

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.)



	Equipe editorial
Coordenação de produção editorial	Marília Carolina de Moraes Florindo
Assistência editorial	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) 3107-3700
Site: www.editora.unb.br
E-mail: 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

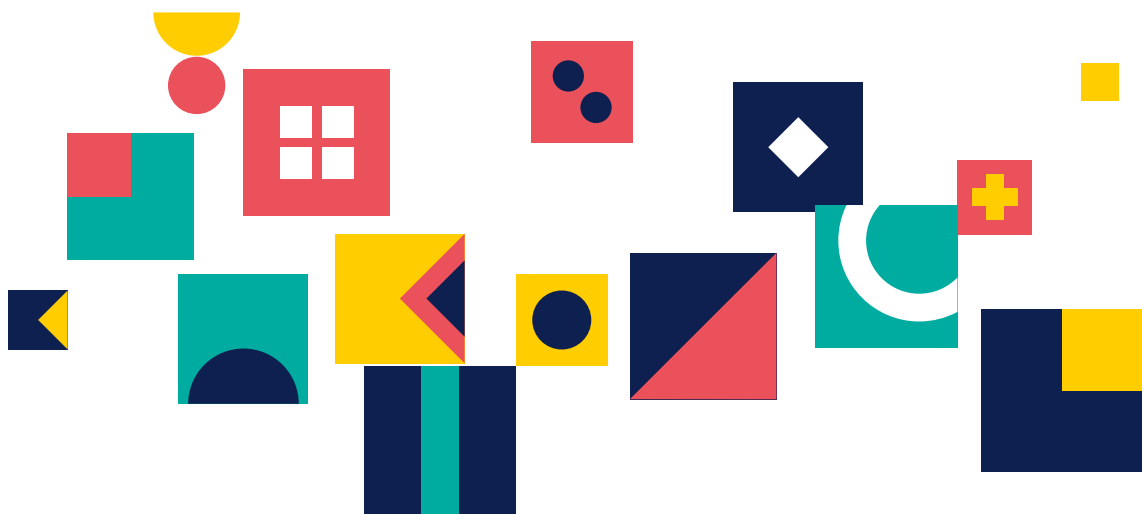
Capítulo 12 . 281

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 2

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

Maristela Rossato

Fabrcia Teixeira Borges

Roseane Cunha

Escolas inclusivas, professores inclusivos, estudantes incluídos é um convite para pensarmos em como a inclusão é um processo coletivo, efetivado por indivíduos e grupos sociais que se constituem como sujeitos da inclusão em tensionamento com a sociedade.

As reflexões apresentadas neste capítulo visam demarcar que a inclusão, além do que está preconizado na legislação, é um compromisso social de toda a comunidade. Ainda que a reflexão desta proposta recaia sobre a inclusão escolar, entendemos que se trata apenas de um dos passos para que possamos construir uma sociedade que preza pela inclusão e pela igualdade de todos os cidadãos. Essa não é apenas uma tendência de valores, mas uma tendência de concepções sociais e de comunidade democrática como organização social e política.

As discussões apresentadas serão enriquecidas com dois casos relatados por uma professora que, mesmo tendo que enfrentar a subjetividade social da escola, luta para que seus estudantes estejam em espaços de inclusão, para além dos que estão instituídos nos documentos que definem previamente o perfil individual de quem cabe em determinado lugar. Assim, haverá uma trajetória legítima em que os estudantes serão reconhecidos a partir de suas possibilidades de se expressarem como

sujeitos no processo de aprendizagem e desenvolvimento permeado pelas ações intencionais da escola.

Com a presente discussão, objetivamos ilustrar os desafios e compromissos de quem assume que a inclusão é uma filosofia que deve orientar qualquer sociedade. Uma escola inclusiva precisa ter a premissa da inclusão para toda a comunidade escolar; professores inclusivos precisam ser inclusivos para todos os seus estudantes; estudantes incluídos são a consequência de uma escola e de professores que primam pela aprendizagem e desenvolvimento de todos em processo democrático e igualitário.

Escolas inclusivas: reflexões sobre o grupo social sujeito da inclusão

O conceito de sujeito atribuído à condição de um indivíduo ou grupo social tem sido apresentado por González Rey e Mitjans Martínez (2017a; 2017b) para denominar indivíduos e grupos que, em suas ações relações, desenvolvem níveis de tensionamento que chegam a romper com as ordens sociais estabelecidas, seguindo por caminhos orientados pela filosofia que efetivamente os guiam. “Trata-se de um indivíduo ou grupo com capacidade de se posicionar, de gerar seus posicionamentos, processos que estão para além de seu controle e de sua consciência” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b, p. 41). No caso do grupo social, esses novos posicionamentos podem levar a construir novas configurações do próprio grupo social.

No caso da escola, o processo constitutivo de um grupo social como sujeito é marcado por diálogos e parcerias entre toda a comunidade escolar, sejam os estudantes, os professores, a direção, os técnicos, os apoios, as famílias, a comunidade. A constituição de um grupo social sujeito da inclusão é resultado de um processo histórico que ultrapassa as mudanças exigidas por lei diante da chegada de estudantes com diagnóstico de deficiência, abarcando o compromisso social com a aprendizagem de todos. Como um espaço inclusivo, a escola precisa propiciar debates com a comunidade sobre a complexidade do processo de inclusão,

garantindo que esses estudantes sejam ouvidos em suas expectativas, desejos e frustrações. A inclusão é um processo social, não somente educacional, construído em uma dinâmica complexa e subjetiva que a escola está vivenciando.

Construir caminhos pedagógicos que sejam próprios, resultado de ações e relações coletivas, é uma tarefa que demanda diálogo permanente com a sociedade que, por vezes, tem necessidades que podem criar conflitos com os objetivos traçados pela comunidade escolar. A ordem social que rege a sociedade contemporânea, mesmo que possamos registrar muitas conquistas, ainda é muito pautada pela exclusão social das minorias e das populações que mais necessitam de maior legitimidade, reconhecimento social e de políticas públicas que garantam seus direitos. As práticas e concepções escolares, ainda que muitos neguem, são signatárias do modelo escolar tradicional, que se pauta pela disciplina impositiva, pela fragmentação do conhecimento, por relações hierárquicas assimétricas e pela valorização exacerbada das conquistas individuais que desmerecem a complexidade que envolve as condições e situações singulares de desenvolvimento e aprendizagem.

Embora reconheçamos o valor das políticas públicas como indutoras das ações e relações escolares, a inclusão não pode ser considerada meramente como uma política pública, pois, como tal, não tem a força necessária para tensionar e romper com uma sociedade de classe que tem em sua história o viés da exclusão e da segregação social regendo as instituições. O processo de inclusão, ainda que seja reforçado pelas políticas públicas, requer mais que uma legislação que regulamente os processos, implicando um adensamento das propostas inclusivas escolares, comunitárias e sociais. Pensando a escola como um dos *locus* de poder e de construção de legitimidade para os cidadãos, encontramos nessa instituição um lugar privilegiado para garantir ações que promovam o desenvolvimento humano e social no sentido de construir valores mais democráticos. Saramago (2013, p. 38) destaca que “a universidade poderá encontrar espaço para educar efetivamente nos valores cívicos. Não se trata só de instruir, mas de educar. E intervir na sociedade por

dentro”. Ele, Saramago, refere-se à universidade, nós dizemos de todas as instituições escolares, de todas as esferas educacionais.

A adesão às políticas de inclusão, por si só, não constitui uma escola inclusiva. Martins (2015) sinaliza que a adesão da escola à uma política pública não representa a adesão ao conjunto de práticas e valores que estão em sua base. Ao pesquisar como a política de inclusão estava institucionalizada na escola, identificou-se uma prática *pro forma* pautada pelo princípio da legalidade e não da legitimidade como revelado por muitos professores. Os estudantes estão matriculados, frequentam as aulas, mas, na maioria das vezes, estão à margem da dinâmica relacional e pedagógica da escola sem que efetivamente estejam incluídos em termos das tramas da aprendizagem escolar.

É necessário que uma política pública de inclusão – além de garantir às escolas condições objetivas para sua implementação por meio do acesso aos equipamentos, espaços adequados, materiais pedagógicos adaptados e recursos humanos – fomente um diálogo político-social-filosófico de que concepções de homem, de sociedade e de aprendizagem se devem defender. Incluir não é só colocar quem estava fora, dentro, apesar de considerarmos isso um avanço; incluir é entender a dimensão complexa que envolve a aprendizagem individual. O conjunto de crenças e de valores constitui a subjetividade social da escola e está na base das ações e relações pedagógicas ali desenvolvidas; é esse cenário que precisa viver uma política pública de inclusão que legitime os partícipes que mais dela precisam.

Ao analisar os desafios enfrentados para que a inclusão efetivamente se constitua como parte da subjetividade social da escola, há entraves ao processo: a representação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como parte anexa à escola para atendimento compensatório somente do que falta nos estudantes; responsabilização dos professores do AEE pela aprendizagem do estudante com desenvolvimento atípico, eximindo o compromisso dos demais membros da escola; valorização da cultura do desempenho como foco central da avaliação da aprendizagem para atender as demandas externas; naturalização da presença perturbadora do estudante com desenvolvimento atípico; abordagem

médico-terapêutica como fundamento da educação dos estudantes com desenvolvimento atípico (SANTOS; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016).

Elaborar projetos pedagógicos com orientação inclusiva, traçando estratégias para que os estudantes aprendam, compreendendo que aprendizagem está para além da assimilação dos conteúdos impressos no currículo compulsório, e se organiza em cada indivíduo de forma singular, é algo que se constrói cotidianamente nas contradições impostas pelas condições objetivas e subjetivas. Para que esse projeto se construa e se sustente, a escola precisa consolidar-se como grupo social sujeito da inclusão.

Os exemplos das escolas pesquisadas, revelam um longo caminho a ser construído para que a inclusão seja com todos e para todos, independentemente da deficiência, da raça, da religião ou de qualquer outra especificidade que a sociedade reconheça como desigual.

O reconhecimento da singularidade do processo de desenvolvimento de todos os estudantes passa a ser base para a construção de uma escola inclusiva. Não se trata de incluir os estudantes com deficiência na escola, ajustando o que já está posto à realidade deles, mas de conceber uma escola em que a inclusão seja o princípio orientador. Em outras palavras, é importante a escola não ser inclusiva apenas para atender estudantes com deficiência, mas ser inclusiva por ideologia, independentemente das especificidades do desenvolvimento e seus estudantes. A solidificação de uma subjetividade social inclusiva, possibilita que se crie uma unidade entre seus membros, sempre em tensionamento dialógico, nesse amálgama constitutivo do grupo social como sujeito.

Professores inclusivos: reflexões sobre o sujeito nas ações relações pedagógicas

O conceito de ações-relações pedagógicas foi desenvolvido por Rossato, Matos e Paula (2018, p. 7) e representa os “espaços e tempos dialógicos mobilizados e, ao mesmo tempo, mobilizadores da produção de sentidos subjetivos, numa dinâmica simbólico-emocional, entretecidos pela dinâmica da vida pessoal, acadêmica e profissional do professor”.

Refere-se, portanto, a um cronotopo (BAKHTIN, 2014) em que a mobilização de sentidos subjetivos no outro não é algo que seja possível prever e controlar, pois assumem sempre caminhos orientados pela dinâmica simbólico-emocional dos espaços e tempos em que as pessoas estão inseridas, entretanto, as experiências intencionalmente promovidas, como expressão do sujeito, assumem maior potencial de mobilização do outro pela importância que assumem no desenvolvimento desse outro.

O professor, ao expressar-se como sujeito, está agindo numa dinâmica simbólico-emocional geradora de espaços e tempos dialógicos que, pelo seu caráter tensionador, assumem maior possibilidade de gerar o mesmo movimento no outro, no caso, o estudante. Partimos do princípio que, se pretendemos defender a inclusão do estudante, pela via da sua constituição como sujeito de sua aprendizagem e desenvolvimento, necessitamos de professores que também sejam sujeitos em suas ações e relações pedagógicas.

No contexto das ações-relações pedagógicas desenvolvidas pelo professor, a valorização das conquistas individuais em detrimento das condições e situações singulares de desenvolvimento e aprendizagem de cada estudante, é um entrave ao processo de inclusão e uma negação do sujeito capaz de seguir por caminhos singulares em sua aprendizagem e desenvolvimento.

Em contextos mais idealizados, podemos imaginar que, em escolas que se constituem como grupos sociais inclusivos, os professores tenham maior possibilidade de também terem ações e relações pedagógicas inclusivas. Numa situação oposta, se efetivamente o professor for sujeito, suas ações e relações pedagógicas serão orientadas pelo tensionamento com o social, de modo a garantir que os estudantes possam aprender e desenvolver. Vigotski (1997), em sua discussão sobre a defectologia, já chamava a atenção para a importância da mudança paradigmática do olhar do professor ao deixar de perceber a deficiência somente como carência, deficiência, debilidade, passando a perceber como uma janela de possibilidades, um manancial de forças e atitudes que podem ser exploradas.

Na discussão de Rossato, Matos e Paula (2018), destaca-se que o reconhecimento e a legitimação do estudante como sujeito na aprendizagem

têm em sua base professores que são sujeitos na docência. A pesquisa desenvolvida pelos autores revela que ações pedagógicas que impulsionam os estudantes a se constituírem e se expressarem como sujeitos na aprendizagem são fruto da iniciativa de professores que, em sua história de vida (pessoal, acadêmica, profissional), teceram rupturas criativas com a ordem social, que impunha regras de dominação e padronização social.

Tensionar os caminhos já traçados pela escola, pelas famílias, pela sociedade para os estudantes com deficiência é um desafio assumido somente pelos professores que caminham na direção de traçarem modos de docência singulares. A partir desse paradigma, os professores precisam perceber-se parte do processo de inclusão em que a escola e seus profissionais necessitam organizar a dinâmica escolar para que o estudante participe ativamente de todas as atividades produzindo conhecimento, posicionando-se como um sujeito que aprende.

Todo professor, assim como toda escola, deveria ter como filosofia o princípio da inclusão, independentemente de ter ou não estudantes com diagnóstico de deficiência. Ser inclusivo deveria estar na gênese das ações e relações pedagógicas desenvolvidas pelo professor, oportunizando a todos os estudantes desenvolver-se pelos caminhos que lhe são próprios. Vigotski (1997, p. 17, tradução nossa) enfatiza que o professor deve “conhecer a especificidade do caminho pelo qual deve conduzir a criança. A chave da especificidade é fornecida pela lei da transformação que foca menos no defeito e mais na compensação”.

A compensação, embora seja uma ação da pessoa com diagnóstico de deficiência, não está dada *a priori* como uma especificidade faltante, mas é resultado da reação da pessoa ao impacto social da própria deficiência. Nas ações e relações pedagógicas, o professor pode desenvolver recursos para que essa compensação aconteça, abrindo novos caminhos a serem trilhados pelos estudantes e, se for como parte de um grupo social sujeito da inclusão, essas ações e relações deixam de ser somente de uma pessoa para serem de um coletivo.

Estudantes incluídos: reflexões sobre o sujeito na aprendizagem escolar

O processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência é marcado socialmente de dupla forma: primeiro pela “realização social do defeito” e, segundo, pela “orientação social de compensação para a adaptação às condições ambientais, que foram criadas e formadas por um tipo humano normal” (VIGOTSKI, 1997, p. 19, tradução nossa). Em ambas as formas, podemos presumir que os caminhos que vão assumindo a natureza constitutiva do sujeito em desenvolvimento, em tensionamento constante entre a subjetividade individual e social, vão possibilitando que a deficiência não seja tomada como um empecilho, um limitador do desenvolvimento, mas como desafios tensionados pela pessoa. “A reação do organismo e da personalidade da criança ao defeito é o fato central e básico, a única realidade com a qual a defectologia opera” (VIGOTSKI, p. 14, tradução nossa).

Diante dessa afirmação, podemos presumir que a qualidade do tensionamento desenvolvido pelas pessoas gera uma compensação – substituição, sobre-estrutura, nivelamento – como um processo contínuo de criação e recriação da subjetividade. A linha deficiência-compensação é a linha diretriz do desenvolvimento da pessoa com diagnóstico de deficiência. A ideia de compensação social da deficiência desloca o desenvolvimento da pessoa, orientado pela compreensão de falta, de deficiência, inscrita no passado, para uma compreensão de desenvolvimento orientado para o futuro (VIGOTSKI, 1997).

O sujeito na aprendizagem escolar pode ser reconhecido pelos caminhos singulares que assumem os estudantes em seu processo de desenvolvimento. A dimensão subjetiva envolvida nesse processo vai constituindo-se no tensionamento entre a subjetividade individual e a subjetividade social das instituições nas quais se encontra diálogo em diferentes zonas da vida. As produções subjetivas derivadas dos diversos espaços sociais com os quais interage, apresentam-se nas relações com a aprendizagem escolar, podendo constituir-se como impulso ou entrave ao processo.

A deficiência, em si mesma, não é um limitador ou um impedimento para que haja uma produção subjetiva favorecedora da própria aprendizagem nas ações-relações vivenciadas pelos estudantes no contexto escolar. Perceber sensivelmente os caminhos que estão sendo construídos pelos estudantes com diagnóstico de deficiência e auxiliá-los a construir as pontes e os atalhos possibilita que sigam em desenvolvimento, não para alcançar os demais e forçá-los a ter resultados que possam ser comparados, mas para que tenham um desenvolvimento contínuo ao longo de sua trajetória de vida.

A negação da condição de sujeito do estudante em contexto social e escolar, com tentativas de torná-los iguais, invisibilizando a deficiência, pode constituir-se em entrave ao próprio processo de desenvolvimento. Muitos dos problemas atribuídos aos estudantes, como dificuldades de aprendizagem, comportamentos atípicos, etc., são fruto das tentativas de enquadramento e disciplinarização que a escola faz, na ânsia de uma educação igual para todos, negando a condição singular do estudante como sujeito de sua aprendizagem e desenvolvimento (ROSSATO, 2009).

Relatos da experiência de uma professora inclusiva

A professora Rosa é pedagoga, com mestrado em Educação, e tem 24 anos de experiência docente, sendo, boa parte, com estudantes diagnosticados com deficiência ou alguma dificuldade de natureza intelectual.

*O caso da estudante Janaína e o reencontro com a escola*¹

Janaína foi matriculada numa classe de ensino especial após um afastamento de 7 anos da escola. Desde o início, a relação com a professora foi desenvolvida com empatia mútua, entretanto, a professora sempre

¹ Respeitando o sigilo e a identidade dos participantes, todos os nomes utilizados são fictícios. Todos os casos apresentados neste capítulo, foram anteriormente relatados na publicação de Cunha e Rossato (2014).

questionou os motivos que levaram à inserção de Janaína numa classe de ensino especial, pois destoava do perfil de comprometimento acadêmico mais comum a esse público. A estudante apresentava fala articulada, autonomia na vida cotidiana com a responsabilidade de ser cuidadora da mãe idosa e da sua residência, locomovia-se com independência no trajeto até a escola fazendo uso de ônibus, manipulava dinheiro com conhecimento do valor real e social desse instrumento. Segundo a professora, quando questionada sobre os motivos que a levaram a ficar afastada por tanto tempo da escola, relatou que não gostava do ambiente escolar, que todos achavam que ela era encrenqueira e que gostava de confusão. Ainda no primeiro semestre, a professora solicitou sua mudança para o ensino regular diante da constatação de que não apresentava dificuldades que justificassem sua permanência numa classe de ensino especial para estudantes com deficiência intelectual.

A professora acreditava que aquele espaço poderia reforçar a aversão já apresentada pela escola anteriormente, porém, diante dos muitos entraves burocráticos para a mudança, a estudante acabou permanecendo durante todo o ano naquela turma. Com intervenções pedagógicas para que construísse suas próprias estratégias de aprendizagem, a estudante demonstrou dominar os conteúdos para o ingresso no 6º ano em classe comum, com apoio de sala recurso. Já nas primeiras avaliações pela equipe da sala de recurso, constatou-se que não haveria necessidade de adequação curricular, pois a aluna acompanhava a turma com o desempenho esperado. Esse fato se confirmou em reunião pedagógica com os professores dos conteúdos curriculares; apresentou desempenho por vezes superior aos seus pares de turma, colocando em dúvida, mais uma vez, o diagnóstico de deficiência intelectual.

Revedo a história da estudante, identificou-se que ela foi entregue pela mãe biológica em adoção, tendo seu diagnóstico médico fechado naquele contexto. No período de seu diagnóstico inicial, era comum que os estudantes fossem encaminhados para os Centros de Ensino Especial, que pouco favoreciam uma relação desafiadora à aprendizagem dos estudantes.

Após justificar com relatórios de desempenho acadêmico satisfatório, a estudante foi encaminhada para o ensino regular, com acompanhamento da sala de recurso e passou a cursar o Ensino Médio. O relato de caso ilustra como o diagnóstico aprisionou muito alguns estudantes ao ensino especial, segregando-os ao longo de muito tempo, com a justificativa de que lhes estavam oferecendo atendimento especializado, fato que hoje mudou pelo perfil de encaminhamento dado. Atualmente às crianças em fase de escolarização da Educação Infantil é resguardado o acesso à rede regular de ensino junto com pares que mobilizem suas aprendizagens.

O caso da estudante Ana e o desejo de não pertencer

Com 17 anos de idade, Ana frequentava o ensino especial havia seis anos, sempre reconhecida pela dificuldade de avançar no processo de aquisição da leitura e escrita. Esse quadro a manteve na classe de ensino especial, inibindo seu posicionamento diante da aprendizagem, pois, naquele espaço, estava distante da interação com os pares que poderiam mobilizar recursos subjetivos que a ajudariam na aprendizagem. Desde o início do trabalho com Ana, a professora relatou sentir-se próxima da estudante por conhecer sua história escolar e familiar. Sabia que tinha uma irmã,² que usava estratégias variadas para sobreviver à escola e que sua mãe, apesar de muito presente na vida escolar de ambas, não podia ajudá-las nas tarefas acadêmicas por não ser alfabetizada.

Ana era residente num setor de chácaras próximo a escola, de difícil acesso, segundo relato da mãe, de onde só saía para ir às atividades escolares. Havia uma situação de isolamento físico e, quando não estava na escola, permanecia em contato somente com a irmã e a mãe. Nesse contexto, manifestava

² Sua irmã, no ensino regular, acompanhava a escrita por meio da cópia feita pela professora no quadro, juntava-se a colegas que realizavam as atividades e através dessa estratégia mantinha em dia tudo que a professora expunha no quadro. Sua forma particular de agir a fez compreender o funcionamento da escola, copiando rapidamente os conteúdos, agregando-se a pares que respondiam às demandas da professora e assim se apropriando do repertório acadêmico necessário para avançar no processo de escolarização, sempre lutando contra a possibilidade de ter o mesmo destino de sua irmã.

dificuldade de falar com pessoas fora de seu círculo de convivência, nunca tinha pego um ônibus, metrô ou outro meio de transporte sozinha e havia relato que a própria mãe se perdeu em trajetos fora do circuito casa-trabalho. O perfil acadêmico da estudante sempre foi motivo de inquietude para a professora. Os relatos descreviam sua especificidade em avançar no processo de decodificar a linguagem escrita, porém, a professora a via com grande capacidade de articular estratégias orais para responder às situações do cotidiano e do currículo escolar. Na área acadêmica, a estudante demonstrava dificuldade em aprender os signos relativos aos algarismos, mas refazia a sequência oralmente dirigindo-se ao calendário fixado na parede da sala e encontrava o registro gráfico que procurava. As estratégias usadas por ela passaram a surpreender cada vez mais a professora, que identificava a limitação de memorização dos códigos escritos dos conteúdos escolares, porém, reconhecia a produção intelectual realizada para responder às questões propostas cotidianamente.

Os dois perfis estavam presentes nos relatórios de aprendizagem individual do ano letivo: “a estudante apresenta dificuldade para desenvolver as atividades propostas, pois não consegue fixar o conteúdo estudado e cada dia é como se fosse um recomeço para ela”. Porém, em outro momento, o tom do relato era outro: “a estudante se destaca nas aulas de educação física e consegue acompanhar as estudantes da sétima série nos jogos amistosos. Ela gosta de participar das rodas de notícias, onde lemos jornal, e participa ativamente das aulas de ciências, história, geografia e laboratório de informática”. O relatório finaliza indicando que a estudante não conseguiu vencer os conteúdos propostos para ela naquele ano, devendo permanecer em classe especial no ano seguinte, para o seu processo de letramento. Na análise desse documento, percebe-se como a limitação é o foco do processo escolar, sob a ótica do currículo compulsório, e não a estudante. Ela era descrita dentro do padrão estabelecido pelos pares da mesma idade, mas segundo o perfil acadêmico traçado dificilmente conseguiria vencer os conteúdos estabelecidos no currículo.

As conversas preliminares da professora com Ana sobre a necessidade de caminhar em seu processo de escolarização e acompanhar sua irmã no ensino regular fizeram com que assumisse uma postura afirmativa. Gradativamente iniciou a realização das atividades propostas

de leitura, conseguindo fazer avanços considerados significativos para ela. No primeiro momento, a professora estabeleceu um diálogo com a estudante, objetivando compreender qual sua opinião sobre uma possível mudança para o ensino regular. A simples pergunta, aparentemente, gerou a possibilidade de produção de novas aprendizagens, uma vez que a estudante já havia acenado várias vezes que não gostava do lugar onde estava. A perspectiva de sair dele, pois avaliava que era identificada pelos demais membros da escola como deficiente, aparentemente produziu novos sentidos subjetivos em relação a aprendizagem.

Para propiciar situações informais de aprendizagem, objetivando a meta de incluí-la no ensino regular, a professora foi realizando algumas saídas do ambiente escolar com visita ao *shopping*, zoológico e ao cinema, pois observou que haviam poucos momentos de contatos sociais na vida de Ana, com limitação de convivência às pessoas e espaços da casa e da escola. Nas ocasiões de passeios, a estudante mantinha-se distante dos demais integrantes da turma, demonstrando que não queria vincular sua imagem ao ensino especial, nem mesmo permitia uma foto em conjunto, apesar de não expressar qualquer hostilidade em relação aos colegas.

Considerando que a estudante começava a fazer uso da linguagem escrita, foram introduzidos dois meios de produção de informação, presentes em sua vida cotidiana: telefone celular e a rede social Facebook. A intenção da professora era mostrar como usar ferramentas para aproximar o diálogo e dar uma funcionalidade à produção escrita, uma vez que conseguia fazer os registros sob a supervisão da professora, no espaço de sala de aula, mas observava-se que não considerava essa ação como algo relevante. O diagnóstico de deficiência intelectual da estudante é controverso, com aceno na direção de uma investigação de distúrbio da linguagem, com vários encaminhamentos para a avaliação por um fonoaudiólogo. Gradativamente, por meio dessas novas experiências oportunizadas pela professora, ela foi construindo recursos para a leitura e escrita, abrindo as portas para um futuro processo de inclusão, ainda sem consolidação durante a realização da pesquisa.

Comentários conclusivos

Nos espaços escolares, temos pessoas que enfrentam e rompem com a subjetividade social da escola, promovendo ações e relações pedagógicas intencionais e criativas em prol de estudantes que, pela sua característica, foram classificados, por longo tempo, como anormais e, por isso, indesejáveis. Esses sujeitos atuam num processo que tensiona a ordem que se estabeleceu, a de invisibilizar os estudantes com diagnóstico, movendo-se por uma subjetividade que os impede de ficar indiferentes diante de suas crenças sobre a possibilidade de desenvolvimento dos estudantes. Lutam sempre para que essa seja a postura majoritária da escola; mesmo não sendo, isso não se torna empecilho para que professores, sujeitos de suas ações e relações pedagógicas, façam esse movimento, podendo, inclusive, ser o nascedouro de uma escola voltada para o reconhecimento da singularidade de todos os estudantes, independentemente dos laudos médicos, que não podem defini-los previamente.

Os relatos evidenciaram as vivências de uma professora que conseguiu perceber nos estudantes mais do que expressava a documentação escolar, com laudos e relatórios, que sinalizavam, na maioria das vezes, as limitações e as impossibilidades desses estudantes. Ao contrário do que comumente identificamos em nossas escolas – professores desejosos dos laudos médicos que justifiquem as carências e debilidades dos estudantes – nos deparamos³ com uma professora que intervém para desconstruir a cultura da medicalização que se institucionalizou nas escolas por meio das conquistas que conseguia com as novas experiências de aprendizagem, nas quais os estudantes estavam na condição de protagonistas e em relações simétricas de diálogo.

Mais do que sua experiência temporal de docência, a professora destacou-se pelo seu compromisso em promover experiências pedagógicas mobilizadoras de novos processos e formações subjetivos,

³ Nosso contato com a professora se deu por meio de sua participação em grupos de estudo oferecidos no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento Escolar, na Universidade de Brasília.

que possibilitaram aos estudantes construir outras vias de subjetivação da própria condição da diferença a que foram inseridos de longa data. O processo desencadeado pela professora, criando novos espaços-tempos socio-relacionais na vida dos estudantes, fez com que eles saíssem das classes especiais, lugares que consideramos espaços de segregação, para pertencerem às classes regulares, vivenciando a tensão desafiadora de aprendizagem e desenvolvimento.

Podemos perceber que o deslocamento das salas especiais para as salas regulares é uma ação que revela a possibilidade de serem reconhecidos em suas singularidades, de ser partícipe com voz junto aos seus pares. A professora e suas estratégias pedagógicas identificam um processo de inclusão que entende as subjetivações do outro, suas possibilidades e construções de lugares e sentidos que avançam para além de histórias exclusão. É a constatação do sujeito de direito em uma sociedade que se permite ser democrática, ainda que tímida.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

CHAVES, Marlene Pereira; ROSSATO, Maristela. A dimensão subjetiva da aprendizagem em estudantes com deficiência intelectual no contexto inclusivo. *Revista Educação Especial*, v. 32, p. 1-25, 2019.

CUNHA, Roseane; ROSSATO, Maristela. A singularidade dos estudantes com deficiência intelectual frente ao modelo homogeneizado da escola: reflexões sobre o processo de inclusão. *Revista de Educação Especial*, v. 28, p. 649-664, 2015.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, v. 13, n. 2, p. 3-20, 2017a.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Alínea Campinas, 2017b.

MARTINS, Luis Roberto Rodrigues. *Implicações da subjetividade social da escola na institucionalização de Políticas Públicas no Ensino Fundamental*. 2015. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ROSSATO, Maristela. *O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar*. 2009. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

ROSSATO, Maristela; MATOS, Jonas Fillipe; PAULA, Ribanna Martins de. A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. *Educação em Revista*, v. 34, e169376. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/nRTFphY9kYYzx4XSXdRpjGq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1º abr. 2018.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva; MARTINEZ, Albertina Mitjás. A subjetividade social da escola e os desafios da inclusão de estudantes com desenvolvimento atípico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 22, n. 2, p. 253-268, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000200253&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 1º abr. 2018.

SARAMAGO, José. *Universidade e democracia*. Belém: Editora da UFPA, 2013.

SOUSA SILVA, Danielle; ROSSATO, Maristela; SOARES CARVALHO, Erenice Natalia. A narrativa de universitários cegos acerca de suas experiências acadêmicas. *Revista Educação Especial*, v. 32, n. 41, p. 1-20, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Fundamentos de defectologia: el niño ciego*. Problemas especiales da defectologia. Havana: Editorial Pueblo Y Educación, p. 74-87. 1997.

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.

Fabrizia 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 TEAmA 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

