

Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão: percursos e práticas em cotidianos

Volume 3

EDITORA



UnB

Silviane Barbato | Rossana Beraldo
Patrícia Campos-Ramos | Raquel Santana
Diva Maciel | Gabriela Mietto (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: percursos e práticas em cotidianos

Volume 3

EDITORA



UnB

Silviane Barbato | Rossana Beraldo
Patrícia Campos-Ramos | Raquel Santana
Diva Maciel | Gabriela Mietto (org.)



	Equipe editorial
Coordenação de produção editorial	Marília Carolina de Moraes Florindo
Assistência editorial	Jade Luísa Martins Barbalho 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 (61) 3107-3700 www.editora.unb.br 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] : percursos e práticas em cotidianos
/ organizadoras Silviane Barbato ... [et al.]. –
Brasília : Editora Universidade de Brasília,
2025.

v.

Formato PDF.
ISBN 978-65-5846-062-6 (v. 3).

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

CDU 376

Sumário

Apresentação . 11

Percursos mediados

Capítulo 1 . 17

Percursos dialógicos no ensinar-aprender de uma professora e uma jovem estudante com Síndrome de Down

Silviane Barbato
Fabiola Ribeiro de Souza
Rossana Beraldo

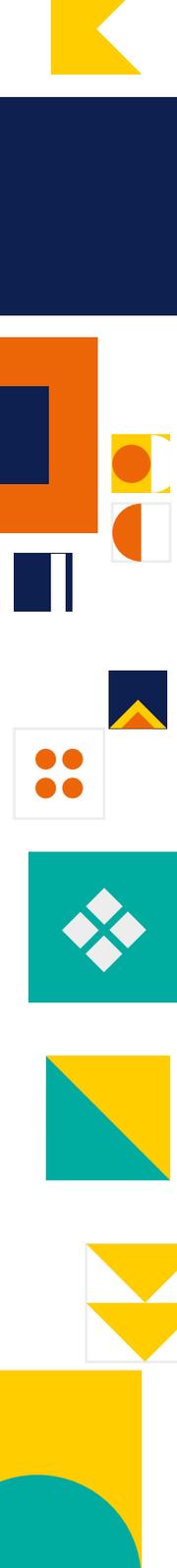
- Estudos sobre Síndrome de Down (SD) . 22
- Narrar e imaginar em novas formas de mediar o conhecer . 25
- A pedagogia dialógica na aplicação de princípios da teoria da atividade . 27
- Comentários conclusivos . 45

Capítulo 2 . 51

O Moodle como instrumento de mediação pedagógica de uma professora com deficiência visual

Débora Machado
Geane de Jesus Silva

- A Educação Inclusiva e a inclusão escolar no Brasil . 53
- A docência de professores com deficiência . 55
- Educação a Distância (EaD) . 57
- O ambiente Moodle . 58
- EaD e acessibilidade de pessoas com deficiência visual . 59
- Caminho de investigação . 61
- Experiências vivenciadas com pessoas que apresentam deficiência: a interação professora-estudante . 63
- Mediação pedagógica em AVA e acessibilidade: interação professora-ambiente virtual . 64
- Mediação pedagógica: interação tutoras-estudantes, interação estudante-estudante e interação professora-tutoras . 66
- Comentários conclusivos . 67



Capítulo 3 . 73

Lousa digital: uma ferramenta para a inclusão

Cristiane Pacheco

Raquel Santana

A lousa digital como recurso na prática pedagógica para a inclusão . 74

Participantes e contexto de pesquisa . 77

Atividades desenvolvidas . 79

Comentários conclusivos . 81

Capítulo 4 . 85

Autismo em tempo de inclusão: percursos do caso Rafael

Emilene Coco dos Santos

Juliana Eugênia Caixeta

Do autismo ao Transtorno do Espectro Autista . 85

TEA e escolarização: da exclusão para a inclusão . 87

Inclusão de estudantes com TEA na escola . 89

Inclusão de crianças com TEA no Ensino Fundamental . 93

Os percursos de Rafael e da equipe pedagógica na Escola Capim Dourado . 98

A chegada de Rafael à escola: momentos iniciais . 98

Ano 1: aprendendo a conviver e ensinar . 99

Ano 2: novos desafios para a inclusão de Rafael . 102

Ano 3: a ação pedagógica com Rafael . 104

Entrelaçando o percurso inclusivo . 107

Comentários conclusivos . 108

Capítulo 5 . 113

Dialogando com o Transtorno do Espectro Autista: um estudo narrativo de caso

Tainá Mani Almeida

Priscila Pires Alves

Lucia Maria de Assis

Uma proposta para o encontro dialógico . 115

Um estudo de possibilidades narrativas: o acompanhamento de Alberto . 118

A abertura para novas possibilidades . 124

Práticas estruturadas

Capítulo 6 . 129

A inclusão de aluno hipoacúsico: um estudo de caso

Marcélia Fiedler Bremer Souza

Celeste Azulay Kelman

Inclusão em educação: conceitos .	130
O que é surdez e hipoacusia? Conceitos e diagnósticos .	131
O papel da família e a educação dos surdos na contemporaneidade .	134
Perspectiva teórico-epistemológica e metodológica .	136
O processo de desenvolvimento de Ricardo: dificuldades e avanços .	138
As intervenções realizadas pela professora regente da turma no processo de ensino aprendizagem e de inclusão .	140
Contexto familiar de Ricardo e percursos .	144
A visão de Ricardo sobre a escola, suas dificuldades e conquistas .	144
Comentários conclusivos .	145

Capítulo 7 . 150

Processos comunicativos de crianças com paralisia cerebral

Ingrid Brandão Lapa

Silviane Barbato

Conhecendo como a criança se comunica .	157
Construindo novidades no jogo dialógico .	162
Idiosincrasias no jogo dialógico com a criança com paralisia cerebral .	165

Capítulo 8 . 170

Criatividade no ensino: percursos de inclusão

Eloisa de Fátima Cunha

Edileusa Borges Porto-Oliveira

Suellen Cristina Rodrigues Kotz

Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho

Criatividade .	170
Criatividade e ensino inclusivo .	172
Criatividade e psicopatologias .	174
Apresentação e discussão do caso .	178
Escola .	181
Professora .	183
Ryan .	185
Comentários conclusivos .	188



Capítulo 9 . 193

O circo: uma proposta de ação inclusiva em Educação Física para a Educação Básica

Viviane Cardoso

Juliana Eugênia Caixeta

Educação Infantil, Educação Física e inclusão .	194
Educação Física, o circo e a inclusão .	198
O circo da Escola Colibri .	200
O Projeto Circo .	201
Avaliação do Projeto Circo .	207
Por uma Educação Física Inclusiva na Educação Infantil: análises a partir do Projeto Circo da Escola Colibri .	209
Comentários conclusivos .	214

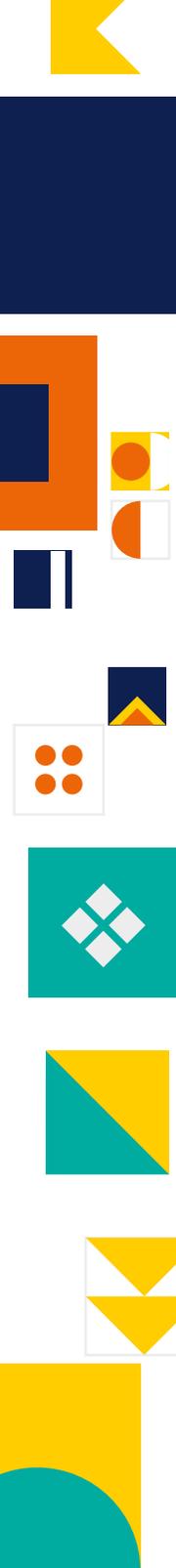
Capítulo 10 . 219

O lúdico e a arte como meios facilitadores no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência inseridos na escola regular

Christiane Torloni Torres

Raquel Santana

O lúdico, a arte e a educação nos diferentes processos de aprendizagem humana .	220
A arte na educação escolar .	221
Relações entre a arte e o lúdico .	223
A Educação Especial no caminho da Educação Inclusiva .	224
Fundamentação da metodologia .	225
As inquietações dos professores da escola regular diante da inclusão de alunos com deficiência .	225
As possibilidades da arte no processo de inclusão dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na escola regular .	226
O trabalho colaborativo entre Arte e as diferentes áreas do conhecimento como mecanismo de Inclusão Escolar .	228
Uma experiência que tem demonstrado resultados: Arte e Ciências .	229
Comentários conclusivos .	236



Capítulo 11 . 238

A aprendizagem matemática no contexto da sala de recursos: interações e adequações curriculares no processo ensino-aprendizagem

Raimunda Maria de Oliveira
Gabriela Sousa de Melo Mietto

- O conhecimento matemático numa perspectiva sócio-histórica . 244
- Uma experiência em Sala de Recursos – algumas reflexões . 246
- Comentários conclusivos . 250

Percursos e práticas em cotidianos

Capítulo 12 . 256

Questões contemporâneas sobre educação hospitalar para a criança e a família

Kathelem França
Patrícia Campos-Ramos
Fabiana da Silva

- Interfaces da hospitalização na infância . 258
- A inclusão de crianças no atendimento de classe hospitalar: aspectos legais, necessidades educativas e atenção às famílias . 262
- Dois exemplos de atendimento pedagógico a crianças hospitalizadas no DF . 266
- Respostas a algumas questões contemporâneas sobre educação hospitalar . 270

Capítulo 13 . 275

A participação das famílias na inclusão educacional de um aluno com deficiência sem laudo médico/diagnóstico

Tânia Lima
Patrícia Campos-Ramos

- A participação da família nos processos de diagnóstico e inclusão . 276
- Aspectos metodológicos do estudo de caso de um aluno sem laudo/diagnóstico . 280
- Opiniões dos participantes a respeito da importância da família para a inclusão . 282
- Dialogando com a literatura . 286
- Comentários conclusivos . 289

Capítulo 14 . 295

Violência contra crianças e adolescentes com deficiências e suas repercussões na Educação Inclusiva

Neulabihan Mesquita e Silva Montenegro

Gabriela Sousa de Melo Mietto

Definindo as diversas formas de violência .	296
Raízes históricas da infância e a garantia de direitos .	297
Ensino Especial, Educação Inclusiva e Políticas Públicas: principais avanços e sua contribuição para o enfrentamento das violências .	300
Pessoas com deficiências estão mais vulneráveis a violências? .	301
E o papel da escola nesse contexto? .	301
Aspectos metodológicos do estudo .	302
Prevenção e identificação das violências .	303
Sobre as negligências .	304
Violência física .	305
Violência psicológica .	306
Violência sexual .	306
Encaminhamento escolar dos casos de violência aos órgãos de proteção e responsabilização .	307
Comentários conclusivos .	308

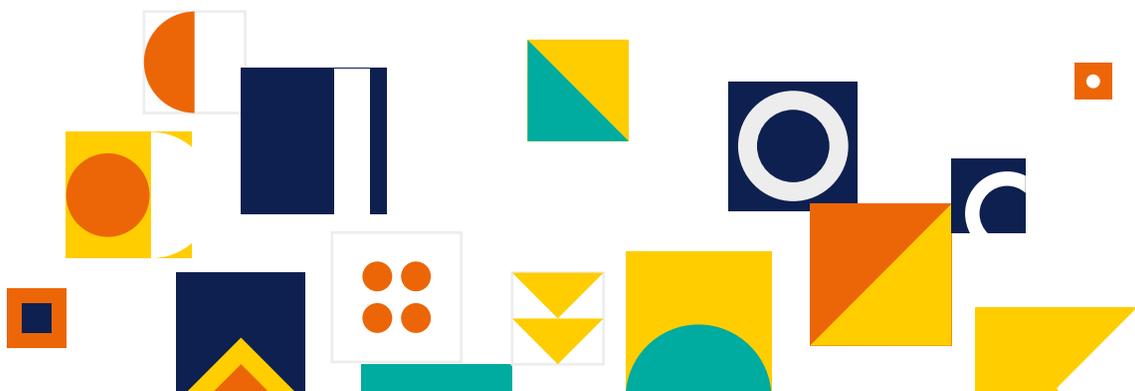
Capítulo 15 . 314

Como educar para um mundo nupérrimo

Maria do Amparo de Sousa

Educação, desenvolvimento humano, ética e moral cidadã .	321
Metodologia qualitativa integrando ensino, pesquisa e extensão .	326
Desafios da prática educativa proposta e enfrentamento .	328
Impactos em si da prática pedagógica descrita .	332

Sobre os autores . 343



Percursos e
práticas em
cotidianos





Capítulo 15

Como educar para um mundo nupérrimo

Maria do Amparo de Sousa

O volume *Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão: percursos e práticas em cotidianos* apresenta fundamentos teóricos-metodológicos, novas formas, funções e instrumentos de mediações educacionais em contextos diversos, complexos e fluidos. As experiências que os relatos recriam podem ser transformadas, ampliando-se e complexificando-se o valor dos eventos narrados. Eles nos aproximam do momento em que as dinâmicas de construção de significados e posicionamentos ocorrem, no decorrer da situação vivida. Expõem como os processos intersubjetivos são instaurados e como a presença, física ou virtual, é a materialidade sócio-histórico-cultural sobre a qual se dão tais processos, reforçando a convicção de que o desenvolvimento humano se dá nas interações; e que a aprendizagem efetiva e afetiva, isto é, com forte potencial para gerar novas aprendizagens, é dialógica, dialogada, negociada.

Essa compreensão de desenvolvimento humano e aprendizagem, bem como das suas infinitas possibilidades, exemplificadas neste livro, desacredita os processos de segregação e coloca em ação novas ferramentas mediadoras de inclusão de todos nas formas de viver bem, de ampliar conhecimento, de refletir e intervir na vida. Para tal, a educação de que tratamos implica desenvolver uma cultura inclusiva e subjetividades aptas e com vontade de participar da permanente coconstrução de si, do outro, e do mundo.

Neste capítulo, a intenção é recuperar o superlativo de “novo” na prática educacional com vistas a formar pessoas dispostas e habilitadas a participar de um contexto existencial instável, *novedoso*, como o significado de nupérrimo, quer dizer, o que é extremamente recente, que acabou de acontecer, em acontecendo; o que não foi ainda, mas pode vir a ser. Pois é assim, desestabilizando-nos, que o diferente, pessoas e acontecimentos, se coloca diante de nós.

O foco é o processo de desenvolvimento de uma subjetividade inclusiva, considerando como condição de base para tal o exercício da construção coletiva de conhecimento – de plataformas comuns de entendimentos em lugar do conhecimento centrado no indivíduo – e de uma psique democrática. Deve-se conceber a psique “não só como tendo capacidade de adaptar-se, de aprender, de desenvolver-se e de ser construída, mas também de participar na coconstrução de si mesma e das outras pessoas na confrontação do ambiente – material, social, cultural – compartilhado onde se vive” (GONZÁLEZ; ROSA, 2014, p. 9); e entender democracia como “uma forma de vida em comum, que se sustenta se existirem cidadãos iguais ante a lei e no exercício de seus direitos e deveres. Cidadãos que tenham as habilidades necessárias para se posicionar e atuar frente ao que considerem justo e oportuno, para eles mesmos, para os demais e para as comunidades a que pertencem” (GONZÁLEZ; ROSA, 2014, p. 10). Democracia deve ser entendida também como relações horizontalizadas, com um enquadramento ético nas relações de poder desigual (SOUSA, 2011).

O objetivo é apresentar uma prática-teoria-metodologia educacional por meio das narrativas dos participantes, congruente com construção coletiva de conhecimento e psique democrática; bem como apontar os desafios que se apresentam adotando-se os referenciais propostos e enfrentamento. Os relatos são narrativas de si produzidas por estudantes de graduação, particularmente licenciaturas, como considerações finais de disciplinas na interface da Psicologia com a Educação, na Universidade de Brasília, entre 2015 e 2019. Experiência entendida como uma ininterrupta cadeia de atos comunicativos, ao mesmo tempo em que significados são construídos, coletiva e individualmente, atualizando-se na atividade que se concretiza; cada experiência direcionada para dois polos: o do seu

sentido e do ser (BAKHTIN, 1995). Experiência definida também como uma propriedade do funcionamento da psique, cujo trabalho nos leva a imagens da realidade cada vez mais complexas, afetando nosso saber sobre o mundo (ROSA, 2007).

A contextualização epistemológica da prática pedagógica apresentada relaciona concepções de educação, desenvolvimento humano, aprendizagem, ética e moral cidadã. A metodologia orientadora do processo integrando ensino, pesquisa e extensão foi a qualitativa, com desenho de narrativas e de pesquisa-ação. A prática pedagógica adotou fundamentos: a) da pedagogia dialógica (MATUSOV; SMITH; CANDELA; LILU, 2007), aproveitando e gerando oportunidades de rupturas e rearranjos de significados e emoções; b) da pedagogia da libertação (FREIRE, 1967), ampliando as possibilidades individuais e coletivas de leitura e intervenção no mundo; e c) da ecologia de saberes (SANTOS, 2019), acolhendo a copresença de diferentes tipos de conhecimentos e modos de produzi-los. Todas, orientações pedagógicas que aportam, requerem e ensejam deslocamentos científicos, sociais, políticos, culturais, estéticos, etc. Portanto, liberdade, entendendo-se que a liberdade humana consiste no pensamento humano e que as formas da atividade humana são direcionadas para a transformação da realidade (LEONTIEV, 2004), quando a pessoa toma consciência da situação criada, em um processo pelo qual ela passa a escolher suas ações, a ensaiar alternativas (VIGOTSKI, 1995), consciente da forma circular em que a atividade pensante é, em menor ou maior medida, regulada pelas experiências no contexto cultural (SOUSA, 2011). Consciência que não é apenas conhecimento ou reconhecimento, mas opção, decisão, compromisso (FREIRE, 1987).

Do conjunto das narrativas individuais sobre a experiência comum transparecem os seguintes impactos em si relacionados ao experimentado: a) confiança em si e no outro, reconhecimento mútuo da capacidade de ensinar, aprender e realizar coisas juntos, estendendo-se à virtude da amizade que torna as trocas iguais e recíprocas; b) abertura ao novo, à mudança, à reinterpretação permanente de si, do outro e do mundo, e às novas possibilidades de ser e estar como pessoa e profissional; c) reflexão e flexibilidade nos pensamentos, interpretações, valores, afetos, crenças

e vontades; e d) experiência estética, relacionada ao prazer da autoria, da artefactualidade do mundo, do outro e de si, também relacionada ao tipo de sociabilidade – composição, arranjo – e ao deslocamento de referências. Todos apontam para a inextrincável relação entre liberdade e educação para a construção de uma subjetividade que, admitindo a infinitude da diversidade do mundo, pessoas e modos de viver, é tendencialmente inclusiva, entendendo-se inclusão como processo de emancipação coletiva, tecido nas interações sociais em que todas/os têm a possibilidade de se posicionar, considerando suas diferenças, especificidades, afinidades e possibilidades, gerando pertencimento dos/as interlocutores/as àquele contexto de cuja construção participam (CAIXETA *et al.*, 2018).

As narrativas foram produzidas como recurso de formação docente, considerando que narrar é especialmente potencializador de autonomia, aprendizagens e desenvolvimento, oportunizando a reflexividade autobiográfica e a tomada de consciência dos saberes tácitos, a compreensão da historicidade da formação e a promoção da reinvenção das representações de si, do outro e das coisas (PASSEGGI, 2016). Elas foram compartilhadas com as respectivas turmas que as produziram, e ganham destaque neste capítulo, preservando-se, além das identidades, a turma, o semestre e o ano, para retratar contextos e processos da prática pedagógica descrita. O conjunto das narrativas, incompleto, mas esclarecedor, sugere apropriações que extrapolam as evidências levantadas neste trabalho.

Trata-se de memórias individuais de um passado comum no que tange ao local físico/simbólico, conteúdo, metodologia e prática. O local físico/simbólico é a UnB, a sala de aula, os cursos de graduação diversos, especialmente licenciaturas; os conteúdos são desenvolvimento humano, aprendizagem, educação, ética e moral cidadã; a metodologia é qualitativa, com desenho de narrativas e de pesquisa-ação integrando ensino, pesquisa e extensão; e a prática consiste no entrelaçamento de quatro configurações: 1) turma: orientação, discussão e tomada de decisão; 2) indivíduo: estudos, leituras e resumos pessoais; 3) grupos: proposição de projeto fundamentado nas teorias estudadas e produção escrita de sínteses teórico-metodológicas; e 4) grupos com comunidades: desenvolvimento do projeto, tarefa empoderadora e crítica que propicia o engendramento de saberes em

um processo singular de aprendizagem e de produção do conhecimento, pelo estilo de sociabilidade adotado com vistas a promover a emancipação do outro e da sociedade (SOUSA *et al.*, 2018).

Essa não foi uma disciplina comum, tradicional, [...]. Assim, acredito que o seu desejo, professora, foi nos levar a um desenvolvimento e aprendizado humano, verdadeiro, sensível, duradouro e transformador. [...] Logo na primeira aula, fui surpreendido com o poder que foi colocado em nossas mãos: “Vocês são importantes. A aula não é a mesma sem você. Os seus colegas precisam de você.”. Isso é arrebatador, [...] ouvir que nossas singularidades e opiniões são imprescindíveis é incrível, pois faz com que nos sintamos especiais. Entretanto, esse poder que nos foi dado implica sérias responsabilidades e deveres com o outro, no sentido de buscar uma boa vida para si e para o próximo, abrindo portas para o desenvolvimento deste (João).

Foi proposto para a turma que se criassem projetos práticos para mudar o mundo. Mudar o mundo? Como assim? Como, eu, um indivíduo desfavorecido economicamente e socialmente, posso mudar o mundo? Acredito que essa foi a sensação de muitos dos meus colegas, talvez, porque a nossa ideia de transformação do mundo esteja baseada em algo tão grandioso, complexo e dificultoso. Todavia, essa concepção precisa ser transferida para um plano individual, pois a pergunta não é como acabar com a fome no mundo, mas, sim, como acabar a fome de determinada pessoa; não é sobre acabar com o preconceito e falta de acessibilidade no mundo, mas como acabar na escola em que eu estudo. Pudemos ver isso na prática, em cada projeto apresentado, através dos sorrisos, da destruição de fenômenos psicológicos debilitadores, do reacendimento da esperança das pessoas. E o mais incrível é que esse processo é uma espada de dois gumes, pois, à medida que transformamos, passamos a ser transformados (Cauã).

Logo de início, já foram apresentados elementos que seriam essenciais no decorrer do curso:

1. Evitar raciocínios de exclusão;
2. Empenhar-se em compreender regiões de validade;
3. Instituir verdades locais;
4. Construir coletivamente o conhecimento;
5. Usar de forma solidária e racional o tempo e o espaço;
6. Ter objetividade como conquista relacional.

Já foi possível observar, logo nas primeiras aulas, que seria uma matéria que nos faria refletir sobre os conhecimentos já estabelecidos, verdades locais, em processos anteriores, fato que me fez pensar muito acerca de suas validades (Isadora).

[...] é impossível ter essa aula sem se autoanalisar e tentar descobrir como você mesmo foi construído, para chegar em como você é atualmente. Além disso, a metodologia aplicada é muito interessante, pois facilita o debate e a interação entre a turma, tornando menos difíceis os próximos processos. [...] me fizeram repensar muitas ideias e conceitos que já estavam engendrados na mente, isso me ajudou a lembrar o que eu realmente quero [...] vejo que ao longo do semestre meu senso crítico aumentou consideravelmente em relação a tudo (Felipe).

Não me sentia obrigada a participar, mas tinha vontade de estar presente nos debates e gostei bastante das atividades que realizei. Pude ter contato com uma vasta diversidade na turma, tanto de cursos quanto de pessoas com diferentes personalidades e vivências [...] pude aprender bastante. Fiz novas amigas (Clara).

[...] no meu grupo tinha pessoas que estão no último semestre [...] essas pessoas tinham experiência maior [...] por isso pude adquirir muito conhecimento tanto na prática como na teoria [...] diferenças de idade também era bem grande e personalidades diferentes também (Olívia).

As aulas que mais gostei foram as de apresentação dos projetos, ver como cada um tem ideias diferentes que dão certo, como se dispuseram pra sair do seu conforto e aplicar suas ideias, tendo assim, na minha visão, um estímulo para aplicar essa metodologia, essa disposição em outros âmbitos de nossas vidas (Ícaro).

[...] contar uma história da época da escola e depois encená-la, foi uma experiência muito legal, pude interagir com colegas com os quais nunca tinha conversado, nem sequer dado um “oi”, isso contribuiu muito, acredito que não só para mim, mas para eles também (Manuela).

[...] as fotos da universidade, ali pude perceber coisas incríveis que temos na universidade, e que sempre passamos com pressa e atarefados com as coisas do dia a dia e não observamos e, ao parar para observar quanta coisa deixamos de perceber me deixou chocada, o nosso trabalho final também [...] (Júlia).

Vivenciar essa experiência neste semestre, contribuiu, principalmente, para a configuração de um novo ser humano, que percebo após participar deste curso sobre desenvolvimento e aprendizagem. [...] Aprendi a desconstruir conceitos de palavras e construí-los novamente, ou seja, aprendi a ressignificar palavras. Aprendi que conhecimento pode ser construído coletivamente, o que é ainda mais prazeroso e eficaz para o estudante. Aprendi a não categorizar as pessoas com base em uma única ação ou palavra, evitando, assim, raciocínios de exclusão. Aprendi a refletir sobre minhas ações, considerando “todos os elementos implicados na situação e todos passíveis de serem afetados” por elas. Aprendi que trabalhos em grupo podem funcionar; para tanto, basta insistir na comunicação entre os integrantes do grupo. Aprendi que sofrimento pode ser evitado nos contextos formais de educação, o que se dá por meio de flexibilização de prazos e de diálogo com os alunos. Aprendi que o mau uso de um método não invalida o seu uso legítimo. Aprendi a fazer amigos. Aprendi a

ser amigo. Esses dois últimos, especial e exclusivamente, devido à sensacional proposta da professora de formarmos grupo para realizarmos os trabalhos e atividades da disciplina. Aprendi que o professor pode inovar e improvisar de acordo com o andamento da aula, pois o plano de aula não pode ser seguido, até porque é uma tarefa quase impossível. Por fim, aprendi a respirar (Túlio).

Educação, desenvolvimento humano, ética e moral cidadã

Educar para o mundo que estou chamando de nupérrio é educar para um mundo perene em um eterno porvir, cuja certeza é a mudança. Um mundo fluido, líquido (BAUMAN, 2001); um mundo em acontecendo, em sendo (BAKHTIN, 1995); um mundo que vem, uma comunidade que vem (AGAMBEN, 1993). Nestas condições, o grande diferencial do ser humano é autonomia, flexibilidade, inventividade e responsabilidade consigo, com o outro e com o mundo. Potencialidades passíveis de se desenvolverem em contextos de liberdade. Exatamente por possibilitar a diversidade de respostas à altura da complexidade de um mundo demandante de respostas para questões novas, novíssimas – para as quais não temos referências passadas – e que exige melhores e inadiáveis respostas para problemas antigos. Complexidade está relacionada a quantidade, diversidade e interdependência.

Trata-se de uma educação inextrincável da liberdade, que, conforme definida antes, consiste no que a pessoa pensa, como direciona transformações da realidade, toma consciência da situação criada, escolhe suas ações e ensaia alternativas, ciente de que suas percepções, emoções e vontades estão significativa, simbólica e linguisticamente determinadas, mas não em definitivo.

A educação sobre a qual falamos promove as condições da pessoa para participar na construção e reinterpretação de significados de si, do outro e do mundo. Uma educação que, para além de adaptar às coisas, habilita para alterá-las, adaptando-as às próprias atuações, com níveis cada vez mais altos de emancipação. Isto é, com autonomia e responsabilidade

para tirar proveito da própria experiência e das dos outros e participar no desenvolvimento de novas formas de coexistência, caracterizadas pelo reconhecimento recíproco, em que as interações horizontais se sobrepõem às interações verticais, favorecendo explicações diatópicas, vindas de todos os lados, ensejando a construção coletiva de conhecimento como parte da tópica emancipatória (SANTOS, 2007), potencializadora de desenvolvimento da subjetividade no sentido da habilidade e da vontade de atuar com vistas à transformação do outro, do mundo e de si mesma nesse processo. Orientada pela eterna busca da melhor concepção de dignidade humana, partindo do entendimento de que “violada ou pisoteada a dignidade de uma só pessoa, isso afeta o gênero humano em seu conjunto, uma vez que se está danificando e desrespeitando a ideia mais profunda de dignidade da espécie” (UMAÑA, 2008, p. 221-222).

O contexto educacional proposto é potencialmente promotor de uma psique democrática, porque o estilo de relações estabelecido propicia o exercício de hierarquias fracas e um enquadramento ético das relações de poder assimétricas. Sendo, por isso e para tal, local privilegiado de sociabilidade, de fluidez das relações sociais, de proximidade entre estranhos e de oportunidade de experiências marcadas pela invenção e cooperação. É um contexto que propicia conhecer outros, saber sobre outros, esperar quem quer que seja, prestar atenção a todos os que chegam, aos seus hábitos diferentes e às explicações diversas, e reconhecer na diferença as oportunidades para o enriquecimento mútuo (SANTOS, 2007).

A educação, nesse contexto, consiste em ação deliberadamente planejada para ampliar as possibilidades individuais e coletivas de leitura e intervenção no mundo, ao favorecer os processos de aprendizagem que, quanto mais intencionalmente estruturados (proporcionalmente abertos a atualizações no processo) por meio de estratégias específicas, mais podem gerar transformação pessoal e coletiva.

Essa função transformadora da subjetividade e da sociedade coloca a ética como método primeiro e a autonomia como um imperativo moral da educação, de modo que ética e moral integrem a intencionalidade da estruturação dos processos educativos em todos os níveis e ambientes educacionais, visto que o desenvolvimento humano – transformações que acontecem nas

interações sociais (VIGOTSKI, 1995) – se concretiza no ambiente compartilhado, de cuja construção a pessoa participa, com menor ou maior autonomia. As subjetividades se constroem na relação com as outras, nas dinâmicas específicas dos contextos e nas práticas socioculturais; suas capacidades e estilo de ação, estratégias de conhecimento, afetos, valores, e sua personalidade são construídos nas interações no ambiente compartilhado (ROSA, 1993; SOUSA, 2011; VALSINER, 1989; VIGOTSKI, 1995).

Tal entendimento implica a concepção de ser humano como um ser que se desenvolve na cultura, definida como um sistema de atividades sociais, artefatos, conceitos, e fenômeno psicológico – percepção, razão, emoções, motivos, imaginação e resolução de problemas (RATNER, 2002). Essa compreensão de ser humano construído e que se constrói em intercâmbio com a realidade, em certa medida construída por ele, situa a educação como mediadora dessa relação e coloca, mais uma vez, a ética na linha de frente do desenvolvimento humano, na medida em que a pessoa, ao participar do processo – atuando, negociando, produzindo e reproduzindo elementos do/para sistemas simbólicos – produz significados e sentidos sobre o outro, o mundo e sobre si mesma, produzindo formas particulares de funcionamento psicológico (CASTRO; JIMÉNEZ; MORGAGE; BRANCO, 2001; SOUSA, 2011; VALSINER, 1998).

A ética está entendida como reflexão com vistas à melhor decisão, considerando todos os elementos implicados na situação e todas as pessoas próximas e distantes no tempo e no espaço passíveis de serem afetadas pela ação (SOUSA, 2011), tendo-se que a melhor decisão leva em consideração a vida boa para si e para o outro em instituições justas (RICŒUR, 1995).

Portanto, o elemento central da ética é a liberdade, a capacidade de decidir, escolhendo uma alternativa possível, considerando todos os elementos implicados e todos/as passíveis de serem afetados, antes de lançar-se à ação. Nesse sentido, liberdade é o resultado de libertar a si mesmo do imediatismo e abrir novas alternativas para a ação (GONZÁLEZ; ROSA, 2014, p. 30). Assim, existe uma questão ética implicada porque, ao termos a possibilidade de fazer escolhas, não estamos condenados aos instintos nem aos *scripts* culturalmente dados. A cultura fornece sentidos para os encontros com o mundo, mas a pessoa constrói sua própria

compreensão do mundo; quer dizer, as culturas pessoais emergem sobre a base da cultura coletiva, mas a pessoa constrói sentidos de um modo que não reflete as formas exatas da cultura na qual interage. Isto é, a pessoa constrói sentidos de uma maneira que vá além da cultura, em idiosincrasia (VALSINER, 1998). Portanto, a liberdade implicada na ética se manifesta na capacidade para deliberar e gerar alternativas possíveis no momento em que o ser humano tem a oportunidade de posicionar-se, de dar e inventar respostas.

No contexto da prática pedagógica apresentada neste capítulo, a liberdade implicada na ética está situada, basicamente, em dois campos: o da escolha e o da inventividade, tendo como eixo a ação. A escolha refere-se à liberdade em relação aos determinismos naturais e socioculturais. Assim, a liberdade implicada na ética é um instrumento de futuro, vai além de decisões entre alternativas dadas; cria novas estratégias, métodos e conhecimentos múltiplos e infinitos. Nesse sentido, a ética é complexa por ser de natureza dialógica, por ter de enfrentar a ambiguidade e a contradição, por ter que deixar-se guiar ora pelo novo, ora pela tradição, por estar exposta à incerteza do resultado e por não impor uma visão simplificadora do mundo. Portanto, a ética é frágil, incerta, inacabada, devendo ser atualizada em cada situação, nos contextos concretos, nos quais o ser humano tem a oportunidade de posicionar-se, de dar respostas, decidir e inventar o que é o melhor a ser feito (SOUSA, 2011).

No campo da inventividade, a ética se refere à criação do que ainda não existe, concebido nas interações em que o valor das experiências é aplicado a novas construções de sentidos, configurando novas interpretações de mundo e novos mapas de posicionamento, o que requer do sujeito ético, às vezes, “uma meditação sobre como burlar o destino” (MARINA, 1995, p. 16), além de força de vontade para efetivar o impulso moral (BAUMAN, 1997) para implementar as possibilidades consideradas impossíveis, impensáveis, excluídas, inconcebíveis dentro do leque de alternativas disponíveis nas culturas (pessoal e coletiva) vigentes.

A vontade, referida neste capítulo, é diferente de desejos irrefletidos, respostas espontâneas, sem autonomia, sem um mínimo da distância que a reflexão introduz (MARINA, 1997). Um exemplo radical de estruturamento

da vontade ocorre quando a pessoa se importa tão profundamente com certos desejos que quer ser guiada por eles também no futuro. É uma “promessa”, termo de Marina em *El misterio de la voluntad perdida* (1997), como compromisso com o futuro. Esse comprometimento pode ser decisivo para modelar a integridade da pessoa, no cuidado para evitar as contradições no senso em torno do qual ela constrói quem é, de modo que se torna impensável para ela o engajamento intencional em ações e projetos que contradigam sua vontade. Ocorre quando a pessoa se apropria dos valores e ideais nutridos e estabelece certa hierarquia entre seus objetivos e preocupações, criando um senso de unidade subjetiva e direcionamento ao longo da vida. Sob essas condições subjetivas, atuar de modo a contradizer e negar os valores centrais não é percebido como uma opção; e comprometer essa identificação é sentido como sendo impensável, o que seria experimentado como autotraição e perda do *self* ou da alma (BLASI, 2005).

A tendência a posicionar-se como tendo responsabilidade pelo outro e a posicionar o outro no primeiro plano da ação, não apenas como um borrão no pano de fundo, constitui uma identificação da subjetividade com a moral cidadã.

A moral cidadã implicada na ética refere-se a fazer o melhor que se pode considerando o outro e a sociedade (GONZÁLEZ; ROSA, 2014). Ela está colocada no espaço estruturador das ações que possibilitam ao outro a produção de prazer, de gosto e de atração; ou o impedimento de produção de dor, de desgosto e de aversão (GONZÁLEZ, 1997). Assim, a moral cidadã envolve as escolhas da pessoa em ambos os sentidos: possibilitar o bem e prevenir o mal. Essas escolhas são expressas pela tendência relativamente geral a comportar-se da maneira que ela, a pessoa, considera moral. Trata-se de uma relação especial que a pessoa tem com a própria subjetividade, em que o desejo de bem moral se estende para além de decisões situacionais. Quer dizer, quando a pessoa delibera que quer continuar a querer no futuro o que é moralmente bom, e faz a si mesma responsável por comportar-se moralmente, dentro dos limites do seu entendimento (BLASI, 2005). Vale observar que o eu moral, assim como o eu ético, “move-se, sente e age em contexto de ambivalência e é acometido pela incerteza” (BAUMAN, 1997, p. 17).

Metodologia qualitativa integrando ensino, pesquisa e extensão

A metodologia compatível com a educação de uma subjetividade e um mundo em emergência é a qualitativa, fundamentada em relações sujeito-sujeito, sujeitos-objetos/contextos (CRESSWELL, 1998). A metodologia qualitativa possibilita explorar o espectro de opiniões, dar voz e vez a todas/os sobre o assunto e atividade em questão. Portanto, ela possibilita e requer uma seleção de itinerários flexíveis, condição essencial para a atuação com os outros. Ela é adequada à prática pedagógica envolvendo ensino, pesquisa e extensão porque, mais que um método com itinerários rígidos, a metodologia qualitativa privilegia a flexibilidade e a abertura às adaptações e mudanças como exercício de superações de limites diversos, tendendo a algo mais preciso e oportuno, coletivamente decidido assente na ética e na moral cidadã (SOUSA; CAIXETA; SANTOS, 2016).

Na prática, a metodologia qualitativa implica autoridade de cada um/a de falar e decidir desde o que se deseja juntos até a definição do que é possível e impossível. Certamente, no caso de uma disciplina acadêmica, delimitando-se, em alguma medida, conteúdos e métodos conforme o campo de conhecimento. Contudo, deixando espaço para a interdisciplinaridade – necessária à compreensão da complexidade, e considerando que a autonomia potencializa a formação de pessoas atentas à liberdade de escolha implicada na ética, pessoas animadas a “reabrir o caso supostamente fechado da explicação e promover a compreensão” (BAUMAN, 2001, p. 242). A democracia, portanto, é intrínseca à metodologia qualitativa. Entendendo, conforme dito antes, que democracia está condicionada à existência de cidadãos com habilidades para se posicionarem e atuarem segundo o que consideram justo e oportuno, para si, para os outros e para sua comunidade; condicionada, também, a um enquadramento ético nas relações de poder desigual.

Dentre os delineamentos de metodologia qualitativa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), na prática pedagógica em foco, privilegiam-se aspectos da pesquisa-ação e das narrativas:

a) Da pesquisa-ação, na medida em que os/as participantes se implicam na atuação com o outro, em contextos e situações concretas potencialmente emancipatórias pela abertura a todas as vozes, em que o valor dos argumentos está no seu conteúdo, não na autoridade de quem os enuncia; em que cada participante está credenciado/a para construir, extrair e criar conhecimento, questionar a si e aos/às demais participantes, estabelecer novas conversas sobre o grupo, a sociedade e o mundo, sem perder as respectivas identidades, mas ampliando as possibilidades de posicionamentos de si e do outro (BAUMAN, 2001; CAIXETA *et al.*, 2019; SOUSA; CAIXETA; SANTOS, 2016).

b) Das narrativas, considerando que as narrativas de si potencializam autonomia, desenvolvimento e aprendizagens, na medida em que, ao narrar, a pessoa evoca, seleciona e organiza os eventos que compõem sua história de maneira dinâmica, lembrando o passado, construindo explicações sobre o presente e relacionando-as às expectativas de futuro, o que possibilita a reinvenção das representações de si, do outro e do mundo (BRUNER, 1990; PASSEGGI, 2016); as narrativas também potencializam a capacidade de nos pôr no lugar do outro e dessa posição interpretar empaticamente suas atuações e suas emoções (GONZÁLEZ, 2018). No caso da prática pedagógica descrita neste capítulo, ao lado das narrativas orais, privilegiaram-se as narrativas escritas, por exigirem construção deliberada da fala (VIGOTSKI, 2004).

Ainda sobre narração, no contexto educacional em foco, narrar constitui oportunidade privilegiada considerando que a universidade é palco onde as sociedades disputam as memórias possíveis sobre si mesmas (CARRETEIRO; ROSA; GONZÁLEZ, 2007), onde, também, a diversificação de narrativas favorece a construção do significado mais profundo de dignidade humana que juntos formos capazes de conceber.

A participação na prática pedagógica descrita oportuniza uma experiência estética relacionada ao prazer da autoria, da artefactualidade na construção de si, do outro e do mundo (SOUSA, 2011); e, também, uma experiência estética relacionada ao estilo de sociabilidade estabelecida, algo assemelhado ao estado de espírito daquele/a que se apaixona, quando se estabelece um tipo de relação que não é de dominação, mas de

composição, de arranjo, que desloca boa parte das referências que até então o/a constituía (CRIZEL; RODRIGUES; MUNHOZ, 2016). Nas palavras de Mead (2001, p. 6), “uma satisfação relacionada aos interesses de moldar meios a fins, de esculpir e pôr à prova hipóteses, de inventar e descobrir, de exercitar a artesanaria e de aventurar-se apaixonadamente em qualquer entorno ainda não explorado”; relacionada ainda aos

esforços coordenados de muitos, quando cada trabalhador evoca na tarefa comum o papel do outro; quando o sentimento de jogo em equipe, de espírito de corpo, impregna as atividades. Nesta situação, os processos intermediários podem culminar com deleite da consumação (MEAD, 2001, p. 7).

Desafios da prática educativa proposta e enfrentamento

A prática pedagógica assente nos referenciais teóricos e metodológicos propostos aqui potencializa a emergência de novas subjetividades, com novos estilos de psique, no sentido da superação de limites e deslocamentos dos próprios. Dentre os desafios à superação de limites se apresentam três:

1) preconceitos (culturais, políticos, sociais, científicos, estéticos), definidos como fronteiras simbólicas rígidas, construídas historicamente e com forte enraizamento afetivo (MADUREIRA; BRANCO, 2012); e como uma sensibilidade extrema para alguns estímulos e imunidade para outros (RAPOPORT, 1980);

2) paradigmas ocultos constituídos por crenças e suposições que continuam orientando nossas escolhas, mesmo quando já desmentidos (ŽIŽEK, 2011); e por fragmentos de significações produzidos em épocas anteriores, no processo de significação polifônico, ecos e lembranças de outros enunciados que subjazem nas concepções e práticas atuais (BAKHTIN, 2010); e

3) impermeabilidade, na medida em que tendemos a conservar as informações que confirmam nossas crenças ou teorias e a nos desfazer das informações que as invalidam (MOSCOVICI, 1986); isto é, estamos comprometidos com nossas respectivas imagens do mundo, de modo que, às vezes, consideramos fato o que é apenas um viés.

A emoção é um ponto comum aos três limites, preconceitos, paradigmas ocultos e impermeabilidade, próprios da condição humana pelo fato de nos tornarmos humanos de maneira culturalmente específica. O salto, como diz Fanon (2008), consiste em introduzir a invenção dentro da existência, continuamente recriar-se. Lembrando, conforme discutido antes, que a cultura não nos define completa e definitivamente. Quer dizer, é sempre potencialmente possível desafiar o esquema e negar o referencial fabricado para a nossa percepção (BACHELARD, 1957), o que pode ser facilitado por meio da educação.

Assim, a emoção – provavelmente o mais individual e idiossincrático fenômeno humano (FRIJDA, 2007) – imbricada na razão, constitui um aspecto da condição humana também a ser educado. E a sala de aula proposta no trabalho descrito neste capítulo pode constituir-se em um laboratório de amadurecimento emocional, no sentido da superação de armadilhas das emoções, na expressão de Wallon (1979), a partir da reflexão ética no coletivo, sem medo de que nossas emoções se encontrem, abrindo possibilidade para que o resultado emocional do conflito sejam novos valores, interpretações, crenças, afetos e vontades. Eventualmente, gerando o benefício de que o sofrimento moral relatado cessa de ser intolerável (WALLON, 1979).

O enfrentamento dos desafios referidos antes – preconceitos, paradigmas ocultos e impermeabilidade – buscou deliberadamente: 1) posicionamentos potencializadores de desenvolvimento e aprendizagens; e 2) utilização plural dos arquivos, histórias e experiências comuns transformadas em memória coletiva.

A viabilização da prática pedagógica apresentada neste capítulo foi facilitada pela reflexão sobre os modos de posicionamentos potencializadores de desenvolvimento e aprendizagens listados antes: 1) ênfase na construção coletiva de conhecimento; 2) evitar pensamentos de exclusão; 3) empenho em compreender regiões de validade; 4) instituição de verdades locais; 5) uso racional e solidário dos espaços e tempos; e 6) objetividade como uma conquista relacional (SOUSA *et al.*, 2016).

Posicionamento é definido por Davies e Harré (2001, p. 261) como

um grupo complexo de atributos pessoais genéricos, estruturado de vários modos, e que tem um efeito limitante sobre as possibilidades de ações interpessoais, intergrupais ou mesmo intrapessoal, através de algumas designações de direitos, deveres e obrigações a um indivíduo, conforme sustentado pelo grupo.

No caso da prática pedagógica descrita neste capítulo, o foco não é o potencial limitante dos posicionamentos, mas, ao contrário, o potencial de certos modos de posicionamento para, conscientemente, ampliar possibilidades de atuações e participações intergrupais, interpessoal ou intrapessoal.

Os modos de posicionamentos propostos na prática pedagógica descrita visavam ampliar as possibilidades de flexibilizar os limites em deliberada fluidez, potencializando o deslocamento de limites, ao mesmo tempo em que esses limites vão sendo transformados pela subjetividade emergente, corroborando a defesa de que a compreensão pessoal pode levar a esforços para mudar aspectos da cultura coletiva, começando por contextos da vida própria imediata (ROSA, 2000; SANTOS, 2007; SOUSA, 2011; VALSINER, 1998).

Predispor-se a evitar pensamentos de exclusão implica simultâneo empenho em compreender regiões de validade, isto é, refletir sobre as condições nas quais uma explicação é válida e a partir de que limites ela não se valida mais. Esse exercício no coletivo da sala de aula coloca em relevância cada singularidade: a presença do outro e a minha são relevantes, o seu ser, assim como o meu, é ser reconhecido. Esse entendimento, tanto quanto os sentimentos implicados em tal engajamento, propicia o uso racional e solidário dos tempos e espaços no sentido de uma participação voluntária e ativa, em que a espontaneidade é mediada pela liberdade moral que considera a relevância da participação de cada um/a no processo de construção coletiva de conhecimento e instituição de verdades locais. O uso solidário e racional dos tempos e espaços envolve também a flexibilização de prazos e de modos de geração e

apropriação dos contextos. A objetividade na prática proposta é uma conquista relacional por meio de interações bem cuidadas em intensidade, forma e conteúdo, como direito e responsabilidade de cada um/a com a inclusão de todas/os. As verdades locais estão ligadas ao espaço/tempo da configuração de novas interpretações, novos mapas de posicionamento, novas crenças, afetos e vontades pessoais e coletivas; são produto do encontro de dimensões da cultura coletiva e pessoal em um, *em acontecendo*, contexto histórico-cultural. Verdade inclui a noção de “escolha racional ótima, substantivamente racional, entre as alternativas que se nos apresentam” (WALLERSTEIN, 2004, p. 129). Mas, na sala de aula descrita, as verdades locais carregam a marca da reflexão coletiva, da intuição e da possibilidade de limite de validade.

Vale um parêntese para mencionar que o debate sobre os modos de posicionamento propostos tem se mostrado um importante recurso pedagógico orientador de reflexões e atuações em contextos e processos de ensino, pesquisa e extensão, em níveis e espaços diversos de educação formal e não formal, no âmbito do Projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão (CAIXETA *et al.*, 2019; SOUSA, CAIXETA; SANTOS, 2016; SOUSA *et al.*, 2020, entre outros).

Quanto à utilização plural dos arquivos, histórias e experiências comuns no enfrentamento dos referidos desafios – preconceitos, paradigmas ocultos e impermeabilidade – trata-se de valorizar a diversidade como portadora de afinidades, divergências, complementariedade, contradição e emoções. Está-se falando do uso da diversidade como instrumento didático central na educação para um mundo nupérrimo, pois a diversidade aporta complexidade, decorrente do número, dessemelhança e interdependência de interlocutores, objetos e contextos a serem considerados. Portanto, a utilização plural da diversidade de arquivos, histórias e experiências torna a sala de aula um laboratório de ética e de moral cidadã, do qual uma subjetividade ética e moralmente definida pode emergir. Os atributos da diversidade constituem recurso pedagógico fundamental na experiência educativa quando se pretende formar um ser humano mais reflexivo e flexível no seu ser e fazer pessoal e profissional, porque a utilização plural dos arquivos, histórias e

experiências comuns possibilita aos participantes ampliar o entendimento dos mundos e compreender o panorama de experiências consideradas válidas e críveis como parte da existência.

Impactos em si da prática pedagógica descrita

Ao longo deste capítulo, refletimos sobre uma educação para um mundo superlativamente novo, que poderá vir a existir dependendo das decisões individuais tecidas em coletivo, o que significa educar para um mundo ao qual se aspira junto e assumir a decisão de mudar para melhor a si, ao outro e ao mundo, reconhecendo nas diferenças as oportunidades de desenvolvimento mútuo.

À educação sobre a qual falamos cabe promover as capacidades, aptidões e vontade da pessoa para participar na construção e reinterpretção de si, do outro e do mundo. Esta constitui uma função transformadora da subjetividade e da sociedade, que coloca a ética como método primeiro e a autonomia como um imperativo moral da educação, requerendo e favorecendo um processo de construção coletiva de conhecimento e desenvolvimento de uma psique democrática, com autonomia, habilidade, vontade e responsabilidade no desenvolvimento de novas formas de coexistência, caracterizada pelo reconhecimento recíproco.

Do modo como definida nesse capítulo, ética é a liberdade, a capacidade da pessoa de decidir, não apenas escolhendo entre alternativas dadas, mas inventando opções, considerando a vida boa para si e para o outro em instituições justas. É a condição de liberdade do ser humano de ir além dos impulsos naturais e dos determinantes socioculturais, quando a pessoa constrói significados que vão além dos culturalmente dados, consciente do papel da cultura na sua interpretação do mundo, mas, também, da possibilidade de mudança, de si e da cultura, particularmente, por meio da educação, ou seja, da ação estruturada com estratégias específicas para gerar transformação pessoal e coletiva.

A liberdade implicada na ética refere-se à capacidade para deliberar e gerar alternativas possíveis no momento em que a pessoa tem autonomia

para posicionar-se, para dar respostas e inventar respostas para problemas novos e antigos; orientada pela perspectiva de dignidade humana segundo a qual a violação da dignidade de uma só pessoa desrespeita o gênero humano em seu conjunto. Tal entendimento favorece a tendência a posicionar-se como tendo responsabilidade pelo outro e a posicionar o outro no primeiro plano da ação, o que caracteriza uma subjetividade inclusiva e identificada com uma moral cidadã.

Ética e moral cidadã implicam um modo de funcionamento psicológico, uma capacidade prática, vontade e perspicácia para reflexão incluindo tudo e todos implicados na situação, tendo em vista a melhor decisão e consequência da ação para todos passíveis de serem afetados por elas. Portanto, não basta “aprender” o que é o bem para tornar-se uma pessoa ética e moralmente cidadã. O desenvolvimento ético e moral se concretiza no ambiente compartilhado, de cuja construção a pessoa participa, nas dinâmicas específicas dos contextos e práticas socioculturais; as quais impactam as capacidades e estilo de ação, estratégias de conhecimento, afetos, valores, habilidades e vontades individuais e coletivas.

A metodologia qualitativa adotada privilegia a flexibilidade e a abertura às adaptações e mudanças como exercício de superação de limites e deslocamentos dos próprios limites, tendendo a algo mais preciso e oportuno. Os delineamentos de pesquisa-ação e de narrativas possibilitaram a cada participante construir, extrair e criar conhecimento, questionar-se e aos/às demais, ampliando as possibilidades de posicionar-se e de posicionar o outro sem perder as respectivas identidades. Nesse processo, as narrativas, orais e escritas, favorecem a reinvenção e reafirmações das representações de si, do outro e do mundo.

A prática pedagógica que adota os fundamentos teóricos e metodológicos descritos neste capítulo potencializa a emergência de novas subjetividades, mais inclusivas, tendentes a superar e empurrar limites culturais, políticos, sociais, científicos, estéticos, etc. Dentre os desafios que se apresentam nesse processo estão os preconceitos, os paradigmas ocultos e a impermeabilidade, relacionados ao engajamento nas próprias explicações de mundo, dificultando deslocamentos dirigidos ao que é considerado impossível nas culturas pessoais e coletivas vigentes.

O enfrentamento desses limites foi orientado por posicionamentos que, deliberadamente, potencializam deslocamentos, como evitar pensamentos de exclusão, empenhar-se em compreender regiões de validade e utilizar solidária e racionalmente tempos e espaços. Também central no enfrentamento de tais desafios foi a utilização de modo plural dos arquivos, histórias e experiências comuns transformadas em memória coletiva, valorizando a diversidade como portadora de afinidades, divergências, complementariedade, contradição e emoções – o que incide na complexificação dos contextos e dos processos, oportunizando o exercício da reflexão, da flexibilidade e da superação de armadilhas das emoções, favorecendo as “promessas” de futuro identificadas com uma moral cidadã.

Os impactos *em si* da experiência pedagógica apresentada evidenciados nas narrativas a seguir (e nas citadas antes) são: a) confiança em si e no outro, reconhecimento mútuo da capacidade de ensinar, aprender e realizar coisas juntos; b) abertura à reinterpretção permanente de si, do outro e do mundo, e às novas possibilidades de ser e estar como pessoa e profissional; c) reflexão e flexibilização nos pensamentos, interpretações, valores, afetos, crenças e vontades; e d) experiência estética, relacionada ao prazer da autoria de si, do outro e do mundo, relacionada também ao estilo de interações estabelecidas e aos deslocamentos de referenciais. Todos são impactos potencializadores de subjetividades inclusivas, tendentes a atuar na permanente coconstrução de si, do outro e do mundo, comprometidas com a construção coletiva de conhecimento e o desenvolvimento de uma psique democrática.

Se estivemos sós, não percebemos. A união da turma, com o apoio da professora, durante todo o tempo de trabalho (e fora dele!) foi uma mistura de sensações; algo entre alívio e conforto. [...] Uma das muitas experiências presenciadas em sala de aula foi a ideia de se permitir aprender com o outro; a importância de estar menos no controle das coisas e um pouco mais na “garupa”. Se deixar levar por outros horizontes de conhecimento e outras convivências para que isso possa ser acrescentado na própria vida social e acadêmica. [...] a disciplina foi de grande esclarecimento para que a

vontade de entender e aprender fossem maiores do que o constrangimento de questionar as verdades ditas inquestionáveis dos autores. [...] Passamos por momentos lindos e queridos em nosso projeto na FALE [Fraternidade Assistencial Lucas Evangelista – comunidade soropositiva, situada na periferia do DF] e, falando por mim, foi de muito valor. Naquele lugar pude receber e perceber o quanto é importante visar a aprendizagem do outro, pois em troca você recebe algo muito maior do que pode ser escrito em livros (Cauê).

Percebi que [não há] nada melhor do que se permitir quebrar essas barreiras e se abrir para o outro independente do seu curso [...] A sensibilidade para ouvir e absorver [...] Me senti, a cada aula, impactada, não teve um dia que saí da sala sem absorver uma reflexão que seja. O dinamismo, as discussões, as contribuições e reflexões foram muito densas e de uma potência construtiva muito forte. Ainda que os assuntos parecessem simples, partindo das contribuições se chegava a vários sutis desdobramentos que por muitas vezes me faziam sair da sala e continuar pensando sobre aquele assunto (Laura).

Mas, essa confiança não veio do nada, existiram diversos conflitos de opiniões e visões que levaram a alguns debates um pouco mais acalorados do que o normal [...] conciliava o argumento de que diferentes pontos de vistas constroem bases mais completas e complexas. A partir disso, a relação mútua de confiança foi estabelecida, o que culminou no maior legado da disciplina [...] a sala de aula um local de libertação de paradigmas, de desabafo e confiança de problemas sociais e familiares traumáticos, de choros e risos (Artur).

Eu claramente fui uma dessas pessoas. A cada dia me atentava mais aos assuntos abordados em sala, realizava as atividades propostas e procurava agregar à turma opiniões e conhecimentos pessoais. Com o passar do semestre, observei que minhas capacidades, como trabalhar em grupo e falar publicamente, estavam mais aprimoradas e desenvolvidas. Mesmo sendo tímida, senti liberdade em

argumentar e expor meus pensamentos, tanto para meu grupo de trabalho quanto para a turma (Leila).

Me tornei única nas aulas, consegui expor minhas opiniões e argumentos, me tornei mais humana e consegui me colocar em uma hierarquia que nunca havia me colocado (Marina).

Ser inclusiva e respeitar o espaço de todos, isso foi fundamental para aliviar a carga dos conteúdos e melhorar o processo de aprendizagem [...]. A cada aula sempre aprendi algo novo e sempre tinha questões que me faziam ficar o dia inteiro refletindo sobre, às vezes, a semana inteira, e por vezes compartilhar com pessoas próximas [...] Os projetos apresentados [...] foi uma experiência sensacional, de pensar em algo e executar com os colegas de grupo, assim como ver os projetos elaborados e realizados por outros colegas (Isabela).

Apesar de, a princípio, estar um pouco perdido com a proposta e com a infinidade de possibilidades, quando conseguimos colocar tudo em um pré-projeto e partimos para a execução, foi transformador. O contato direto com as crianças e a oportunidade de vê-las interessadas e reagindo com um assunto que muitas vezes é taxado como “chato” foi extasiante (João Pedro).

A liberdade para a escolha do tema e propostas, bem como o tempo hábil para desenvolver e aplicar o projeto aumentaram o nosso interesse (interesse do grupo) e envolvimento com a tarefa. Além disso, melhorar o mundo nos fez pensar sobre as dificuldades e problemas passados por muitas pessoas, uma proposta que nos fez abandonar nosso egocentrismo natural e priorizar um mundo mais igual e justo para todos (Eduardo).

O cuidado com o outro, por exemplo, se trata não apenas de uma gentileza para agradar, mas de um dever para produzir um meio social cada vez mais potencializador do desenvolvimento humano, sem rancores, preconceitos e ambições tóxicas, entre tantas outras questões (Antônio).

[...] A turma me acolheu do começo da disciplina até o final da disciplina, e com o meu conhecimento ajudei os meus colegas a verem outras formas de aprendizagem e demonstrei formas de conhecimento específico através do meu ponto de vista, isso foi conveniente para a turma (Gabriel, estudante indígena do povo Ticuma (Magüta)).

A experiência me foi muito mais moldadora de caráter do que científica, pois me fez ver algo dentro do âmbito sensível que eu não conhecia em mim mesmo (Martim).

Levo também a vivência de um ambiente de ensino-aprendizagem com ênfase na construção coletiva de conhecimento. Eu vi como é que se faz. Levo a outros de agora em diante (Manoel).

Evoluí [...] e agora pretendo buscar um melhor preparo para que um dia possa lecionar da melhor maneira possível (Ísis).

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *A comunidade que vem*. Lisboa: Presença, 1993.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Toward a philosophy of the act*. Texas: University of Texas Press, 1995.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *Ética pós-moderna*. São Paulo: Paulus, 1997.
- BLASI, Augusto. Moral character, a psychological approach. In: POWER, Clark; LAPSEY, Daniel K. (org.). *Character psychology and character education*. Notre Dame: The University of Notre Dame Press, 2005. p. 67-100.

BRUNER, Jerome. *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

CAIXETA, Juliana Eugênia; SOUSA, Maria do Amparo; SILVA, Raimunda Leila; FRANÇA, Paulo França; GOMES, Elsilene; LIMA, Lídia Moreira; CARMO, Ravena; BRENNEQUER, Euler; CUNHA, Samuel Loubach. Nzolani: novas vontades, saberes e fazeres na educação superior. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, v. 8, n. 3, p. 282-297, 2019.

CAIXETA, Juliana Eugênia; COSTA, Bruno César Alves; LIMA, Lídia Moreira; SILVA, Ravena do Carmo; ALVES, Euler Brennequer dos Santos; GOMES, Elcilene; SILVA, Raimunda Lelila José; SOUSA, Maria do Amparo; SANTOS, Paulo França. O que eu sou capaz de fazer por alguém que eu não conheço? Uma pesquisa sobre experiências em atuação solidária. CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA – CIAIQ2018, 7., 2018, Fortaleza. *Atas do 7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa: investigação qualitativa na educação*. Fortaleza: CIAIQ, 2018. v. 1

CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Fernanda (org.). *Ensino da História e memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CASTRO, Jorge; JIMÉNEZ, Belén; MORGADE, Marta; BLANCO, Florentino. La función de los mitos fundacionales en la promoción de una identidad disciplinar para la psicología. *Revista de História de la Psicología*, v. 22, p. 297-309, 2001.

CRESSWELL, John. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage, 1998.

CRIZEL, Ana Paula; RODRIGUES, Aline; MUNHOZ, Angélica Vier. Estágio de docência: a arte como intercessora na experimentação de outras maneiras de pensar. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 10, n. 1, p. 249-260, 2016.

DAVIES, Barnes; HARRÉ, Rom. Positioning: the discursive production of selves. In: WETHERELL, Margaret; TAYLOR, Stephanie; YATES, Simeon (org.). *Discourse, theory and practice*. London: Sage, 2001. p. 261-271.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, CEAO – Centro de Estudos Afro-Orientais, 2008.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FRIJDA, Nico. *The laws of emotion*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.

GONZÁLES, Antonio. *Estructuras de la praxis: ensayo de una filosofía primera*. Madrid: Fundación Xavier Zubiri, 1997.

GONZÁLEZ, María Fernanda. Las narrativas autobiográficas en la construcción de la experiencia y el sí mismo. *Linhas Críticas*, v. 23, n. 51, p. 428-448, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v23i51.8241>. Acesso em: 18 maio 2023.

GONZÁLEZ, Fernanda; ROSA, Alberto (org.). *Hacer(se) ciudadan@s: una psicología para la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014.

GONZÁLEZ, Fernanda; ROSA, Alberto. Psique en democracia: ciudadanía y virtudes de ciudadanía. In: GONZÁLEZ, Maria Fernanda; ROSA, Alberto (org.). *Hacer(se) ciudadan@s: una psicología para la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014. p. 23-50.

LEONTIEV, Alexei N. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu. As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. In: BRANCO, Angela; DE OLIVEIRA, Maria Claudia (org.). *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 125-155.

MARINA, José Antonio. *El misterio de la voluntad perdida*. Barcelona: Anagrama, 1997.

MARINA, José Antonio. *Ética para náufragos*. Barcelona: Anagrama, 1995.

MATUSOV, Eugene; SMITH, Mark; CANDELA, Maria Albuquerque; LILU, Keren. Culture has no internal territory: culture as dialogue. *In: VALSINER, Jaan; A. ROSA, Alberto (org.). Cambridge handbook of sociocultural psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 460-483.

MEAD, George Herbert. La naturaleza de la experiencia estética. *Athenea Digital*, num. 0, abr. 2001. <https://atheneadigital.net/article/view/n0-mead/6-html-es>.

MOSCOVICI, Serge. L'ère des représentations sociales. *In: DOISE, Willem; PALMONARI, Augusto. L'études des représentations sociales*. Neuchâtel; Paris: Delachaux & Niestlé, 1986. p. 334-380.

PASSEGGI, Maria da Conceição. *As narrativas autobiográficas: método de pesquisa e dispositivo de formação*. II Simpósio Internacional de Musicologia da UnB e I Encontro Temático Música em Contexto da UnB. Exposição oral, 17 nov. 2016.

RAPOPORT, Anatol. *Lutas, jogos e debates*. Brasília: Editora UnB, 1980.

RATNER, Carl. *Cultural psychology: theory and method*. New York: Plenum, 2002.

RICŒUR, Paul. *O justo ou a essência da justiça*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

ROSA, Alberto. ¿Que añade a la psicología el adjetivo cultura? *Anuario de Psicología*, v. 31, p. 27-57, 2000.

ROSA, Alberto. Hacia la normalización desde la heterogeneidad: desarrollo psicológico y educación en el niño con parálisis cerebral. *In: ROSA, Alberto; MONTERO, Ignacio; LORENTE, José Carlos (org.). El niño con parálisis cerebral: enculturación, desarrollo e intervención*. Madrid: CIDE, 1993. p. 87-163.

ROSA, Alberto. Acts of Psyche: actuations as syntheses of semioses and action. In: VALSINER, Jaan; ROSA, Alberto (org.). *The Cambridge handbook of Sociocultural Psychology*. New York: Cambridge University Press, 2007, p. 205-237.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. *Metodologia de pesquisa*. Porto Alegre: Penso; McGraw Hill, 2013.

SANTOS, Boaventura Sousa. *O fim do império cognitivo: a formação das epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2019.

SANTOS, Boaventura Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA, Maria do Amparo de. *Desenvolvimento humano no contexto do voluntariado: interfaces da ética com a sustentabilidade*. 2011. 150 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SOUSA, Maria do Amparo; CAIXETA, Juliana Eugênia; SANTOS, Paulo França; CARMO, Ravena. Girassóis em narrativas. In: CAIXETA, Juliana Eugênia; CUNHA, Samuel Loubach da; MANGUEIRA, Mayra Samara Francisca. *Extensão universitária, inovação educacional e práticas inclusivas*. Campos dos Goytacazes: Instituto Brasil Multicultural, 2020.

SOUSA, Maria do Amparo. A metodologia qualitativa na promoção de contextos educacionais potencializadores de inclusão. *Indagatio Didactica*, v. 8, n. 3, p. 1034-1043, 2016.

UMAÑA, Isabel. *La utopía posible, los derechos humanos como construcción racional del sueño*. Tenerife, Islas Canarias: Baile del Sol, 2008.

VALSINER, Jean. *The guidedmind: a sociogenetic approach to personality*. Cambridge: Harvard University Press, 1998.

VALSINER, Jean. *Human development and culture: the social nature of personality and its study*. Lexington, MA: Lexington Books, 1989.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Historia del desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*. Madrid: Aprendizaje; Visor, 1995. (Obras escogidas, v. III)

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Sobre a análise pedológica do processo pedagógico. Estenograma de palestra proferida no Instituto Epstein de Defectologia Experimental, em 17 de março de 1933. Tradução realizada por Zoia Prestes do original russo O pedologuitcheskom analize padagoguitcheskogo protsessa, publicado em: VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Psirrologia razvitia rebionka*. Moskva: Eksmo, 2004. p. 479- 506.

WALLERSTEIN, Immanuel. As estruturas do conhecimento ou quantas formas temos de conhecer? In: SANTOS, Boaventura de S. (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as Ciências”* revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 123-129.

WALLON, Henri. *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Veja, 1979.

ŽIŽEK, Slavoj. *Em defesa das causas perdidas*. São Paulo: Boitempo, 2011.

Sobre os autores



Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho – Professor do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento da Universidade de Brasília (UnB), lidera o grupo de pesquisa Criatividade, Comunicação e Propósito. Pesquisa a interdependência entre processos de criação e comunicação nos contextos educacional e profissional.

Celeste Azulay Kelman – Professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. É fundadora e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez GEPeSS do DGP/CNPq.

Débora Machado – Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Pedagoga e especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar (UnB). Pesquisadora em ensino-aprendizagem, acessibilidade, EaD e tecnologia assistiva para pessoas com deficiência visual. Adaptadora e transcritora de textos em Braille e de materiais para pessoas com deficiência visual.

Christiane Torloni Torres – Professora de Arte da rede municipal de Vitória-ES. Integrante do grupo de Referência das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Vitória. Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar (UnB). Estuda as contribuições do ensino da Arte nos processos de inclusão, gênero, sexualidade e relações étnico-raciais no espaço escolar.

Cristiane Pacheco – Professora de Artes da Prefeitura Municipal de Vitória-ES. Dedicar-se à gestão de um centro municipal de Educação Infantil.

Edileusa Borges Porto-Oliveira – Pedagoga e psicopedagoga, mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PPGDE) do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED) do Instituto de Psicologia (IP) da UnB. Bolsista Capes, desenvolve pesquisa em criatividade com foco nos processos de comunicação entre gestores e professores em contexto de formação continuada docente. Faz parte do grupo de pesquisa Criatividade, Comunicação e Propósito.

Eloisa de Fátima Cunha – Atriz, gestora cultural e arte-educadora, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGPDE) da UnB. Desenvolve pesquisa em criatividade com foco nos processos pedagógicos lúdico-teatrais em contextos escolares da Educação Básica. Faz parte do grupo de pesquisa Criatividade, Comunicação e Propósito.

Emilene Coco dos Santos – Graduada em Educação Física, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal do Espírito Santo. Pesquisadora da Ufes. Temas de estudo: Trans-torno do Espectro Autista, Educação Inclusiva e Práticas Pedagógicas.

Fabiana da Silva – Pedagoga, especialista em Educação Especial e Inclusiva. Atuou no projeto Mãos na terra da Apae/Barretos. Docente em Educação Especial – sala de recursos. Pesquisa educação hospitalar, educação infantil, autismo, deficiência intelectual, escolarização e currículo funcional das pessoas com deficiência.

Fabiola Souza de Ribeiro – Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), dedica-se à coordenação de escolas inclusivas. Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (IP/UnB) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult), desenvolve estudos sobre emoção e o seu papel no desenvolvimento humano e na compensação na deficiência intelectual.

Gabriela Sousa de Melo Mietto – Psicóloga, professora do PED/IP e do Programa de Pós-Graduação Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da UnB. Pesquisadora do Laboratório Ágora Psyché (IP/UnB) e dos Grupos de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult); e Desarrollo Temprano y Educación (UAM, Espanha). Estuda o desenvolvimento da criança pequena e processos de inclusão.

Geane de Jesus Silva – Professora da SEEDF, doutoranda e mestre pelo Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (IP/UnB), especialista em Psicopedagogia clínica e institucional (Universo/RJ), especialista em Educação continuada e a distância pela Faculdade de Educação (FE) da UnB/UAB.

Ingrid Brandão Lapa – Professora hospitalar na Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação, recentemente aposentada. Estuda reabilitação cognitiva, comunicação alternativa, tecnologia assistiva, lesão cerebral, paralisia cerebral, doenças neurodegenerativas, educação inclusiva.

Kathelem de Oliveira dos Santos França – Professora da SEEDF e pedagoga no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA). Estuda a Educação Infantil, Educação Especial e suas diferentes atuações e intervenções precoces junto a crianças com indicadores de risco para o desenvolvimento infantil.

Lucia Maria de Assis – Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde é coordenadora do projeto de pesquisa Lelia (Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Autismo). Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP), mestre pela Universidade de Taubaté e graduada em Pedagogia e em Letras pela Fundação Educacional Rosemar Pimentel.

Maria do Amparo de Sousa – Graduada em Letras, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília. Professora aposentada da SEEDF. Membro do Projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão, da Faculdade UnB Planaltina.

Marcélia Fiedler Bremer Souza – Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Caratinga (Unec). Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pela Universidade de Brasília. Professora do Ensino Fundamental I da Prefeitura de Ipatinga e da sala de recursos da rede municipal de Coronel Fabriciano. Especialista da Educação Básica do Estado de Minas Gerais, do 1º ao 9º ano.

Neulabihan Mesquita e Silva Montenegro – Especialista em Psicoterapia Cognitivo-Comportamental pelo Centro de Psicoterapia Cognitivo-Comportamental (WP/FACCAT), Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pela Universidade de Brasília (UnB), psicóloga da Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal (SES/DF).

Juliana Eugênia Caixeta – Graduada nas habilitações bacharel e psicólogo pela Universidade de Brasília. Mestre e doutora em Psicologia do Desenvolvimento Humano pela Universidade de Brasília. Professora da Universidade de Brasília, *campus* Planaltina. Coordenadora do Projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão.

Patrícia Campos-Ramos – Psicóloga clínica, doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDE/IP/UnB). Professora em cursos de Educação Especial e Inclusiva (UAB/UnB; UAB/UFABC). Pesquisadora de temas relacionados ao desenvolvimento e à educação, especialmente as transições escolares, a participação da criança e da família, as inter-relações família-escola; e a inclusão.

Priscila Pires Alves – Professora associada da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Psicologia Social (UERJ), mestre em Psicologia Social e da Personalidade (UFRJ), psicóloga (UFRJ) e líder do Grupo de Pesquisa Narrativas Emancipatórias (Narrem).

Raimunda Maria de Oliveira – Professora de Sala de Recursos Generalista da SEEDF, especialista em Educação Matemática, Educação Inclusiva e Desenvolvimento Humano (UnB). Atualmente participa do Grupo de Escrita Criativa Autoral (Gecria) da UnB e cursa Pedagogia Sistêmica.

Raquel Santana – Professora da SEEDF. Coordena atividades de gestão das ações de formação continuada da Gerência de Pesquisa e Formação Continuada para Modalidades da Educação Básica, na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação. Estuda os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes na perspectiva inclusiva.

Rossana Beraldo – Tem pós-doutorado pelo PGPDS-UnB, com duplo doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano (UnB) e em Psicologia pela Università Degli Studi di Parma, Itália. Membro do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult). Estuda a produção de significados na intersubjetividade e processos de convencionalização em práticas de ensino-aprendizagem em contextos digitais e analógicos.

Silviane Barbato – Professora associada do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED) do Instituto de Psicologia (IP) da Universidade de Brasília. Coordena o Laboratório de Pesquisa e Inovação Ágora-Psyché, responsável por plano de trabalho no Capes PrInt/UnB. É líder do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult). Estuda convencionalização e dinâmicas dialógicas, e interpretações de si em processos de transição.

Suellen Cristina Rodrigues Kotz – Psicóloga clínica e escolar, licenciada em Pedagogia, mestranda do PGPDE do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED) da UnB. Especialista em psico-oncologia. Desenvolve pesquisa em Criatividade e Adolescência como bolsista do CNPq. Participa do grupo de pesquisa em Criatividade, Comunicação e Propósito.

Tainá Mani Almeida – Psicóloga (UFF) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da UnB. É pesquisadora do Adaca e dos Grupos de Pesquisa Lelia; Dialogia, Interação e Vínculo no Trabalho com a Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (UFF); e do Narrem.

Tânia de Sousa Lima – Pedagoga da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da SEEDF, onde colabora com a inclusão escolar de alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), em salas regulares. É pedagoga e especialista em Desenvolvimento humano, Educação e Inclusão escolar pela Universidade de Brasília (UnB), mestre em Políticas Públicas em Saúde pela Fiocruz Brasília e, atualmente, doutoranda.

Viviane Flávia Cardoso – Professora dinamizadora de Educação Física na Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Vitória (PMV), Espírito Santo. Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pela UnB, mestre em Biotecnologia com ênfase em robótica (tecnologia assistiva) e nanotecnologia pela Ufes e doutoranda em Biotecnologia pela Ufes.

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 da UAB/UnB.

EDITORA



UnB

