

# Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão: trajetórias

## Volume 2

EDITORA



**UnB**

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: trajetórias

## Volume 2



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>	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) 3107-3700  
Site: [www.editora.unb.br](http://www.editora.unb.br)  
E-mail: [contatoeditora@unb.br](mailto:contatoeditora@unb.br)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade de Brasília – BCE/UNB)

---

C764            Contribuições do desenvolvimento humano e da  
                     educação aos processos de inclusão [recurso  
                     eletrônico] : trajetórias / organizadoras  
                     Silviane Barbato ... [et al.]. – Brasília :  
                     Editora Universidade de Brasília, 2023.  
                     v.

                     Formato PDF.  
                     ISBN 978-65-5846-106-7 (v. 2).

                     1. Educação inclusiva. 2. Desenvolvimento  
                     humano. 3. Inclusão escolar. I. Barbato, Silviane  
                     (org.).

CDU 376

# Sumário

Apresentação . 10

Trajetórias em práticas . 14

Capítulo 1 . 15

## Contribuição da mediação para narrativas emancipatórias na inclusão social e escolar

*Valéria Marques de Oliveira | Priscila Pires Alves  
Márcio Souza Santos | Luana Freitas de Luquez Cruz  
Carolina Gonçalves da Silva Fouraux*

Narrativas: interação eu-mundo .	17
Diferença do igual: debate sobre igualdade e equidade .	23
Profissional como mediador da narrativa emancipatória .	25
Encontro com atleta de bocha paralímpica BC3 .	27
Encontro com praticante com TEA em intervenções assistidas por equinos .	30
Narrativa emancipatória: um desafio profissional .	32
Comentários conclusivos .	35

Capítulo 2 . 42

## Escolas inclusivas, professores inclusivos, estudantes incluídos: a democracia vista por dentro da escola

*Maristela Rossato | Fabrícia Teixeira Borges | Roseane Cunha*

Escolas inclusivas: reflexões sobre o grupo social sujeito da inclusão .	43
Professores inclusivos: reflexões sobre o sujeito nas ações relações pedagógicas .	46
Estudantes incluídos: reflexões sobre o sujeito na aprendizagem escolar .	49
Relatos da experiência de uma professora inclusiva .	50
Comentários conclusivos .	55



### Capítulo 3 . 58

## Atendimento Educacional Especializado para o aluno com altas habilidades/superdotado: garantias, discrepâncias, cenários e possibilidades

*Jane Faria Chagas-Ferreira*

- Aspectos legais do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com altas habilidades/superdotação . 59
- Discrepâncias entre os dispositivos legais e a realidade do Atendimento Educacional Especializado ao aluno superdotado . 60
- Os estudantes com altas habilidades/superdotação: público-alvo das políticas de inclusão . 63
- O enriquecimento curricular, estratégias de aceleração curricular e as salas de recursos: estratégias e possibilidades . 67
- Comentários conclusivos . 72

### Capítulo 4 . 85

## Educação Inclusiva: significados e práticas pedagógicas em transição

*Júlia Cristina Coelho Ribeiro | Silviane Barbato*

- A polifonia do discurso e as demandas atuais de inclusão . 87
- A contribuição do dialogismo para a análise do lugar social da deficiência . 89
- O lugar social da deficiência e a mediação dos professores regentes e dos professores do AEE . 93
- AEE formação continuada: a perspectiva do Ensino Dialógico . 97
- O modelo de escola inclusiva é um conceito em transição . 103
- Comentários conclusivos . 105

### Capítulo 5 . 113

## El desarrollo de trayectorias de identificación en estudiantes españoles con dificultades de aprendizaje

*Jesús Rubio-Jiménez | María Fernanda González*

- Cultura, escuela e identidades: la identidad desde un enfoque sociocultural . 114
- La escuela como contexto regulador de la experiencia . 115
- Identidades en acción . 117
- La identidad como producto discursivo . 120
- Identidad narrativa . 121
- Trayectorias de identificación . 122

Niveles de análisis y modelos locales de identidad . . .	126
“Buenos” y “malos” estudiantes . . .	128
Conclusiones . . .	134

## Capítulo 6 . . . 140

### Jovens com diagnóstico de DI no Ensino Médio: breves reflexões

*Kátia Rosa Azevedo*

E quando os Outros ascendem ao Ensino Médio... . . .	149
Comentários conclusivos . . .	160

## Capítulo 7 . . . 169

### Desafios no processo de inclusão da pessoa com transtornos do espectro do autismo: o uso de tecnologias assistivas em ambientes digitais de aprendizagem

*Patrícia Rebeca Silva Morato Mello | Tainá Mani Almeida*

*Priscila Pires Alves | Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha*

Conhecendo o autismo: histórico, definição, causas e diagnóstico . . .	170
Entre pais e filhos autistas . . .	179
O autismo e os desafios para inclusão numa perspectiva dialógica . . .	181
Linguagem: uma nova forma de se comunicar . . .	183
Ecolalia . . .	184
Adaca: um método facilitador . . .	185
Comentários conclusivos . . .	189

## Práticas reflexivas . . . 194

## Capítulo 8 . . . 195

### A equoterapia na escolarização da criança com transtorno do espectro autista: o trabalho colaborativo com cavalos na prática inclusiva

*Francelina de Queiroz Felipe da Cruz | José Ricardo da Silva Ramos*

As ações escolares e a Educação Inclusiva: desafios e possibilidades . . .	196
Autismo, equoterapia e o Outro primordial: desafios na inclusão . . .	198
Inclusão escolar pela equoterapia: como atua uma equipe interdisciplinar . . .	199
Equoterapia, inclusão e interação social no contexto de práticas colaborativas . . .	201

Equoterapia e a compreensão de si em si no contexto da aprendizagem: narrativas e reflexões para além do TEA . . .	204
Comentários conclusivos . . .	208

## Capítulo 9 . . . 211

### Criança, família e escola na inclusão escolar de um aluno acometido por toxoplasmose congênita e com baixa visão

*Patrícia Cristina Campos Ramos | Dione Eduardo da Silva Fernandes*

Importância das relações família-escola na efetivação do processo de inclusão . . .	212
Ligações entre toxoplasmose congênita, baixa visão e necessidades educacionais especiais no caso de Biel . . .	214
O estudo do processo de inclusão escolar de Biel . . .	221
a) A importância das relações família-escola, professor-aluno, aluno-alunos, para o desenvolvimento e a inclusão de Biel . . .	225
b) A toxoplasmose congênita como inicializadora do processo inclusivo do aluno, relacionando seu acometimento às NEE . . .	229
c) A existência de inclusão efetiva ou exclusão velada do aluno por si mesmo, pelos alunos regulares e professores . . .	231
Considerações a respeito do caso de Biel . . .	233
Comentários conclusivos . . .	236

## Capítulo 10 . . . 244

### Protagonismo em crianças do Ensino Fundamental na produção de significados sobre inclusão

*Lowanny de Souza Versiane | Rossana Beraldo*

A cultura inclusiva como um sistema semiótico na convencionalização de significados pela cognição distribuída . . .	247
Uma perspectiva ética e êmica para ouvir as crianças e aprender com elas . . .	250
A prática dialógica como fonte potencial do protagonismo em crianças . . .	253
Comentários conclusivos . . .	261



Capítulo 11 . 266

Educação Inclusiva e desafios político-pedagógicos:  
a organização da escola contemporânea à luz da  
Teoria Crítica

*Élida Soares de Santana Alves | Allan Rocha Damasceno*

- Percursos... trilhas... caminhos: concepção metodológica . 268
- Análises e discussões... pensando a escola inclusiva contemporânea . 268
- Comentários conclusivos . 278

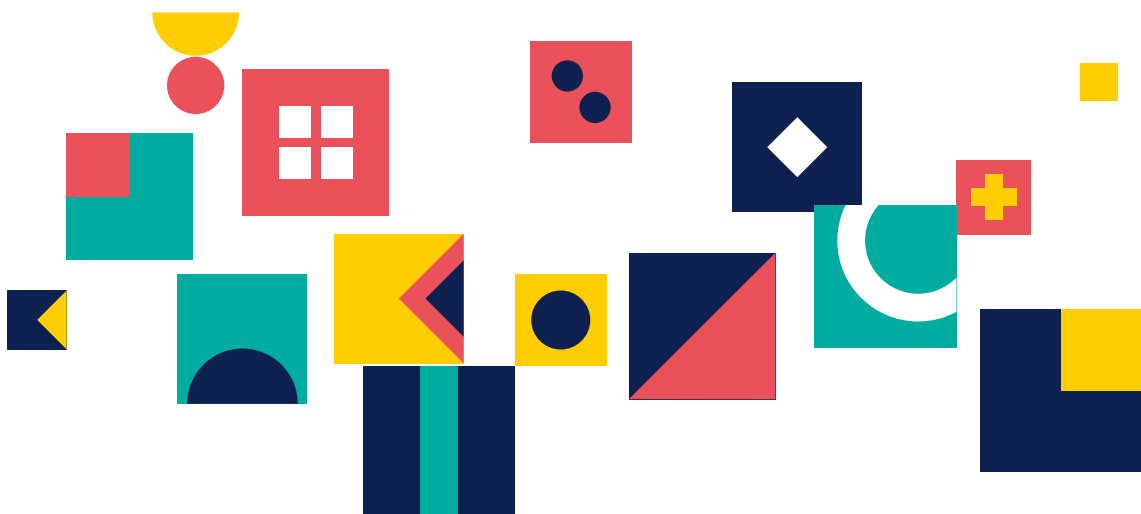
Capítulo 12 . 281

Projeto de desenvolvimento compensatório da  
Deficiência Intelectual: aprendendo inglês na inclusão

*Fabiola Ribeiro de Souza*

- O projeto Speaking English in the 2014 World Cup . 283
- Descrição detalhada da experiência . 285
- Considerações sobre o projeto . 290
- Comentários conclusivos . 292

Sobre os autores . 296



# Apresentação



O segundo volume da série *Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão: trajetórias*, oferece-nos a oportunidade de acompanhar trajetórias e práticas reflexivas na Educação Especial nos sistemas de ensino. Os processos que delineiam a temática da inclusão nos auxiliam nos desafios de um fazer que acolhe concretamente a diversidade e garante o acesso democrático de todos ao espaço de escolarização de forma ampla, plural e emancipatória.

Mudanças na escola oportunizam mudanças nas práticas nas comunidades e sociedade. As parcerias na Educação Inclusiva são um bem de todos e envolve a mudança na dinâmica escolar, que transformam a todos não apenas em termos de habilidades, mas também em valores éticos na convivência saudável e harmoniosa entre o *eu-outro* – que se realiza no *nós*.

Este segundo livro é resultado do fortalecimento dos diálogos entre universidade-escola e de uma longa parceria de grupos do Laboratório de Pesquisa e Inovação *Ágora-Psyché* – Psicologia no Espaço Público e suas Interdisciplinaridades com os diferentes laboratórios do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, grupos de pesquisa, do GT Cultura, Pensamento e Linguagem na Contemporaneidade, grupos de trabalho parceiros na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP) e pesquisadores colaboradores da América do Sul que se reuniram para dialogar, escrever e publicá-lo. Partimos da perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento e da Pedagogia Dialógica para promover novas reflexões para o fazer cotidiano, concreto e inovador, enfocando relatos de professores, estudantes, famílias em suas trajetórias na inclusão.

Para nós, as políticas públicas realizadas no diálogo dos profissionais que vivenciam essa realidade no cotidiano das escolas apontam para soluções conjuntas que atendam as singularidades de cada criança, adolescente e adulto. Em condições saudáveis de vivência e suporte mútuo, num ambiente que

se orienta para o aprendizado de estudantes e professores. A autonomia e a convivência profissional e interdisciplinar entre professores são fundamentais para as propostas de formação continuada que nossos grupos vêm realizando.

A Educação Inclusiva, considerada como um requisito fundamental de sociedades democráticas, vem sendo implementada pelos profissionais envolvidos com a construção da educação de qualidade, sejam eles professores em classes e escolas inclusivas, formadores ou responsáveis pela elaboração e atualização das políticas públicas. Embora ainda carregada de ambiguidades conceituais e divergências entre especialistas e educadores, especialmente quanto aos seus aspectos teórico-práticos, tem-se observado um expressivo incremento de estudos e publicações sobre o tema da inclusão.

Os textos que compõem o livro defendem que a inclusão depende de um fazer discutido, refletido, de tomadas de decisão, num processo dialógico de implementação e resistência no embate das crenças e valores de cada um, presentes no coletivo histórico que geram novas culturas, novas práticas e soluções para cada caso. Este volume aborda temas relevantes à discussão, visando, assim, promover a qualificação de professores e de profissionais ligados à educação e áreas afins, que atuam ou atuarão nas escolas inclusivas, em hospitais, em associações e diferentes contextos educacionais digitais e analógicos.

Entre as políticas instituídas que dão a garantia do acesso à Educação Inclusiva e às suas práticas, há caminhos que precisam ser partilhados de forma a contribuir para a integração de saberes e fazeres e que possibilitem reflexões sobre esse movimento. Assim, a condição de um viver inclusivo constitui uma conjunção de fatores que precisam levar em conta o caráter idiossincrático de cada sujeito e o modo como desenvolve suas potencialidades, função do meio escolar e também do seu campo social. Diante da demanda urgente de uma formação continuada, desejamos que os capítulos que elegemos como relevantes para este volume possam introduzir os educadores nessa problemática e também desencadear reflexões e ações situadas para o desenvolvimento sociocultural de nossos países e para o conhecimento de ações cidadãs que oportunizem, sobretudo, que o processo de escolarização ofereça a todos a oportunidade de convivência na construção de respeito mútuo às diferenças. Nesse sentido, a proposta

visa efetivar interações em que os temas fundamentais sejam tratados em sua interdisciplinaridade, procurando ultrapassar os limites da mera formação profissional, mas em mudanças de trajetórias.

Ao ressaltar a relevância em basear o processo de formação dos professores e dos profissionais envolvidos em contextos educativos no eixo epistemológico da educação, da psicologia e das tecnologias contemporâneas, esperamos contribuir, também, para a concretização da transformação do cenário educacional, na promoção dos direitos humanos e da igualdade. A articulação de projetos interdisciplinares fundamentados em propostas curriculares atuais possibilitará aos professores nas escolas, hospitais e comunidades a construção de uma prática inclusiva extensiva a todos a partir da prática reflexiva, de acordo com os contextos em que atuam.

O livro está organizando em duas partes, sendo a primeira a das trajetórias em práticas. O primeiro capítulo, de Valéria Marques, Priscila Pires Alves, Márcio Souza Santos, Luana Freitas de Luquez Cruz e Carolina Gonçalves da Silva Fouraux, trata do tema da mediação e sua contribuição para narrativas emancipatórias em interação na inclusão social e escolar. O segundo capítulo, de Maristela Rossato, Fabrícia Teixeira Borges e Roseane Cunha, discute a democracia nas escolas inclusivas a partir da perspectiva de uma construção coletiva, apontando seus desafios e possibilidades. O terceiro capítulo, de Jane Faria Chagas-Ferreira, trata do tema do Atendimento Educacional Especializado voltado ao aluno de altas habilidades/superdotado. O quarto capítulo, de Júlia Cristina Coelho Ribeiro e Silviane Barbato, traz o estudo do processo de implementação das políticas públicas de inclusão escolar, buscando compreender quais significados e práticas têm sido construídos por professores nas diferentes escolas do Distrito Federal. O quinto capítulo, de Jesús Rubio-Jiménez e Maria Fernanda González, apresenta conceitos que analisam as trajetórias de identidade de jovens espanhóis com dificuldades de aprendizagem. O sexto capítulo, de Kátia Rosa Azevedo, propõe reflexões sobre jovens com diagnóstico de deficiência intelectual no ensino médio. O sétimo capítulo, de Patrícia Rebeca Silva Morato Mello, Tainá Mani Almeida, Priscila Pires Alves e Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha, trata do uso de tecnologias assistivas em ambientes digitais de aprendizagem para pessoa com transtorno do espectro do autismo.

Na segunda parte, são apresentadas práticas reflexivas: o oitavo capítulo, de Francelina de Queiroz Felipe da Cruz e José Ricardo da Silva Ramos, apresenta o estudo das possíveis contribuições da equoterapia na inclusão escolar e social da criança com Transtorno do Espectro Autista. No nono capítulo, de Patrícia Cristina Campos-Ramos e Dione Eduardo da Silva Fernandes, a tríade família, criança e escola é discutida no caso de inclusão escolar de um aluno com toxoplasmose congênita e baixa visão. No décimo capítulo, Lowanny de Souza Versiane e Rossana Beraldo apresentam reflexão sobre o protagonismo de crianças do ensino fundamental na produção de significados para o estabelecimento de uma cultura da inclusão, com a construção da cidadania e autonomia. O décimo primeiro capítulo, de Élide Soares de Santana Alves e Allan Rocha Damasceno, traz uma contribuição, a partir da Teoria Crítica, sobre os desafios político-pedagógicos na Educação Inclusiva. O décimo segundo capítulo, de Fabíola Ribeiro de Souza, enfoca as práticas reflexivas apresentando um projeto de desenvolvimento compensatório da deficiência intelectual através da aprendizagem do inglês.

As trajetórias e práticas reflexivas apresentadas neste volume convidam-nos a refletir sobre a necessidade urgente de se pensar o processo de inclusão a partir da diferenciação das demandas que se revelam e que nos mobilizam no confronto com a alteridade, produzindo saberes e fazeres que promovem aprendizagens contínuas nas atividades do cotidiano da Educação Inclusiva.

Esperamos que os diálogos com os autores deste livro gerem discussões sobre a inclusão entre os profissionais envolvidos com o cotidiano das escolas inclusivas, orientando o desenvolvimento de novas ferramentas que lhes permitam também refletir sobre suas próprias práticas, contribuindo efetivamente para a construção de conhecimentos que venham prover novas condições de socialização e desenvolvimento que atendam à diversidade docente e estudantil.

Boa leitura!

Priscila Pires Alves  
Silviane Barbato  
Rossana Beraldo



## Capítulo 11

# Educação Inclusiva e desafios político-pedagógicos: a organização da escola contemporânea à luz da Teoria Crítica

*Élida Soares de Santana Alves*

*Allan Rocha Damasceno*

O cenário cultural contemporâneo é de democratização escolar, propiciando reorganizações pedagógicas e educacionais que buscam atender às especificidades dos estudantes da Educação Especial. Neste capítulo, discutimos a existência de elementos que possibilitam a experiência formativa nas (re)organizações escolares demandadas pela orientação inclusiva de Educação Especial, com foco em um Projeto Pedagógico de uma escola pública do Rio de Janeiro, em suas versões dos anos de 2006 e 2011.

Nesse contexto, entendemos que a organização escolar democrática, que opera conforme o conceito de inclusão, demanda emancipação de todos os envolvidos. A discussão da (re)organização que atenda à diversidade e singularidade dos estudantes, nos orienta a refletirmos também sobre a educação como resistência à barbárie e, sobretudo, a educação para a experiência – experiência esta caracterizada “pela difícil mediação entre condicionamento social, o momento de adaptação, e o sentido autônomo da subjetividade” (ADORNO, 1995, p. 26).

Essa discussão nos desafia a refletir sobre as contradições presentes no processo de inclusão escolar, considerando as causas que geraram no passado a segregação/integração das pessoas com deficiência na escola;

e o aporte teórico dos pensadores da Teoria Crítica, em especial Adorno (1993), como apoio nesta trajetória.

Considerando-se a necessidade da reflexão contínua e de análise crítica da formação e da heteronomia presentes na escola, a “educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121). Mas, o que seria a barbárie? E como ela esteve (e ainda pode estar) representada nas “reorganizações inclusivas”? Adorno (1995) nos apoia na reflexão sobre essa temática à medida que questiona a maneira como é possível a civilização estar no mais alto desenvolvimento tecnológico e as pessoas ainda se encontrarem atrasadas de um modo disforme em relação à civilidade, isto é, passivas, inaptas a reflexões humanitárias. Para ele, a passividade inofensiva está pronta para contemplar o horror e se omitir no momento decisivo. Assim, ela própria se constitui uma forma de barbárie. O autor esclarece: “eu começaria dizendo algo terrivelmente simples: que a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade” (ADORNO, 1995, p. 156).

A barbárie, então, é um estado da consciência não emancipada. O autor sinaliza, assim, que é importante considerarmos que o resgate da razão, enquanto esclarecimento, é pressuposto para a libertação das consciências e, conseqüentemente, para a desbarbarização da sociedade. Baseando-se em Kant, Adorno (1995) aponta para o esclarecimento como a saída da humanidade de sua minoridade autoinculpável, tendo em vista que a minoridade se caracteriza pela incapacidade do indivíduo em fazer uso de seu entendimento autonomamente.

Assim, é na necessidade de desenvolvermos a reflexão e a atuação livre e autônoma que a inaptidão à reflexão e ao comportamento livre e autônomo do estado da consciência reificada (coisificada) são revelados como barbárie. Nesse sentido, o filósofo sinaliza que a produção da consciência verdadeira é de importância política, uma vez que uma democracia efetiva repousa na vontade e escolha de cada pessoa. Repousa no esclarecimento, na aptidão e coragem de cada, a partir do seu próprio entendimento.

[...] Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular é um antide-mocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia (ADORNO, 1995, p. 141-142).

## Percursos... trilhas... caminhos: concepção metodológica

A escola que teve seu Projeto Pedagógico analisado foi a Escola Amanhecer (EAR), uma escola pública do município de Paracambi-RJ, que acolhe a metade do total de alunos incluídos do município (PARACAMBI, 2015). Com o objetivo de desvelar a maneira pela qual o projeto educacional inclusivo fora planejado, analisamos os Projetos Pedagógicos dos anos 2006 e 2011 tentando subsidiar o reconhecimento dos limites e possibilidades da operacionalização da perspectiva inclusiva de Educação Especial por meio de tais instrumentos orientadores. Os dados obtidos com a pesquisa documental foram analisados e discutidos considerando a importância da crítica ao conhecimento produzido.

## Análises e discussões... pensando a escola inclusiva contemporânea

O Projeto Pedagógico de 2006 tem 40 páginas e contém uma introdução em que são explicitados os objetivos, princípios e as finalidades da educação, bem como o histórico da construção do Projeto Político, além de quatro partes principais (I, II, III e IV). Na parte I, são evidenciadas as concepções pedagógicas quanto à função social da escola; os eixos que norteiam a escola; o trabalho pedagógico; as concepções de mundo e de sociabilidade do homem; e a concepção da escola em relação ao currículo. São evidenciados os objetivos do planejamento da escola; das atividades de planejamento; da avaliação, bem como elencados problemas durante a elaboração desse Projeto Político em 2006.



Na parte II é evidenciado o Sistema de Ensino, em que são explicitadas: as modalidades de ensino; a organização, estrutura e funcionamento dos cursos (Educação Infantil e Ensino Fundamental); os objetivos e ações do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano de escolaridade, assim como da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do 1º ao 9º ano de escolaridade; os currículos e a avaliação do processo ensino-aprendizagem. Discorre-se, também, sobre a discussão pedagógica; o Conselho de Classe; as normas de convivências da comunidade escolar; a matrícula, a transferência, a adaptação (no que tange aos estudantes transferidos) e sobre a dependência.

Na parte III são explicitadas: a composição da organização escolar, o organograma da escola; as funções da direção, do corpo docente, do coordenador pedagógico, do secretário escolar e auxiliar administrativo, dos serviços gerais e do corpo discente. Além disso, é evidenciada a forma e os objetivos do registro, escrituração e arquivos escolares, bem como a incineração.

Na parte IV são explicitadas as dimensões físicas da escola e as disposições gerais. No que tange aos objetivos e princípios, é estabelecido que a escola objetiva sua ação educativa fundamentada no Plano Nacional de Educação (2001-2010). Nessa perspectiva, estabelece como finalidade:

Atender o disposto na Constituição Federal e Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente; ministrar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos observadas em cada caso, a legislação e as normas especificamente aplicáveis (ESCOLA AMANHECER, 2006, p. 5).

Chama-nos atenção nesta finalidade, a predisposição a automatizar ações e “absorver clichês”. É neste cenário – de atrofiamento da espontaneidade e da atividade intelectual do indivíduo – que a formação se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado. Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, a semiformação prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais

aprovados. Esse processo canaliza a permanência dos conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural; perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo. Logo, gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie (ADORNO, 1996).

Ao refletirmos sobre alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos, no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão, é essencial pensar a sociedade e a educação em seu devir. Nessa perspectiva, a educação necessita tomar a sociedade como objeto de estudo. Conduzir esse objeto à revelação da causalidade que parecia meramente acidental, apresentando-o como resultado e enredando-o em situações paradoxais a fim de revelar o conflito como contradição. Possibilitando assim, convertê-lo em base de uma experiência formativa.

E nesse movimento de entrega à necessária crítica da sociedade, é que valorizamos a importância da experiência como movimento formativo de ruptura à alienação impetrante da sociedade na escola contemporânea. Afinal, a oportunidade de educação pela experiência significa a própria materialização de educação para emancipação, e assim, de educação contra a barbárie.

No histórico de construção do Projeto, por exemplo, são relatadas as seguintes perguntas disparadoras para a construção do escopo: “O que você espera da escola?”, “Que atividades você gostaria que fossem desenvolvidas na escola?”, “Quais as suas responsabilidades com a escola?”. De acordo com o próprio documento, tais perguntas tiveram como objetivo colher informações sobre as expectativas dos sujeitos envolvidos na construção deste, em relação às suas expectativas, ao ensino, à escola e à sociedade.

Nesse sentido, o processo pelo qual este documento foi elaborado evidencia sua dimensão teórico-metodológica, indo assim na contramão da construção emanada da burocratização do trabalho escolar, tão recorrente na realidade atual. Dessa maneira, inferimos que este documento refletiu as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar.

Tornando-se, assim, um importante instrumento de orientação da ação educativa no que tange às finalidades sociais e políticas almejadas pelo grupo.

Quanto aos eixos norteadores, são descritos: aprender a aprender; valores: respeito, solidariedade, disciplina, coletividade; trabalho unificado-coletivo; criar para humanizar e compromisso. Como concepção de sociedade, propõe construir uma sociedade libertadora, crítica, reflexiva, igualitária, democrática e integradora, fruto das relações entre as pessoas, caracterizadas pela interação de diversas culturas as quais cada cidadão constrói a sua existência e a do coletivo.

Ao sinalizar a sua concepção de educação, o Projeto Político (2006) declara:

O processo educacional deve contemplar um tipo de ensino e aprendizagem que ultrapasse a mera reprodução de saberes “cristalizados” e desemboque em um processo de produção e de apropriação de conhecimento, possibilitando, assim, que o cidadão se torne crítico e que exerça a sua cidadania, refletindo sobre as questões sociais e buscando alternativas de superação da realidade (ESCOLA AMANHECER, 2006, p. 12).

Diante dessas diretrizes bem como propostas pedagógicas emancipadoras, recorreremos ao pensamento de Adorno para evidenciar os limites destas na sociedade contemporânea:

No ensaio que citei no início, referente à pergunta “vivemos atualmente em uma época esclarecida” Kant respondeu: “Não, mas certamente em uma época de esclarecimento”. Nestes termos ele determinou a emancipação de um modo inteiramente consequente, não como uma categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como um vir-a-ser e não um ser. [...] se não quisermos aplicar a palavra “emancipação” num sentido meramente teórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as

enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo. Creio que deveríamos dizer algo a este respeito (ADORNO, 1995, p.181).

Entre os problemas elencados durante a elaboração do projeto Político, chamaram nossa atenção os seguintes:

- Falta de articuladores e coordenadores na comunidade escolar;
- Falta de compromisso político-pedagógico;
- Professores desatualizados;
- Trabalho individualizado e isolado;
- Falta de determinados profissionais (assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, coordenadores de turno e por disciplina);
- Falta de planejamento articulado-interdisciplinaridade (ESCOLA AMANHECER, 2006, p. 14).

Observou-se a ausência de articulação entre diversos profissionais especialistas, de trabalho coletivo interdisciplinar, e de profissionais atualizados e comprometidos com o projeto político. Tais fragilidades podem contribuir para uma cultura organizacional, bem como pedagógica e educacional, que pode vir a obstaculizar o desenvolvimento e a consecução da perspectiva inclusiva de Educação Especial.

Além disso, tal cenário evidencia mais um elemento contribuidor para manutenção e reprodução da barbárie: a ausência de protagonismo político. Conforme nos revela Adorno (1995, p. 169) “o homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem”. Há, então, a necessidade do desenvolvimento contínuo de reflexão e do comportamento livre e autônomo, evitando-se, assim, práticas em que o estado da consciência é ainda reificado (coisificado) e, a barbárie, instaurada.

Na parte II, ao evidenciar os objetivos Educação Infantil e Ensino Fundamental, são sinalizados:

Desenvolvimento da capacidade de aprender e de socializar o que aprendeu, tendo como meios básicos o domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Compreensão do ambiente natural e social, dos sistemas políticos e da autodeterminação dos povos, dos valores em que se fundamenta na sociedade; da tecnologia e das artes.

Desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades de formação de atitudes e valores.

A formação da consciência crítica e a aquisição de capacidade de organização para a transformação social; o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços da solidariedade humana e da tolerância em que se assentam a vida social (ESCOLA AMANHECER, 2006, p. 16).

Quanto às ações voltadas para estes níveis de ensino estão previstas outras como:

- Projeto Jovem Acolhedor: projeto em parceria com as alunas do 9º ano de escolaridade, oferecido em horário extracurricular, para auxiliar na superação das dificuldades de aprendizagem pelas crianças da Educação Infantil, com apoio da Orientadora Educacional;
- Sala de Apoio para alunos com reprovações múltiplas para apoio pedagógico;
- Reforço nas disciplinas com maior dificuldade, fora do horário de estudo (ESCOLA AMANHECER, 2006, p. 16).

Notou-se que não há objetivos e nem ações voltadas, especificamente, para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Assim, o projeto evidencia seus limites para a democratização escolar

para os estudantes incluídos. Pois, conforme nos sinaliza Glat (2007, p. 16): “Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social”.

Quanto à avaliação do processo ensino-aprendizagem, está prevista “uma avaliação diagnóstica, processual e contínua e de forma global mediante verificação de competência e de aprendizagem de conhecimentos, em atividades de classes e extraclasse, incluídos os processos próprios de recuperação paralela” (ESCOLA AMANHECER, 2006, p. 18). A concepção avaliativa indica que há necessidade ainda do desenvolvimento da concepção avaliativa pedagógica inclusiva, pois enfatiza os resultados, fundamentando-se na verificação de competências de aprendizagem, e não fazendo referência à verificação da aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Conforme sinaliza a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008, p. 11), tal avaliação é compreendida:

[...] como um processo dinâmico [que] considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto as possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor.

Na versão analisada do Projeto Pedagógico, foi posto como meta para os anos de 2006, 2007, 2008 repensar o pedagógico objetivando diminuir os índices de evasão e repetência em relação aos dados estatísticos de 2005. Para tanto, a escola estabeleceu projetos, como o Jovem Acolhedor e a Escola Acolhedora, tendo como objetivo: “[...] unificar o corpo docente e discente através do respeito mútuo, não só dentro da unidade escolar, como também na comunidade em que vivem, despertando a vontade de participar e cooperar” (ESCOLA AMANHECER, 2006, p. 27). E em suas “Disposições Gerais”: “[...] incorporar-se-ão a este Projeto Pedagógico, automaticamente, as disposições de lei e

instruções de normas de ensino emanadas de órgãos ou poderes competentes, alterando as disposições que com ela conflitam” (ESCOLA AMANHECER, 2006, p. 39).

No entanto, a ausência de metas para a efetivação da perspectiva inclusiva de Educação Especial, no contexto da formulação coletiva do Projeto, nos informa que o desenvolvimento de projetos orientados à formação para autorreflexão crítica torna-se imprescindível para a inclusão dos estudantes da Educação Especial. Conforme sinaliza Damasceno (2006, p. 45):

[...] o professor que puder libertar-se das dificuldades por ele mesmo impostas ao processo de acolhimento aos estudantes deficientes, poderá se tornar aquilo que chamamos de agente agregador, ou seja, um multiplicador de ideias e reflexões que também poderão apontar para a libertação de outras consciências, que se encontram encarceradas pela autoinculpável minoridade.

Considerando-se que, em suas diretrizes, há compromissos e princípios filosóficos evidenciados pela orientação inclusiva de educação, tais como tornar a escola um *locus* privilegiado para a efetivação da cidadania e desenvolvimento de valores democráticos e integradores, promovendo uma escola com igualdade de direitos e dessa maneira, diversa; caminhando, constantemente, com as políticas educacionais contemporâneas – as quais ratificam a perspectiva inclusiva de Educação Especial –, verifica-se que há ainda muitas medidas a serem desenvolvidas e decisões a serem tomadas à operacionalização da orientação inclusiva de Educação Especial. Por exemplo, a integração dos suportes necessários para a acessibilidade arquitetônica, curricular e didático-pedagógica, entre outras dimensões.

Ao organizar a proposta pedagógica, o Projeto Pedagógico (2011) sinaliza como objetivo a formação do “homem” exercendo em sua plenitude o direito à cidadania, explorando suas potencialidades. Assim, comparado ao Projeto anterior (2006), mostra-se frágil na fundamentação do campo político, podendo avançar na definição de sua concepção política de educação. No esforço de dar continuidade ao processo de (re)planejamento

organizacional da escola pesquisada, o Projeto Pedagógico de 2011 tem como subtítulo: Escola Acolhedora – Educando sentimentos. Este documento traz avanços no que tange à consecução inclusiva de Educação Especial. Todavia, no que se refere a (re)estruturação organizacional da escola é ainda bastante omissivo em relação à implementação das ações dos processos inclusivos. Composto por 19 páginas, está dividido em três partes: I – Identificação da unidade escolar, II – Justificativa do Projeto Político e III – Descrição da Realidade Educacional.

Ao justificar a constituição do Projeto Político, o documento sinaliza:

A educação é prioridade de todos os seres humanos, por isso, precisamos estabelecer metas para serem cumpridas a um espaço [de] curto, médio e longo prazo, onde a escola acompanhe de forma gradativa as verdadeiras necessidades da comunidade escolar. Para que escola alcance esses objetivos, vale ressaltar a importância de que o corpo docente faça adequações necessárias para que seus alunos sejam capazes de aprender e serem conscientes de seus direitos e deveres, de liberdade e igualdade (ESCOLA AMANHECER, 2011, p. 7).

Nesse sentido, assim como no Projeto Pedagógico (2006), a escola concebe tal documento como um plano de trabalho que indica os objetivos e os meios de sua execução, superando a improvisação e a falta de rumo. Propondo dessa maneira, uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formulando e prevendo metas, ações; instituindo procedimentos e instrumentos de ação.

Nessa versão há indicação de avanços nas concepções e operacionalizações da Educação Inclusiva. Uma grande contribuição sobre a realidade educacional da escola é apresentada na descrição da parte III da versão de 2011, que aponta para a possibilidade/necessidade de superação e discute se as fragilidades encontradas em 2006 foram superadas ou não, destacando-se novas demandas da escola. Nessa perspectiva, o documento sinaliza como pontos fortes da realidade escolar:



[...] a informatização da escola/internet; o envolvimento docente nos projetos da escola e da Secretaria Municipal de Educação; equipe docente qualificada, bom relacionamento humano; bom sistema de informações gerenciais (ESCOLA AMANHECER, 2011, p. 7).

Essa constatação indica o cenário potencializador para a consecução da perspectiva inclusiva de Educação Especial. Além das dificuldades citadas no Projeto Pedagógico (2006) terem sido superadas, como a falta de compromisso político-pedagógico e a desatualização dos professores, outros pontos fortes mostram instrumentos facilitadores para o planejamento, coordenação e gestão do processo inclusivo. Como pontos fracos, o Projeto Político (2011) enfatiza:

Baixa participação dos pais; acompanhamento deficiente dos alunos com necessidades especiais (faltam pessoas qualificadas); não comparecimento dos professores e funcionários e problemas na estrutura física da escola (ESCOLA AMANHECER, 2011, p. 7).

A fim de superar tais dificuldades, o referido documento estabelece as dificuldades que a escola pode solucionar prioritariamente, como a “Formação continuada de professores da Educação Infantil e 6º ao 9º ano; fortalecimento da relação entre escola/família; e fortalecimento do ensino inclusivo” (ESCOLA AMANHECER, 2011, p. 8). Ao refletir sobre sua práxis educativa, a escola reconhece suas limitações no campo da perspectiva inclusiva de educação e, assim, aponta para tempos mais promissores para o público-alvo da Educação Especial. Ao considerar que a orientação inclusiva de educação implica um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, e, a fim de atender à diversidade de seus estudantes, o Projeto Pedagógico (2011) traz pequenas contribuições para a reorganização escolar no que tange ao nexo entre a reflexão e operacionalização da orientação inclusiva de Educação Especial.

## Comentários conclusivos

A perspectiva democrática de educação repousa na autorreflexão crítica, no esclarecimento, na formação da vontade de cada um em particular e nas possibilidades históricas da reflexão da humanidade sobre sua autoinculpável minoridade, não estando, portanto, restrita à racionalidade pedagógica nem se reduzindo à aplicação de uma técnica.

Ao refletirmos sobre a educação para contradição e resistência das injustiças sociais, enfocamos a educação em seu sentido político como premência para o desenvolvimento de identidades críticas capazes de romper a conjuntura apresentada. Nesse contexto, o Projeto Pedagógico assume um papel de importância ao se tornar base de experiência formativa e instrumento de reflexão coletiva.

A fim de que a práxis no processo inclusivo seja resultante de um permanente exercício intelectual crítico, o qual se contraponha à “indiferença frente ao objeto” e oportunize a constituição de uma dimensão humana e pedagógica para além do reprodutivo e da modelagem educacional, faz-se necessário incluir na discussão do Planejamento Pedagógico questionamentos, como: “O que é? E para que é a (re)organização escolar?”. Pois, “[...] uma vez perdido este ‘para quê’, ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior” (ADORNO, 1995, p. 140).

Nessa perspectiva, embora as versões do Projeto Pedagógico de 2006 e 2011 tragam em suas diretrizes educacionais princípios democráticos no que tange ao processo educativo dos estudantes da Educação Especial, há ainda, de maneira substancial, o planejamento de ações orientadas à educação que não contemplam todos os estudantes. Dessa maneira, identifica-se a reificação da consciência, a qual anuncia uma conjuntura facilitadora para permanência da barbárie no contexto educacional.

O entendido e experimentado medianamente – semientendido e semiexperimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim, seu inimigo mortal. Elementos que penetram na consciência sem fundir-se em sua

continuidade, se transformam em substância tóxica e, tendencialmente, em superstições, até mesmo quando as criticam [...]. Elementos formativos inassimilados fortalecem a reificação da consciência que deveria justamente ser extirpada pela formação (ADORNO, 1996, p. 404).

Concluimos que a necessidade de reflexão contínua nos apoia em estabelecermos relações concretas entre os projetos políticos-pedagógicos que escrevemos, discutimos e transformamos com as práticas inclusivas no cotidiano da escola. Quando desarticuladas de suas finalidades gerais, as reorganizações inclusivas tendem a se consubstanciar em ideologias e modelos incorporados; tendem a reforçar o estágio de heteronomia ao não oportunizarem que os sujeitos envolvidos se abram à experiência do objeto focalizado. Logo, podem contribuir para a manutenção da distância entre propostas bem-intencionadas e a possibilidade de mudança na medida em que não possibilitam um comportamento emancipado e crítico.

## Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação para emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. *Einleitung in die Soziologie*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1993.

ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 17, dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

DAMASCENO, Allan Rocha. *A formação dos professores e os desafios para a educação inclusiva: as experiências da escola Municipal Leônidas Sobrino Pôrto*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

ESCOLA AMANHECER. *Projeto Político Pedagógico*, 2006.

ESCOLA AMANHECER. *Projeto Político Pedagógico*, 2011.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

PARACAMBI. *Plano operativo de ações municipais de educação*. Paracambi, RJ: Secretaria Municipal de Educação e Esporte, 2015.

PARACAMBI. *Relatórios das Escolas*. Paracambi, RJ: Secretaria Municipal de Educação e Esporte, 2015.

## Sobre os autores



**Allan Rocha Damasceno** – Professor associado do Instituto de Educação (IE/UFRRJ) e dos Programas de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares e em Educação Agrícola, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Líder do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI).

**Carolina Gonçalves da Silva Fouraux** – Professora licenciada em Educação Física e mestre em Psicologia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Limeira. Atualmente é professora do Projeto AME-TEA (Atendimento Municipal Especializado) para inclusão de alunos com autismo severo, atuando no campo da psicomotricidade.

**Dione Eduardo da Silva Fernandes** – Graduado em Ciências Biológicas pela Faculdade São Luís de Jaboticabal (FSLJ), pedagogo pelas Faculdades Integradas Soares de Oliveira (FISO), especialista em Desenvolvimento humano, Educação e Inclusão escolar pela Universidade de Brasília (UAB/UNB) e em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável (FSLJ).

**Élida Soares de Santana Alves** – É professora do Atendimento Educacional Especializado do Instituto Federal Baiano, onde está vinculada institucionalmente ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Pedagoga e mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seus interesses em pesquisa concentram-se na área de educação e diversidade, com ênfase nas políticas públicas em educação inclusiva, organização

do trabalho escolar, formação de professores, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência.

**Fabiola Ribeiro de Souza** – Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), dedica-se ao ensino da língua portuguesa a migrantes internacionais. Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (IP/UnB) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult), desenvolve estudos sobre migração internacional, emoção e o seu papel no desenvolvimento humano e na compensação na deficiência intelectual.

**Fabrcia Teixeira Borges** – Professora do Departamento de Psicologia Escolar e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, do Instituto de Psicologia, da Universidade de Brasília. Seu interesse principal é em Psicologia do Desenvolvimento Humano, atuando nos seguintes temas: desenvolvimento infantil, identidade de professores, experiência estética e arte, mulheres e psicologia cultural.

**Francelina de Queiroz Felipe da Cruz** – Mestre em Educação pela UFRRJ com pesquisas na área de Equoterapia, Autismo, Terapias Assistidas e Mediadas. Docente especialista em Psicopedagogia, Ensino de Libras e Braille, coordena a Educação Especial da SMES – Seropédica-RJ; membro fundador do Programa de Equoterapia da UFRRJ e do Grupo TEAm Seropédica – Coletivo de Mães de filhos com Autismo. Pesquisadora no Programa EQUilibrium Rural – Intervenções Transdisciplinares em Terapia Assistida por Equinos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

**Jane Farias Chagas-Ferreira** – Professora do Departamento de Psicologia Escolar (PED) da Universidade de Brasília e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, na mesma instituição. Estuda educação de superdotados, processos criativos, repercussão das redes sociais na subjetividade. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Processos de Desenvolvimento Humano Mediados pelas TICs.

**Jesús Rubio-Jiménez** – Licenciado en Psicología (UdG, España) con máster en investigación en psicología (UNED, España). Es funcionario del sistema educativo público español, donde trabaja como orientador en educación secundaria. Le interesa la aplicación de las herramientas de la psicología cultural al ámbito de la psicología educativa y la orientación para la carrera.

**José Ricardo da Silva Ramos** – Professor associado da Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Coordenador do Centro Interdisciplinar de Equoterapia/UFRRJ/FAPERJ. Líder do Grupo de Pesquisa em Equoterapia: campo interdisciplinar de Educação, Saúde e Desportos. Estuda equoterapia educacional e hipoterapia; praxiologia motriz, educação inclusiva, psicomotricidade e integração sensorial.

**Julia Cristina Coelho Ribeiro** – Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília, contribuiu à formação continuada de professores, na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE/SEDF). Atualmente, atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE/SEDF). Tem interesse de pesquisa em educação inclusiva, formação de professores e processos de alfabetização/letramento de estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual e/ou TGD/TEA.

**Kátia Rosa Azevedo** – Professora de inglês da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Doutora e mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Psicóloga com especialização em terapia conjugal e familiar. Graduada em Letras com especialização em Língua e comunicação.

**Lowanny de Souza Versiane** – Psicóloga, especialista na área de Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS) da Universidade de Brasília. Analista de Gestão Educacional em Psicologia pela Secretaria de Educação do Distrito Federal.

**Luana Freitas de Luquez Cruz** – Psicóloga pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

**Márcio Souza Santos** – Professor graduado em Educação Física e mestre em Psicologia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professor efetivo da Rede Municipal de Ensino de Limeira-SP. Atualmente, é professor do projeto Atendimento Municipal Especializado para crianças com Transtorno do Espectro Autista (AME-TEA) da Secretaria Municipal de Educação de Limeira-SP e pesquisador nas áreas de Educação Inclusiva e Numismática.

**Maria Fernanda González** – Profesora titular e investigadora en la Facultad de Ciencias de la Salud, UNER, Argentina. Doctora en Psicología (UAM, España), con estancia postdoctoral en la Universidad de Brasília. Forma parte del GT ANPEPP Cultura, Pensamiento e Linguagem na Contemporaneidade. Investiga la construcción identitaria desde la psicología cultural, con el uso de metodologías cualitativas de corte biográfico-narrativo.

**Maristela Rossato** – Professora do Departamento de Psicologia Escolar e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar. Estuda dificuldades de aprendizagem escolar, subjetividade, impactos das tecnologias no desenvolvimento humano, formação de professores, ensino e aprendizagem a distância.

**Patrícia Cristina Campos Ramos** – Psicóloga (Umesp), atua na psicologia clínica desde 1998. É especialista em Psicopedagogia (PUC-SP), mestre e doutora pelo Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS) do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult).



**Patrícia Rebeca Silva Morato Mello** – Psicóloga pela Universidade Federal Fluminense. Pós-graduanda em Psicologia Hospitalar e Saúde. Pesquisadora do Laboratório Ambientes Digitais de Aprendizagem para Criança Autista. É psicóloga em equoterapia, com crianças com deficiência e do Centro de Referência e Assistência Social no município de Volta Redonda-RJ.

**Priscila Pires Alves** – Professora associada da Universidade Federal Fluminense (UFF). Tem pós-doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (UnB), é doutora em Psicologia Social (UERJ), mestre em Psicologia Social e da Personalidade (UFRJ), psicóloga (UFRJ), pesquisadora do Laboratório Ambientes Digitais de Aprendizagem para Criança Autista (Adaca) da UFF. É membro do GT Cultura, Pensamento e Linguagem na Contemporaneidade, da ANPEPP.

**Roseane Cunha** – Professora da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, com atuação no Ensino Fundamental e Ensino Especial. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília, especialista em Arte-educação em Artes Visuais pela Faculdade Dulcina de Moraes e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Estuda a teoria histórico-cultural e ensino de ciências com foco no letramento científico dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

**Rossana Beraldo** – Tem pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, com duplo-doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano pela Universidade de Brasília e em Psicologia pela Università Degli Studi di Parma, Itália. Consultora em tecnologia educacional e membro editorial do *Dialogic Pedagogy Journal* (DPJ) e membro da *Dialogic Pedagogy Society*. Estuda a produção de significados na intersubjetividade e processos de convencionalização em práticas de ensino-aprendizagem em contextos digitais e analógicos.

**Silviane Barbato** – Professora do Departamento de Psicologia Escolar e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar da Universidade de Brasília. Coordena o Laboratório de Pesquisa

e Inovação Ágora-Psyché, o GT Cultura, Pensamento e Linguagem na Contemporaneidade, ANPEPP e o Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura. Estuda interpretações de si em processos de transição; e a continuidade da educação e da formação profissional em eventos de impacto (COPEI-DPI, UnB; PROCAD Amazônia – CAPES e FAPEAM, Capes PrInt na UnB).

**Tainá Mani Almeida** – Psicóloga (UFF) e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, da Universidade de Brasília. É pesquisadora do Ambiente digital para crianças autista (Adaca), do Laboratório de Estudos da Linguagem, Interação e Autismo (LELIA); e dos Grupos de Pesquisa Dialogia, Interação e Vínculo no Trabalho com a Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo; e Pensamento e Cultura. É professora da Faculdade Sul Fluminense (FaSF), Volta Redonda-RJ.

**Valéria Marques de Oliveira** – Professora associada do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* de Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Doutora em psicologia, mestre em Educação, psicóloga, pedagoga e psicopedagoga. Líder do grupo Intervenções Transdisciplinares Assistidas por Equinos e membro do grupo de pesquisa Narrativas Emancipatórias (NARREM).

**Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha** – Professora associada da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Engenharia de Sistemas e Computação (UFRJ). É coordenadora do projeto de pesquisa e extensão Ambiente digital para crianças autista (Adaca). Orienta no mestrado profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI)/UFF. Trabalha na área de redes neurais artificiais, neurociência computacional e autismo.



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

