REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

DA DIVERSIDADE À CONVIVÊNCIA: A ARTE DE CONCEITUAR A INCLUSÃO

FROM DIVERSITY TO COEXISTENCE: THE ART OF CONCEPTUALIZING INCLUSION

Ciências Sociais Aplicadas • 25/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/795532040

Felipe Xavier Neto[1]

Suzana Alves de Souza Soares[2]

Gerlinde Agate Platais Brasil Teixeira[3]

Luiz Antonio Botelho Andrade[4]

RESUMO

Partindo da premissa de que conceitos não são essências à espera de serem descobertas, mas ferramentas historicamente situadas, este artigo dá continuidade a um percurso de produção conceitual que já reapresentou os conceitos de universidade, extensão universitária, ciência, divulgação científica, cidadania, conhecimento, paisagem conceitual e experivivência pedagógica. Agora, o conceito em tela é o de inclusão. Seguindo o mesmo método — problematizar, contextualizar, aproximar-se do núcleo do problema, enunciar e nomear —, mostra-se que a palavra, hoje presente em leis, programas e slogans, vem sendo usada como sinônimo de acesso, de adaptação a um padrão ou de concessão, e que esses usos partilham um mesmo equívoco: o de tratar a inclusão como algo que alguém faz a outro. Com base na Biologia do Conhecer, de Maturana e Varela, na pedagogia do Outro, de Skliar, e na dialética da igualdade e da diferença, de Boaventura de Sousa Santos, propõe-se a inclusão como processo relacional e recíproco, fundado na aceitação do outro como legítimo outro na convivência, no qual quem chega e quem já estava transformam, juntos, o espaço comum. Mostra-se, ainda, que o deslocamento que leva da divulgação à popularização da ciência, em que o diálogo substitui a autoridade e a participação substitui a passividade, é o mesmo que leva da inclusão como concessão à inclusão como convivência. Conclui-se que, assim como a autonomia e a cidadania, a inclusão não se concede: produz-se na convivência e só se perde quando a convivência deixa de existir.

Palavras-chave: arte de conceituar; inclusão; convivência; popularização da ciência; universidade.

ABSTRACT

Starting from the premise that concepts are not essences waiting to

be discovered, but historically situated tools, this article continues a path of conceptual production that has already revisited the concepts of university, university extension, science, science communication, citizenship, knowledge, conceptual landscape and pedagogical experivivência. The concept now under discussion is inclusion. Following the same method — problematizing, contextualizing, approaching the core of the problem, stating and naming —, we show that the word, now present in laws, programs and slogans, has been used as a synonym for access, for adaptation to a standard, or for concession, and that these uses share the same mistake: treating inclusion as something someone does to another. Drawing on Maturana and Varela's Biology of Cognition, Skliar's pedagogy of the Other, and Boaventura de Sousa Santos's dialectics of equality and difference, we propose inclusion as a relational and reciprocal process, grounded in the acceptance of the other as a legitimate other in coexistence, in which those who arrive and those who were already there transform the common space together. We also show that the shift from science communication to the popularization of science, in which dialogue replaces authority and participation replaces passivity, is the same shift that leads from inclusion as concession to inclusion as coexistence. We conclude that, like autonomy and citizenship, inclusion is not granted: it is produced in coexistence and is lost only when coexistence ceases to exist.
Keywords: art of conceptualizing; inclusion; coexistence; popularization of science; university.

INTRODUÇÃO

Este artigo se enquadra na série dedicada à arte de conceituar. Nela, reapresentamos alguns conceitos que produzimos com nossos

colaboradores ao longo de mais de duas décadas tais como: universidade, extensão universitária, ciência, divulgação científica e cidadania, entre outros (Andrade *et al.*, 2002a; Andrade; Silva, 2003; Andrade, 2020). Em todos sustentamos a mesma tese: conceitos não são essências à espera de serem descobertas, mas ferramentas historicamente situadas, que nascem de um problema, em uma circunstância vivida pelo autor ou pela rede de autores que com ele colaboram (Deleuze; Guattari, 2010).

Mantemos aqui o método: identificar o problema, descrever o contexto histórico e as parcerias acadêmicas, fazer aproximações sucessivas da periferia para o núcleo do problema e, por fim, enunciar e nomear o conceito. Mantemos, também, a pergunta que Milton Santos (2000) nos ensinou a fazer diante de qualquer conceito: quem definiu? Para quem? E a partir de onde?

O conceito em tela é o de inclusão e a nossa escolha não é fortuita, posto que o referido conceito está no título do Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn), e, também no Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, ambos sediados no Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense. Assim como no artigo intitulado Universidade: autonomia, diversidade e inclusão (Andrade, 2020), no qual a inclusão foi ancorada na ética, este artigo reafirma essa ancoragem, mas acrescenta o desenvolvimento do conceito e o seu enunciado, que ainda não havia sido apresentado. Ao percebemos que a pergunta que o guiava — quais grupos estão excluídos e qual é a melhor forma de incluí-los? — trazia embutido o problema que aqui queremos ressaltar – a popularização da ciência – pertencente ao raio de abrangência da inclusão.

O Problema

O problema pode ser assim explicitado: a palavra inclusão vem sendo usada, pelo menos, em três sentidos que, embora bem-intencionados, esvaziam o que ela pretende nomear.

No primeiro, inclusão é sinônimo de acesso. Mede-se pelo número de matrículas, de vagas reservadas, de rampas construídas, de intérpretes contratados. Já enfrentamos este problema na inclusão sociodigital, quando o acesso ao computador e à internet era tratado como um fim em si mesmo — distribuir equipamentos, abrir telecentros, contar conexões (Lima *et al.*, 2016). Ora, uma pessoa conectada não é, só por isso, cidadã em sua plenitude; do mesmo modo, um estudante matriculado não está, só por isso, incluído. Ele pode estar dentro dos muros e fora das conversações.

No segundo, inclusão é sinônimo de adaptação. Traz-se o outro para dentro, desde que ele se ajuste ao modelo vigente. É o que Pereira (2009) denunciou como o histórico modelo de homem-padrão: a diferença é tratada como desvio, e o que se oferece ao diferente é a oportunidade de se aproximar, tanto quanto possível, da norma. Nesta acepção, quem chega se modifica enquanto o espaço que o recebe permanece intacto. A distinção, já clássica no Brasil, entre integração e inclusão ressalta o problema, qual seja, na integração, cabe à pessoa adaptar-se ao sistema, enquanto na inclusão, é o sistema que deve transformar-se para receber a todos (Sassaki, 1997; Mantoan, 2003). O avanço é inegável, mas a imagem permanece: continua havendo um sistema que recebe e alguém que é recebido.

No terceiro, inclusão é sinônimo de concessão. É algo que uma instituição, um governo ou uma maioria oferece a quem está de fora,

como gesto de generosidade. O próprio verbo denuncia o problema: incluir é verbo transitivo; alguém inclui alguém em algum lugar. Quem inclui tem a chave da porta; quem é incluído estava, à espera, do lado de fora. A história da palavra reforça esta suspeita. Incluir vem do latim *includere*, composto de in (dentro) e *claudere* (fechar) — a mesma raiz de clausura, enclausurar e reclusão. O registro mais antigo do substantivo *inclusio* de que temos notícia está em Cícero, no discurso Contra Vatínio, de 56 a.C., e nele a palavra significa encarceramento: refere-se ao cônsul Bíbulo, confinado em sua casa, a quem Vatínio pretendia levar à prisão (Cicero, 1958, In Vatinium, § 24). Na Idade Média, *inclusus* designava o recluso emparedado em sua cela. Durante séculos, portanto, incluir foi encerrar alguém dentro — e sempre por ato de quem detinha a chave. Excluir, de excludere, é fechar fora. As duas palavras pressupõem, portanto, a mesma imagem — um recinto, um muro e uma porta — e diferem apenas no lado em que se coloca o outro. Quem controla a porta, porém, está sempre dentro.

Os três sentidos partilham um mesmo equívoco, que já reconhecemos em outras disputas conceituais. Na autonomia universitária dos anos 1990, governo e comunidade universitária tratavam a autonomia como algo que se recebe, se outorga e se negocia; na cidadania entendida como status, ele se repetia. Aqui, a inclusão é tratada como algo que se faz a alguém. E o que é feito a alguém, por alguém, pode ser desfeito: basta cortar a bolsa, suspender a reserva de vagas, extinguir o programa de assistência estudantil. A pergunta que se impunha era: o que é a inclusão, se não é um favor, nem uma porta aberta, nem um molde a que se deve ajustar?

A história da relação entre ciência e público oferece um exemplo eloquente dessa imagem. No século XIX, as grandes exposições universais, que o próprio D. Pedro II prestigiava, abriram pela primeira vez amplos espaços públicos para a ciência e a tecnologia. Mas essa democratização, adverte Alda Heizer, era relativa: “eram apresentações excludentes, que deixavam de fora os considerados indesejáveis da sociedade” (Heizer, 2005 *apud* Ferreira, 2014, p. 10). Abria-se o recinto, mas alguém continuava a guardar a porta.

Um novo sentido surgiu com os movimentos sociais – participação. Ele nasce na sociologia do século XX, quando Marshall (1967) pensa a cidadania como pertencimento integral a uma comunidade, e Talcott Parsons (1965), ao discutir a cidadania plena dos negros norte-americanos, transforma essa ideia numa teoria da inclusão, entendida como a participação crescente dos indivíduos nos grandes sistemas da sociedade — a escola, a economia, a política.

Niklas Luhmann fará do par inclusão/exclusão um conceito central de sua teoria dos sistemas sociais (Stichweh, 2019), enquanto, na França, a partir de René Lenoir (1974), ganha força a noção de exclusão social. Na educação, a palavra só se consagra com a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), que substitui a ideia de integração pela de educação inclusiva. Visto assim, a história da palavra é, ela mesma, uma prova da tese que atravessa esta série: o conceito já se moveu uma vez, de enclausurar para participar. O que propomos aqui é um segundo movimento: de participar para com(viver).

O Contexto

O contexto pode ser assim descrito. Nas duas primeiras décadas deste século, a universidade pública brasileira mudou de rosto. A reserva de vagas, consolidada pela Lei nº 12.711/2012, a mobilidade estudantil e a expansão do ensino superior trouxeram para os campi da universidade brasileira estudantes negros, indígenas, de escolas públicas e de famílias de baixa renda em número jamais visto. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) ampliou a presença de estudantes com deficiência e, entre eles, de estudantes surdos, usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras). A mesma lei incorporou o deslocamento proposto pelo chamado modelo social da deficiência, que a retira do corpo e a situa na relação: a deficiência passa a ser um impedimento em interação com barreiras. Não é o impedimento que exclui, mas a sociedade que não se organiza para a diversidade dos corpos (Diniz, 2007; Brasil, 2015). A universidade, que se pensava diversa, descobriu-se despreparada para a diversidade que, enfim, chegava.

A própria palavra ganhou, nesse período, estatuto de política de Estado. Em 2003, "inclusão social e redução das desigualdades sociais" tornou-se o primeiro dos "mega objetivos" do Plano Plurianual 2004-2007 e, para atendê-lo, o então Ministério da Ciência e Tecnologia criou uma Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social (Ferreira, 2014, p. 53). Ildeu de Castro Moreira registrou o movimento com precisão: "como a inclusão social é uma das prioridades políticas do governo, a popularização da CT passa a ser também uma linha de ação importante" (Moreira, 2006 *apud* Ferreira, 2014, p. 54). A frase não diminui a importância dessas políticas, que foram decisivas, mas revela o percurso da palavra: a inclusão chegou a muitos programas como prioridade definida de cima, antes de ser examinada como conceito. A popularização da ciência entrou nesses programas como instrumento da inclusão e

herdou, com isso, o risco do verbo transitivo: levar a ciência a quem dela estava afastado, sem perguntar o que essas pessoas tinham a dizer à ciência.

Somam-se a este contexto as parcerias acadêmicas que nos acompanham. A experiência do Programa Niterói Digital, em que os telecentros recebiam tanto jovens e adultos em busca de formação quanto jovens que cumpriam medidas socioeducativas, nos ensinou a transformar a obrigatoriedade do encontro em oportunidade de acolhimento, aprendizado e formação humana (Lima *et al.*, 2016). As dissertações e teses orientadas no CMPDI e no PGCTIn, como a de Xavier Neto (2022), sobre um tour virtual interativo e inclusivo, nos colocaram diante de uma pergunta prática: o que muda na própria produção do conhecimento quando ele é feito com, e não para, públicos historicamente afastados da ciência?

Aproximações Sucessivas

A primeira aproximação foi distinguir inclusão de diversidade, palavras que circulam juntas e, por isso mesmo, se confundem, não na grafia, mas no sentido geral. A diversidade faz referência à variedade, à diferença, e pode ser tomada em sentido quantitativo — quantos são os diferentes — ou qualitativo — entidades diferentes que não podem ser substituídas entre si (Abbagnano, 2007). Em ambos os casos, a diversidade é distinguida por um observador, segundo critérios racionais: classifica-se, conta-se, compara-se. A inclusão, ressaltamos aqui, é de outra natureza. Assim, como afirmamos em 2020, ela envolve condutas de aceitação da legitimidade do outro na convivência e tem, por isso, referenciais mais emocionais do que racionais (Andrade, 2020). Uma universidade pode ser diversa sem ser inclusiva: basta que os

diferentes estejam presentes, mas não convivam. A diversidade é condição da inclusão, mas ela não significa e nem representa a mesma.

A segunda aproximação veio da nossa matriz epistemológica – a Biologia do Conhecer. Assim, para Maturana (1998), o social se funda numa emoção — a aceitação do outro como legítimo outro na convivência — e não num acordo racional. E a ética, para o mesmo autor, não é uma investigação filosófica sobre o bem, mas a preocupação com as consequências do próprio agir sobre o outro (Maturana, 1997). Se assim é, a inclusão não começa na norma, mas na emoção que torna a norma possível. Nenhuma lei obriga alguém a ver o outro como legítimo; ela pode, no máximo, proteger quem não é visto assim. Daí a importância das mediações — as regras de convivência, a jurisprudência, a Constituição Cidadã de 1988 e o Estado democrático de direito —, que não substituem a aceitação, mas garantem direitos enquanto ela não se dá (Andrade, 2020).

A terceira aproximação veio de Carlos Skliar (2003), que nos ajudou a perceber o que havia de errado no sentido de inclusão como adaptação. Para o autor, a pedagogia que pensa o diferente como um outro a ser corrigido, normalizado ou tolerado continua centrada no mesmo; é preciso uma pedagogia do Outro, e não de outro — uma pedagogia que se deixe interrogar por quem chega. Foi a partir desta leitura que afirmamos, em 2020, que pode ocorrer acessibilidade sem inclusão, mas o inverso é inviável (Andrade, 2020). A rampa, o intérprete e o software leitor de tela são necessários, mas não suficientes: podem existir sem que o outro seja aceito como legítimo outro.

O caso dos estudantes surdos tornou isso particularmente nítido. A Libras é uma língua completa, com todos os níveis linguísticos (Brito, 1995), mas a maioria dos docentes não a domina, o que exige intérpretes e produz o que chamamos de mediação da mediação (Andrade, 2020). Há, porém, um problema mais fundo: faltam, na Libras, sinais para muitos conceitos acadêmicos e científicos, que precisam ser criados por grupos de pesquisa junto com a comunidade surda. Vale ressaltar o que isto significa: para incluir o estudante surdo, não basta traduzir a ciência; é preciso que a própria ciência ganhe novos nomes, criados com quem chega. A inclusão, aqui, não deixa intacto o espaço que recebe — ela modifica a sua linguagem e, portanto, o seu conhecimento. O campo da comunicação pública da ciência chegou a uma conclusão semelhante ao reconhecer, ao lado dos modelos do déficit e do engajamento, um modelo do conhecimento leigo, segundo o qual certos públicos, por sua situação de vida, detêm conhecimentos específicos bastante aprofundados (Lewenstein; Brossard *apud* Ferreira, 2014, p. 22). Quem chega não traz apenas necessidades; traz novas perguntas mas, também, saberes advindos da práxis.

Essa passagem do déficit ao diálogo tem nome. Quando se distinguem os sentidos de vulgarizar, disseminar, divulgar e popularizar, a popularização da ciência aparece como a superação dialética da divulgação: o diálogo substitui a autoridade e a participação substitui a passividade. Freire (1983) já havia mostrado que a extensão, quando apenas estende um saber a quem supostamente não o tem, é uma invasão cultural, e propusera, em seu lugar, a comunicação entre sujeitos. Divulgar é fazer algo a alguém: reformular o discurso científico para um público considerado leigo. Popularizar é fazer com alguém: construir, junto com quem chega, as perguntas, as palavras e os usos da ciência. Os

sinais em Libras criados com a comunidade surda não são divulgação; são popularização — e, ao mesmo tempo, inclusão.

A quarta aproximação surgiu da tensão entre igualdade e diferença. Boaventura de Sousa Santos (2003) a formulou de modo exemplar: temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. A inclusão vive nesta tensão. Se insiste só na igualdade, apaga o outro no molde do mesmo; se insiste só na diferença, pode deixá-lo à margem, respeitado e sozinho. É por isso que defendemos, em 2020, as políticas compensatórias — reserva de vagas, assistência estudantil, moradia, alimentação, bolsas —, enquanto persistirem as desigualdades que as justificam, posto que as diferenças de desempenho no ingresso se explicam sobretudo pela renda familiar, pela escolaridade dos pais e pelo tipo de escola (Schwartzman, 2006 *apud* Andrade, 2020). Como biólogos, acrescentamos que não há determinantes genéticos para essas diferenças: elas são culturais e sociais e, portanto, podem e devem ser transformadas.

Há aqui um alerta proposto por Bader Sawaia (1999) que vale a pena ressaltar, qual seja, exclusão e inclusão são faces de um mesmo processo: a sociedade pode incluir excluindo, oferecendo um lugar que confirma a subalternidade de quem o ocupa. É a inclusão perversa. Ela é reconhecida quando o estudante entra, mas permanece à margem; quando o intérprete existe, mas a aula não muda; quando a vaga é reservada, mas se sustenta a conversa. Na mesma direção, José de Souza Martins (1997) mostrou que, a rigor, ninguém está fora da sociedade: o que há é uma inclusão precária, instável e marginal. Muito antes, Paulo Freire (1987) já havia observado que os chamados marginalizados nunca estiveram fora

da estrutura que os oprime; sempre estiveram dentro dela, e por isso a sua saída não está em integrar-se a ela, mas em transformá-la.

A quinta aproximação, fazendo uso, mais uma vez, da distinção entre organização e estrutura (Maturana; Varela, 1997), foi perguntar: o que é que se conserva na inclusão, enquanto tudo o mais muda? A resposta a que chegamos foi a convivência na qual o outro participa, como legítimo outro, da configuração do espaço comum. Mudam as leis, as cotas, as rampas, os intérpretes e as tecnologias assistivas; mudam as pessoas que chegam e as que já estavam; mas, enquanto houver inclusão, a relação interpessoal respeitosa se conserva. Quando ela cessa, cessa a inclusão, ainda que permaneçam as matrículas e os relatórios de acessibilidade.

Esta resposta nos levou a um deslocamento decisivo. Se o que se conserva é uma relação interpessoal respeitosa, então a inclusão não pode ser um ato unilateral de quem inclui. Ela é recíproca. Na Biologia do Conhecer, quando dois sistemas interagem de modo recorrente, ambos mudam — e mudam juntos, em acoplamento estrutural (Maturana; Varela, 2001). Foi este o mecanismo que usamos para pensar a relação entre universidade e sociedade como coderiva histórica (Andrade *et al.*, 2002a) e a extensão como relação entre dois sistemas autônomos, iguais e responsáveis, que se afirmam na construção da alteridade (Andrade; Silva, 2003). A inclusão faz parte desta mesma logica. Parafraseando Paulo Freire (1987), para quem “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si”, mediatizados pelo mundo, poderíamos dizer: ninguém inclui ninguém, ninguém se inclui sozinho; as pessoas se incluem entre si, mediatizadas pelo mundo. Quando o espaço comum é a ciência, essa inclusão recíproca tem nome: popularização.

O enunciado

Destas aproximações decorrem as características necessárias do conceito: a inclusão é relação, e não atributo de um indivíduo ou de uma instituição; é recíproca, e não unilateral, posto que transforma quem chega e quem já estava; é processo, e não estado alcançado no ato da matrícula; funda-se numa emoção — a aceitação do outro como legítimo outro —, mas precisa ser garantida por direitos enquanto essa aceitação não se dá; e é produtora, porque modifica as linguagens e os saberes do espaço comum. Visto assim, propomos o seguinte enunciado:

> *Inclusão é o processo relacional e recíproco, fundado na aceitação do outro como legítimo outro na convivência e garantido por direitos, pelo qual sujeitos historicamente afastados de um espaço social passam a dele participar plenamente, como iguais em direitos e legítimos em suas diferenças, transformando, junto com aqueles que já o ocupavam, as condições, as linguagens e os saberes desse espaço comum.*

Cada termo do enunciado responde a uma das aproximações. “Processo relacional e recíproco” desfaz o equívoco da concessão: não há quem inclua e quem seja incluído, há quem se inclua com o outro. “Aceitação do outro como legítimo outro” afirma o fundamento emocional e ético, que a diversidade, sozinha, não garante. “Garantido por direitos” reconhece que, enquanto a aceitação plena não se dá, são as leis e as políticas compensatórias que protegem quem chega. “Historicamente afastados” lembra que a exclusão não é natural, mas produzida, e que, por isso, pode ser desfeita. “Participar plenamente” separa a inclusão do acesso: estar

dentro não basta. “Iguais em direitos e legítimos em suas diferenças” retoma a tensão formulada por Santos (2003). E “transformando, junto com aqueles que já o ocupavam” é o núcleo do conceito: se o espaço comum permanece intacto, houve acesso, ou adaptação, mas não inclusão.

Assim como nos conceitos de extensão e de cidadania, a igualdade aqui afirmada não mascara as desigualdades sociais. Ela é o horizonte que o próprio processo persegue.

Sobre o Modo de Conceituar

Vale notar o modo de conceituar que aqui operou. Na universidade e na extensão, foi preciso cunhar um enunciado; na divulgação e na popularização, disputar o sentido de palavras já em uso; na cidadania, deslocar uma palavra antiga de categoria, de status para processo. Na inclusão, o movimento foi outro: foi preciso mudar a direção do verbo. De transitivo — alguém inclui alguém em algum lugar — para recíproco: as pessoas se incluem entre si. A mudança parece apenas gramatical, mas não é. Quem é o sujeito do verbo decide quem tem o poder de abrir e fechar a porta. Os dois movimentos são, no fundo, um só: ao disputar o sentido de divulgar, chegamos à popularização; ao mudar a direção do verbo incluir, chegamos à reciprocidade. Em ambos, o conceito deixa de nomear o que um faz ao outro e passa a nomear o que se faz junto.

Há de se ressaltar, também, que o nosso próprio conceito se moveu. Em 2020, distinguimos inclusão de diversidade e a ancoramos na ética; não havíamos, ainda, nomeado a reciprocidade, nem formulado um enunciado. Não registramos esta mudança como correção de erro, mas como mais uma prova da tese que atravessa

esta série: conceitos servem enquanto respondem ao problema que os gerou e, quando o problema se desloca, são eles que precisam mover-se.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começamos este artigo perguntando o que é a inclusão? Se não é um favor, nem uma porta aberta, nem um molde, o que é? A resposta a que chegamos é que ela é uma relação de convivência, recíproca, na qual quem chega e quem já estava transformam, juntos, o espaço comum.

Esta resposta liga a inclusão aos conceitos anteriores. Da autonomia à cidadania, havíamos chegado a um mesmo achado: o que é concedido pode ser retirado; o que se produz, na relação com o outro, só se perde quando a relação deixa de existir. A inclusão confirma o achado. Uma inclusão concedida depende da boa vontade de quem a concede e desaparece com o próximo corte orçamentário, advindo de um poder despótico, ou mesmo de práticas capacitistas e excludentes. Uma inclusão produzida na convivência é mais resistente, porque já modificou a universidade por dentro — as suas aulas, as suas línguas, as suas perguntas de pesquisa.

Há, ainda, uma consequência para a própria universidade. Se ela é uma rede de conversações acadêmico-científicas entre mestres e estudantes, então a inclusão não é um programa entre outros, mas uma condição para que essas conversações sejam, de fato, universitárias. Uma conversação da qual parte dos interlocutores está excluída é uma conversação empobrecida. Por isso afirmamos,

em 2020, que a inclusão enriquece a universidade com um conhecimento não apropriador, nem competitivo.

Para o PGCTIn e o CMPDI, ambos com a palavra inclusão nos respectivos nomes dos referidos programas de pós-graduação, o conceito aqui proposto tem uma implicação prática: avaliar a inclusão não apenas pelo que se oferece a quem chega, mas pelo que muda em quem recebe. Quantos novos sinais em Libras foram criados com estudantes surdos? Quantas perguntas de pesquisa nasceram de quem antes não estava? Que práticas pedagógicas deixaram de ser as mesmas? São perguntas mais difíceis de medir do que o número de matrículas, mas são elas que distinguem a inclusão do acesso. O mesmo critério vale para a popularização da ciência: um museu, um tour virtual ou uma exposição só incluem quando o público deixa de ser destinatário e passa a ser coautor do que ali se mostra.

Fica, ainda, uma tarefa em aberto. Nesta série, a popularização da ciência apareceu sempre por contraste: primeiro como superação da divulgação e, agora, como a forma que a inclusão recíproca assume quando o espaço comum é a ciência. Falta-lhe, porém, um enunciado próprio. Este será o nosso próximo passo: aplicar à popularização o mesmo método aqui seguido, isto é, identificar o problema que gerou, situá-la historicamente, aproximar-se do seu núcleo e enunciá-la, para dizer o que ela é, e não apenas o que ela supera.

Assumimos, por fim, que esta posição tem algo de utópico, em um tempo de retrocesso de direitos, de cultura do ódio e até mesmo de ameaça à democracia. Mas a utopia, aqui, não é um lugar que não

existe; é a direção para a qual a convivência se move quando o outro é aceito como legítimo outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANDRADE, Luiz Antonio Botelho; SILVA, Edson Pereira da; LONGO, Waldimir Pirró; PASSOS, Eduardo. Coderiva: uma história de congruência entre universidade e sociedade. Movimento – Revista da Faculdade de Educação da UFF, Niterói, v. 6, p. 58-79, 2002a.

ANDRADE, Luiz Antonio Botelho; SILVA, Edson Pereira da. A reforma da universidade começa pela extensão. Interagir: pensando a extensão, Rio de Janeiro, v. 1, p. 25-38, 2003.

ANDRADE, Luiz Antonio Botelho. Universidade: autonomia, diversidade e inclusão. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. esp. 2, p. 1600-1614, ago. 2020. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp2.13830.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

BRITO, Lucinda Ferreira. Por uma gramática de línguas de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

CICERO. Pro Sestio. In Vatinium. Translated by R. Gardner. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1958. (Loeb Classical Library, 309).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é a filosofia? São Paulo: Editora 34, 2010.

DINIZ, Debora. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

FERREIRA, José Ribamar. Popularização da ciência e as políticas públicas no Brasil (2003-2012). 2014. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas – Biofísica) – Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LENOIR, René. Les exclus: un Français sur dix. Paris: Éditions du Seuil, 1974.

LIMA, Adriana Neves Barreto; TEIXEIRA, Breno Platais Brasil; BRITO JUNIOR, Antonio Cardoso; CRUZ, Carlos Eduardo Mattos da; ANDRADE, Luiz Antonio Botelho. Inclusão sociodigital e formação humana: caminhos para a construção de uma política pública em Niterói. RevistAleph, ano XIII, n. 26, ago. 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARSHALL, T. H. Cidadania, classe social e status. Tradução de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, José de Souza. Exclusão social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus, 1997.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. De máquinas e seres vivos: autopoiese — a organização do vivo. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATURANA, Humberto. A ontologia da realidade. Organização de Cristina Magro, Miriam Graciano e Nelson Vaz. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

PARSONS, Talcott. Full citizenship for the Negro American? A sociological problem. Daedalus, Cambridge, MA, v. 94, n. 4, p. 1009-

1054, 1965.

PEREIRA, Ray. Diversidade funcional: a diferença e o histórico modelo de homem-padrão. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 715-728, jul./set. 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAWAIA, Bader (org.). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1999.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". Ponto de Vista, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

STICHWEH, Rudolf. Teoria dos sistemas de exclusão: sobre o conflito entre o Estado de bem-estar social e a globalização dos sistemas funcionais. Tradução de Alisson Soares. Sociedade e Estado, Brasília, v. 34, n. 3, set./dez. 2019.

XAVIER NETO, Felipe. O tour virtual interativo e inclusivo como ferramenta de divulgação científica: caminhando pelo Museu da Geodiversidade da UFRJ. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional

em Diversidade e Inclusão) – Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

---

[1] Pós-Graduando em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn). Instituição: Universidade Federal Fluminense (UFF). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5382-464X. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4442103680643830.

[2] Pós-Graduanda em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn). Instituição: Universidade Federal Fluminense (UFF). 2 Lattes: https://lattes.cnpq.br/1178146035646534. ORCID: https://orcid.org/0009-0006-1484-7845.

[3] Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn). Universidade Federal Fluminense (UFF). ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7071-2378. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6220755242684276.

[4] Atual Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn). Universidade Federal Fluminense (UFF). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3925-2953. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8677935625128360.