discutido por Dias (2000). A sexualidade da pessoa com deficiência ainda é vista como tabu, o que impede discussões apropriadas e gera ideias preconcebidas. Essa percepção remete à períodos longínquos (Antiguidade Clássica e parte da Idade Média), nos quais havia escassez de informação sobre a deficiência, explicada por pensamentos míticos. Como inicialmente discutido neste capítulo, as concepções sobre deficiência, historicamente construídas, não desaparecem no período em que foram proeminentes, mas permanecem, ainda que com outros contornos, constituindo subjetividades. O terceiro aspecto é a busca de Elma por distanciar-se do mal-estar gerado pelo comentário preconceituoso. Ela procura negar este incômodo ao sorrir e afirmar que não se importa, mas refere-se aos autores do comentário de forma agressiva chamando-os de idiotas.

Elma busca argumentos para manter-se firme diante dos comentários hostis e encontra como aliado o gerente da empresa. Assim vai seguindo seu caminho cotidianamente buscando alternativas para desvencilhar-se do rótulo que lhe causou e ainda causa sofrimento desnecessário.

É, porque eu *sou uma pessoa normal*. [risos]. Mas todas as pessoas não pensam assim. São pessoas idiotas, que o gerente fala.

[...] *o gerente é o cara que mais fala comigo*, acho que não é nem o patrão, é o amigo mesmo [risos]. E, assim, ele fala que é porque existem pessoas idiotas. E ele fala assim: *quando você ouvir não deixa ali na sua cabeça, joga para fora, porque isso aí não vai te levar a lugar nenhum, vai te levar para você sofrer mais*.

Elma tem clareza de suas dificuldades, mas reconhece o seu potencial e, assim, torna-se possível autodeclarar-se como uma pessoa normal. Ao sentir-se ameaçada em sua integridade moral e emocional, ao invés de desistir, ela buscou apoio, quase nunca nos pares, mas em alguém que estivesse hierarquicamente em outra posição, tais como os professores e o gerente. Elma busca, cotidianamente, alternativas para livrar-se do rótulo que um dia lhe fora imputado e que se tornou fonte de ameaça à sua vida social. A despeito de todos os obstáculos que cotidianamente tem que enfrentar, prossegue em seus estudos universitários com a firme disposição de futura atuação profissional na área.

Comentários conclusivos

O reconhecimento do outro, em sua essência, traz em si o caráter ético que deve prevalecer nas relações humanas. Significações e conceitos sobre o humano, são verdadeiros somente se construídos nas relações cotidianas, nas quais as diferenças devem ser vistas como possibilidades de aprendizado e não de desvalorização. Em caso contrário, há o risco de ideações distorcidas, ou seja, formação de estigmas e preconceitos, com possível tratamento discriminatório.

O gerente e os professores, no trabalho e na escola, respectivamente, colocaram-se como mediadores no processo de autoafirmação de Elma como pessoa competente. Ao demonstrarem o lugar social que ela ocupa, seja na escola, seja no trabalho, possibilitam reorganizações do senso de si e tomadas de decisões que impulsionam a novas trajetórias em sua vida.

A ascensão acadêmica, com realização do Ensino Médio e ingresso na Educação Superior, e o acesso ao mundo do trabalho, por meio do emprego formal, deveriam ser condições que por si desestabilizassem as ideias negativamente preconcebidas sobre pessoas com deficiência intelectual. Mas nem sempre é o que ocorre, como ficou evidenciado no conteúdo expresso por Elma. Isso nos implica como pesquisadores, professores, estudiosos, gestores de políticas públicas, dentre outros, a pensar proposições

práticas cotidianas que gerem empoderamento das pessoas com deficiência e, ao mesmo tempo, reconhecimento por parte de seus pares.

Tunes (2010, p. 54) é taxativa ao afirmar que “o conceito de deficiência serve, pois, à exclusão”, uma vez que “o rótulo é palavra-ato, já preconceito, que bane a pessoa para o exílio das condições comuns de vida social”. Dessa maneira, Elma, de forma perspicaz, tenta evitar o quanto possível ser associada ao rótulo de deficiência intelectual. É possível que o exercício de enfrentamento cotidiano das adversidades esteja possibilitando saltos qualitativos em seu processo de autoconhecimento ao afirmar-se como pessoa normal e prosseguir em seus estudos, desautorizando qualquer concepção ou prática indicativa de que pessoas com deficiência intelectual são incapazes.

Situações como as vividas por Elma colocam a sociedade, que se propõe inclusiva, em xeque e instiga à construção de instrumentos que permitam a ressignificação social da deficiência. É imperioso que possamos no século XXI encontrar meios para retirá-la do campo conceitual da falta e da incapacidade generalizada, considerando-a simplesmente como uma das diversas possibilidades no processo de desenvolvimento humano. Mesmo que a sociedade atual apresente significativos avanços em relação aos modos de compreender a deficiência intelectual, se comparada com épocas passadas, o paradigma da inclusão ainda engatinha. Não bastam questões legais que obriguem a aceitação de pessoas com deficiência nos diferentes espaços sociais, para além disso, a sociedade precisa modificar seu sistema de relações baseado em jogos de poderes e comparações entre pessoas.

Referências

AMARAL, Lígia Assumpção. Diferenças, estigma e preconceito: o desafio da inclusão. In: OLIVEIRA, Marta Kolh; SOUZA, Denise Trento Rebello de; Souza, REGO. Teresa Cristina (org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (org.). *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2000.

BARBOSA, Maria Raquel; MATOS, Paula Mena; COSTA, Maria Emília. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. *Psicologia & Sociedade*, v. 23, n. 1, p. 24-34, 2011.

CARNEIRO, Maria Slyvia Cardoso. *Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down*. 2007. 193f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de. *Interação entre pares na educação infantil: exclusão-inclusão de crianças com deficiência intelectual*. 2007. 252f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

CARVALHO, Maria de Fátima. *A relação do sujeito com o conhecimento: condições de possibilidades no enfrentamento da deficiência mental*. 2004. 197f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

CAVALCANTE, Fátima Gonçalves. *Pessoas muito especiais: a construção social do portador de deficiência e a reinvenção da família*. 2002. 393f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2002.

CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. *Educação especial*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

CRP 6ª REGIÃO (CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA 6ª REGIÃO). *Educação Especial em debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

DIAS, Sueli de Souza. *O sujeito por trás do rótulo: significações de si em narrativas de estudantes de Ensino Médio com indicação de deficiência mental*. 2004. 150f. Dissertação (Mestrado Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

DIAS, Sueli de Souza. *A quem serve o diagnóstico de deficiência intelectual? Um estudo do desenvolvimento adulto na perspectiva da Psicologia Dialógica*. 2014. 201f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

DIAS, Sueli de Souza. *Nem anjos, nem demônios: simplesmente pessoas. Desmitificando a sexualidade de portadores de necessidades especiais*. Monografia (Especialização em Educação Sexual) – Instituto de Sexologia e Orientação Familiar, União Pioneira de Integração Social, Brasília, 2000.

DIAS, Sueli de Souza; CORTE-REAL, Fabíola Geoffroy Veiga; BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu. Preconceito, negritude e ações afirmativas no Brasil. *In: CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PSICOLOGIA, 7.*, 2011, Salvador, Bahia. *Anais [...]*. Disponível em: <http://www.conpsi7.ufba.br/>. Acesso em: 5 jun. 2013.

DIAS, Sueli de Souza; LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos. Deficiência intelectual: diagnóstico e trajetórias de desenvolvimento. CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 9. *Anais eletrônicos [...]*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2013 Disponível em: <http://www.abpd.psc.br/WebContent/AnaisIXCBPD.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2013.

DIAS, Sueli de Souza; LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos. Deficiência intelectual e o desenvolvimento da subjetividade: implicações para o contexto escolar. *In: DESSEN, Maria Auxiliadora; MACIEL, Diva Albuquerque (org.). A ciência do desenvolvimento humano*. Curitiba: Juruá, 2014.

FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.

GOFFMAN, Erving. *Estigma*: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de M. L. Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988. (Trabalho original publicado em 1963).

LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos; DIAS, Sueli de Souza. Inclusão como contexto de transição de desenvolvimento: um olhar da psicologia escolar. In: VIANA, Meire Nunes; FRANCISCHINI, Rosângela (org.). *Psicologia escolar*: que fazer é esse? Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016. p. 83-97.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu. As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. In: BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu; LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos (org.). *Diversidade e cultura da paz na escola*: contribuições da perspectiva sociocultural. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.135-155.

MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández (org.). *Fracasso escolar*: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELO, Zélia Maria de. Estigmas: espaço para exclusão social. *Symposium*, v. 4, número especial, p. 18-24, 2000.

MENDONÇA, Fabiana Luiza de Rezende. *Entre concepções docentes e práticas pedagógicas*: o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal. 2013. 155f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MIETO, Gabriela Sousa de Melo. *Virtuosidade em professores de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual*. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

MOTA, Natália Gonçalves. *A relação entre pares, no ensino básico, com alunos de necessidades educativas especiais integrados na turma*. 2013. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2013.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. *A institucionalização do invisível: crianças que não-aprendem-na-escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

NAVAS, Patricia; VERDUGO, Miguel Ángel; GÓMEZ, Laura E. Diagnóstico y clasificación en discapacidad intelectual. *Intervención Psicosocial*, v. 17, n. 2, p. 143-152, 2008.

PATTO, Maria Helena Souza. *Introdução à psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PESSOTTI, Isaias. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: Edusp, 1984.

RIBEIRO, Júlia Cristina Coelho. *Significações na escola inclusiva: um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar*. 2006. 187f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SALES JR., Ronaldo. Democracia racial: o não-dito racista. *Tempo Social*, Revista de Sociologia da USP, v. 18, n. 2, p. 229-258, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v18n2/a12v18n2>. Acesso em: 17 out 2016.

SILVA, Adriana Nunan do Nascimento. *Homossexualidade e discriminação: o preconceito sexual internalizado*. 2007. 390f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, Fabiane Belleti da; FERREIRA FILHO, Raimundo Carlos Machado. Estigma na epilepsia: aspectos conceituais, históricos e suas implicações na escola. *Thema*, v. 11, n. 2, p. 47-59, 2014.

SILVA, Marcella de Holanda Padilha Dantas da; BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu; LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos. Relações étnico-raciais e cultura da paz na escola e na sociedade brasileira. In: BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu; LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos (org.). *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 157-182.

SOUZA, Andréa Poletto. *Acessibilidade de deficientes visuais aos ambientes digitais/virtuais*. 2004. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

TEZZARI, Mauren Lúcia; BAPTISTA, Claudio Roberto. A medicina como origem e a pedagogia como meta da ação docente na Educação Especial. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BATISTA, Claudio Roberto (org.). *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 19-34.

TUNES, Elizabeth. Preconceito, inclusão e deficiência: o preconceito no limiar da deficiência. In: TUNES, Elizabeth.; BARTHOLO, Roberto (org.). *Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução José Cipolla Neto e cols. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Originalmente publicado em 1984).

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Obras escogidas III – Problemas del desarrollo de la psique*. Tradução Lydia Kuper. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012. (Obra originalmente publicada em 1983).

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Obras escogidas IV – Paidologia del adolescente problemas de la psique infantil*. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012. (Obra originalmente publicada em 1984).

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Obras escogidas V – Fundamentos de defectología*. Tradução de Julio Guillermo. Madrid: Visor, 1997. (Obra originalmente publicada em 1983).

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

