



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Thais da Costa Motta

**Narrativas (com)vividas em *pesquisa* *formação* *conversação*: sobre a política
instituinte de educação especial na perspectiva da inclusão em educação: o
ensino colaborativo no CAP-UFRJ**

São Gonçalo

2024

Thais da Costa Motta

**Narrativas (com)vividas em *pesquisa* formação *conversação*: sobre a política instituinte de
educação especial na perspectiva da inclusão em educação: o ensino colaborativo no
CAp-UFRJ**



Tese apresentada, como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor, ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Estado do
Rio de Janeiro.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança

São Gonçalo

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

M921 TESE	Motta, Thais da Costa. Narrativas (com)vividas em <i>pesquisa formação conversação</i>: sobre a política instituinte de educação especial na perspectiva da inclusão em educação: o ensino colaborativo no CAp-UFRJ / Thais da Costa Motta. – 2024. 330f. : il. Orientadora: Prof.^a Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. 1. Educação especial – Política governamental – Brasil – Teses. 2. Educação inclusiva – Teses. 3. Trabalho de grupo na educação – Teses. I. Bragança, Inês Ferreira de Souza. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título. CRB7 – 6150 CDU 376

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Thais da Costa Motta

**Narrativas (com)vividas em *pesquisa* formação conversação: sobre a política instituinte de
educação especial na perspectiva da inclusão em educação: o ensino colaborativo no
CAp-UFRJ**

Tese apresentada, como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor, ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Estado do
Rio de Janeiro.

Aprovada em 03 de maio de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Anelice Ribetto
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Tiago Ribeiro
Instituto Nacional de Educação de Surdos

Prof.^a Dra. Mairce Araújo
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Vania Leite
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Norma Trindade Lima
Universidade Estadual de Campinas

Prof.^a Dra. Miria Izabel Campos
Universidade Federal da Grande Dourados

Prof.^a Dra. Enicéia Mendes
Universidade Federal de São Carlos

São Gonçalo

2024

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese às pessoas com deficiência, pois elas me possibilitaram humanizar o meu olhar e a minha docência, quando me encontrei, pela primeira vez, com a diferença radical, na escola, em fevereiro dos anos 2000. A partir delas, constitui-me uma professora militante pela educação como um direito humano. Espero que este estudo contribua para desinvisibilizar exclusões e protagonizar as potências das pessoas. Sigo esperando que, daqui a alguns anos, possamos contar/ouvir uma história mais bonita, mais sensível e de direitos garantidos, não só pela força da lei, mas, sobretudo, pela humanização das gentes.

AGRADECIMENTOS

Agradecer. Ser grato a algo ou alguém. Sou tomada pelos sentidos que a palavra gratidão me desperta.

Nunca pensei que esta página dedicada aos agradecimentos provocaria, em mim, tantos sentimentos ao término desta *pesquisaformaçãoconversação*.

Ao findar este estudo, sou tomada por esse sentimento de profunda gratidão.

Primeiro quero agradecer a você, filha. Por você, e para você, resisti ao doutoramento, vivendo o período mais difícil e complexo das nossas vidas. Mas, ao lhe olhar, querer ser exemplo e inspirar, reunia forças para continuar. Obrigada por ter compreendido os fins de semana sem passeios no fim da tarde, ou as viagens nas férias. Por ter visto muitos filmes sozinha e ter ficado sem ter com quem dividir a pipoca. Foi um período duro para você, eu sei. Mas, senti por todo esse tempo, o quanto você me dizia: Vai, mãe, apenas continue! Deu certo, filha! Agora, seguiremos ainda mais juntinhas!

Agradeço também à minha família: tias, tios, primas, primos, irmão, amigas, amigos, todas e todos que viveram comigo cada complexidade deste tempo e não me permitiram desistir.

Agradeço a você, Thayná Marracho, minha amiga de trabalho e da vida, que me ajudou na constituição da demarcação política desta pesquisa.

Agradeço a vocês, minhas conversantes, Sandra Barros, Mariana Branco, Nathalia Inácio, Graça Reis, Mariana Campos e Letícia Oliveira e, também, ao meu pequeno conversante, Miguel Casttel. O olhar em exotopia de vocês ajudou-me a ver. Gratidão pela generosidade epistêmica do (com)partilhado; do (com)vivido; do (com)interpretado.

Agradeço ainda às professoras e aos professores do NEEI. A constituição da política de inclusão em educação do CAP-UFRJ tem muito do trabalho comprometido de vocês.

Agradeço, também, aos estudantes, às famílias, às técnicas e aos técnicos e à comunidade escolar do CAP-UFRJ, pelas conversas cotidianas. Foram esses encontros que fizeram-me desejar estudar a política de Educação Especial a partir das suas vozes.

Agradeço à Inês, minha orientadora e amiga, que me pegou pela mão e fez com que eu acreditasse que eu conseguiria. Serei grata por todo sempre.

Agradeço à Ana Paula Botelho, minha revisora e amiga. Que lê meus textos e me ajuda a percebê-los com profunda horizontalidade.

Agradeço ao universo, as forças do bem, à espiritualidade, a Deus, aos deuses e aos teóricos e às teóricas com os quais dialogo e a tudo mais que me fortaleceu nesta caminhada.

Por fim, agradeço a cada estudante com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (incluindo os autistas) e com altas-habilidades/Superdotação. Se consegui chegar até aqui, é porque vocês me viraram do avesso, não deixando que eu me esquecesse da Thais humana e “perguntadeira” que sou.

Estas vidas, por que não ir escutá-las lá onde falam por si próprias?

Michel Foucault

RESUMO

MOTTA, Thais da Costa. *Narrativas (com)vividas em pesquisaformaçãoconversa*ção: política instituinte de educação especial na perspectiva da inclusão em educação: o ensino colaborativo no CAP-UFRJ. 2024. 330f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

Este álbum-tese, apresentado ao Programa Processos Formativos e Desigualdades Sociais, tem por intenção estudar as políticas instituintes de Educação Especial na perspectiva da inclusão em educação, por meio do ensino colaborativo no CAP-UFRJ. Um estudo político não apenas pela via do texto legal, mas, fundamentalmente, pelos efeitos da política na vida das pessoas. Para tal, assumem-se, como metodologia da *pesquisaformação*, as conversas. Fontes narrativas e (auto)biográficas que evidenciam as experiências de vida e formação de modo profundo, dialógico e sem roteiros a priori. Defende-se, pois, que essa opção favorece uma captura mais factual e sensível da política em acontecimento. Nas conversas, busca-se perceber como cada coautora/or enxerga e sente a política cotidiana a partir do seu próprio lugar de experiência. No movimento hermenêutico de compreensão do narrado, é proposta, posteriormente à conversa, uma *metaconversa* por escrito. Após, é feito um convite às conversantes para retomar as conversas e transbordar em partilha *cointerpretativa*. Um movimento de rememorar as experiências, refletir sobre o vivido e propor a retroalimentação avaliativa das políticas em acontecimento. Desse modo, a *pesquisaformação* fundamenta-se em três noções principais: estudo das políticas instituintes de Educação Especial, por meio das experiências dos sujeitos; a conversa como uma opção de pesquisa democrática e epistemologicamente horizontal e a *cointrepretação* em partilha formativa para a retroalimentação de políticas, culturas e práticas de inclusão em educação – a tríade praxiológica. Dessa feita, fundamenta-se esta tese nas reflexões de Célia Linhares; Paulo Freire; Michael de Certeau; Michel Foucault; Carlos Skliar; Márcia Denise Pletsch; Enicéia Gonçalves Mendes; Carla Ariela Rios Vilaronga; Ana Paula Zerbato; Norma Trindade Lima; Mikhail Bakhtin e Paul Ricoeur. Entre as lições aprendidas, destaca-se o *ensino colaborativo* como uma das estratégias para a inclusão em educação; Uma *política instituinte* de diferenciação pedagógica para o desenvolvimento do AEE na sala de aula regular e para a garantia do princípio de equidade; As conversas como um aporte *teoricometodológico e epistemopolítico* na perspectiva decolonial.

Palavras-chave: políticas de educação especial; inclusão em educação; ensino colaborativo.

ABSTRACT

MOTTA, Thais Costa. *Narratives (with) experienced in researchtrainingconversation: instituting special education policy from the perspective of inclusion in education: collaborative teaching at CAP-UFRJ*. 2024. 330f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

The purpose of this thesis album is to study the policies instituting Special Education from the perspective of inclusion in education, through collaborative teaching at CAP-UFRJ. It is a political study, not only through the legal text, but fundamentally through the effects of the policy on people's lives. To this end, conversations are used as the methodology for *training research*. Narrative and (auto)biographical sources that reveal life and training experiences in a profound, dialogical way and without a priori scripts. It is argued that this option favors a more factual and sensitive capture of the politics taking place. The conversations seek to understand how each co-author sees and feels everyday politics from their own place of experience. In the hermeneutic movement of understanding the narrated, a written *meta-conversation* is proposed after the conversation. Afterwards, the participants are invited to resume the conversations and overflow in *co-interpretative* sharing. This is a way of recalling experiences, reflecting on what has happened and proposing a feedback evaluation of the policies that are taking place. In this way, the *research-formation* is based on three main notions: the study of Special Education policies, through the experiences of the subjects; conversation as a democratic and epistemologically horizontal research option; and *co-intrepretation* in formative sharing for the feedback of policies, cultures and practices of inclusion in education.

Keywords: special education policies; inclusion in education; collaborative teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Mix de fotos dos atendimentos de AEE feitos pelo NEEI durante a pandemia da COVID -19 nos anos 2020 e 2021	4
Figura 2 –	Mix de fotos em marca d'água da <i>vidaprofissão</i> de Thais Motta como ilustração da Thais em auto-bio-poesia	5
Figura 3 –	Foto da posse de docentes na UFRJ em 17 de dezembro de 2019	7
Figura 4 –	Foto Thais e Lara (eu e minha filha) no dia da posse na UFRJ no dia 17 de dezembro de 2019	8
Figura 5 –	Foto frontal da E. M. Paulo Freire em Niterói	9
Figura 6 –	Foto da minha primeira turma de Educação Infantil de crianças de 5 anos nos anos 2000	9
Figura 7 –	Foto do Bruno estudante com Síndrome de Down nos anos 2000	15
Figura 8 –	Foto do certificado de formação no Programa Educar na Diversidade – MEC 2005	23
Figura 9 –	Foto de beca para a colação de grau em Pedagogia na UFF no ano de 2005	26
Figura 10 –	Fotos de dispositivos de registro pedagógicos da minha turma durante os anos de 2004 a 2007	28
Figura 11 –	Foto da turma das estrelas durante um “Conselho em Classe” no ano de 2005	29
Figura 12 –	Foto do meu aniversário de 1 ano com o meu irmão	30
Figura 13 –	Foto aérea da E. E. Pandiá Calógeras onde fiz o Curso Normal	30
Figura 14 –	Mix de fotos de estudantes do CAp-UFRJ antes da pandemia	33
Figura 15 –	Imagem do livro “Vazios” de Anne Llenas	33
Figura 16 –	Fotos das professoras do CAp-UFRJ, Graça Reis, Mariana Elena Pinheiro e Thayná Marracho em reunião <i>on-line</i> no ano de 2020	34
Figura 17 –	Mix de fotos da manifestação de docentes do CAp-UFRJ no CONSUNI no dia 09 de fevereiro de 2023	56
Figura 18 –	Mix de fotos do Seminário Interno no CAp-UFRJ, dias 1, 2 e 3 fevereiro de 2023	57

Figura 19 –	Imagem do aceite do Projeto de Pesquisas do NEEI na Plataforma Brasil e no Conselho de Ética da UFRJ	68
Figura 20 –	Mix de fotos de capas de livros que fundamentam a tese	69
Figura 21 –	Foto da capa do livro: Índice para a Inclusão e foto das/dos estudantes do CAp no teatro, aula de artes cênicas	72
Figura 22 –	Imagem do QR Code para acesso ao Índice para a inclusão	73
Figura 23 –	Imagem do QR Code para acesso às Normativas internas do NEEI	76
Figura 24 –	Imagem de estudantes no teatro do CAp durante a aula de artes cênicas e imagem de cointerpretação	78
Figura 25 –	Imagem contendo fotos do curso de extensão em Itaboraí. A primeira, foto das professoras inscritas, e a segunda, foto dos diários de itinerância	84
Figura 26 –	Fotos do NEEI, sedes Lagoa e Fundão. Mix de fotos dos docentes do ano de 2020	86
Figura 27 –	Fotos das Sedes Lagoa e Fundão e logo conjunta das sedes	91
Figura 28 –	Fotos do NEEI, atendimentos e produção de materiais e logo do NEEI	91
Figura 29 –	Foto da Sede Lagoa no início do século XX e fotos atuais das sedes Lagoa e Fundão	91
Figura 30 –	Foto da posse na UFRJ. Eu e a professora Thayná Marracho	103
Figura 31 –	Foto da Equipe NEEI em 2020	104
Figura 32 –	Mosaico de fotos das reuniões semanais <i>on-line</i> do NEEI	105
Figura 33 –	Foto da Equipe NEEI com mensagem em Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) para as/os estudantes na pandemia	107
Figura 34 –	Mix de fotos do Congresso Internacional de Pesquisas Autobiográficas (CIPA) 2018 em Cuiabá	136
Figura 35 –	Fotos do primeiro dia de aula das/dos estudantes do 1º ano na semana de acolhimento em 2020	140
Figura 36 –	Foto do encontro-conversa com a Mariana	179
Figura 37 –	Foto do Miguel e seu autorretrato	180
Figura 38 –	Fotos da recepção musical aos estudantes no 1º ano no ano de 2020 ...	182
Figura 39 –	Foto do Miguel na aula <i>online</i> em que ensinou Libras para a turma	186
Figura 40 –	Autorretrato do Miguel	198
Figura 41 –	Mix de fotos do Miguel com a mãe no dia da conversa <i>on-line</i>	198

Figura 42 –	Foto do encontro do Grupo de Pesquisas e Extensão: conversas entre Professoras: alteridades e singularidades	214
Figura 43 –	Imagem do QR Code para acesso ao Regimento do Cap	228
Figura 44 –	Imagem do QR Code para acesso às Normativas Internas do NEEI	229
Figura 45 –	Imagem do QR Code para acesso às demandas Emergenciais dos Cap	231
Figura 46 –	Imagem de charge do cartunista Ricardo Ferraz	236
Figura 47 –	Mix de fotos de manifestação dos docentes do CAp no CONSUNI em Fevereiro de 2023	237
Figura 48 –	Mix de fotos dos processos de inclusão do estudante autista	239
Figura 49 –	Foto do desenho feito pela/o estudantes autista	244
Figura 50 –	Mix de fotos do Seminário Interno do CAp em fevereiro de 2024	264
Figura 51 –	Mix de fotos de atividades em que a Professora Letícia participou no Cap	276
Figura 52 –	Imagem do QR Code para acesso ao curta “Os olhos do pianista”	312

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAP	Colégio de Aplicação
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
AEE	Atendimento Educacional Especializado
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PAE	Público da Educação Especial
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IBC	Instituto Benjamin Constant
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVD	Atividade de vida diária
GPFOREESP	Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial
UFF	Universidade Federal Fluminense
PNEE/EI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PDDE	Plano Dinheiro Direto na Escola
PROFA	Programa Nacional de Formação de Professores Alfabetizadores
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
NEEI	Núcleo de Educação Especial e Inclusiva
PEI	Planejamento Educacional Individualizado
PAP	Plano de Ação Pedagógico
MEC	Ministério da Educação
GT	Grupo de Trabalho
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
PcD	Pessoa com deficiência

STF	Supremo Tribunal Federal
LaPEADE	Laboratório de Estudos, Pesquisas e Apoio à participação e à diversidade em Educação
TAE	Técnico em Assuntos Educacionais
IPPMG	Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira
CONSUNI	Conselho Universitário
EEI	Escola de Educação Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
AEE	Comunicação Alternativa e Ampliada
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
PAIE	Profissionais de apoio à inclusão escolar
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica
TEA	Transtorno do Espectro Autista
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
TAE	Direção Adjunta de Ensino
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TOD	Transtorno Opositor Desafiador
TOC	Transtorno Obsessivo Compulsivo
EOCA	Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
SOE	Setor de Orientação Educacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

SUMÁRIO

TRABALHO	15
REFERÊNCIAS	317

ÁLBUM-TESE DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
VIDA FORMAÇÃO DE
THAIS MOTTA

Narrativas (com) vividas em
pesquisa formação conversação: sobre a política
instituinte de Educação Especial na perspectiva
da inclusão em educação - o ensino
colaborativo no CAP-UFRJ

2024

Índice de Conversações

AUTOCONVERSA:

Thais em auto-bio-poesia

Eu mesma como um outro

- *De onde vem o interesse pela pesquisa formação?*
 - *Memorial de vida formação;*
 - *Entretempos formativos da vida profissão;*
 - *História da Educação Especial no Brasil;*
 - *Políticas Nacionais de Educação Especial a partir da Constituição de 1988;*
 - *Inclusão como um direito humano.*

CONVERSÇÕES COM A PESQUISA FORMAÇÃO

Pesquisa formação conversação: uma opção teórico metodológica decolonial

- *Decolonialidade do saber;*
- *Horizontalidade epistêmica;*

PARA INÍCIO DE MUITAS CONVERSAS

Entre a política desejada e a política instituída: os desafios da inclusão em educação no cotidiano

- *Política desejada e política instituída;*
- *Desafios da inclusão em Educação no cotidiano;*
- *Os atravessamentos da pandemia;*
- *Constituição político pedagógica do NEEI;*
- *Normativas internas do NEEI.*

EU E THAYNÁ UMA CONVERSA-POLÍTICA

A atuação na política cotidiana: movimentos instituintes em inclusão em educação

- *Ensino Colaborativo;*
- *Desafios da formação de professoras e professores para a inclusão em educação.*

EU E SANDRA

UMA CONVERSA-VIAGEM:

(Re)memorando a história institucional do CAP-UFRJ na dimensão de democratização de acesso

- Movimentos instituintes de democratização de acesso ao CAP-UFRJ;
- Políticas de ações afirmativas no CAP-UFRJ;
- A política instituinte constituída nos dissensos e consensos cotidianos;
- A escola como palco de disputas e lutas políticas;
- Direito ao acesso, permanência, participação e aprendizagem.

EU, MARIANA E NATHÁLIA

UMA CONVERSA-MILITANTE

Um triálogo sobre o direito à educação: uma defesa da inclusão em educação na escola comum regular

- Diálogos com as famílias e a disponibilidade como um movimento de formação em partilha;
- A escuta à criança nos processos de pensar/fazer inclusão em educação;
- Direito da pessoa com deficiência à escola regular;
- Decreto 10.502/2020 e as ameaças às políticas de inclusão nos últimos anos;

EU E GRAÇA REIS

UMA CONVERSA-GESTORA

Narrativas de inclusão em educação e gestão escolar: labirintos de memórias das práticas políticas instituintes, exotopia e convocação à resposta responsiva

- Inclusão e gestão democrática;
- A importância da gestão para o ensino colaborativo.

EU E MARINA CAMPOS:

UMA CONVERSA-FORMAÇÃO

Narrativas de formação: desafios e possibilidades da docência compartilhada

- Formação em partilha;
- Planejamento colaborativo.

**EU E LETICIA OLIVEIRA:
UMA CONVERSA-AVALIAÇÃO**

Narrativas de experiências formativas: a corporificação do ensino colaborativo nas culturas, práticas e políticas cotidianas

- Formação inicial e continuada em loco da docência;
- Formação enquanto encontro na diferença;
- Formação, como processo cotidiano.



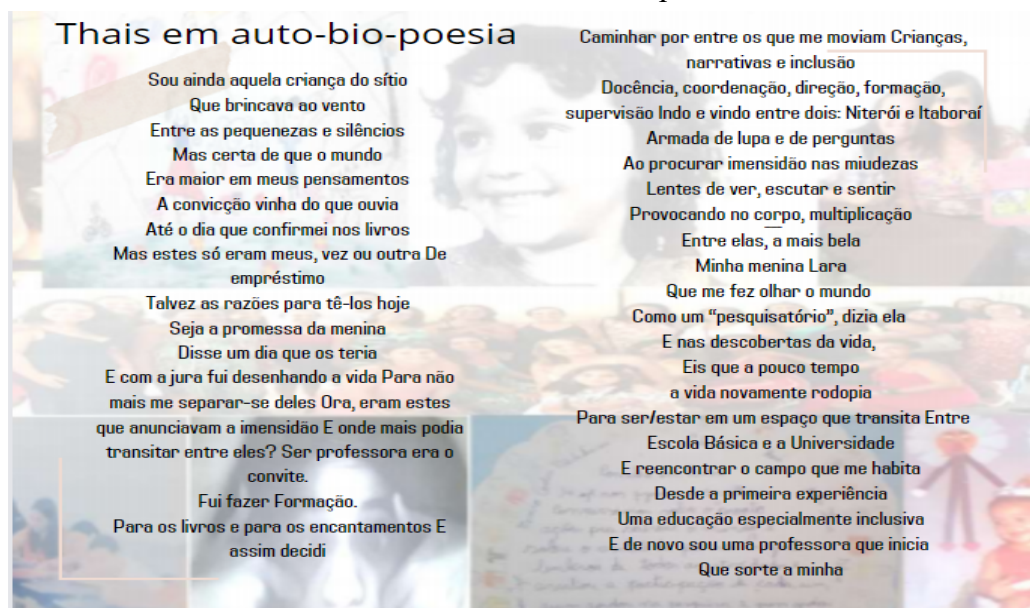
1- autoconversa

THAIS EM AUTO-BIO-POESIA

Os sentidos e interesses
pela pesquisa formação



um sítio, onde não havia vizinhos. Brincava só. Ao ter a natureza, como brinquedo, aprendi, assim como você, Manoel, a perceber os sons e a direção dos ventos, a conhecer os caminhos das formigas, a sentir o cheiro da terra anunciando a chuva, a brincar de fazer comidinha com as folhas e flores das árvores. Aprender com a natureza, que nos ensina sobre as sensibilidades. Faz-nos perceber sutilezas, as pequenezas, as diferenças. Quem sabe, essa experiência tenha forjado em mim uma outra forma de me tornar adulta. Uma adultez que optou pelas infâncias, pelas brincadeiras, pela literatura, pelos que estão à margem: silenciados e invisibilizados. Ao refletir, assim como você, de onde herdei esse olhar, ousei fazer poesia:



Arte criada para o ENDIPE 2020

Mas, o que isto tem a ver com a tese? Com uma pesquisaformação, ao nível de

NOTA
O QUE É PESQUISAFORMAÇÃO?

Pesquisaformação é um modo de pesquisar inspirado na pesquisa-ação e que tem como fundamento, uma noção investigativa, que compreende que ao mesmo tempo em que pesquisamos nos formamos. Uma relação intrínseca, inseparável e orgânica já que estamos vivenciando um processo que é em si, um movimento consciente de estudos e reflexões sobre uma determinada temática. Deste modo, entende-se também, que os coparticipantes da pesquisa, formam-se em partilha com o pesquisador. Isso porque, partimos do princípio que a pesquisaformação, ao ser um processo formativo, mesmo quando é (auto)formativo, (auto)biográfico está carregado de muitos outros, que no encontro, nas relações alteritárias, nos formam e se formam, à medida em que toda a relação humana é singular-plural (Josso, 2010)

doutoramento, que tem por *objetivo principal estudar a política instituinte de Educação Especial na perspectiva da inclusão em educação, por meio do ensino colaborativo no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro?* Entendendo a política como forças sociais em luta e como expressão de disputas ideológicas, econômicas e culturais em processo, percebo que os meus interesses de pesquisa advêm da minha história e dos meus percursos de *vidaformação* docente. Logo, para compreender a tese, é necessário depreender a vida e as suas múltiplas relações sociais no tempo histórico por mim vivido.

Por esta razão, como *professorapesquisadoranarradora*, escolhi começar a escrever este texto pelas memórias de mim; escrita no modo poema. O intitulei: *“Thais em (auto)-bio-poesia*. Um autorretrato em palavras. A partir desses versos, escrevo o meu memorial.

Optei por escrevê-lo, assumindo os sentidos de tríplice presente, explicitados por Ricoeur (2005); logo, uma narrativa da *vidaformação* que não segue em busca de começos e fins, mas vai se desvelando no tempo do desejo, como lampejos, com conexões constituídas pelos sentidos da própria memória. Publicizo o meu mundo, singular e irrepetível (Bakhtin, 2012), entendendo, assim, como afirma Ricoeur (2005), que só consigo fazer desse tempo vivido um tempo humano e tangível ao recontá-lo de maneira narrativa, ou seja, compondo os ditos e desenhando com ela a experiência temporal. Desse modo, ao compreender que a narrativa tem sentido circular e não linear, entendi que não importa o ponto de onde eu comece, ela sempre dará a ver a vida de alguma face da minha experiência, seja ela a já vivida, em acontecimento, ou em projeção e expectativa.

NOTA
OPÇÃO PELO USO DA NOÇÃO DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

Nesta tese assumo a noção de “inclusão em educação” como uma opção ao conceito de educação inclusiva presente na legislação, por uma demarcação epistemopolítica ao entender, com base nas leituras de Tony Booth e Mel Ainscow (2011), que a inclusão não é um processo dado e finito como se fosse possível chegar a ela, definindo-se como inclusivo/inclusiva depois de cumprir certos protocolos.

Ao contrário, a inclusão enquanto perspectiva complexa, requer uma consciência de busca e constante movimento, uma vez que em uma sociedade de base capitalista e neoliberal, estratégias de exclusão estarão sempre presentes.

Nesta compreensão, autores como (Santos, 2015) relativizam o termo educação inclusiva ao denotar um sentido de educar para um fim, e, neste sentido, buscaram uma terminologia que expressasse a processualidade de base avaliativa, retroalimentativa e vigilante, necessária à luta contra as exclusões, ao anticapacitismo e ao anticapitalismo.

Desta feita, o uso da expressão inclusão em educação.

Entendo, pois, o acontecimento como aquilo que nos ocorre e, ao ocorrer, me surpreende e suspende a minha percepção a priori; convidando-me à reflexão. Então, o acontecimento é de imediato o que não compreendo, mas, sinto e, ao sentir, percebo como algo improvável e impossível, desloca-me a narrar em busca por responder o que se interpõem. Entretanto, a narrativa do acontecimento, assim como da experiência, não tem, em si, a *mímesis* como cópia e imitação, assim como Ricoeur (2005) afirma. Nesse sentido, narrar o acontecimento, a experiência, é sempre uma recriação, uma invenção, já que não somos capazes de reproduzir, em sua totalidade, um acontecimento, pois, ao narrar, ao recriar, ao traduzir, já há uma reinterpretação.

Retomo o poema e sigo, então, pela afirmação: “*Sou de novo uma professora que inicia, que sorte a minha*”. Essa era a sensação que me tomava, após dezessete anos, como professora das infâncias nos municípios de Itaboraí e Niterói. Mudar, seguir por outros caminhos. A sensação de começo era tão intensa: um novo lugar, um novo espaço, um novo campo de pesquisas. A intensidade daquele tempo se refletia na poesia escrita em meu diário de pesquisa, um dia após a **minha posse, como professora da Educação Básica Técnico e Tecnológica de Educação Especial do CAP-UFRJ.**

*Ser, novamente, uma professora que inicia
Como esperamos este dia. Sonhos de uma família
Arrumamos-nos bem cedinho. O sol ainda dormia.
A filha e a mãe. Sentia-me levada pela mão.
Seguimos para a ilha. Minha família nunca tinha adentrado aquele lugar.
Lara se encanta por tudo! Parece uma cidade, mamãe!
Conto para ela rapidamente histórias desta centenária.*



*Andamos perdidos, por entre os labirintos daquele espaço tão sonhado.
Chegamos ao auditório da cerimônia. Famílias, muitas famílias, celebram
a conquista.*

*Enquanto esperamos, encontro os colegas que caminharão comigo por
mais alguns anos de vida profissional.*

Matemática, Música eram os outros concursos.

Três meninos-professores.

E a companheira que caminhará comigo na Educação Especial.

Nomes iniciados pelas mesmas letras.

Sorrisos com os olhos parecem nos aproximar.

Senti-me acolhida por aquela menina.

Sensação de que não caminharei sozinha.

Abre-se a porta do auditório.

Acomodam-se as famílias. Inicia-se.

Palavras, boas-vindas, acolhimento, pertencimento.

Que sensação estranha me toma.

Parece que sou uma professora que inicia!

*Entre o choro e o orgulho dos meus e dos de cada um,
ouço a orquestra que toca.*

São notas de uma música que prenuncia.

Não sei o que a vida reservará ao acordar amanhã.

Uma vida-outra começa.

E o que esperar da vida formação agora?

Não sei a resposta.

Que bom!

É por não saber que sigo perguntando.

Diário fora da página, 18 de dezembro de 2019



Continuo a escrita do memorial, seguindo, em diálogo, com essa pergunta do meu diário de pesquisa: ***“E o que esperar da vida formação agora?”*** Uma viragem em mim, na profissão e na pesquisa. Era o que me indagavam. Quais as razões para a mudança

NOTA

OPÇÃO EM ESCREVER PALAVRAS
JUNTAS E EM ITÁLICO

A opção em unir termos e grafá-los junto e em itálico, advém de uma noção defendida pela professora Nilda Alves (2007) ao compreender que há movimentos que são inseparáveis como, por exemplo, teoria e prática, pesquisar e formar, entre outros tantos que relacionam-se entre si, de modo indissociável. Para marcar essa impossível separação, une termos/conceitos e os escreve também de modo inseparável, colocando-os em itálico para marcar que é uma opção consciente e não um erro de grafia e/ou digitação. Deste modo, ao dialogar com o campo das pesquisas *“nos/dos/com os cotidianos”*, opto em assumir este modo de também grafar, uma vez que tal opção não se resume a uma escolha gráfica, mas sim, uma opção teoricometodológica.

de vida? E, à medida que respondia, percebia que optar por ser professora da Educação Especial não era uma perspectiva nova. Na verdade, era um reencontro.

No ano de 2006, após escolher trabalhar na Escola Municipal Paulo Freire no município de Niterói – escola referência em inclusão em educação – à época, pensada como projeto piloto de educação inclusiva para a rede municipal. Assumi o projeto de apoio pedagógico aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Mas, desde 2004, como professora do ciclo de alfabetização, já tinha em minha turma quatro estudantes com deficiências. Desde então, comecei a aprofundar ainda mais os meus estudos no campo da Educação Especial, pois o interesse pela temática havia iniciado desde os anos 2000, quando comecei a trabalhar com a minha primeira turma de Educação Infantil em uma escola privada no município de São Gonçalo. Lá, com dezessete anos, tive o meu primeiro encontro com o Bruno, um menino com Síndrome de Down, o qual me ensinou a ser a professora “*perguntadeira*” que, hoje, ainda sou. Não apenas o Bruno atravessara as relativas certezas do meu fazer pedagógico naquele momento, mas estou certa de que os deslocamentos que ele provocou em mim, como professora iniciante, forjaram os caminhos pelos quais percorri até chegar de volta, vinte anos após, à docência, como professora da Educação Especial.

Tanto lá, nos anos 2000, quanto ainda hoje, por vezes, percebo que há uma confusão de cunho conceitual entre os termos Educação Especial, Educação Inclusiva, Inclusão em Educação e Inclusão Escolar. Eu mesma, no início da minha docência, na Escola Municipal Paulo Freire em 2004, tinha dúvidas com relação aos limiares entre algumas dessas perspectivas.



Capellini e Zerbato (2019) ajudaram-me a entender que esses termos, muitas, vezes são utilizados como sinônimos, quando, na verdade, são perspectivas educacionais diferentes, mas também podem ser complementares. Desse modo, compreendo que, em um estudo sobre as políticas de Educação Especial na perspectiva da inclusão em educação por meio do ensino colaborativo, torna-se extremamente importante entendermos as diferenças e as relações entre essas noções.

Quando falamos em Educação Inclusiva, estamos nos referindo à política, à concepção que consubstancia as culturas e as práticas para garantia do direito das/dos estudantes pertencentes às minorias sociais (povos indígenas, negros, negras, refugiadas/os, estrangeiras/os, povos ciganos, populações ribeirinhas, quilombolas, pessoas com deficiências, entre outras) e que, por algum motivo - histórico, social, econômico, - estão à margem da educação e precisam ter seus direitos educacionais garantidos e as suas singularidades de aprendizagem respeitadas.

Já a Educação Especial é uma modalidade transversal a todas as etapas e níveis de ensino que se refere, especificamente, ao **Atendimento Educacional Especializado (AEE)** oferecido às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, (inclui-se os autistas) e estudantes com altas habilidades/superdotação. É um campo de estudos e pesquisas que se estabelece em diálogo com diversas outras áreas do conhecimento e que faz parte das ações necessárias para promover a inclusão em educação de um grupo específico de pessoas. Assim, entende-se a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, fundamentada em diversos documentos legais (Brasil, 1988; 1990; 1996; 2001; 2008; 2015), como um conjunto

NOTA
O QUE É O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO?

O atendimento educacional especializado - AEE é um tipo de suporte educacional especializado oferecido aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (inclui-se os estudantes autistas) e com altas habilidades/superdotação e tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Consideram-se serviços e recursos da educação especial àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares.

Fonte: DIRETRIZES OPERACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA - MEC 2008

de estratégias que busca garantir meios para que as/os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), nomenclatura essa adotada pelos textos legais, tenham condições de permanecer, participar e aprender na escola regular. Cabe tão logo registrar, que por uma opção *epistemopolítica* e com base nos recentes debates entre grupos de pesquisa de Educação Especial, tenho assumido a nomenclatura de estudantes público da Educação Especial (PEE) e o farei durante toda a tese.

Quando dizemos sobre a inclusão escolar, porém, referimo-nos às estratégias de inclusão para a escolarização das minorias, no contexto escolar de educação formal, uma vez que a ideia de educação inclusiva é mais ampla e condiz, também, com as ações educativas, não apenas no contexto da escola regular, mas, no contexto informal das relações educativas estabelecidas em *espaçostempos* diversos. Ou seja, movimentos de inclusão e protagonismo de grupos minoritários em outras relações que não apenas as escolares, mas em outros contextos educativos.

Sendo assim, na *pesquisaformaçãoconversação* em tela, quando se refere ao estudo da política de Educação Especial na perspectiva da inclusão em educação, por meio do *ensino colaborativo* no CAP-UFRJ, estamos nos detendo ao estudo do processo de escolarização das/dos estudantes PEE na educação básica do sistema federal. Feitas as distinções entre as referidas noções, retorno aos anos 2000, em que inicio a minha atuação docente e, em rememoração, lembro-me de que, naquele momento, vivíamos as primeiras reverberações políticas materializadas pela Constituição de 1988. Mais ou menos, uma década da recente abertura democrática, após longo período de ditadura cívico-militar.

O texto constitucional inaugurava uma dimensão importante no que tange à garantia de direitos fundamentais, dentre eles, o direito à educação a todas as pessoas. Segundo Mendes (2010), a Constituição Federal de 1988 trouxe dispositivos para a universalização do atendimento escolar, inclusive, a descentralização dos recursos financeiros para os sistemas. Além disso, assegurou que a educação das pessoas com deficiência devesse ocorrer, *preferencialmente*, na rede regular de ensino, assim como o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Antes da década de 1980, mais especificamente, na primeira metade do século XX, portanto até 1950, segundo Mazzotta (2011), o atendimento às pessoas com algum tipo de deficiência era feito de modo incipiente, por basicamente cinquenta instituições em todo o país. Desse total, as instituições dividiam-se entre públicas (estaduais e uma federal) e as privado-filantrópicas, como a Sociedade Pestalozzi, por exemplo. Mazzotta (2011) explicou ainda, que essas iniciativas eram ações isoladas, inspiradas em experiências europeias e americanas, mas sem que estivessem ligadas ou fomentadas por alguma política pública nacional.

Para mim, essa falta de atenção do Estado às pessoas com deficiência era muito evidente. Duas irmãs do meu pai eram cadeirantes, por terem uma deficiência física degenerativa de ordem genética. Tia Janete e tia Maria não frequentaram a escola e não tiveram nenhum tipo de atendimento em instituições especializadas de cunho educacional, e viveram suas infâncias, adolescências e vidas adultas, segregadas em casa, tendo apenas os cuidados e a atenção da minha avó.

Ainda de acordo com Mazzotta (2011), diante do cenário de completo abandono na atenção educacional às pessoas com deficiência até 1950, os primeiros movimentos de atendimento educacional sob a responsabilidade do governo federal, deram-se, por meio das *Campanhas*, a partir da segunda metade do século XX. Uma reunião de esforços para atendimento a um tipo de necessidade específica. Assim, foram instauradas campanhas do tipo: “Campanha Para a Educação do Surdo Brasileiro”, pelo Decreto Federal nº 42.728/1957; “Campanha Nacional de Reabilitação de Deficientes da Visão” pelo Decreto nº 44.236/1958; “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais” pelo Decreto 48.961/1960, entre outras.

Posteriormente, houve a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), no ano de 1973 pelo Decreto nº 72.425, ligado ao Ministério da Educação, responsável pela expansão e melhora no atendimento às pessoas com deficiência, que, à época eram chamados de “excepcionais”. O CENESP foi considerado o primeiro órgão responsável pelas políticas instituídas com viés educacional para as pessoas com deficiência no Brasil. Concentrava a responsabilidade pelas ações pedagógicas e financeiras, mas ainda de modo pouco sistêmico ou com menor abrangência.

Diante de processos pontuais, considera-se que as mudanças mais significativas nas políticas de atendimento educacional às pessoas com deficiência no Brasil desdobraram-se a partir da Carta Magna. Essa transformação paradigmática foi forjada pelos movimentos sociais de luta pela educação para todos, principalmente, com a indução provocada pelos documentos internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); a Declaração de

NOTA
O QUE FORAM AS CAMPANHAS NA
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
BRASILEIRA?

As Campanhas foram as primeiras ações do Governo Federal de modo mais sistêmico para o atendimento das pessoas com deficiência no Brasil.

Esta iniciativa teve suas ações mais diretas no período de 1957 a 1993, com o lançamento da primeira Campanha de Educação do Surdo Brasileiro.

As Campanhas eram ações pontuais direcionadas para cada tipo de deficiência e estava muito ligada a uma ideia assistencialista às pessoas com deficiência.

Não necessariamente tinha um viés educacional e estava vinculada às instituições especializadas como articuladoras mais diretas dessas Campanhas. Logo, do recebimento do financiamento público para a sua execução.

MAZZOTTA, Marcos J. S. Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas. 6ª ed. São Paulo. Editora Cortez, 2011.

Salamanca (1994); entre outras, e das quais, o Brasil tornou-se signatário, reforçando os pressupostos da escola inclusiva.

De acordo com Garcia (2017, p. 22), entre outras intenções, os organismos internacionais como Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), chamaram a atenção para a necessidade de instituir políticas inclusivas, com o intuito de diminuir a pobreza e avançar nas pautas econômicas de engendramento estratégico do capitalismo, sob a égide “da justiça social e a percepção de que um *“mundo inclusivo”* é justo, competitivo e produtivo” (Garcia, 2017 p. 230).

Tal estratégia pretendia diminuir as tensões desse campo de disputas entre direito e pobreza, produzindo um apagamento discursivo sobre a questão da divisão da classe social. Nesse sentido, a política nacional do início da década de 1990 foi marcada pela narrativa esperançosa dos direitos sociais, mas que, também, abriu espaço para o projeto neoliberal que prometia elevar o Brasil à era da modernidade, por meio de inúmeras parcerias público-privadas, entre elas, no campo da Educação Especial, já muito cunhada na lógica dos “serviços”. Nesse sentido, a partir do final da década de 1990 iniciam-se um tempo regido pelo início de discussões acerca de uma política de Educação Especial com intenção inclusiva, porém ainda profundamente marcada por uma ideia de integração. Nesse movimento de debate por uma abertura à inclusão, Garcia (2015) afirma que produziram-se, mais especificamente, duas gerações de políticas públicas neoliberais. Tempo esse em que percebi, vivendo a escola como estudante e docente, as mudanças políticas acontecerem no cenário nacional de modo mais radical.

No que concerne à democratização do acesso à educação básica, materializou-se, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada no ano de 1996, que, segundo Garcia (2017, p. 24,) “já carregava em seu escopo um perfil para uma “perspectiva inclusiva”, ainda que, lançando mão de estratégias parciais”. A LDBEN (1996) propôs mudanças político-pedagógicas que se expressaram, entre outras medidas, por meio da garantia da matrícula das pessoas com deficiência, *preferencialmente*, na escola regular. De acordo com Pletsch e Souza (2021), o *preferencialmente* demarcou, na LDBEN, a disputa histórica entre a educação pública e as instituições segregadoras filantrópico-privadas. Um tensionamento, segundo Laplane; Caiado; Kassar, (2016) que sempre ocorreu na educação especial, uma vez que, historicamente, a educação das pessoas com deficiência ocorria por meio das iniciativas dessas instituições, já que o Estado não assumia as políticas públicas de garantia de direito desses sujeitos.

Desse modo, Bruno personificava, para mim, a materialização do direito à educação de uma pessoa com deficiência estar matriculada em uma turma de ensino comum, assim como os demais estudantes sem deficiência. Antes dos anos 2000, Bruno frequentava apenas os atendimentos multidisciplinares em uma instituição especializada no município de São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro. Porém, muitas outras crianças, adolescentes e jovens com deficiência, nem mesmo tinham acesso a esses serviços sociais de apoio, oferecidos, à época, por instituições financiadas pelo poder público. Estas instituições, em sua maioria, estavam localizadas em grandes centros urbanos e em algumas poucas regiões do país. Isso significava que boa parte das pessoas com deficiência não tinha qualquer acesso à educação



formal e viviam reclusas à esfera privada por absoluta falta de políticas públicas de inclusão social.

Mesmo que alguns estudos da história da Educação Especial no Brasil apontem o início das ações de suporte educacional a uma pequena parcela das pessoas com deficiência ainda no século XIX, mais precisamente, no período imperial com a criação do Instituto dos meninos cegos, o atual Instituto Benjamin Constant (IBC) em 1854; e o Instituto dos Surdos-mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em 1857, no Rio de Janeiro; não havia, como vimos anteriormente, até quase o final do século XX, uma política de atendimento estruturada para a educação das pessoas com deficiência de maneira sistêmica.

Essa realidade de pouca atenção do Estado frente à educação das pessoas com deficiência que transitou desde a mais completa exclusão – quando não havia nenhum tipo de atenção ou serviço destinado a esse público – passando pelo período de segregação e integração – no qual se registam os primeiros tipos de serviços de suporte educacional e mantendo-se mais duramente marcado até a década de 1990, quando começa a ganhar força, o paradigma inclusivo. É nesse período, inclusive, que, de modo mais diretivo, iniciaram-se os movimentos ligados a uma revisão da lógica da Educação Especial, no que tange aos tipos de serviços e às normatizações políticas que, até então, eram baseadas no modelo médico, integracionista e assistencialista. Percebe-se, a partir de então, em virtude de tantos interesses, dentre eles, os do mercado, uma noção de Educação Especial na perspectiva inclusiva como um direito humano, considerado um modelo social da deficiência.

O modelo social da deficiência fundamentou-se como alternativa ao modelo médico, noção que limita a pessoa à sua condição ou ao seu diagnóstico e atrela as exclusões vivenciadas pela pessoa à sua limitação, lesão ou doença. Nessa lógica, a responsabilidade, ao se sentir excluída da sociedade seria da própria pessoa com deficiência. Nesse sentido, o modelo médico tinha uma concepção de que os serviços ofertados deveriam “consertar” e curar a pessoa, vista como “portadora” de um desvio do padrão considerado “normal”. O modelo social, porém, busca relativizar essa ideia, retirando do sujeito a responsabilidade individual pelas opressões sentidas. Por isso, lança luz para o reconhecimento de que os mecanismos de exclusão são sociais. Logo, pensar a deficiência não pode estar restrito à esfera privada, ao sujeito em si e às suas condições de “adaptação” ao mundo, mas a uma responsabilidade pública de transformar a sociedade que é, por intenção, excludente, inacessível e segregadora. A mudança no entendimento da deficiência de uma esfera privada para uma esfera pública e, principalmente, de corresponsabilização coletiva pela inclusão, abre um leque de percepções e implicações que irão mudar as lógicas das políticas públicas propostas a partir dessa transição entre esses dois modelos.

Ao experienciar, como professora da escola regular, as mudanças nos paradigmas políticos da Educação Especial, faz-me lembrar da mãe do Bruno, dizendo-me o quanto ele vinha se desenvolvendo em sua comunicação, na autonomia e nos interesses, só pelo fato de conviver com outras crianças sem a mesma deficiência que a dele em uma escola comum. E eu tenho a convicção de que não apenas o Bruno fora beneficiado por estar em uma escola regular. As outras crianças e eu nos formamos nas dimensões da nossa humanidade ao termos tido a

oportunidade de conviver e aprender com o ele. O quanto, eu precisei reinventar, me perguntar e refletir sobre o meu *pensarfazer*, *sobre* o meu planejamento, de modo que o Bruno pudesse estar na escola e aprender nela. Ele virava as minhas certezas de ponta-cabeça. Sabemos que a mudança na perspectiva política da Educação Especial foi atravessada por interesses econômico-políticos do capital, porém, sem dúvidas, não esvazia a legitimidade dos movimentos sociais de luta, que no bojo das intenções do mercado, constituíram rotas e táticas (Certeau, 1994) para que o direito da pessoa com deficiência a ter o acesso à matrícula na escola comum fosse garantido.

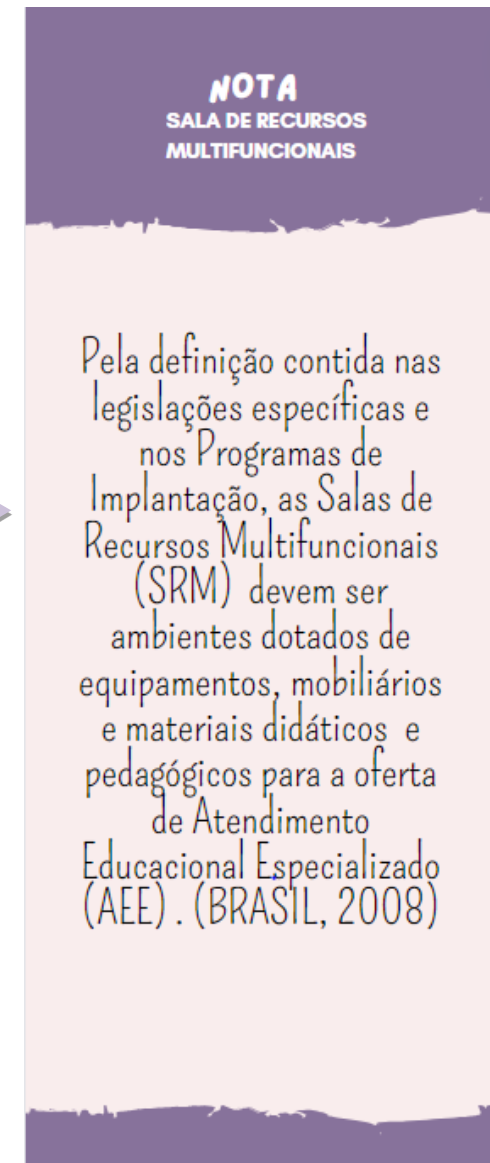
No início do século XXI, contudo, ainda era, profundamente, desafiador fazer da escola um *tempolugar* pensado *na diferença*, pois ainda havia muitos equívocos conceituais e preconceitos com relação à inclusão das/dos estudantes com deficiência na escola. No colégio em que eu trabalhava, à época, uma instituição privada, ocorriam muitos tensionamentos entre docentes, estudantes e famílias, em virtude da inclusão desse público na escola regular. Creio que em outras instituições não devia ser diferente. Segundo Mendes (2010), a década de 1990 demarcou avanços importantes na produção de um arcabouço legal fundamental, porém, acirrou “um caloroso debate, envolvendo uma dicotomização no campo entre os adeptos da educação integracionista e os adeptos de uma visão mais radical da inclusão total” (2010, p.105).

Para mim, o maior de todos os desafios, daquele momento, talvez, eu mesma tenha provocado a escola a pensar. Assim que cheguei, comecei a perguntar: Mas, por que o Bruno – à época, com nove anos – estava matriculado em uma turma de crianças de cinco anos, na educação infantil? A resposta, segundo a coordenação pedagógica, era por ele não saber ler e

escrever. Aquela justificativa não era plausível para mim. Bruno tinha outros interesses em diálogo com os seus pares da mesma idade. E, mesmo com a deficiência intelectual ligada à Síndrome, não havia nada que o limitasse a frequentar uma turma com crianças de idades mais próximas a dele, e, em paralelo, realizássemos um trabalho complementar para a consolidação do processo de leitura e escrita. Isso era uma ideia; mas as minhas ideias, da recém saída do curso normal, ainda pareciam, à escola, muito arriscadas ou pouco confiáveis.

Lembrando que, nos anos 2000, ainda estavam constituindo-se, de modo muito gradativo, os suportes de Atendimentos Educacionais Especializados (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas públicas. Eu mesma estagiei durante o curso normal, no ano de 1998, em uma escola estadual do município de São Gonçalo que oferecia a modalidade Educação Especial organizada em classes especiais. Foi a primeira vez que conheci o espaço de SRM em uma escola regular. Mas, nas escolas privadas, e, principalmente, na que eu trabalhei até 2002, ainda não havia a oferta desse serviço de maneira tão comum.

Entendi, a partir de Garcia (2017), que é possível considerar aquele período histórico como uma primeira geração de políticas de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Isso, porque foi marcado pela “inserção gradual das pessoas com deficiência à escolaridade e por um leque de possibilidades e tipos de suportes para tal atendimento” (p.17). Nas escolas regulares, o trabalho especializado ainda acontecia com maior frequência em classes especiais, em salas de recursos e/ou em classes comuns. Já nas escolas especiais havia diferentes arranjos de atendimentos, mas, em sua maioria, com o viés terapêutico e não, pedagógico.



Mazzotta (2019) afirmou que, a despeito da própria história da Educação Especial, o sentido a ela atribuído é, ainda hoje, muitas vezes, o da assistência às pessoas com deficiência e não o de educação de estudantes que apresentem necessidades educacionais específicas. Então, até mesmo após a Educação Especial ser entendida como modalidade de ensino, ainda se mantinha com abordagens reducionistas a métodos, técnicas e recursos diferentes dos usuais. Por essa razão, ainda é tão comum vermos o trabalho dos docentes da Educação Especial, equivocadamente, reduzido apenas à dimensão do cuidado (alimentação, locomoção e higiene), da contenção e da guarda. E, por essa razão, constantemente tenho levantado esse debate sobre a urgência em reconhecer a Educação Especial como campo de pesquisas multidisciplinar e de atuação pedagógica para o atendimento educacional especializado.

Cheguei a estagiar, durante o curso normal, em algumas escolas especiais, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Gonçalo, Sociedade Pestalozzi de Niterói e na Escola Estadual Anne Sullivan, especializada na educação de surdos. Também, àquela altura, já ocorriam com maior frequência, trabalhos pedagógicos em ambientes não escolares, como classes hospitalares e domiciliares. Uma gama de serviços explicitados como possibilidades pedagógicas para o atendimento das pessoas com deficiência foi expressa como possíveis nas Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001).

Os espaços e/ou instituições, onde esses atendimentos eram realizados, também tinham uma estreita ligação com as funções do trabalho a ser desenvolvido com essas pessoas. Uma perspectiva de complementação, de suplementação ou de substituição do serviço educacional,

comum para os casos considerados mais severos. Então, naquele momento, final do século XX, ainda era permitido legalmente que os serviços de Educação Especial fossem substitutivos à educação regular. Assim, uma das lógicas, que subsidiou por muito tempo a oferta dos atendimentos especializados aos estudantes público da Educação Especial, tinha como pressuposto uma ideia ligada a um possível potencial e/ou limite para o desenvolvimento do estudante. Uma ideia pensada, a priori, sobre o que cada pessoa tinha condições de aprender. Uma perspectiva inatista do potencial de aprendizagem.

Lobo (2015) nos ajudou a compreender melhor esse modo de categorizar e ofertar tipos diferenciados de atendimento às deficiências, ao longo da história, quando demarcou, no Brasil, a expansão do desenvolvimento da psiquiatria e o que ela considerou como “nascimento da criança normal”. O padrão de normalidade x anormalidade, influenciado pela psiquiatria francesa, fundamentou os primeiros trabalhos médicos, no país e, logo, o tipo de educação. Desse modo, Lobo (2015, p. 364) disse que “os cegos no Brasil escaparam aos higienistas e às preocupações dos eugenistas”. Já os surdos, eram considerados “anormais mistos”, uma vez que a falta de comunicação e desenvolvimento da linguagem foi, por muito tempo, confundida com deficiências intelectuais e/ou quadros psiquiátricos. Já as deficiências físicas e motoras ficaram ausentes dos textos médicos e pedagógicos.

À medida que a escola foi ganhando importância para as intenções político-econômicas, mesmo que ainda sem abranger a todas as crianças, anunciaram-se, na literatura médico-pedagógica, as primeiras classificações: “anormais completos” (ineducáveis) e os “anormais incompletos” (educáveis), de acordo com Lobo (2015). Essa realidade impulsionou a

proposição dos asilos, clínicas e instituições de guarda, reformatórios e escolas especiais para os casos de crianças com deficiências intelectuais, transtornos, autismo, entre outras condições. Isso quer dizer que os quadros considerados mais complexos foram, historicamente, privados das iniciativas de escolarização, o que, de certa forma, influenciou as resistências à inclusão presentes na escola regular ainda hoje.

Dessa maneira, muito da decisão, quanto à vinculação das/dos estudantes com deficiência nas classes comuns, foi determinada, a partir de uma avaliação diagnóstica, cunhada na lógica biomédica. Ou seja, para aquelas/es estudantes que demonstrassem algum “potencial de aprendizagem” para os conteúdos considerados básicos, a matrícula, em classes comuns. Já nas classes especiais, vinculavam-se, na maior parte das vezes, as/os estudantes considerados com maior grau de severidade e que necessitariam de uma flexibilização mais radical dos conteúdos, ou ainda, de uma aprendizagem das atividades de vida diária (AVD), por meio de um currículo funcional natural.

Essa diferenciação no tipo de atendimento ofertado às pessoas com deficiência, que, historicamente, teve negado e/ou limitado o direito à escola regular, está diretamente ligada à perspectiva biomédica que, inclusive, segundo Mazzotta (2019), fez com que algumas deficiências consideradas “educáveis” tivessem, no decurso da história da Educação Especial, subsídios para investimento em escolarização, como é o caso da educação de pessoas cegas e surdas, e outras. Já as síndromes e/ou condições que promovessem deficiências intelectuais ou quadros psiquiátricos eram limitados aos atendimentos de guarda, internação e estimulação do desenvolvimento, porém sem viés educacional.

NOTA

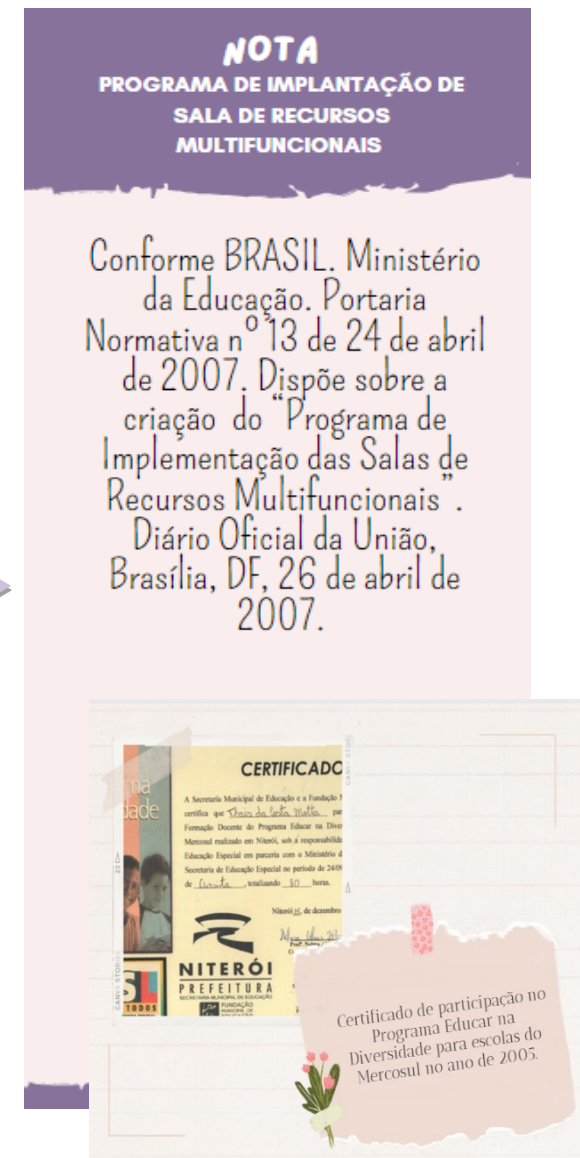
O QUE É O CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL?

É uma proposta curricular que aponta caminhos para o estudante com deficiência, à sua maneira, a partir de suas potencialidades e interesses, e com o auxílio da família e de professores, tenha participação social e melhor autogestão na vida. Para tal, são estabelecidos objetivos e propostas de aprendizagem de atividades de vida diária (AVD), de participação social, de constituição de autonomia e de formação em alguma dimensão profissional (dependendo da idade do estudante). A ideia, é que dependendo da deficiência e suas condições, o estudante possa desenvolver aprendizagens significativas para a autogerência da própria vida, dando ênfase às várias dimensões de aprendizagem que não só as acadêmicas.

Fonte: Caderno Pedagógico
• EduCapes.2019

Ainda a partir de Garcia, (2017), compreendi que, só mais tarde, uma segunda geração de políticas de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva foi mais fortemente marcada pela inserção compulsória de crianças e adolescentes nas escolas comuns em substituição à matrícula nas classes especiais e na definição de um “formato padrão” para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Essa ampliação da oferta de equipamentos específicos para a montagem das SRM nos sistemas de ensino deu-se, por meio do programa de implantação no ano 2007. Este programa estava, inclusive, atrelado a outros programas de formação de professores oferecidos pelo MEC/SEESP aos estados e municípios para trabalhar com os processos de inclusão desse público. Nesse período, em 2005, participei de um desses programas de formação continuada para gestores e professores – o “Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” – oferecido pelo Governo Federal, via municípios-polo que funcionavam como multiplicadores.

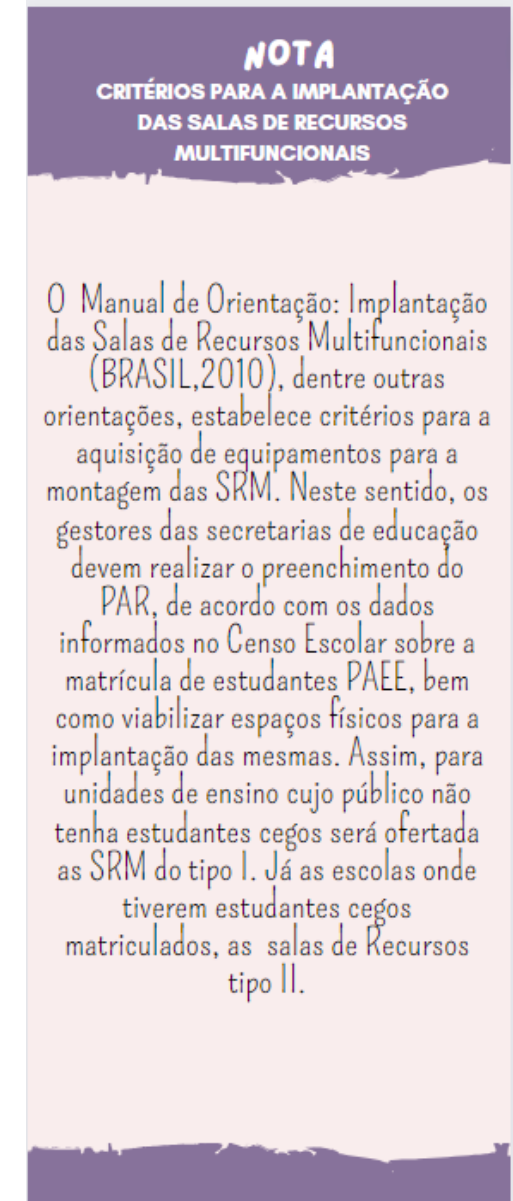
Com o Programa de Implementação das SRM, como locus para o desenvolvimento do AEE (Brasil, 2008), *reiterou-se a compreensão da educação como “serviço”, enquadrando-se em um modelo gerencial de gestão. Registrou-se que a função substitutiva da educação especial foi retirada da Política* (Garcia, 2018, p.31). Importante destacar que, no bojo da ampliação da implementação das SRM, quando se fala em sistemas de ensino, não necessariamente refere-se à rede pública de ensino, e sim, a uma nova configuração de atendimento, inclusive, considerando as instituições especializadas filantrópico-privadas, uma vez que passam a integrar o sistema de serviços de educação especial para o oferecimento de AEE de modo integrado à rede pública regular. Já que os kits (Tipo I e Tipo II) são viabilizados às redes



públicas de ensino (Municípios, Estados e o Distrito Federal), via Plano de Ações Articuladas (PAR), conforme preenchimento dos critérios estabelecidos pela Nota Técnica nº11/2010 que estabelece “Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares”, o “Manual de Orientações do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais”. (Brasil, 2010).

Importante dizer que, no meu primeiro ano de docência, nos anos 2000, e ainda sem a formação especializada em Educação Especial, fui trabalhando com o Bruno as atividades planejadas para a turma e fazendo as diferenciações necessárias para que ele pudesse se desenvolver na aquisição da leitura e da escrita. Porém, eu ainda não estava conformada com a lógica que levou a escola a fazer aquela opção, ao entender que apenas matriculá-lo em uma turma era garantir o direito à educação. Nesse sentido, durante todo o ano, eu levava às questões referentes ao processo de ensino do Bruno para as reuniões de planejamento. Eu não sabia muito bem se as minhas provocações estavam corretas e nem mesmo tinha a fundamentação teórica necessária à defesa das minhas perspectivas. Porém, eu estava convicta de que esperar que aquele menino aprendesse da mesma maneira que as outras crianças, que fosse trabalhado o mesmo currículo e avaliado da mesma forma, estaríamos lhe excluindo da escola e não lhe acolhendo em sua singularidade.

Mas, fato é que, naquele momento, a legislação, de maneira mais enfática, garantia o direito ao acesso das pessoas com deficiência às escolas públicas regulares. Entretanto, segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), “a garantia da permanência e sucesso, consequentemente



o direito à educação, somente seriam possíveis se a escola comum conseguisse responder às necessidades educacionais diferenciadas dessas/es estudantes”, uma vez que a igualdade de condições, nesses casos, não significava equiparação de oportunidades para acessar o conhecimento produzido e acumulado pela cultura.

Em virtude dessa mudança política na década de 1990, os horizontes para as pesquisas sobre a inclusão em educação ampliaram-se diante da necessidade de se produzir conhecimento que colaborassem com as escolas em como melhor acolher e favorecer a aprendizagem dessas/es estudantes. Ainda segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), é, nesse período, que os primeiros grupos de pesquisa em Educação Especial e inclusão registraram-se no CNPq. Inclusive, citam a criação do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP) da Universidade Federal de São Carlos no ano de 1997. Entre outras coisas, dedicaram-se a desenvolver estudos que contribuíssem com os processos de universalização do acesso, com os movimentos de inclusão e para a melhoria da qualidade de ensino para as/os estudantes com deficiência na escola regular. Inclusive, sendo referência no Brasil para pesquisas que buscavam na literatura científica de outros países com experiências já consolidadas no campo da inclusão escolar. Estratégias que promovessem acessibilidades e diminuíssem as barreiras à aprendizagem. Nesses estudos, a literatura já apontava, entre outras questões, a importância de ampliar ações para a quebra de mitos e preconceitos; à garantia de formação permanente para os profissionais envolvidos no processo; à valorização dos docentes e responsáveis por tarefas importantes da escola, bem como para a criação de sistemas de colaboração ao estimular tessitura de redes de apoio entre a comunidade escolar.

Além disso, os estudos sobre as redes de inclusão escolar recomendavam que docentes não trabalhassem sozinhos, mas em equipes que pudessem se apoiar mutuamente. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) afirmaram ainda que, no ano de 2001, o GP-FOREESP iniciou as pesquisas sobre parcerias entre docentes do Ensino Comum e da Educação Especial, o que vem sendo nominado, na literatura, como *ensino colaborativo*, *coensino* e/ou como temos optado em nominar em nossas recentes produções no CAP-UFRJ, a *codocência*.

O quê, para mim, mostrava-se muito perceptível nas práticas pedagógicas escolares nos anos 2000, era o limiar poroso que ainda produziam influxos de continuidades e rupturas entre uma perspectiva integradora da Educação Especial, demarcada, inclusive, na legislação que inspirou a primeira Política de Educação Especial de 1994 (Brasil, 1994). Mesmo que o recente paradigma inclusivo de cunho social, cultural e pedagógico, debatido e defendido naquele período, ainda eram comuns práticas pedagógicas apenas integradoras, de caráter mais assistencial, uma vez que estava ligado à força colonialista da perspectiva biomédica.

Ainda considerando esse período histórico, lembro-me dos debates que tínhamos na universidade em virtude dos desafios à formação dos professores, tanto capacitados, quanto especializados para trabalhar com a Educação Especial, conforme previa a LDBEN 9394/1996. No mesmo ano em que começava a minha primeira experiência docente, ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Federal Fluminense (UFF). Naquele momento, ainda havia pouca oferta de formação na área da Educação Especial. Desse modo, durante a graduação, inscrevi-me em uma disciplina optativa com a professora Valdelúcia Costa, *tempolugar*, no qual eu podia refletir junto aos demais colegas interessados, os desafios colocados à educação escolar



das pessoas com deficiência. Mas, ainda não havia disciplinas obrigatórias no currículo da Pedagogia e em outras licenciaturas que promovessem discussões acerca dos desafios e possibilidades da inclusão em educação com ênfase na Educação Especial. Aliás, esse desafio ainda se mantém. Casagrande e Mainardes (2021), em recente artigo publicado, analisaram a constituição do campo acadêmico da Educação Especial, no Brasil, e apontaram, como uma grande necessidade, a ampliação de oportunidades de formação inicial e continuada de professoras/es, bem como acesso aos programas de pós-graduação em Educação Especial, além de acesso às linhas de pesquisa e canais de publicização e comunicação de pesquisas e práticas pedagógicas na área.

Mesmo diante de tantos desafios, não podemos negar os avanços nas políticas públicas de inclusão, principalmente, após o início do século XXI. Destaco, nessa esteira, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (2001); a *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEE/EI -2008). A partir dessas políticas, diversas ações na área da educação foram promovidas, principalmente, programas nacionais de formação de professoras/es e destinação de recursos para a acessibilidade, via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para descentralizar as adequações arquitetônicas, bem como aquisição de equipamentos e recursos para a acessibilidade e inclusão nas escolas.

Quando fui aprovada nos concursos públicos de duas prefeituras – Niterói e Itaboraí – participei, nos anos subsequentes, de vários programas de formação continuada, entre eles, como já havia mencionado, o “Programa Educar na Diversidade”, e o PROFA (Programa

Nacional de Formação de Professores Alfabetizadores). Políticas nacionais de formação continuada que transmutavam o avanço nacional nas políticas públicas de inclusão em diversas áreas, entre elas, na educação. A partir daqueles primeiros movimentos formativos, tanto, por meio de formações instituídas, quanto às minhas próprias iniciativas individuais, como o curso de Libras, a pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia, entre outras, começava a perceber, assim como nos diz a professora Célia Linhares (2008), uma dimensão instituinte na formação continuada e em serviço. Essa dimensão formativa que estava para além dos cursos e programas instituídos, mas que acontecia no cotidiano, na prática docente, e a partir das minhas próprias reflexões sobre o meu *pensar-fazer*, era percebida por mim, naquele momento, como, profundamente, atravessada por meus colegas de profissão e, principalmente, pelas crianças com as quais trabalhava. Isso porque eu estava completamente afetada pelas leituras que vinha fazendo durante a graduação das obras de Paulo Freire e buscava compreender o conceito de práxis, como uma professora que percebia o cotidiano, como o meu *pesquisatório*, conforme dizia a minha filha Lara.

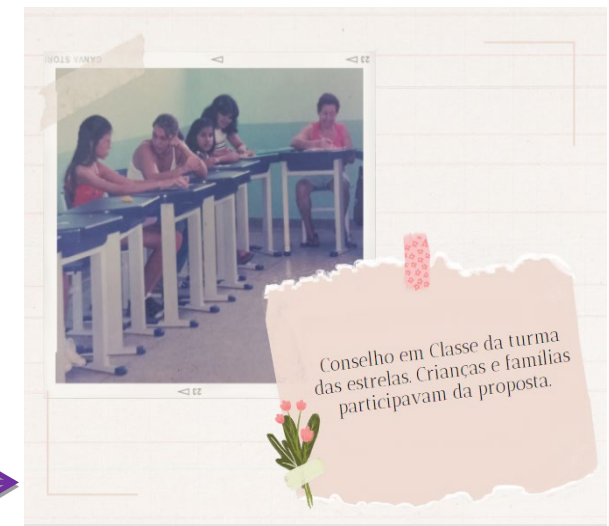
Com Freire, fui tomando consciência de ser uma *professorapesquisadora* da minha prática e tendo confirmações quanto à importância de fazer da minha docência um compromisso político, pedagógico e epistemológico com a luta pelo direito das gentes e contra qualquer forma de exclusão. Desse modo, ser uma professora contrária às opressões, às exclusões e que luta pelo direito à educação para além do capital, foram constituídas em mim, por meio do diálogo com Paulo Freire e com as crianças. Então, desde a graduação quando me encontrei com os textos da Professora Dr^a Inês Ferreira de Souza Bragança, minha orientadora, percebi



que eu podia, sim, escrever sobre a minha própria experiência e que a produção de uma narrativa comprometida e reflexiva sobre a minha práxis, poderia ser considerada como uma produção de ciência na educação.

Assumir uma pesquisa narrativa, há vinte anos, contudo, não foi uma tarefa das mais simples. Ouvia na Universidade, entre os meus colegas e até mesmo entre alguns professores, que o que eu estava fazendo não podia ser considerado uma pesquisa, no mínimo, um relato de experiência. Mas, não só eu ouvi, como continuo ouvindo tais críticas. Pesquisadores narrativos e do campo das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, por fazerem pesquisas que rompem com a visão dicotômica e linear do mundo, são fortemente provocados em seus modos de investigar. No texto *“A difícil arte/ciência de pensar com o cotidiano”*, Regina Leite Garcia aponta as muitas indagações e, até mesmo o que ela chama de desprezo, pelos quais, pesquisadoras e pesquisadores que optam por esse outro modo de fazer ciência têm que lidar para seguir *“garimpendo o universo do cotidiano”* (p.193).

Ainda assim, mesmo lidando com muitos questionamentos sobre o meu projeto de monografia e com poucos estudos sobre o aporte *teóricometodológico* das narrativas (auto)biográficas, já compreendia, provocada por Freire (1992), que *“subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca de uma ideologia elitista”* (p.85). A partir desse entendimento, decidi narrar a minha experiência formativa dos três anos do ciclo de alfabetização, que vivi junto à **turma das estrelas na E. M. Paulo Freire**. E foi a melhor decisão que tomei. Essa dimensão instituinte da minha formação era tão pulsante que, mesmo após estar



distante das pesquisas acadêmicas pelo tempo em que decidi viver, exclusivamente, o matrimônio e a maternidade, a minha prática pedagógica ainda continuava a se constituir com base em uma postura investigativa com o cotidiano em que estava imersa. Eu aprendi a ser e estar na escola *“armada de lupa e de perguntas ao procurar imensidão nas miudezas”*.

Mesmo após sair da sala de aula, a partir de 2010, e vivenciar outras dimensões da minha docência como gestora escolar, coordenadora pedagógica, formadora de professoras/es e supervisora educacional, eu continuava buscando perceber a minha própria formação de modo reflexivo, detido e consciente. Nesse sentido, a escrita sempre me acompanhou, na vida e na profissão. Na verdade, a leitura literária e a escrita, como atos de liberdade, me acompanharam desde muito antes da docência. Na infância, já escrevia cartas e diários e a narrativa escrita, desde lá, assim como a literatura, eram modos pelos quais eu compreendia o mundo e a mim mesma. Não à toa, escolhi a docência. Onde mais poderia transitar entre o ler e o escrever? E a escolha se deu ainda menina, ao brincar de ser professora das minhas bonecas. No sítio, como passava a maior parte do tempo sozinha, eram os livros, a escrita e o faz de conta que me faziam companhia.

Então, não foi difícil decidir pelo curso normal, como formação profissional inicial. Naquela época, não tínhamos os sistemas de matrícula única, e as dificuldades para conseguir uma vaga em uma escola pretendida eram grandes. A escola que escolhi - a Escola Estadual Pandiá Calógeras - ficava cerca de uma hora e meia de distância do sítio, onde morava, em um município vizinho à Itaboraí - São Gonçalo. As dificuldades de acesso obrigavam-me a passar boa parte do dia na escola, diminuindo os gastos de tempo e dinheiro com os deslocamentos na



realização dos estágios e trabalhos do curso. E foi nesse *espaçotempo* formativo e pelo fato de ter vivenciado a escola em todas as suas possibilidades, que tive a oportunidade de experimentar, pela primeira vez, a corporeidade de ser professora. Com muita frequência e, para além da carga horária exigida pelo estágio, eu auxiliava as professoras das turmas do ensino fundamental, pois, na escola, havia turmas do ensino fundamental I, para realização das atividades de prática de ensino. E foi nessa escola que recebi os primeiros incentivos à continuidade formativa para a docência. Foram as minhas professoras do curso normal que me motivaram a tentar o vestibular para Pedagogia na UFF ainda no último ano de formação de professoras/es no ano de 1999. Além disso, recebi o convite da minha professora de Psicologia para trabalhar em sua escola no ano seguinte à conclusão do curso.

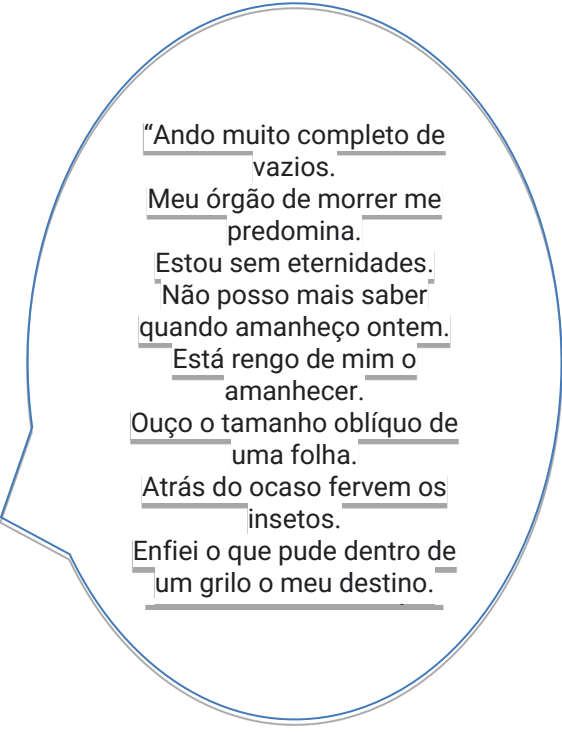
Por essa razão, os anos 2000 configuraram-se um marco temporal importante em minha formação. Era o começo da docência, recém saída da formação inicial no nível normal, mas com uma ligação em continuidade formativa, no nível de graduação. Um tempo de muita intensidade, mas de muitas incertezas. Lembro-me de chegar, no primeiro dia, à escola privada, muito assustada, mas de ter encontrado profissionais que me ajudaram nesse processo. Recordo-me, com carinho, da Lúcia, professora experiente da classe de alfabetização, e do Ivo, professor de Educação Física. Eles colaboraram muito em meu primeiro ano de docência, acompanhando o meu processo de inserção profissional, principalmente, por eu ter assumido a única turma da escola que tinha uma criança com deficiência.

A escola não contava com a figura do coordenador pedagógico naquele momento. Então, foram esses professores mais experientes que contribuíram para que eu pudesse

desenvolver meu trabalho com um pouco mais de convicção das minhas práticas pedagógicas. No ano seguinte, recebi o convite para assumir a coordenação dessa mesma escola, onde permaneci até o final do ano de 2002.

Sobre a importância da dimensão formativa em que um professor mais experiente acompanha e acolhe os docentes iniciantes, encontrei no texto “*ENTRE A FORMAÇÃO E A PROFISSÃO: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores*” de António Nóvoa (2019), a tradução do que senti ao ser uma professora que inicia. Nóvoa conseguiu nomear esse processo e chamar a atenção para a potência do *entretempo* dos ciclos da *vidaprofissão*. Ele disse sobre a importância existente no vazio entre a transição da formação inicial e o início da profissão e que, nesse *entretempo*, está a chave para uma experiência formativa importante e que ele prenuncia como fundamental para pensar e propor políticas que levem em consideração uma proposta formativa de *residência docente*.

Compreendi um pouco melhor sobre essa dimensão do *entretempo* da formação, não do lugar da professora recém formada, mas da professora recém saída de uma dimensão formativa e recém chegada a outra. Há também vazios formativos nas/os professoras/es que continuam. Esse é o sentimento que vivi: um *entretempo*, um vácuo formativo, uma suspensão. No início, no ano de 2020, essa sensação de não estar nem aqui e nem lá, me causou, novamente, um profundo estranhamento. E viver esse *entretempo*, em meio à pandemia da COVID-19, me fez experimentar, em radicalidade, a complexidade da educação. Um sentimento expresso em meu diário de pesquisa:



“Ando muito completo de
 vazios.
 Meu órgão de morrer me
 predomina.
 Estou sem eternidades.
 Não posso mais saber
 quando amanheço ontem.
 Está rengo de mim o
 amanhecer.
 Ouço o tamanho oblíquo de
 uma folha.
 Atrás do ocaso fervem os
 insetos.
 Enfiei o que pude dentro de
 um grilo o meu destino.



“[...]Nesse contexto, por si só difícil, me preocupa saber como estes estudantes estão se sentindo, uma vez que grande parte deles percebe o mundo de modo muito singular, pelas próprias condições que as deficiências e/ou transtornos, muitas vezes os impõem. Vários dos nossos estudantes podem nem mesmo estar compreendendo tudo o que estão experienciando. E estar confinado à casa, sem a escola, sem os tratamentos e terapias, sem a rotina – tão importante para muitos deles –, pode ser ainda mais complexo e difícil para estes estudantes e para as suas famílias. É no exato momento em que teço e escrevo a minha experiência é que fica compreensível para mim, que a minha história não é só minha. Ela é atravessada pelas histórias de tantos outros. Outros que hoje me faltam. Outros que estão tão distantes fisicamente. Outros que nem mesmo conheço, mas que se ligam a mim pelo caos que o contexto coletivo nos impõem, igualmente: o distanciamento e a incerteza. Foi exatamente este exercício de contar a minha história, que me possibilitou pensar que há nela, uma lacuna “indizível”, um vácuo que nunca poderei narrar. São histórias que me faltam. São histórias, que a esta altura, estariam entrelaçadas à minha, que me fazem perceber, que a minha vida, sem estes tantos outros, é realmente impensável”.

(Diário fora da página - Itaboraí, 06 de abril de 2020).



Aos poucos, portanto, tenho compreendido esse *entretempo*, não pelo lugar da falta, mas pelo lugar da possibilidade. De experimentar no vazio, novos pares que me formam, que me hospedam na chegada. Novas professoras e professores da educação básica que me acompanharam no processo de acolhimento para a continuidade da formação da minha identidade docente. E, talvez, esse tempo de espera, do vazio, do *entretempo*, em que vivi tantas e tantas reuniões, encontros, planejamentos e debates, tenha sido um ato de residir com o outro.



Imagem do livro: Vazios - Anne Llenas

De viver a formação no encontro daquele mais experiente naquele novo lugar. E como procurei aproveitar esse tempo: colocando-me disponível a escutar, a compreender os processos e as relações outras, que, até então, eu desconhecia. Novos protocolos, novos modos de ser e estar, outras políticas cotidianas, novos modos de operar. *O ainda não saber*, às vezes, é fundamental à docência, pois confere a disponibilidade necessária ao encontro, às perguntas novas, aos *inéditos viáveis* (Freire, 1995).

Desse modo, 2020, assim como os anos de 2000, simbolicamente, carregam uma marca do inédito. Nos ineditismos de lá e de cá, está a percepção da professora iniciante. O que a Thais professora iniciante de lá tem a ensinar à Thais, professora que (re)inicia novamente aqui? A escrita desse memorial de formação foi a oportunidade de colocar “*o passado e o futuro no presente, por meio da memória e da expectativa*” (Ricoeur, 2010, p. 22) e, em diálogo entre os tempos, conferir continuidades formativas aos movimentos que, a priori, pensei ser de rupturas. Narrar a própria experiência. Biografar-se é, então, esse processo de constante aprendizagem sobre si. Usando a definição de Passeggi e Souza (2017), a (auto)biografia, em suas diferentes formas, “*é um ato (per)formativo onde biografar-se é tornar-se um outro para constituir-se em si mesmo*”. Assim, ter a oportunidade de escrever mais uma vez o meu memorial de formação foi ter a chance de perceber outras versões de mim mesma e poder projetar a *vidaformação* em continuidade. A corporificação da experiência em três tempos, ao tecer a intriga desta narrativa. Ao tecer os fios do presente, buscando sentidos no passado, projeto-me em expectativa para as minhas continuidades (per)formativas.



Sendo assim, encontro um ponto articulatório importante para as minhas pesquisas, ao congrega os estudos no campo da Educação Especial às pesquisas narrativas (auto)biográficas. Ao perceber em Passeggi e Souza (2017) que a concepção de que as pesquisas narrativas se inscrevem como *uma aposta epistemológica de caráter decolonial*, constitui-se, para mim, uma nova viragem *epistemopolítica* com relação ao compromisso social com a *pesquisaformação* que desenvolvo.

Portanto, como uma *professorapesquisadora* contrária a qualquer forma de opressão e militante da inclusão em educação pelo antipacitismo e o antipacitalismo, compreender a *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica no campo da educação especial como um modo de investigação que descoloniza os saberes e as relações *políticopedagógicas* tecidas nos/dos/com os cotidianos, exige, também, perspectivas *teoricometodológicas* decoloniais que possam vir a contribuir aos modos de pesquisar no campo da Educação Especial.

Essa defesa faz-se com base nos estudos decoloniais, que tomam, como referência, a noção de *colonialidade do poder*. Essas pesquisas vêm ganhando força, nos últimos anos, expandindo as suas discussões para diversas dimensões e campos. Nesta pesquisa, articulo a discussão na dimensão da *colonialidade do saber*, cuja noção representa-se pelo caráter eurocêntrico do conhecimento moderno e suas formas de dominação colonial/imperial, sobretudo, via produção de conhecimentos sistematizados e divulgados por instituições de estudos e pesquisas, dentre elas, as escolas e universidades.

NOTA COLONIALIDADE DO SABER

A noção de colonialidade do saber refere-se ao conceito criado por Edgardo Lander (1989), derivado da ideia de colonialidade do poder constituído a partir dos estudos decoloniais. Segundo Lander, a colonialidade do saber diz respeito ao caráter eurocêntrico moderno e sua articulação como uma das formas de dominação colonialista/imperialista imposta pelo modelo normativo europeu, inclusive no que tange aos modos de pesquisar, teorizar, produzir e validar conhecimentos, hierarquizando os saberes como válidos (aqueles oriundos da fundamentação ocidental) e os não válidos, categorizados como saberes populares, não reconhecidos cientificamente.

No que tange aos estudos da Educação Especial – hoje, nacionalmente reconhecido como um campo de pesquisas de acordo com o artigo publicado por Casagrande e Mainardes (2021) – historicamente, como já vimos, configurou-se, como uma área de conhecimento interligada à perspectiva biomédica e isso, de algum modo, também se refletiu nas maneiras de fazer investigação acadêmica de boa parte dos grupos de pesquisa do país. Porém, a partir dos anos 2000, o próprio campo tem buscado trazer, para a cena, uma abordagem da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, pautada no modelo social da deficiência, em função de um referencial social dos direitos humanos. Nesse processo, compreendo a necessidade de também forjar, no campo, modos outros de *pesquisarformar*. Modos de *pensarfazer* investigação em educação, também decoloniais, que priorizem o compromisso epistemológico, político, ético e estético com os direitos humanos com as alteridades e com as diferenças nos/dos/com os cotidianos das escolas e contrários à ideia capitalista, colonialista e patriarcal normalizadora dos corpos e dos saberes, cuja concepção do “corpo normal”, de acordo com Skliar (2003) é a própria fabricação da deficiência, do *outro deficiente, de uma alteridade deficiente*.

Isso porque a *pesquisaformação* refere-se a um modo de constituir saberes que valida as experiências de resistência das pessoas com deficiência, das suas famílias e dos profissionais que com elas trabalham, uma vez que esse é um dos muitos grupos sociais colocados à margem e vítimas constantes de injustiças e opressões causadas pelas forças de exploração das lógicas dominantes. No caso específico da Educação Especial na educação básica do sistema federal de ensino, essa precarização que arrefece as marginalizações das minorias, pode ser provocada,

inclusive, pelo vácuo produzido pela ausência das políticas-macro de Educação Especial para o sistema. Principalmente, porque os Colégios Federais de Aplicação não são beneficiados pelas mesmas políticas de Educação Especial dos sistemas municipais e estaduais. Como, por exemplo, a dupla matrícula das/dos estudantes público da Educação Especial que são atendidos, também, em Salas de Recursos, formato estabelecido pelo Decreto nº 6.571/2008. Isso aumenta o percentual de distribuição de recursos financeiros no âmbito do Fundo Nacional da Educação Básica (FUNDEB) às escolas que comprovam, em seu censo escolar, a matrícula de estudantes com deficiências. A própria política de implementação das SRM não é destinada aos Colégios Federais de Aplicação.

É sabido, porém, que a destinação dos recursos públicos para as universidades possui outras formas de distribuição e dotações orçamentárias. Nessa esteira, os CAP federais, também, terão modos diferentes de recebimento dos financiamentos públicos. O que percebi, ao chegar ao CAP-UFRJ no ano de 2020, é que, ao iniciar a ação afirmativa de cotas para estudantes com deficiência, mesmo que o Colégio tenha planejado a constituição de um Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NEEI) para articular as *políticaspráticas* e *práticaspolíticas* de Educação Especial na perspectiva da inclusão na educação básica, a própria universidade não considerou tal abertura em seu planejamento orçamentário. Desse modo, os recursos necessários para custear as políticas de inclusão e acessibilidade, no que se refere às adaptações arquitetônicas, à compra de materiais, de mobiliários e de recursos acessíveis, entre outras ações, não foram previstos. Esse processo tem sido feito dentro do orçamento do próprio Colégio. Recurso esse, que não foi ampliado frente ao aumento das exigências dos atendimentos

aos estudantes; Sendo uma das questões que contribuiu para um processo mais lento de estruturação do NEEI.

Outra questão importante a ser destacada, a partir do início da implantação da política de inclusão no CAp, foi a escolha e a defesa de um modo diferenciado de organização do AEE. Um formato diferente daquele previsto como “modelo” na política nacional, prioritariamente, via atendimentos em SRM. No CAp-UFRJ, temos optado pela organização dos serviços de atendimento especializado, via *ensino colaborativo*. Que, grosso modo, fundamenta-se na ideia de que docentes da Educação Especial e do Ensino Comum trabalhem, juntos, no acompanhamento de um grupo heterogêneo de estudantes em que alguns deles são público da Educação Especial. É uma estratégia para a inclusão em educação. Uma forma de organizar o suporte de AEE na sala de aula.

Desse modo, o professor da Educação Especial desenvolve o AEE na turma regular e não exclusivamente em ambiente separado dos pares das/dos estudantes. Mesmo que, no cotidiano, o planejamento possa prever momentos de desenvolvimento de propostas individuais e/ou em pequenos grupos na sala do NEEI – nunca de modo substitutivo – a base do acompanhamento especializado é sempre em *codocência*. Uma proposição de docência em parceria e horizontalidade, cuja ideia é que, juntos, estabeleçam o planejamento da aula, o Planejamento Educacional Individualizado (PEI), a docência, as ações de inclusão, os recursos, as personalizações de ensino, entre outros.

O PEI no CAP-UFRJ, com base no *ensino colaborativo*, vem sendo compreendido como uma estratégia que visa atender as necessidades educacionais específicas de um público heterogêneo de estudantes no contexto da sala de aula regular. Para tal, temos nos dedicado a pensar de modo coletivo, estratégias que visem favorecer as acessibilidades curriculares, avaliativas e pedagógicas, assumindo, no contexto das singularidades e necessidades de cada sujeito como uma responsabilidade coletiva na escola. Logo, a intenção é que o PEI constitua-se como um instrumento organizador do trabalho pedagógico, ou seja, dos modos pelos quais se planeja a aula, as opções metodológicas feitas e os recursos a serem oferecidos, entre outras demandas que favoreçam com que as propostas pedagógicas possam ser pensadas de modo a responder as necessidades dos estudantes e não ao contrário. Isso quer dizer, que nesta compreensão, a intenção é que o PEI não se limite apenas a um documento que proponha adaptações na aula, no currículo e nas avaliações como se a/o estudante que tem direito ao planejamento individualizado não conseguisse, por culpa própria, acessar o currículo global da série. Deste modo, a ideia, cunhada na perspectiva dos direitos humanos, é que ao envolvermos as/os docentes do Ensino Comum e da Educação Especial, juntos possam construir um planejamento acessível para toda a turma, diminuindo a lógica da adaptação pura e simples.

Assim, o PEI pode vir a ser um mobilizador de mudanças nas culturas, práticas e políticas de inclusão cotidianas. Isso quer dizer que, ao nos debruçarmos de modo corresponsivo, assumindo cada qual, a sua parte nesse processo, desenvolver um planejamento personalizado para cada estudante que realmente necessite desta estratégia, poderá vir a favorecer uma compreensão de um “*pensarfazer* pedagógico” comprometido com o direito de

aprendizagem de todas e todos. Nesse sentido, ao olhar individualmente as necessidades de um estudante PEE, que no contexto do currículo global da série, precisa de objetivos específicos para atender às suas especificidades de escolarização, esse esforço coletivo da equipe docente, mobilize não só as ações no acolhimento e na produção de adaptações das demandas para a inclusão, mas que provoque mudanças, sobretudo, a lógica das propostas pedagógicas para toda a turma.

Nesse entendimento, o que há de necessidade específica para a escolarização de uma pessoa, pode vir a contribuir com melhoria do ensino de toda a turma, pois a ideia é que haja uma provocação na dimensão da formação entre docentes que possa favorecer a uma mudança global nas perspectivas do ensino e da aprendizagem. Uma quebra paradigmática nas lógicas aligeiradas dos tempos de aprendizagem, do currículo único, estático, e que não dialoga com as reais necessidades das/dos estudantes. Também, nas lógicas das avaliações padronizadas, das aulas com recursos limitados apenas em opções mais tradicionais, além de uma ideia de aula ligada puramente à explicação (Rancière, 2019). Acredita-se então, que possa favorecer a mudanças no *lôcus* da sala de aula, *tempolugar* onde espera-se que a/o estudante viva boa parte do seu tempo na escola.

Essa possibilidade de propor desenhos diferenciados aos serviços de AEE indicados na Política Nacional está proposta nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), quando diz sobre os “serviços educacionais comuns” e “serviços educacionais especializados”. Como a Educação Especial é considerada um serviço

educacional especializado, no artigo 8º, encontra-se: “serviços de apoio pedagógico especializado, realizados nas classes comuns e serviços de apoio pedagógico especializado, realizado em sala de recursos”. E é, nesse sentido que entendemos que a sala de aula regular, pode, sim, ser espaço para o desenvolvimento do AEE.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE/EI (Brasil, 2008) deu ênfase ao modelo de AEE via SRM. Nesse sentido, exige-se que, apenas nas Salas de Recursos Multifuncionais, haja profissional especialista em Educação Especial. Essa proposição da política deslocou o lócus do acompanhamento aos estudantes com deficiência pelo professor da Educação Especial diretamente na sala de aula regular, por outras possibilidades de acompanhamento aos estudantes PEE diretamente nas turmas.

Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), tem sido cada vez mais crescente a utilização de “paraprofissionais”, como fonte de apoio primário nas salas de aula de ensino regular, onde haja aluno do público da Educação Especial. As autoras optam pelo termo “paraprofissionais” visto que não há uma definição na legislação de um termo único para se referir à pessoa que desenvolve o trabalho de acompanhamento das/dos estudantes com deficiência na sala de aula regular. No Brasil, esses profissionais têm recebido diferentes nomes: profissionais de apoio à inclusão escolar (PAIE), mediadores, acompanhantes pedagógicos, auxiliar, estagiário, entre outros.

A Nota Técnica do MEC SEESP/GAB nº 19/2010 orienta que o profissional de apoio que acompanha as/os estudantes PEE em turma seja responsável pelas atividades da vida diária (locomotoção, alimentação e higiene), além de promover as acessibilidades nas informações e comunicações, quando necessário. Ainda, na mesma Nota Técnica, fica evidente que a aprendizagem do estudante PEE não é de responsabilidade direta desse profissional, muito embora, possam contribuir nos processos pedagógicos ao auxiliar os educandos com menor autonomia nos processos de aprendizagem de modo conjunto com a equipe pedagógica do estudante, sob a orientação dos docentes de Educação Especial e das demais áreas do conhecimento.

Porém, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) no artigo 3º, item XIII, avança quanto à definição da função e campo de atuação ao dizer que o:

Profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. (Brasil, 2015).

Entendemos, pois, ao optarmos pelo *ensino colaborativo* no CAP-UFRJ, que, mesmo sendo um tipo de estratégia de AEE diferente da indicada pela política nacional, nada tem a ver com a efetividade ou não da proposta político-pedagógica colaborativa. Ao contrário, percebe-se que a opção pelo modelo de SRM feito pela política nacional tem mais a ver com as lógicas

de gestão escolar demarcadas pela ideia de custo/benefício, do que propriamente uma análise da efetividade do que esse tipo de serviço pode favorecer à educação das pessoas com deficiência.

A percepção da educação como gasto e não como investimento entende o *ensino colaborativo* como oneroso. Isso porque exige mais professoras/es especializadas/os para o desenvolvimento do AEE em uma ou mais turmas do Ensino Comum. Segundo Garcia (2018, p.48), esse entendimento “não se trata, contudo, de escassez de recursos, mas da forma como esses recursos têm sido apropriados e distribuídos mediante o projeto do capitalismo neoliberal de terceira via”.

É nesse sentido que publicizar as narrativas das experiências das pessoas no encontro com as diferenças e a partir dos seus lugares de opressão e de atuação é, enfim, um modo de desinvisibilizar os corpos e as presenças que, por muito tempo, foram e seguem sendo *corpospresença indesejados* (Skliar, 2019) na escola e na sociedade. Sejam eles, estudantes, famílias de grupos minoritários, docentes e profissionais da escola, oprimidos e desvalorizados por seus sistemas. Indesejados por serem normatizados como *corpospresença* disformes, mas que, para, além disso, ousam indagar, denunciar, gritar e reclamar de um contexto que, com eles, não dialoga.

Assim, seja na sociedade ou na escola, a professora Célia Linhares, afirma que a palavra subalterna é destituída da sua potência, justamente, porque ela é desafiadora da ordem

hegemônica, pois, conforme prática social e histórica, de acordo com Paulo Freire, é *ação revolucionária*, aproximando-se do que Etienne de La Boiétie compreende como sentido da palavra ao afirmar que: “Nenhuma ‘ordem’ opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: Por quê?” (Linhares, 2012, p.38). É justamente por compreender que o estudo das *políticas instituintes* de educação especial na perspectiva de uma educação inclusiva pode ser um ato revolucionário é que seguimos neste estudo, reverberando, refletindo e refratando (Bakhtin, 2012) a *palavrapresença* dos invisibilizados.



CONVERSÇÕES COM A PESQUISA FORMAÇÃO

*Pesquisa formação conversação: uma opção
teórica metodológica decolonial*

Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode continuamente ser remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis (Calvino In: Dialogando sobre o diálogo – Ponzio, 2016).

Tenho escolhido narrar as minhas experiências docentes desde a graduação em Pedagogia nos anos 2000. Na monografia, escrevi um diário pedagógico sobre a turma que eu acompanhei por três anos no ciclo de alfabetização. Na dissertação, reuni e pesquisei pequenas narrativas pedagógicas – as pipocas pedagógicas (Prado, 2015) – contadas por professoras sobre o cotidiano com as crianças na Educação Infantil. Não poderia ser diferente, agora, em meus estudos no nível de doutoramento. Aliás, é, nesse momento, que se faz tão importante (re)afirmar o aporte *teórico metodológico* das narrativas (auto)biográficas. Uma vez que, ao intentar estudar a política instituinte de Educação Especial na perspectiva da inclusão em educação, por meio do *ensino colaborativo*, a partir das percepções dos sujeitos sobre a política em acontecimento em suas próprias vidas, percebo mais fortemente a importância da relação entre a “forma” e o “conteúdo”, como uma dimensão política, ética e estética no processo de constituição da *pesquisa formação conversação*.

Ao optar por ser uma *professorapesquisadora* que narra a vida, entendendo que, nela, habitam muitas dimensões de mim e de muitos outros. Isso exige o compromisso *epistemopolítico e teóricometodológico* de constituir uma ciência a partir de uma perspectiva chamada por Bakhtin como detotalizante. Logo, assumo o risco de fazer uma tese disforme pelas regras canônicas, fora da forma e das *formas*, mas que busca dar a ver, por meio de múltiplas linguagens, o transbordamento que é a *políticavida*.

Assim, a tese, ao se configurar como uma reunião de (auto)biografias que se encontram, divergindo e convergindo, em um palco real que é a escola; e assume como principal objetivo estudar a política instituinte de Educação Especial constituída nos/dos/com os cotidianos pela corporeidade encarnada dos sujeitos que vivem e sentem as relações *politicopedagógicas* estabelecidas, percebe-se que, mesmo diante das políticas, nacionalmente instituídas, é, no ato educativo cotidiano, que criamos *políticas instituintes* (Linhares, 2009, p. 7), por meio das *artes de fazer* (Certeau, 2014).

Isso quer dizer que é, nas *operações dos usuários* (Certeau, 2014) da escola, que, em meio às opressões ou cerceamentos impostos pelas políticas “macro”, buscam ressignificar as regras impostas e operam de modo diferenciado para aquele contexto, para aquela realidade cotidiana – um fazer inventivo, autoral. Essa (re)criação da política nos/dos/com os cotidianos pode ser entendida, a partir dos estudos de Linhares (2009) e de Certeau (2014), como atos *estrategicotáticos* criados, na escola, e pelos seus *praticantes*, quando se veem no dia a dia,

tendo que responder ao que se interpela nas relações ao não se ter tempo ou não desejar aguardar e/ou concordar pelo que se impõe pela via do instituído.

Um exemplo prático da afirmação acima está nas experiências vivenciadas pelos vinte e quatro (24) Colégios Federais de Aplicação, no que se refere às políticas nacionais de Educação Especial, quanto ao não recebimento dos recursos e programas do Governo Federal para o desenvolvimento do AEE. Em especial, para a estruturação das SRM, além de outras políticas que são destinadas apenas à educação básica dos sistemas municipais, estaduais e do Distrito Federal. Ainda que a educação básica do sistema federal realize os mesmos procedimentos das demais redes, no que se refere, por exemplo, ao preenchimento do Censo Escolar, comprovando, inclusive, a elevação no número de matrículas de estudantes PEE nos últimos anos, obedecendo aos critérios estabelecidos pela Portaria MEC, nº 13/2007 para o recebimento do Programa de Implantação de Sala de Recursos, os Colégios Federais de Aplicação não foram contemplados com os Kits (I e II), contendo os materiais necessários para a montagem das SRM, como já dito anteriormente.

Já vimos que há diferenciações nos tipos de dotações orçamentárias para cada sistema de ensino e que os recursos financeiros para os Colégios Federais de Aplicação estão vinculados diretamente ao orçamento das Universidades. Porém, fato é que a educação básica do sistema federal torna-se praticamente invisível, tanto pelas políticas nacionais de inclusão, quanto pelo nível da política local, uma vez que não há investimentos regulares previstos para a estruturação de ações de inclusão nos CAP da maior parte das universidades federais. É o que mostram os

NOTA

PORTARIA MEC N° 694 DE 23 DE SETEMBRO DE 2022 - TRATA DOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO VINCULADOS ÀS UNIVERSIDADES FEDERAIS.

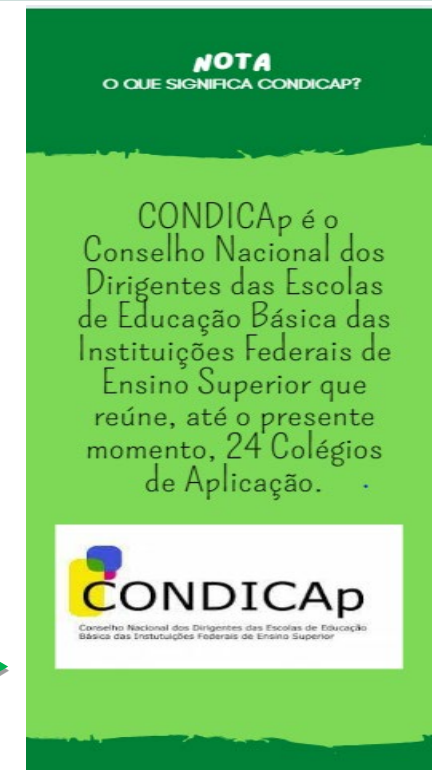
Portaria MEC n° 694 de 23 de setembro de 2022, altera a Portaria MEC 959, de 27 de setembro de 2013 que trata sobre os Colégios de Aplicação e/ou Núcleo de Educação Infantil vinculados às Universidades Federais, a partir da publicização da Portaria passar a contar com 24 Colégios de Aplicação na Rede Federal de todo o Brasil, a saber: UFPA, UFRN, UFPE, UFS, UFJF, UFV, UFU, UFRJ, UFRGS, UFSC*, UFG, UFMG, UFMA, UFRR, UFF, UFAC, UFSM, UFCG, UFPB, UFES, UFAL, UFLA, UFC.

*A UFSC conta com duas unidades distintas, um Colégio de Aplicação e um Núcleo de Educação Infantil.

estudos realizados, respectivamente, nos anos de 2019 e 2022, pelos Grupos de Trabalho de Educação Especial e Inclusão do CONDICAp. O texto produzido pelo GT, nos dias 10 e 11 de dezembro de 2019, intitulado “*Demandas Emergenciais dos Colégios Federais de Aplicação para o atendimento à Educação Especial na perspectiva inclusiva*” já denunciava tal problema e apontava o grande desafio que os CAp enfrentavam, tendo como foco, dois principais entraves: “1) *provisão de profissionais especializados para o atendimento aos estudantes PEE*; 2) *garantia de espaços e recursos de acessibilidade*” para a estruturação dos atendimentos nos Núcleos de Educação Especial e Inclusiva e efetivação do previsto no inciso III, do artigo 4º da LDBEN 9394/1996 (Brasil, 1996).

Desse modo, o documento aponta, entre tantas preocupações, a falta de materiais, recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas, bem como, quadro de pessoal especializado, como tradutor/intérprete de Libras, transcritor de Braille, psicólogo, fonoaudiólogo, assistentes sociais, docentes efetivos, especialistas em Educação Especial, entre outros profissionais, de modo a articular, mobilizar e viabilizar, as políticas de inclusão nos Colégios Federais de Aplicação, uma vez que não há, em sua maioria, uma destinação dos recursos das universidades previstos e/ou regulamentados para tal fim.

Mais recentemente, em novembro de 2022, a Nota Pública produzida pelo GT de inclusão, no **CONDICAp**, instituído pela Portaria 01/2022/CONDICAp, seguiu denunciando a falta de investimentos, a precarização e, até mesmo, a relação de subalternização em que as demandas ligadas à Educação Especial têm sido (re)colocadas nos diferentes sistemas. Digo



(re)colocadas, porque as perdas nos investimentos para a viabilização da política nacional instituída, ao longo dos últimos trinta anos, foi levada a retroceder em níveis anteriores às discussões da Educação Especial cunhada na perspectiva do direito humano, tendo como intenção do último governo de extrema direita, retornar às práticas segregadoras, medicalizantes, e principalmente, à destinação dos recursos públicos para a iniciativa privada.

Mesmo que cada um dos CAp, ao seu modo, venha conseguindo resistir e estruturar, minimamente, as suas políticas próprias de inclusão de modo bastante específico e diferenciado para cada realidade, compreendendo, inclusive, as suas identidades como espaço privilegiado de inovação pedagógica e produção de conhecimento, percebe-se, pelos estudos feitos no GT, por meio de pesquisa realizada via *Google formulário*, que, de modo geral, há uma precarização “das condições de trabalho para efetivar as políticas e princípios da Educação Especial, nos Colégios de Aplicação, a partir de uma perspectiva inclusiva” (CONDICAp, 2022).

Tanto no que se refere à garantia do direito à escolarização das/dos estudantes público da Educação Especial, quanto à responsabilidade dos CAp, frente à formação de professoras/es e outros profissionais, para as questões relacionadas à Educação Especial, apesar de uma realidade vista historicamente como privilegiada em comparação a outros sistemas, principalmente com relação ao número menor de estudantes por turma, carreira docente, tempo de planejamento, entre outras questões que deveriam ser garantidos em todos os sistemas educacionais, faz-se importante destacar que a lógica da pormenorização e da precarização da Educação Especial é bastante parecida em todas as esferas.

No CAP-UFRJ, a política de Educação Especial na perspectiva da inclusão em educação, vem se constituindo muito recentemente, mais especificamente a partir de 2019, com o lançamento do edital nº 1065, de 26 de dezembro de 2018, para a seleção de dois docentes da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT) para a Educação Especial. A partir disso, houve o lançamento do edital 378 de 26 de junho de 2019 para a admissão de alunos para o ano de 2020, fato esse que, comprovadamente, tem aumentado o número de matrículas de estudantes com deficiências a cada ano desde então. Em 2019, havia dez (10) estudantes PEE matriculados, somando as matrículas de ambas as sedes, Lagoa e Fundão. Atualmente, em 2024/01, são cinquenta e um (51) estudantes público da Educação Especial matriculados no CAP.

Mesmo ampliando, significativamente, o acesso de estudantes com deficiências à instituição, ainda não dispomos dos benefícios dos programas oriundos do Ministério da Educação (MEC), entre eles, os kits com recursos e materiais de acessibilidade, tecnologias assistivas, programas e softwares para o oferecimento desse tipo de atendimento especializado aos estudantes PEE, recebidos por outras redes de ensino e que hoje já não são mais distribuídos pelo MEC. Assim, os CAP, não tendo acesso a tais políticas para a estruturação dos atendimentos de AEE, por meio de SRM's, precisam criar, internamente, com recursos próprios, os materiais necessários à viabilização do AEE.

É evidente que a produção de materiais e recursos para a promoção de acessibilidades espaciais, atitudinais, curriculares, avaliativas, nas práticas pedagógicas, fazem parte das

responsabilidades dos Colégios de Aplicação, ao terem, como dimensões indissociáveis, o ensino, a pesquisa e a extensão. Porém, essa situação, além de exigir constantes pesquisas e reinvenções para a recriação dos formatos de atendimentos especializados, convoca-nos a uma permanente luta no interior das universidades na intenção de forjar uma agenda de destinação de recursos regulares para o financiamento das políticas de Educação Especial na perspectiva da inclusão em educação, nem sempre previstos na maioria dos orçamentos dessas instituições, como também indica a Nota Pública do CONDICA_p, 2022.

Ao viver, cotidianamente, os entraves ao acesso às políticas nacionais de Educação Especial na educação básica pelo sistema federal, bem como a falta de políticas específicas para a inclusão nos CA_p, no âmbito das próprias universidades, concordo com a afirmação da professora Célia Linhares (2009) e percebo que, mesmo entendendo o quão complexo é falar de *políticas instituintes* na sociedade e na escola, uma vez que o que tende a prevalecer são as políticas hegemônicas de precarização e fragmentação impostas pela lógica capitalista, colonialista e patriarcal, principalmente, no que tange aos investimentos necessários às políticas de inclusão em educação, ainda assim, de acordo com Certeau (2014), criamos rotas de fuga, novas produções e bricolagens com as opressões e cerceamentos que estão postos em nossa realidade concreta.

Esses entraves, aos quais me refiro, têm sido vivenciados pela comunidade acadêmica do CA_p-UFRJ desde 2020. Nesse tempo deu-se início, de modo mais efetivo, as ações afirmativas para a escolarização das/dos estudantes público da Educação Especial, por meio das

cotas. De lá para cá, temos travado constantes lutas, de modo a viabilizar as condições estruturais, financeiras e de pessoal, bem como pedagógicas para a efetivação de uma Educação Especial, na perspectiva da inclusão em educação, tendo por base uma compreensão *teoricoprática*, na qual acreditamos, e defendemos, fundamentados em estudos e pesquisas, no campo, realizadas pelo NEEI. Assim, desde 2020, estabelecemos, como princípio de inclusão em educação, a adoção do formato de atendimento, baseado no *ensino colaborativo* (Zerbato, Mendes, Vilaronga, 2019, 2020, 2021, 2022).

Nessa proposição, optamos por desenvolver um trabalho em parceria com a(o)s docentes da Educação Especial e do Ensino Comum, no qual, de modo conjunto e em horizontalidade, corresponsabilizam-se pela educação de um grupo heterogêneo de estudantes e, dentre eles, as/os estudantes, público da Educação Especial. A decisão pelo *ensino colaborativo* pressupõe, antes de tudo, o diálogo e a colaboração para a garantia de aprendizagem das/dos estudantes. Nessa esteira, a ideia é que a equipe docente discuta, planeje e desenvolva o Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Plano de Ação Pedagógico (PAP), bem como estabeleça objetivos a ser desenvolvidos pela(o) docente de Educação Especial no AEE nas turmas, visando a promover a acessibilidade e a equidade do direito à escolarização para toda a turma.

O PEI, como dito anteriormente, é um instrumento de personalização curricular e avaliativa, destinado aos estudantes público da Educação Especial para a garantia dos processos de escolarização das/dos estudantes PAEE, quando necessário. Já o PAP é um instrumento

criado pelo NEEI/CAP-UFRJ, a partir das demandas percebidas no cotidiano do acompanhamento especializado às turmas regulares e aos disposto na Lei 14.254/2021 que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com Dislexia e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem (Brasil, 2021). Nessa conjuntura, o Plano de Ação Pedagógico (PAP) tem por intenção, a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas nas práticas pedagógicas, nas atividades e nas avaliações para os estudantes com necessidades educacionais específicas como são os casos de educandos com Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno de Oposição Desafiante (TOD), Transtorno do Processamento Auditivo Central (TEPAC) Dislexia, Discalculia, Disortografia, entre outros, cujos processos de escolarização também precisam de personalizações.

Durante o Seminário dos Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação (SICEA- 2023) apresentamos um trabalho para compartilhar as experiências de constituição dos PEI's e PAP's no CAP-UFRJ. Destaca-se nesta comunicação que os PEIs e PAPs são considerados instrumentos dinâmicos e tem, como um dos seus principais objetivos, orientar as práticas pedagógicas de acordo com as especificidades de cada estudante. Ambos, embora em formatos um pouco diferentes, e voltados para públicos distintos, cumprem o papel de contribuir na tessitura da inclusão escolar. Neste sentido, a inclusão escolar está diretamente relacionada à acessibilidade. Dada a importância que estes instrumentos tem ganhado no cotidiano escolar, a partir de 2023, passaram a ser previstos no Calendário Acadêmico Anual do Colégio com períodos previstos para a constituição colaborativa pelas equipes.

Ao escolhermos o *ensino colaborativo*, como princípio *politicopedagógico* para implementar o que acreditamos ser uma *política instituinte* de Educação Especial no CAp, organizamos o trabalho a partir de diferentes tipos de suportes aos estudantes PEE. Para tal, levamos em consideração as necessidades, as individualidades e as subjetividades de cada estudante, atrelando às possibilidades de diferentes arranjos para a realização do apoio pedagógico especializado. Assim, um professor da Educação Especial no CAp-UFRJ pode estar vinculado a uma única turma, quando a necessidade de mediação à(ao)/às(aos) estudante(es) é integral. Porém, há formatos de suportes em que a(o)s docentes estão vinculados a mais de uma turma, quando a(o)s estudantes têm maior nível de autonomia ou menor necessidade de intervenção especializada constante.

Esse desenho que vem sendo efetivado, desde 2020, tem se mostrado bastante promissor, a partir do que temos acompanhado nas avaliações do desenvolvimento das/dos estudantes, do retorno das famílias, das relações estabelecidas entre docentes, da percepção da equipe da gestão, bem como dos interesses formativos das/dos estudantes das diferentes licenciaturas na prática de ensino. Porém, a proposição do *ensino colaborativo* que, conscientemente, assumimos, desde o ano de 2020, tem sido diretamente ameaçada e posta em risco pela própria Universidade, a partir do ano de 2022. Isso porque o número de docentes da Educação Especial foi substancialmente reduzido em relação aos anos anteriores. A justificativa para tal foi o fato de não haver orçamento para pagamento dos salários dos docentes substitutos acima do total geral liberado para toda a universidade, que foi o de setecentos e vinte (720) professoras/es.

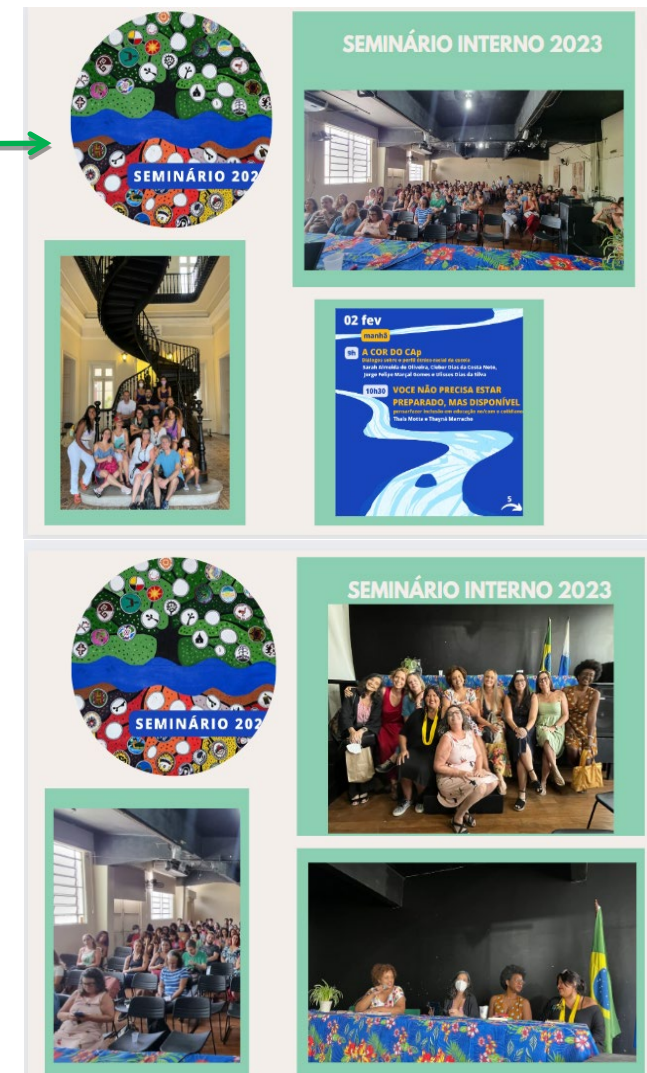
Com o número de vagas reduzidas, a partir da lógica de ranqueamento dos pedidos de docentes por toda a Universidade, o CAP foi extremamente prejudicado, uma vez que os critérios estabelecidos, a partir do ano de 2022, não dialogavam com as especificidades da educação básica. Após a negativa dos pedidos de docentes feitos pelo NEEI, bem como por outros setores, cabendo esclarecer, inclusive, que não houve aumento do número de contratos solicitados do ano de 2022 para o ano de 2023, e com apenas metade dos docentes de Educação Especial necessária à efetivação da proposição do *Ensino Colaborativo*, o movimento docente do CAP-UFRJ, organizou, no dia 09 de fevereiro de 2023, uma **manifestação na reunião ordinária do Conselho Universitário (CONSUNI)**. Este ato teve a intenção de denunciar a precarização em que a educação básica, historicamente, tem sido colocada, reforçando, também, a histórica relação de subalternização das demandas da educação básica frente às demandas do ensino superior. Isso, inclusive, culminou com o início das aulas, no CAP, em 2023, com um déficit de cinquenta e seis (56) professoras/es substitutas/os.

Essa evidente diferenciação entre o ensino superior e a educação básica mostrou-se factual ao constatararmos que a grande maioria das vagas solicitadas pelo ensino superior foi autorizada e ainda com um acréscimo de duzentos (200) novos pedidos de professoras/es substitutas/os em relação ao ano de 2022. Ao fazermos uma analogia entre as complexidades vividas no cotidiano e os procedimentos de uma guerra, compreendemos, a partir de Certeau (2014), que, mesmo diante das estratégias do mais forte (o opressor), o mais fraco, (o oprimido), é capaz de criar táticas de sobrevivência nos contextos de exploração e exclusão se mantendo na luta pelo direito em coexistir.



A mobilização do corpo docente para se pôr em luta pela liberação das vagas dos docentes substitutos para a educação básica prova isso. É importante salientar, inclusive, que esse ato foi elaborado no contexto do **Seminário Interno 2023, realizado nos dias 01, 02 e 03 de fevereiro, cujo tema foi: “Instececcionalidades na escola: culturas, políticas e práticas em debate”** que teve, por principal objetivo, abordar temáticas da Educação Especial na perspectiva inclusiva e da educação das relações étnico-raciais, a partir de uma abordagem interseccional.

Assim, quando me dediquei a pensar as complexidades e as possibilidades de instituir, em uma escola, as *políticaspráticas* e *práticaspolíticas* de inclusão em educação, percebi que, em um contexto educacional imerso em uma sociedade capitalista, colonialista e patriarcal, a(o)s estudantes público da Educação Especial, suas famílias, os docentes e a gestão escolar também são, em alguma medida, atravessados pela não efetivação das políticas nacionais de inclusão em educação e sentem esses efeitos em seus corpos e suas subjetividades. Seja por ser uma/um estudante que não tem acesso aos recursos necessários para a constituição do seu direito à aprendizagem; ou uma família que não se sente respondida em suas demandas e lutas; ou ainda, uma/um docente de Educação Especial ou do Ensino Comum, que se vê solitária(o) e sem formação/orientação, além de recursos adequados para o desenvolvimento do seu trabalho de modo a apoiar a todos e a qualquer um; ou quem sabe, a própria gestão escolar, que, na maioria das vezes, não consegue concretizar, no cotidiano, as ações de acessibilidade, apesar de ser um direito que deveria ser “garantido” pela legislação vigente.



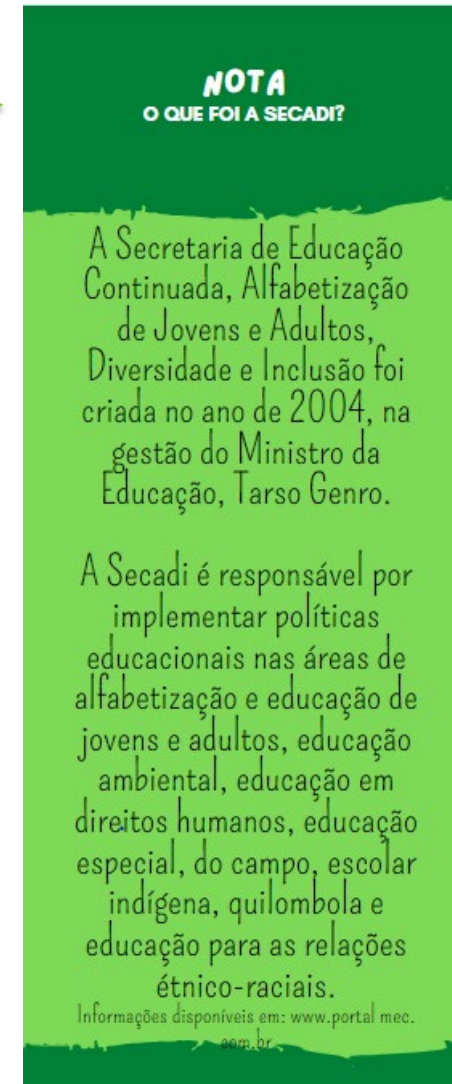
É fundamental percebermos, porém, que o processo de precarização dos investimentos nas políticas públicas de Educação Especial tão fortemente discutidas e instituídas, mais marcadamente, a partir do processo de redemocratização do país na década de 1990, vem sendo sentidas por todos os sistemas de ensino em todas as esferas (municipal, estadual e federal). Mesmo nos sistemas municipais e estaduais que, a priori, teriam acesso às políticas que favorecem os movimentos para a efetivação da inclusão em educação, ainda não atendem, na totalidade, as previsões legais por falta de orçamentos/investimentos para as demandas específicas da Educação Especial, uma vez que a educação das pessoas com deficiência é percebida como gasto e não como investimento para a garantia de um direito humano.

A reflexão acima destacada fica ainda mais nítida, para mim, à medida que, ao narrar o meu memorial de formação, como docente que viveu e vive a escola por dentro, percebo que, entretecida à minha experiência cotidiana e ao fazer um sobrevoos histórico pelas políticas nacionais de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, observo que, ao passo em que houve um grande crescimento nos últimos trinta anos no arcabouço legal para as garantias da inclusão em educação, vivemos, nos últimos cinco anos, um período de muitas perdas para o campo, inclusive no que se refere aos Programas previstos para os sistemas públicos municipais e estaduais. Isso quer dizer que as conquistas, no que tange a uma maior concentração de recursos públicos, favorecendo o acesso das pessoas com deficiência à educação pública regular, foram duramente atacadas a partir do ano de 2016. Período este em que se instaurou o golpe político contra a Presidenta Dilma Rousseff, quando houve uma queda vertiginosa nos debates, investimentos e condições para o desenvolvimento de políticas de

inclusão das pessoas com deficiência na escola comum, inclusive com a extinção da **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI)** no Governo de Jair Messias Bolsonaro.

Esse cenário deixou evidente que, após as investidas dos últimos governos antidemocráticos, houve uma tentativa de retrocesso nas políticas de inclusão já consolidadas. Evidencia-se essa intenção, a partir da proposição do Governo Bolsonaro em promulgar o Decreto 10.502/2020, que, após suspensão do Superior Tribunal Federal (STF) no mesmo ano, foi finalmente revogado em 2023, como primeiro ato do Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. É a história acontecendo e se desvelando diante dos nossos olhos.

Fiquei refletindo, então, como a tese poderia ser a captura de um processo em acontecimento. Diante de um estudo que tem por objetivo específico compreender a política pelos sentidos atribuídos por quem vive a política no acontecimento, foi, então, que pensei: Como contamos a história da vida que acontece para além do narrado por escrito? Sou imediatamente levada a lembrar dos álbuns fotográficos que não tive na minha infância e que, hoje, faço questão de compor mesmo em tempos de fotografias digitais. Assim como Ponzio (2016), na epígrafe que abre esta conversa, creio que a tese é assim como a vida, uma amostragem de estilos, em que tudo pode ser, continuamente, remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis. É assim que me relaciono com os meus álbuns: os revisito, remexo, reordeno, recomponho-os.



Além das fotos, guardo tecidos, cartas, ingressos, papéis com anotações e pequenos objetos que me ajudam a (re)memorar e/ou transbordar o momento vivido para além da imagem. Foi, então, que entendi que a tese, *ao estudar a política pela via da captura da vida*, também me convida a compor, com outras linguagens, o que pode ir além da escrita. Foi, então, que, a partir da ideia de compor uma ***tese-álbum das políticas instituintes de Educação Especial, por meio do ensino colaborativo***, mudar o formato da página, também, era algo que fazia todo o sentido para mim. Em formato paisagem eu poderia trazer impressos outros elementos que pudessem conversar com o texto, como faço com meus álbuns de família.

Os álbuns constituem-se como uma preciosa fonte de interpretação das relações humanas para as ciências sociais. Por essa razão, esse dispositivo iconográfico tem grande relevância para os estudos do campo da memória social e para a relação entre narrativa e representação. Um patrimônio simbólico que fornece uma orientação para a memória e resistência à aceleração do tempo. Nesse sentido, integra um grupo de bens que passam de geração a geração e pode ser revisto e ampliado à medida que se vive, fornecendo muitas possibilidades de compreensão da experiência social e cultural.

Rendeiro (2010) afirmou que o retrato sozinho pode até não dizer muito, mas se transforma em um mar de informações, se analisado à luz dos depoimentos pessoais e de outros retratos que antecedem ou sucedem a coleção. Além disso, carrega uma importante marca do feminino. Por guardar as histórias das famílias, é composto, em sua maioria, por mulheres. É exatamente em virtude de todos esses sentidos que decidi optar por constituir um álbum-tese,

na intenção de produzir um dispositivo iconográfico narrativo e, principalmente, acessível, ao inventariar os movimentos instituintes de constituição da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no CAp-UFRJ.

Seguindo a lógica de diálogo imagético com o texto, as notas de rodapé passam a ser anotações da tese. Mais um dispositivo que ajuda a expandir a compreensão do dito e dialogam com a composição do todo. Isso porque compreendo que, quanto mais elementos nos auxiliem a tecer a intriga da narrativa (Ricoeur, 2007), dando a ver os seus transbordamentos – que nem sempre cabem em palavras –, mais possibilidades de múltiplas interpretações e atravessamentos em diferentes dimensões formativas haverá no processo de publicização do estudo.

Desse modo, penso que o ciclo virtuoso da narrativa, que, segundo Ricoeur (2007), inicia na *prefiguração* da narrativa, por meio da memória ou do desejo de compreender melhor uma experiência vivida (*mimesis I*). *Configura-se*, ao narrarmos a experiência, tornando-se uma experiência outra. Experiência recontada, já avaliada, interpretada, ganhando sentidos novos, percepções diferentes do que possa ter acontecido no ato vivido em si. Um processo formativo em aprofundamento (*mimesis II*). Até chegar ao momento da *re(con)figuração* dos sentidos coletivos, dos atravessamentos de outrem, das (re)interpretações, das formações em partilha (*mimesis III*). É nesse sentido que acredito que compor uma tese-álbum das políticas de Educação Especial na perspectiva da inclusão em educação, por meio do *ensino colaborativo* pode ganhar ainda mais materialidade e profundidade ao ser constituído com diferentes dispositivos narrativos complementares à escrita.

Isso quer dizer que, ao assumir os estudos nos/dos/com os cotidianos, com base no aporte *teoricometodológico* das narrativas (auto)biográficas, das histórias de *vidaformação*, minha e dos que participam da *pesquisaformaçãoconversação* comigo, não posso furtar-me à abertura necessária para o desenvolvimento de uma investigação que se constitui na generosidade epistêmica do (com). Uma investigação (com)partilhada, (com)vivida, (com)versada, (com)versante e interpretada (com) o outro. O *Outro* que está fora de mim, e o *Outro* que me habita.

Também, em responsividade ética aos tantos *Outros* que comigo caminham, ao pensar nos estudantes, refleti sobre um modo de dividir com eles, as lições da tese. Foi, então, que recorri às minhas próprias experiências com a literatura, recordando o quanto os livros de literatura infanto-juvenis me ajudavam e ajudam, até hoje, a compreender muitas dimensões do mundo e das relações humanas. Assim, penso que, posteriormente, à escrita da tese, desejo escrever um livro de literatura, contando em uma linguagem outra, em forma de literatura, os atravessamentos cotidianos que temos vivido no CAP-UFRJ, no que se refere à constituição das *políticas instituintes*, das culturas e das práticas de inclusão em educação.

Isso requer abrir mão da ideia de produzir uma investigação que é exclusiva no que se refere à dimensão da autoria. De uma ideia única e individualista do “eu” e transitar para uma dimensão do “si”, conforme Ricoeur (1991) nos convoca a pensar, ao deslocar o pronome pessoal (eu) para o pronome reflexivo (si). Um si que carrega um nós, e, por essa razão, a torna uma pesquisa com múltiplas possibilidades quando se permite o encontro. É no diálogo e pelo diálogo que se constitui o eu, e, nesse sentido, não existe o “si mesmo” sem o *Outro*. Mas, o

que é investigar a partir da ideia de uma pesquisa aberta às possibilidades? É compreender que o conhecimento não é total. Não é final. Não é a priori. É ter atenção a. É devir. É convite. E, por esse motivo, é, de acordo com Paulo Freire, (1995), um *inédito viável*.

Ao compreendermos, com Bakhtin (2012), que a palavra do *Outro* é uma condição da existência do *Eu*, ou seja, que o *Eu* existe somente em relação ao *Outro*, há de repensar-se o sentido da noção de identidade para um sentido de alteridade. São constituições subjetivas forjadas em diálogo, na relação *emotivo-volitiva* do *eu para mim*; do *outro para mim*; do *eu para o outro* (Bakhtin, 2012) e do próprio *si mesmo como um outro* (Ricoeur, 1991). Uma compreensão de alteridade que nos coloca diante de uma inescapável busca pelo encontro, inclusive o *Outro* que habita em nós, pois é a condição da existência consciente do *si mesmo*, como afirma Ricoeur (1991).

Mas, há uma importante discussão sobre o conceito de alteridade que se aprofunda para além da *heterorrelação* no sentido do “*eu-para-mim*”, “*o-outro-para-mim*” e “*o-eu-para-o-outro*” defendida por Bakhtin (2012). É a percepção que Skliar (2003) nos convoca a refletir e que será central na discussão desta tese, em virtude da questão da diferença – fio principal da tessitura deste estudo. Uma ideia de que há, em torno da noção de alteridade, um paradoxo ainda não superado. Um outro que nos é *próximo, que parece ser compreensível para nós, previsível, maleável etc.* (Skliar, 2003, p. 26) e um *outro radical, (in)assimilável, incompreensível e inclusive impensável*, como fundamenta Skliar, ao tomar, como referência, os estudos de Baudrillard e Guillaume (2000).

A consciência quanto a esse paradoxo de que há um *Outro radical* que é (im)pensável e (in)compreensível em termos de diferença. Um *Outro* diferente de mim, que é (in)compreensível, (im)previsível e (in)maleável. Uma sensível discussão sobre esse *Outro*, público da Educação Especial. Pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, autistas e com altas habilidades/superdotação, foco das políticas de inclusão escolar no Brasil. Esses *Outros* que precisam ter seus direitos garantidos, via determinação legal, lembrando à sociedade que, assim como todos os outros, são pessoas com direitos sociais. Essa dura constatação, porém real, de que estudantes com deficiência são *Outros* em que a escola percebe como um estrangeiro, que adentra o espaço escolar, falando uma língua desconhecida e habitando com um corpo (in)assimilável, exige-nos vigilância em termos da constituição de uma tese (com)vivida. Para tal, assume, como princípio ético e *epistemopolítico*, uma tomada de consciência sobre as políticas das identidades e das diferenças (Lima, 2008), a partir de uma poética, de uma pedagogia das alteridades e das diferenças na escola.

A partir disso, compreender que a inclusão em educação é, de acordo com Lima (2008), “a perspectiva educacional que polemiza as demarcações das fronteiras no que se refere à produção de identidades e diferenças”, uma vez que essa escola, instituição social e cultural primária constituída na modernidade, ainda se mantém como lugar de produção de processos didático-pedagógicos que, na maioria das vezes, seleciona e exclui, ao determinar quem permanece dentro ou quem fica fora dela, configura-se como possibilidade de promovermos fissuras, tensionamentos e, até mesmo, rupturas que nos inspiram a *pensarfazer* mudanças paradigmáticas na educação – as *rotas de fuga* (Certeau, 2014).

Nessa mesma lógica, Mantoan (1997; 2001) também afirma que são, justamente, os desequilíbrios provocados pelas políticas de inclusão que possibilitam o encontro e o confronto entre a heterogeneidade humana, impulsionando o entendimento que há aprendizagens diferenciadas e legítimas que acontecem em tempos e estilos individuais, uma vez que se reconhece que sujeitos cognoscentes são singulares. Ao reconhecer que há modos diferentes de aprender, a escola pode vir a ser um *espaçotempo*, segundo Lima (2008, p. 106), de “entrelaçamento de diferentes sentidos e saberes, que vão engendrando-se em redes. Essas redes sociais valorizam a pluralidade identitária e a subjetividade do pensamento”. Desse modo, relativiza-se a ideia de que a escola tem que ser um espaço pacífico e harmonioso. Ao contrário, a escola precisa pensada como arena de embates entre alteridades. É justamente isso que nos faz deslocar a produção dos saberes educacionais em um movimento radical de ressignificação dos rituais escolares canônicos, colonizadores dos corpos e dos conhecimentos, assim como a política colonialista que, historicamente, fundamenta as relações nas sociedades ocidentais.

Ao nos colocarmos em contraposição a todas as formas de exclusão, e, como docentes, contrários à marginalização das gentes e dos seus modos próprios e singulares de conhecer, aprender, existir e produzir conhecimento na escola básica e na universidade, precisamos assumir, conforme compromisso político, uma postura decolonial. Segundo Mignolo (2008), a opção decolonial é epistêmica. Ouso dizer que é *epistemopolítica*. Isso quer dizer que é de nossa responsabilidade desvincularmo-nos de posturas *políticopedagógicas* e investigativas que hierarquizam os saberes, dividindo-os a partir de uma lógica binária; na qual, de um lado, está o que é legitimamente reconhecido, e, do outro, aquilo que é percebido como menor, subalterno e marginal.

Sendo assim, ancorada nos *estudos decoloniais* e, a partir da crítica à *colonialidade do saber*, aponto para a possibilidade de a abordagem narrativa e (auto)biográfica poder contribuir com o campo da Educação Especial na perspectiva inclusiva, no que se refere a um aporte *teoricometodológico* favorável com as pautas de *professora(e)spesquisadora(e)s* que se põem a lutar contra a ideia de uma Educação Especial limitada, historicamente, pelo discurso medicalizante, indutório de uma lógica de correção de erros, dos “desvios” das subjetividades. Ao assumirmos essa abordagem de *pesquisaformação*, como um diferencial para as investigações no campo da Educação Especial, interligo esse modo de produzir conhecimento como possibilidade de contrapor-se à *colonialidade do saber* (Lander, 1993).

Pensar a inclusão em educação, a partir de uma perspectiva da diferença e da decolonialidade é, também, demarcar, em alteridade radical, o meu próprio modo de pesquisar e produzir conhecimento docente. Portanto, ao assumir que a pesquisa que desenvolvo nunca será só minha, e, que, ela é a possibilidade que se constitui (com) o outro que comigo dialoga em tessitura investigativa e interpretativa, sou exigida por meu compromisso ético de fazer um deslocamento de uma lógica “*eucêntrica*” para reconhecer que o *Outro* está comigo e em mim. Esse *Outro* que habita em nós e que Ricoeur (1991) nos desafia a perceber, por meio da meditação sobre a dualidade do conceito de identidade: a identidade-idem e a identidade-ipse.

A identidade-idem (mesmidade), o ser idêntico a si, que há de permanente em nós no tempo. E a identidade-ipse (ipseidade), identidade pessoal e reflexiva, constituída na alteridade e no movimento relacional. Esse deslocamento de compreensão filosófica e *epistemopolítica*

de cunho individualista para uma percepção plural, alteritária em radicalidade da formação humana, possibilita desestabilizar uma visão de mundo dominante e colonizadora. Uma visão que opera historicamente a partir de uma ideia de verdade única. Uma visão que produz parâmetros de avaliação de si mesmo com relação ao outro; que produz a ideia de saberes, categorizados em maiores e menores, legítimos e ilegítimos; que produz o individualismo e da mesmidade. A visão de que só o que há de interno e pessoal em cada um de nós é, em si, a sua própria verdade.

A ideia de "desestabilizar" a ciência é um movimento necessário aos processos inventivos e de criação, ao colocar, em abertura, a possibilidade do *acontecimento* e o *Outro* sem amarras a priori. Desse modo, a desconstrução tem por intenção revelar paradoxos e ambiguidades na ultrapassagem de certas fronteiras e limites. Uma tentativa de desmontar ou desfazer estruturas para compreendê-las por dentro, na intenção de desvelar os pressupostos que poderiam estar ocultos ou não conhecidos no sentido de procurar compreender as forças e como elas operam. A ideia de desconstrução, então, tem, por intenção, investigar as relações da vida, sejam elas educacionais, políticas, da prática pedagógica, das culturas, enfim, do texto compreendido como um universo em si. Desconstrução, inclusive, do próprio paradoxo da noção de *alteridade radical* e desse *Outro*, alvo das políticas de inclusão, que continua à margem, pois estão sentenciados por não caberem enquanto corpos *esculpidos pela normatividade* (Skliar, 2003), mesmo tendo (re)conquistado o direito a ter direito de estar no interior da escola regular.

Consciente do necessário movimento de desconstruir a ciência moderna canônica, para, a partir dela, pensar em uma ciência *invencionática*, tomando de empréstimo o conceito de Manoel de Barros, tenho optado por modos de pesquisar que, também, compreendo como decoloniais. Ou seja, modos de pesquisar, que resistem, que denunciam e anunciam, como aprendi com Ribeiro (2021), com as *ecologias de* modos de existir. Nesse sentido, não só os modos de pesquisar precisam deslocar-se, mas nos exigem mover as nossas fundamentações de uma base, prioritariamente, “eurocêntrica” para pensar em termos de abertura e diálogo, também, com os autores e com os conhecimentos constituídos, alternativamente, fora da demarcação *epistemogeográfica* do norte colonizador.

Ao pensar, provocada pelo Professor Dr. Tiago Ribeiro, sobre as *ecologias das existências*, o projeto de pesquisa desta tese está atrelado ao projeto de pesquisa do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva do NEEI CAP-UFRJ, intitulado: “*Narrativas (com)vividas: Histórias nossas que contam a história do NEEI CAP-UFRJ*”, aprovado no Conselho Diretor da Unidade e no Conselho de Ética da Universidade no ano de 2020, cujo objetivo é produzir a historiografia do NEEI, por meio da palavra e da experiência dos sujeitos que estão diretamente ligados ao Núcleo, professoras/es, técnicos, funcionários e estudantes e famílias; ao convidá-los a narrar a experiência da inclusão vividas no CAP, assumindo, como metodologia da *pesquisiformação*, as conversas.

Nessa esteira, o projeto de investigação desta tese liga-se ao projeto de pesquisa do NEEI, uma vez que, como coordenadora do projeto do Núcleo, percebo que há, nos movimentos



de inventariar a constituição dos processos da inclusão em educação no CAP-UFRJ, uma importante e necessária possibilidade de estudo das *políticaspráticas* e das *práticaspolíticas* que são constituídas no cotidiano do Colégio, compreendidas, a partir dos estudos da professora Célia Linhares (2010), como *políticas instituintes*. Movimentos entendidos como aqueles em que prevalecem dimensões *eticopolíticas* que seguem em um sentido para uma outra educação, para uma outra cultura educativa, tensionadas por atos permanentes de inclusão na contramão das exclusões sociais cotidianas ao assumir

a amorização da vida, marcadas por uma dignificação crescente do humano-social em seu processo de diferir, criar e criar-se com autonomia, legitimando as alteridades como forma de enfrentamento das desigualdades na escola e em todos os intercâmbios culturais que a constituem (Linhares, 2010, p.815).

É importante ter a percepção de que a noção de *política instituinte*, advinda da noção de *movimentos instituintes*, definida por Linhares (2010), não parte de uma perspectiva de que todos os atos desse movimento na escola são, em si, uma resposta educativa pacífica, diferenciada e, facilmente, confundida ou resumida à ideia de “boas práticas”. Isso seria uma redução de uma noção que, em sua produção, está diretamente ligada à resistência a uma lógica opressora, a uma concepção bancária de educação (Freire, 1987). Logo, os *movimentos instituintes* e, por conseguinte, as *políticas instituintes*, são aquelas, cuja origem de sua produção, são forjadas, como escape do que está instituído, como forma de dominação social. Nesse sentido, percebo que a **noção de *instituinte*** liga-se à noção de *artes de fazer*, explicitada por Certeau (2014), como sendo as táticas criadas nas brechas deixadas pelas estratégias



opressoras da nossa sociedade, ou pode ser, ainda, compreendida, conforme uma legítima estratégia, quando está mais, nitidamente, assumida e compreendida, como prática emancipatória na escola.

A partir dessas lógicas de resistências cotidianas, de não aceitação pura e simples das *políticas instituídas* é que considero que as *políticas instituintes* são políticas miúdas. Não por serem pequenas no tamanho ou em seus efeitos, mas por serem produzidas nos pequenos gestos, nos movimentos simples, nas miudezas cotidianas. São políticas do chão, rastejantes e infiltrantes, como as raízes que se espalham, muitas vezes, invisíveis por debaixo da terra, mas que são capazes de sustentar, nutrir e fazer vívida, o que está dado a ver. São políticas criadas, como artesanias cotidianas de resistências às opressões sociais, mas que se materializam nas escolas, sendo consideradas como *políticaspráticas* e *práticaspolíticas* decoloniais.

Desse modo, tendo, como intenção, estudar a constituição da *política instituinte* de Educação Especial na perspectiva da inclusão em educação, por meio do *ensino colaborativo* no CAP-UFRJ, parto do pressuposto de que esta é uma política constituída *na e com* a escola. Política tramada pelos sujeitos que, nela, habitam. Opções políticas que, desde o ano de 2017, tem se mantido em permanente criação e recriação cotidianas. Entendendo que as pessoas envolvidas, no decorrer desse tempo, vêm tencionando a universidade em suas decisões, reconfigurando o desenho da política com movimentos de maior ou menor intensidade, dependendo das disputas em questão. Esse processo, porém, não ocorre de modo apartado da realidade social, mas em conjunção de forças com a própria sociedade e com as políticas instituídas. É por esse viés que podemos perceber que, mesmo produzindo uma política outra,

a *política instituinte* é infiltrada pela realidade social e econômica e está cheia das nuances das *políticas instituídas*, apesar das rupturas que provoca. Além disso, a vida de cada pessoa, o que ela sente e percebe, cotidianamente, também, produz forças e tensionamentos sobre a própria política.

Sendo assim, ao relacionarmos a noção de *política instituinte* às noções definidas pelos estudos de Michel de Certeau (2014), mais especificamente, nos processos políticos tramados nos cotidianos organizacionais pelo viés das *maneiras de fazer* dos *praticantes*, entendendo-os como *micromovimentos* de resistência contra uma educação bancária (Freire, 1987), ocorridas no contexto *sócio-histórico* do Colégio de Aplicação da UFRJ e que tem sido constituídas no decurso dos processos de democratização de acesso ao CAP-UFRJ, por meio das ações afirmativas, que entre outras, culminou na institucionalização do NEEI a partir do ano de 2020.

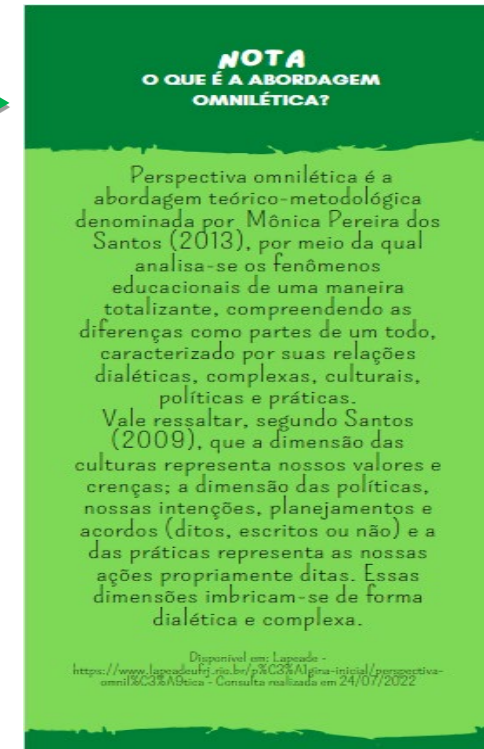
Portanto, ao tecer o diálogo entre as noções de *movimentos instituintes* (Linhares, 2010), consideradas, neste estudo, como *artes de fazer das operações dos praticantes* (Certeau, 2014), assumo, como inspiração, na tentativa de captar os movimentos políticos em acontecimento, o suporte de um dispositivo *teoricoprático* de autoavaliação e retroalimentação das práticas inclusivas cotidianas – o *Index para a inclusão desenvolvimento, a aprendizagem e a participação nas escolas em educação* (2011).

O Index é instrumento que foi constituído na Inglaterra por Tony Booth e Mel Ainscow (2011) e publicizados, no Brasil, por meio das pesquisas desenvolvidas pelo LaPEADE - Laboratório de Estudos, Pesquisas e Apoio à participação e à diversidade em Educação (2003),

que, dentre outras abordagens de pesquisa, vem constituindo uma base teórico-metodológica, denominada por Santos (2013) de *perspectiva omnilética*. Tal abordagem baseia-se, de acordo com a autora, a partir de uma compreensão dos fenômenos educacionais de uma maneira mais global e sistêmica, compreendendo as diferenças, como parte de um todo, caracterizado por suas relações dialéticas, complexas, culturais, políticas e práticas. Isso quer dizer, que a educação se constitui na relação indissociável entre culturas, políticas e práticas e, na esteira de *pensar/fazer* atos de inclusão em educação.

Perceber essa tríade, como intrinsecamente interdependente, é fundamental para propor mecanismos de permanente avaliação dos contextos cotidianos e retroalimentação de um projeto político-pedagógico inclusivo. Um processo que sugere a importância de perceber os movimentos de inclusão/exclusão na escola, justo pela atenção às culturas, práticas e políticas produzidas cotidianamente. Venho pesquisando a relação entre culturas, políticas e práticas pedagógicas na educação, como um todo desde a minha dissertação de mestrado, no ano de 2019, entendendo essas três dimensões constitutivas das relações escolares, como intercessoras do que nomeiei como *tríade praxiológica* (Motta, 2019). Nome inspirado na noção freireana sobre a práxis. Uma vez que entendo que, ao tomarmos uma consciência reflexiva sobre essas três dimensões (culturas, práticas e políticas) produzidas, cotidianamente, na escola, intencionalmente ou não, elas podem promover relações menos perversas e emancipatórias.

O *Index para a educação* está em sua terceira versão (2000; 2002 e 2011), após refinado processo de revisão feito pelo seu principal autor, Tony Booth e vem sendo publicizado no



Brasil desde 2017. Apesar do significado da palavra “Index” ter a ver com a ideia de “índice”, “indicação” ou “dedo indicador”, e, que, grosso modo, poderia sugerir uma noção de “diretividade” nos processos de avaliação, no que se refere às dimensões de práticas e culturas, logo, das políticas das escolas; tem se configurado, portanto, como *um instrumento riquíssimo, composto por um conjunto de materiais para apoiar a autorrevisão de todos os aspectos de uma escola* (Booth; Ainscow, 2011) com potencialidade de consubstanciar os processos de autoavaliação, no sentido de ampliar as possibilidades de aprendizagem e participação dos sujeitos, nela, inseridos.

O Index tem, por intenção, encorajar toda a comunidade, inclusive, as crianças a contribuir com a tessitura de um plano de desenvolvimento para as relações de inclusão e colocá-lo em prática. Desse modo, nas três versões, de acordo com Santos (2014), o Index congrega um conjunto de problematizações que subsidiam os processos de reflexão/ação acerca dos movimentos de inclusão e exclusão em educação, favorecendo os processos de decisões e ações compartilhadas.

A partir disso, os autores apresentam o Index, como um instrumento investigativo-ativo, e não como, simplesmente, um documento aplicável para avaliar se uma escola é ou não inclusiva ou excludente. Isso porque o conceito de inclusão defendido pelos autores na tessitura dessa proposição, parte da ideia de que a inclusão é um processo infindável e que trata do envolvimento dos sujeitos para esse intento, ou seja, para a criação de ambientações participativas e o desenvolvimento de valores inclusivos nas instituições.



Para tal, o Index, em sua terceira versão, organiza-se em seis partes. A primeira apresenta os fundamentos em uma visão geral do projeto. Na parte dois, propõe uma abordagem de singularidade da sua própria escola, sugerindo um diagnóstico da realidade, no qual sugere observar alguns pontos: os valores da escola; o estabelecimento de alianças; prestar atenção ao currículo; levantar as possíveis barreiras, prever os recursos e as necessidades de apoio. Já na terceira parte, propõem-se as ações. A produção de um plano de ação e a avaliação do desenvolvimento do plano. A quarta parte está dividida em três dimensões: na primeira, propõe-se a criação de culturas inclusivas a partir das ideias de envolvimento da comunidade e o estabelecimento de quais são os valores inclusivos para cada escola; na segunda dimensão, a proposição de políticas inclusivas, são sugeridas ações de desenvolvimento de uma escola para todos e como organizar apoios às diferenças, e, na terceira dimensão, o desenvolvimento de práticas inclusivas, a partir da constituição de uma perspectiva curricular para todos. Além disso, apontam caminhos para orquestrar a aprendizagem.

O Index é uma possibilidade que convida a olhar para os processos cotidianos e a provocar aberturas ao debate e aos movimentos que visem a minimizar exclusões e diminuir barreiras à participação e à aprendizagem, a partir da defesa de que a educação é um direito humano básico e premissa para uma sociedade mais justa e equânime. Portanto, o Index poderá nos inspirar por se configurar como um dispositivo ou uma ferramenta, no movimento de reflexão em partilha, que desejamos que ocorra nos momentos de conversas entre as coautoras da *pesquisaformaçãoconversação* e do próprio ato de documentação dessas operações dos usuários da escola.

Não entendo, com isso, que o Index deva servir de guia ou modelo, mas como um material de pesquisa, anteriormente, estudado e que já inspirou diversas outras escolas em seus caminhos de autoavaliação. Desse modo, pode, inclusive, mobilizar as instituições escolares a constituir seus dispositivos de interpretação, no que tange à tríade praxiológica (Motta, 2019), entre outras ferramentas de percepção do par inclusão/exclusão.

Além disso, percebo-o, como um potencial decolonial, uma vez que ao provocar-nos a manter-se em constante vigilância no que se refere às culturas, às práticas e às políticas de inclusão em educação, o Index possibilita que os grupos sociais oprimidos possam representar a si mesmos e ao mundo como seu e nos seus próprios termos. Essa dimensão de *decolonialidade do saber*, como ato consciente das gentes que compõem a escola, tem a ver, diretamente, com uma reconfiguração das perspectivas curriculares, avaliativas, culturais e das práticas, historicamente, pautadas em uma lógica única, hierárquica, e excludente, transitando para uma relação em ecologias das existências. Uma relação que se pretende respeitosa, ética, responsiva, instituinte e decolonial, em que os invisíveis sejam protagonizados em suas condições de ser e estar na escola. Desse modo, sendo quem são, como tal, poderão compreender, interpretar e ressignificar o mundo de acordo com as suas próprias aspirações.

Ao ligar as noções de *políticas instituintes*, *artes de fazer* e *decolonialidade do saber*, percebo a necessidade de documentar a política que temos constituído no acontecimento, e na experiência cotidiana, uma vez que a mesma não está escrita ou descrita, mas forjada no movimento cotidiano inseparável da indagação e da resposta. Desse modo, é muito tênue

perceber nas práticas do dia a dia da escola, um distanciamento tão demarcado entre as exigências promovidas pelas *políticas instituídas*, das insurgências constituídas pelas políticas miúdas que se tecem no processo de resistir, de buscar fôlego, de respirar e de denunciar as opressões.

Nesse sentido, a percepção desses processos de rupturas, das rotas de fuga e das invenções alternativas ao que está posto, é fundamental para que possamos não sucumbir à desesperança, uma vez que as *políticas instituintes* nem sempre são perceptíveis ou oxigenadoras a um primeiro olhar. Percebê-las, porém, exige uma postura investigativa e interpretativa nos/dos/com os cotidianos compreendendo no contexto de imposição da *políticas instituídas* as ressignificações das práticas e culturas de inclusão em *políticas miúdas*, como um plano alternativo à rota obrigatória.

É o que podemos considerar como um processo de ressignificação da *política instituída*, de acordo com a nossa realidade cotidiana, criando textos políticos próprios de *modo instituinte*. É o caso, por exemplo, do esforço dialógico que fizemos para escrever as **Normativas Internas do NEEI**. Além disso, os movimentos forjados, durante os debates em plenárias e nas reuniões ordinárias do Conselho Diretor, ao longo da pandemia, e que se traduziram na definição de artigos específicos nas duas **Resoluções publicadas pelo CAP, no ano de 2020**, que se referiram ao trabalho realizado pela Educação Especial na organização do trabalho docente no contexto pandêmico.



Desse modo, tanto a *interpretação* das *políticas macro*, quanto a *tradução* para constituir as *políticas micro*, fazem parte dos movimentos de instituir as políticas pelas escolas, e que buscam, de algum modo, uma inovação em termos de ressignificação da política nacional na realidade cotidiana, de modo a melhor responder à realidade objetiva.

Ao ter como um dos objetivos específicos desta tese, perceber, a partir da avaliação contínua e constitutiva das culturas, práticas e políticas de inclusão em educação no CApUFRJ, entretecidos no cotidiano e nas ações de ensino, pesquisa e extensão; ao investigar, em colaboração com professoras/es, técnicas/os, funcionárias/os, estudantes, famílias, e licenciandas/os, a materialização dessa tríade praxiológica (Motta, 2019), por meio das narrativas (auto)biográficas, fundamento tal opção nos estudos de uma pedagogia da diferença, trazendo, como principais autores, desse diálogo, Carlos Skliar (2003; 2011; 2012; 2019) e Norma Trindade Lima (2008; 2018).

Para tal, assumo a conversa, como metodologia de pesquisa, uma vez que, no processo da constituição desta tese, por vezes, diálogo, por outras debate, mas, sobretudo, converso, pois, entendi, assim como Larrosa (2013), que:

uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto... e essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer (p.212).

Desse modo, o que marca a assumpção da conversa, como abordagem metodológica, é a abertura para a constituição do caminho no caminhar, sem roteiros previstos, mas uma investigação que se desdobra por dentro, à medida em que acontece.

Além disso, a conversa é, por si só, alteritária; uma vez que o seu valor não está no fato de que, ao final, se chegue a um acordo ou consenso, mas, pelo contrário, uma conversa “está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não as dissolvendo... e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações... e isso é o que a faz interessante...” (p.213). Entendendo a conversa, como uma perspectiva não linear, concordo com Ribeiro, Souza e Sampaio (2018), ao compreendê-la como um caminho de fuga às normatividades da pesquisa científica, uma perspectiva, também, decolonial de se fazer ciência humana, uma vez que possibilita atentar-se às diferenças e às singularidades constitutivas do próprio encontro.

E, por essa razão, assumir a conversa não é apenas uma escolha metodológica; É, também, uma opção *epistemopolítica*, uma tomada de posição, segundo Carlos Skliar (2018), pois é, sobretudo, uma forma de exposição: “me exponho à intempérie da incompreensão, da intraduzibilidade, do que não sou capaz de dizer, da impotência. E me exponho, também, ao que virá e não se pode saber de antemão, me exponho à outra exposição. E assim, penso.” Ao ser provocada por Skliar (2018) pela (im)possibilidade de tradução de uma conversa, sou convocada, na continuidade da tessitura das opções *teóricometodológicas* desta tese, ao assumir a abordagem hermenêutica e ao decidir pela **cointerpretação** das conversas que estabelecerei,



durante o doutoramento com as/os docentes, as/os estudantes, famílias, técnicos e técnicas, funcionários e funcionárias dos mais diversos setores do CAP-UFRJ.

A *cointerpretação* parte do princípio ético, fundamentados em Ricoeur (1991; 1995; 2010) e Bakhtin (2011; 2012; 2014), de que todos os sentidos interpretativos das conversas estabelecidas entre os conversantes precisam ser constituídas, também, de modo dialógico. Dessa feita, após o *encontroconversa*, reescrevo em rememoração, retomando os diálogos, os sentidos e as impressões, por meio de um processo que, fundamentada em Bakhtin (2012), nomino de *metaconversa*. A escrita de um texto, também em profundo diálogo, uma segunda conversa, porém, de modo escrito, quando, novamente, dividirei com as/os conversantes. Além disso, convido-as/os a estabelecer, comigo, uma conversa *outra* em reescrita partilhada dos sentidos interpretativos entre nós, em exotopia e excedente de visão (Bakhtin, 2012), a partir da conversa primeira. Desse modo, a intenção é negociar sentidos, refletir e refratar, no processo de compreensão da *políticavida* que se estabelece e tensiona no cotidiano da escola, quando se refere às percepções dos sujeitos, quanto às políticas de inclusão em educação.

Cabe apontar que os sentidos interpretativos estabelecidos, a partir das percepções da política de inclusão que se tecem no CAP-UFRJ, poderão contribuir para a constituição de novos indicadores para o entendimento dos mecanismos de inclusão/exclusão e as interseccionalidades (Crenshaw, 1985; 2001) dos diferentes marcadores de opressões cruzadas que se arrefecem no cotidiano escolar. Isso pode vir a colaborar para a constituição de novos paradigmas *politicopedagógicos* sobre o tema, além de uma profunda contribuição para o

campo da formação de professoras/es, ao ter, como foco do estudo da *política instituinte*, os atravessamentos à formação docente nas dimensões inicial e continuada em loco e no acontecimento, principalmente, por se tratar de um estudo que acontece no cotidiano de um Colégio Federal de Aplicação.

Fundamental explicitar, também, que cada uma das conversas será compreendida como um universo em si. Então, concordando com Skliar (2019), ao entender que a conversa é, em si, abertura, “um encontro sem princípio e sem fim que se desvia, avança e retrocede, e, quiçá se reencontra”, à medida que ela acontece, convocará às discussões de questões sensíveis que serão aprofundadas, como assuntos de estudo sobre a política na tessitura da *pesquisaformaçãoconversaão*.

No caminho de constituição da *pesquisaformação*, foi necessário estabelecer alguns critérios para definir quais conversantes seriam convidadas/os para participar da primeira etapa do projeto de pesquisa “Narrativas (com)vividas: histórias nossas que contam a história do NEEI CAp-UFRJ”, ao qual o processo do doutoramento está atrelado. Desse modo, estabeleci os seguintes critérios: um docente do Ensino Comum; um docente da Educação Especial; um docente que estivesse compondo a gestão do período estudado; uma família de um estudante PEE; um estudante PEE e um docente representante do Setor de Orientação Educacional (SOE).

A intenção com a escolha desses conversantes é perceber as diversas nuances interpretativas das políticas, bem como os diferentes modos, pelos quais as políticas impactam,

com seus efeitos, a vida das pessoas. Ainda que todos os conversantes convivam em um mesmo espaço e experienciem um mesmo tempo histórico, há diferenças nos modos como cada um compreenderá a política vivida. Essa multiplicidade de olhares e percepções, que nos ajudam a enxergar as políticas por diferentes prismas, pode favorecer uma compreensão mais detalhada desses efeitos, podendo vir a contribuir para uma interpretação mais atenta e responsiva para os estudos políticos.

Desse modo, a partir da percepção e do lugar de cada uma das conversantes, serão aprofundadas as investigações sobre temas e debates que tem atravessado o cotidiano nas dimensões das políticas, das práticas e das culturas, para a inclusão em educação – a *triade praxiológica* (Motta, 2019)



**PARA INÍCIO DE MUITAS CONVERSAS:
Entre a política desejada e a política instituída:
os desafios da inclusão em educação nos/dos/com os cotidianos**

Chegar ao final

*Fomos juntas ao CAp, eu e a Thayná
Nas mãos, o termo e a carta de apresentação
Ainda estávamos vestidas da posse: roupas e maquiagem
Era o último dia de atividades docentes no colégio
Pelos corredores, professores caminhavam apressados e sorridentes
Um misto de comemoração e alívio
Havia um clima de festa no ar. E era...
Dia de confraternização.
Chegar quando finda.
Fomos à sala da direção
Trâmites feitos
Espera
Em fevereiro tudo (re)começa.*

Diário fora da página, 17 de dezembro de 2019

A minha chegada ao Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ) deu-se, por meio do encontro de dois desejos de *vidaformação*. Primeiro, retornar ao campo de estudos e pesquisas da Educação Especial, ao qual dediquei a minha formação nos primeiros anos de atuação docente, mais precisamente do ano de 2000 até 2009. Segundo, por



intentar articular a minha atuação docente, transitando entre a escola básica – lugar onde sou feliz, exercendo a docência; e a universidade – lugar que voltei a habitar desde o ano de 2017, após ter retornado ao mestrado acadêmico e desenvolvido a minha *pesquisaformação*, por meio de um curso de extensão como modalidade de formação continuada com as professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino Itaboraí em parceria com a UERJ-FFP e a UNICAMP.

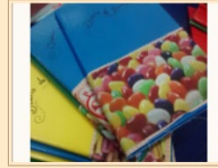
Assim, a experiência vivida entre os anos de 2017 a 2019, na qual me dediquei a me mover **entre a universidade e a escola básica**, deram-me uma maior percepção sobre a importância do tripé ensino, pesquisa e extensão. Nesse tempo, tive a oportunidade de refletir sobre a responsabilidade social, política, ética e estética da universidade para com a escola básica ao pensar sobre a dimensão da extensão, a partir do pensamento de Paulo Freire. Nesse sentido, Freire (1983) disse que extensão precisa ter a ver com diálogo, com comunicação, pois a sua função dentro do princípio indissociável do ensino, da pesquisa e da extensão é a educação. *“E educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”* (Freire, 1983, p.13).

Ao pensar sobre a relevância *politicopedagógica* dessa interlocução entre essa comunidade de práticas e o quanto essa relação entre a universidade e a escola básica pode produzir uma potência (trans)formativa no sentido da conscientiz(ação) cotidiana na luta por uma escola pública, laica, gratuita, universal, democrática e inclusiva e, principalmente,

Diálogos entre Escola Básica e Universidade



Turma do Curso de Extensão - professoras das Infâncias de Itaboraí



Dispositivo usado no curso de Extensão, pelas professoras, para o registro das narrativas pedagógicas

Imagens do Curso de Extensão (UERJ-FFP/UNICAMP), desenvolvido como campo de investigação no processo de pesquisaformação para o mestrado acadêmico da linha de pesquisa: Processos educativos e desigualdades sociais da UERJ-FFP no período de 2017 a 2019.

humanizadora, comecei a considerar deslocar-me e viver novas experiências nessa articulação, após quase dezesseis anos de atuação na esfera municipal.

Desse modo, logo após a minha defesa de dissertação em janeiro de 2019, houve a abertura do primeiro concurso público para o cargo de professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) da Educação Especial para o CAP-UFRJ. Foi, então, que comecei a considerar a ideia de concorrer à vaga, entendendo-a, como a possibilidade de retomada dos estudos e pesquisas no campo da educação especial – *tempoespaço*, por onde sempre entrelacei-me, devido à sua dimensão transversal – uma vez que a perspectiva da inclusão sempre esteve atravessada à minha docência. Desde a primeira experiência docente nos anos 2000 e, após, em todas as minhas turmas até o ano de 2009.

Ao longo de todos esses anos, havia crianças com necessidades educacionais especiais incluídas nas turmas em que atuei; ou ainda, no tempo em que trabalhei como professora de Sala de Recursos; ou também, enquanto fui diretora de duas escolas públicas municipais e, em ambas, orientando as ações para a inclusão das/dos estudantes e implementação desses espaços para o desenvolvimento do AEE. A transversalidade da Educação Especial nos convoca a pensar a alteridade e a diferença em qualquer etapa e/ou modalidade, na qual estejamos nos dedicando a atuar. Não só na escola, mas no tempo em que estive trabalhando na Secretaria de Educação, não foi diferente. As questões relativas à inclusão das/dos estudantes público-alvo da Educação Especial sempre estiveram ligadas ao meu trabalho mais direto e, por essa razão, me mantive em diálogo com o campo por todos esses anos, movendo a minha formação, também, em transversalidade.

Além da possibilidade de congregar as pesquisas na área da Educação Especial às questões ligadas à formação das/os professoras/es, às infâncias, aos campos aos quais já pesquisava, percebia a possibilidade de atuar mais diretamente na interlocução entre a universidade e a escola básica e com a formação inicial e continuada de professoras/es e professoras, dimensões que me encantam e movem a minha dodiscência (Freire, 2019), pois, enquanto me constituo, como docente, sou, também, aprendente. Uma discência em meio à docência. Foi desse modo que, após a aprovação e convocação no ano de 2020, lancei-me ao desafio de colaborar na proposição da política de Educação Especial na perspectiva de uma educação inclusiva, por meio da institucionalização do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NEEI-CAP-UFRJ).

O NEEI já era um projeto-desejo do Colégio, quando cheguei, em 2020. No CAp Lagoa já havia, desde 2019, um lugar, um espaço, uma sala com alguns recursos, que materializava a ideia inicial que, paulatinamente, o CAp-UFRJ vinha constituindo. Naquele momento, já contava com as/os primeiras/os professoras/os substitutas/os de Educação Especial e uma Técnica em Assuntos Educacionais (TAE), a professora Gabriela Carrê, que auxiliava na organização das ações mais administrativas do Núcleo.

Já o CAp Fundão, antiga Escola de Educação Infantil, como era chamada antes da integração das sedes no ano de 2019, neste mesmo ano, ainda não contava com um espaço pedagógico específico para o Núcleo de Educação Especial e Inclusiva, mas já recebia estudantes público da Educação Especial muito tempo antes do que fora o mobilizador para a proposição da constituição do NEEI na Sede Lagoa. Quem me contou essa história foi a minha



primeira “conversante” da pesquisa, a professora Thayná Marracho, ainda no processo de seleção. Essa história é confirmada por Mattos, Basílio e Sacramento (2023) no artigo: “De creche universitária a segmento da Educação Infantil do Colégio de Aplicação: histórias, memórias e inclusão na EEI-UFRJ”. O artigo revela que a creche sempre atendeu crianças com deficiências e transtornos, porém, de maneira intuitiva, ou seja, sem um professor da Educação Especial que pudesse mobilizar o desenvolvimento de ações de inclusão via AEE, pois era um tempo em que as possibilidades de inclusão eram muito incipientes. Durante um período, contou apenas com a sensibilidade de docentes da Educação Infantil e técnicos para garantir os processos de inclusão das crianças pequenas que, a partir das suas necessidades específicas, foram mobilizando os profissionais a rever as suas práticas pedagógicas.

Para oferecer apoio às crianças público da Educação Especial, contrataram uma primeira docente especialista em Educação Especial e iniciaram os debates com a comunidade a partir do seguinte questionamento: *que inclusão, queremos?* Tema mobilizador de muitas ações de inclusão, até mesmo, cursos, eventos de extensão, parcerias com o Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG), hospital infantil localizado na Ilha do Fundão, inclusive, contando com a constante parceria da Professora Dr^a. Mônica Pereira dos Santos nesse processo formativo. Além disso, os movimentos de inclusão, na antiga escola de Educação Infantil, contou, também, com a atuação da Técnica em Assuntos Educacionais, Michele Morgane.

Thayná Marracho é minha parceira de trabalho e foi aprovada junto comigo no concurso. Porém, em 2019 já atuava como professora substituta de Educação Especial no CAP

Lagoa. Então, em nosso encontro mais formal no dia do resultado do concurso, decidimos nos reunir para conversar.

O encontro aconteceu em um café na praia de Botafogo, durante as férias escolares, no mês de janeiro de 2020. Naquele dia, a Thayná contou-me um pouco sobre a escola, as/os estudantes, sobre as/os docentes, as perspectivas do CAP e de como vinham organizando o trabalho até então. Conversamos, também, sobre os desafios que nos aguardavam, já que tínhamos, como responsabilidade, constituir o NEEI em seus processos *politicopedagógicos*.

Naquele momento, talvez, eu tenha conseguido me aproximar um pouco mais do cotidiano do CAP-UFRJ e dos seus atravessamentos. A narrativa da Thayná, em modo conversa, materializou, para mim, o que, até então, eu ainda não tinha vivido. Uma captura quase fotográfica que eu ia fazendo à medida que ela narrava o cotidiano. Ali mesmo, enquanto conversávamos sobre os caminhos possíveis para *pensarfazer* a inclusão em educação, já começávamos a perceber os pontos de convergência em nossos estudos e ideais e foi a primeira vez que, de algum modo, sentimos que não caminharíamos sozinhas, embora, soubéssemos que cada uma de nós seria lotada em uma das sedes, Lagoa ou Fundão. Porém, em uma questão, tivemos um consenso imediato: a política de Educação Especial na perspectiva da inclusão em educação, que mobilizaríamos a constituir, precisaria estar cunhada em alguns princípios inegociáveis entre nós: ***inclusão em educação, cuja Educação Especial se fundamentasse em uma perspectiva inclusiva, enquanto um direito humano, ancorada em uma pedagogia da diferença em uma tessitura colaborativa, corresponsável e comunitária.***

Sáímos desse primeiro encontro, repletas de sonhos, mas conscientes dos desafios que enfrentaríamos. A Educação Especial, por ser uma modalidade que se constitui em transversalidade, e, logo, por se ligar a todas as etapas e se constituir no encontro com todos os demais setores, nos evidenciava de que não seria uma tarefa fácil e nos exigiria uma postura dialógica, porém, nem sempre, consensual. Despedimo-nos e nos reencontramos no início do mês de fevereiro na semana dedicada ao Seminário Interno do CAP. Uma semana de estudos e debates sobre educação. Naquele ano, 2020, a temática do Seminário estava ligada às discussões sobre uma educação inclusiva. Pela escolha do tema, tive uma ideia mais clara dos movimentos em que o Colégio vinha se detendo, visto que, naquele ano, receberíamos os primeiras/os estudantes oriundos das cotas destinadas às pessoas com deficiência. Eram muitas dúvidas, anseios e diversos não saberes. O NEEI era uma aposta, mas a escola compreendia-se como corresponsável pela política de Educação Especial na perspectiva de uma inclusão em educação?

Começamos a vivenciar o cotidiano real da escola. Naquela primeira semana ainda não sabíamos em qual sede cada uma de nós seria lotada, então, trabalhamos juntas, na sede Lagoa nos processos iniciais de organização. Conheci a sala do NEEI, conversei com as/os docentes da Educação Especial, com os demais docentes dos outros setores. A Thayná foi me apresentando às pessoas, funcionários terceirizados, técnicas e técnicos, aos espaços do Colégio. Ao mesmo tempo em que aquele lugar deslocava-me, por ser algo inaugural para mim, tinha a sensação de que o conhecia, talvez, por ser a oportunidade de viver novamente uma ideia de inclusão em educação em projeção e expectativa. Eu já havia vivido esse desafio no

ano de 2004, ao escolher trabalhar na Escola Municipal Paulo Freire em Niterói e fazer parte de uma escola com um “projeto piloto” de educação inclusiva. A professora de lá parecia acolher a professora daqui, ao dizer: *“calma, será difícil, desafiador, mas, no cotidiano, os movimentos instituintes acontecerão”*. E essa ideia parecia-me sulear. Mesmo com catorze anos de diferença entre a experiência vivida na Escola Municipal Paulo Freire e a experiência vivida nesse tempo presente, as perguntas, os atravessamentos e os ainda não saberes, pareciam transitar pelas mesmas questões, quanto ao educar na/para a diferença.

Ao mesmo tempo em que vivia uma sensação do acontecimento e da novidade, algo dava-me a percepção segura do já experimentado. E, assim, recorrendo à experiência vivida e colocando-a em diálogo com a experiência em acontecimento, começamos a nos mover no cotidiano. A primeira ação institucional foi conversar com a direção do Colégio – representado pelas Professoras Doutoras Fátima Galvão e Cristina Miranda – e compreender os percursos necessários, no sentido de instituir um novo setor - o NEEI. O que seria esse espaço? Que trabalho desenvolveria? Em quais princípios se fundamentaria? Quais profissionais o constituiriam? Eram perguntas hipotéticas, porém fundamentais, pois a certeza quanto a respostas para esses questionamentos que atravessavam a escola foi o que nos levou a corporificar em (atu)ação, a política.

O primeiro ato foi definir as nossas lotações. Eu fiquei como referência na sede Lagoa, e Thayná, na sede Fundão. Na conversa, também, desenhamos, inicialmente, as perspectivas desejadas pelo Colégio em negociação com os princípios que os nossos estudos e pesquisas no campo da Educação Especial nos embasavam, já que, para nós, eram ideais inegociáveis. E,

assim, seguimos, dedicando o ano de 2020 a materializar o documento orientador das nossas práticas, o qual denominamos “Normativas Internas do NEEI”. O desenho da política de inclusão em educação que nos suleia, ao nos movermos a constituir o processo de institucionalização. As Normativas Internas foram pensadas em profunda reflexão com o Regimento do Colégio e com o Projeto político-pedagógico do CAp-UFRJ.

Sendo assim, as Normativas Internas definiram o NEEI como *um espaço pedagógico, cujo objetivo é sensibilizar, fomentar e articular, de maneira sistêmica e transversal, a constituição da política de educação especial inclusiva em todas as etapas e modalidades da Educação Básica e no Ensino Superior, no que se refere às culturas, políticas e práticas de inclusão em educação (Santos, 2015), por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, atua na formação inicial e continuada de professoras e professores e da comunidade escolar, no que se refere à inclusão em educação no CAp-UFRJ, tendo por princípio, o Ensino Colaborativo (Vilaronga, Zerbato, 2014; Capellini, Zerbato, 2018). Na dimensão da prática, reúne recursos variados que tem por intenção promover acessibilidade arquitetônica, acesso às tecnologias assistivas e ao conhecimento, de modo a viabilizar para além da entrada na escola, a permanência, a participação e a aprendizagem pelas pessoas que necessitam de estratégias de inclusão.*

O CAp-UFRJ é o Colégio de Aplicação mais antigo das Unidades Federais do Brasil. Foi criado, em 1948, sob a orientação do Decreto-Lei n 9.053 de 12 março de 1946, em cujo artigo 1º lê-se: “As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar



no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente das/dos estudantes matriculados no curso de didática” (CONDICAp, 2012).

Na vigência desse Decreto, foram criados diversos Ginásios de Aplicação, destinados à prática das/dos estudantes de didática das Universidades Federais. A partir da década de 1970, passaram a ser denominados como Colégios de Aplicação - CAp, e, segundo Pinheiro, Machado, Mélo, Silva e Bonatto (2019), foram instituídos sob forte inspiração dos estudos do educador John Dewey, fundador do *movimento escolanovista* e das escolas experimentais nos Estados Unidos. Mais tarde, passaram a ser, também, espaços para a experimentação de novas metodologias e prática pedagógica de outras licenciaturas. Com o passar do tempo e o aprofundamento dos debates no campo educacional, tanto nas dimensões da educação básica, quanto do ensino superior, principalmente, no tangenciamento da formação de professoras/es, conferiu-se aos CAp uma perspectiva compreendida como uma tessitura complexa, como *espaçostempos* de desenvolvimento de ações nas esferas indissociáveis do ensino, da pesquisa e da extensão, sendo espaço privilegiado de formação inicial e continuada mantendo a tradição no que se refere às práticas pedagógicas inovadoras e desenvolvimento da prática de ensino, via estágio supervisionado, como afirmam Pinheiro, Machado, Mélo, Silva e Bonatto (2019).

Após profundas mudanças nos últimos vinte anos, no que se refere aos processos de democratização de acesso, por meio da garantia de sorteio público universal e das cotas, o CAp-UFRJ ainda manteve até o ano de 2023, oficialmente, as provas de nivelamento de Língua Portuguesa e Matemática como pré-requisito para a participação no sorteio público das vagas destinadas ao primeiro ano do Ensino Médio. Essa exigência ainda se mostrava contraditória

NOTA

PROVAS DE NIVELAMENTO NO ENSINO MÉDIO

No ano de 2023, após intensos debates entre docentes, técnicas e técnicos, durante as Plenárias Pedagógicas, decidiu-se pela suspensão das provas de nivelamento de Língua Portuguesa e Matemática para acesso ao sorteio público das vagas para o primeiro ano do Ensino Médio.

Deste modo, a partir do edital 1208/2023 para o acesso de estudantes no ano de 2024 o ingresso para todos os estudantes passou a ser apenas por meio de sorteio público.

Nos três últimos editais para o ingresso nos anos de 2021, 2022 e 2023, as provas tinham sido temporariamente suspensas em virtude da COVID-19. Isso porque, o Conselho Diretor da Unidade (CONDIR) compreendeu que em virtude da pandemia, houveram prejuízos e profundas desigualdades no acesso ao conhecimento entre os estudantes.

Depois disso, entre dissensos e consensos, o CAp optou pela suspensão definitiva das provas de nivelamento.

para muitos docentes que vinham lutando pela democratização do acesso ao Colégio, como escola pública. E a manutenção desse tipo de prova gerava muitas discussões acerca dos princípios de inclusão/exclusão. Após muitos debates, as provas de nivelamento foram, finalmente, suspensas como pré-requisito para a participação no sorteio público a partir do ano de 2024.

Mesmo em um lento processo, percebemos que, no decorrer dos últimos vinte anos, as políticas de ações afirmativas, à medida que abriram a possibilidade de ingresso das classes populares ao Colégio de Aplicação, forjaram novas políticas educacionais para responder às interpelações do perfil de estudantes que chegavam à escola. É o caso, por exemplo, das classes de alfabetização, propostas como política alfabetizadora, após os anos 2000, com a suspensão das provas para acesso das/dos estudantes ao primeiro ano do Ensino Fundamental. Com o fim dos chamados “vestibulinhos”, a exigência de que as crianças chegassem ao Colégio já alfabetizadas extinguiu-se, trazendo como demanda para os docentes, alfabetizar aquelas que ingressavam na escola. Essa lógica, durante muito tempo, impediu que muitas/os estudantes tivessem direito de acesso ao Colégio, inclusive e fundamentalmente, as/os estudantes com necessidades educacionais específicas.

Desse modo, o CAp conta com diversas políticas de ações afirmativas, entre elas, as cotas para estudantes oriundos de escolas públicas, cotas sociais, cotas raciais e cotas para pessoas com deficiência. Além das cotas, uma mudança mais recente e com grande impacto para o Colégio ocorreu em 2019 com a Integração da Escola de Educação Infantil - EEI ao CAp, aprovada na sessão do CONSUNI da UFRJ de 18 de junho de 2019, por meio das

Resoluções CONSUNI 13/2019 e 14/2019. Com isso, o CAp-UFRJ passou a atender toda a educação básica.

Nesse sentido, mesmo que a pandemia da COVID-19 tenha conferido ao ano de 2020 maior complexidade (Morin, 2006) à educação como um todo, além da excepcionalidade nos modos pelos quais tivemos que desenvolver as ações de ensino, pesquisa e extensão; o processo de institucionalização do Núcleo, também, foi, profundamente, atravessado por tais dimensões complexas. Desse modo, fomos nos articulando em diálogo com os demais Setores Curriculares e a gestão *políticopedagógica* do CAp-UFRJ, no que tange ao estabelecimento das culturas, das práticas e das políticas de inclusão no cotidiano, porém, de modo virtual.

E nunca foi tão necessário pensar a inclusão como um movimento que se faz na contramão da exclusão, uma vez que a pandemia evidenciou, ainda mais, os muitos processos de exclusão social. É quase um paradoxo pensar em inclusão escolar, ao compreendermos a educação como um direito humano de todas, todos e qualquer um. Porém, evidencia-se essa necessidade das políticas de inclusão, ao entendermos que, no Brasil, em uma sociedade capitalista fundamentada em um liberalismo que metamorfoseia o colonialismo de fato, a escola moderna se estabelece, também, para classificar, separar, segregar, demarcar lugares sociais e, sim, excluir. Isso porque o capitalismo, em seu processo constitutivo, estabelece-se pela exploração dos grupos excluídos. A partir dessa lógica, os aparelhos ideológicos do Estado, como a escola e seus processos educacionais, são também engendrados para cumprir o papel social desse sistema excludente. Então, mesmo com os movimentos de luta internacionais e nacionais, vividos mais marcadamente após o processo de redemocratização traduzidos, no

Brasil, pela Constituição Federal de 1988 e que provocaram ressonâncias legais na educação por meio da LDBEN 9394/1996 e outras legislações nas décadas de 1990 e 2000, ainda assim, envoltos em contextos de luta por uma educação para todos, há entremeados a essas perspectivas de democratização da educação, mecanismos de exclusão. Se pensarmos nas avaliações externas de larga escala, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos caminhos abertos aos grandes capitais educacionais privados, na internacionalização da economia e nas proposições diretas às instituições nacionais exigidas pelo FMI e Banco Mundial, entre outros, percebemos que há demarcado, na educação brasileira, um direito ao acesso, principalmente via universalização do Ensino Fundamental, mas com políticas públicas frágeis para a garantia dos direitos à permanência, à participação nas atividades e à aprendizagem na escola.

Desse modo, há na mesma esteira ideológica capitalista, diferentes mecanismos que convidam à entrada na escola, concernentes à perspectiva do direito, mas, ao mesmo tempo, a produção de estratégias para a não permanência nela. Parece um paradoxo, mas é um modo de operar, sobretudo, em relação aos coletivos e segmentos que parecem fazer parte dos grupos minorizados, historicamente, tais como pessoas negras, pobres e pessoas com deficiências. Textos políticos que parecem avançar nas pautas de luta e, sem dúvidas, nos últimos trinta anos avançaram, mas que deixam brechas para os mecanismos de continuidade, permanências de privilégios políticos e manutenção de poderes. Isso quer dizer que o processo de redemocratização das últimas décadas e os movimentos de luta da sociedade civil organizada tiveram importante papel no estabelecimento dos avanços quanto aos direitos sociais,

principalmente, no que se refere à inclusão das pessoas com deficiência (PcD). Importante não perder de vista, que, apesar de haver conquistas sociais importantes, não quer dizer que a sociedade e a escola serão, por si só, inclusivas em virtude das conquistas no campo do direito.

Sobre essa lógica, Booth e Ainscow (2011) nos dizem que haverá sempre, em nossa sociedade, a necessidade de uma busca pela inclusão e, neste sentido, chama a atenção para a ideia movente de *inclusão em educação* e não uma educação que, a priori, considere-se inclusiva. Isso porque, quando a escola já se considera em um determinado lugar, ou seja, “uma escola inclusiva” como algo já dado, pode correr o risco de não se colocar em um movimento constante e necessário de avaliar seus próprios mecanismos de exclusão transmutados nas culturas, práticas e políticas tramadas cotidianamente na escola.

Desse modo, compreende-se a inclusão como um ato em contraposição às exclusões, e, logo, como um processo que precisa ser consciente e constante, visto que sempre haverá mecanismos para a exclusão dos grupos marginalizados em sociedades que se organizam com base no capitalismo. Isso se deve, entre outros, pelo fato de esses grupos, que estiveram historicamente à margem da escola, serem necessários ao capitalismo do lugar de explorados, pois são, na realidade, desnecessários ao sistema. Exclui-se da escola, porque, para a manutenção do capitalismo, é fundamental que alguns grupos sejam subjugados à exploração. Nesse sentido, educar em uma perspectiva democrática é um risco de não permitir-se explorar. Além dessa dimensão, no que se refere às exclusões quanto à raça, à cor, ao gênero, à sexualidade, à religião, às geracionalidades, à classe social, à língua e à linguagem, entre tantas

outras, as exclusões quanto à deficiência, afirmam-se, inclusive, porque essas pessoas foram/são percebidas como “não produtivas”, logo, descartáveis ao capital.

Esses são marcadores sociais que, muitas vezes, estão em interseccionalidade, ou seja, congregados no corpo de um único sujeito. São opressões múltiplas que nos convocam a problematizar: *O que pode uma criança negra, pobre e com deficiência na escola, por exemplo?* Nesse sentido, os textos legais, nos últimos anos, trouxeram avanços no diálogo com os movimentos sociais para a garantia do direito ao acesso, porém pouco se refletiu ou investiu em mecanismos para a garantia das condições de permanência, participação das atividades e aprendizagem. Logo, o fracasso, a desistência e o abandono escolar se mantêm sob a justificativa da responsabilidade individual, a meritocracia. E esse discurso é legitimado como verdade e não como produto de uma sociedade excludente.

Por isso, a deficiência precisa ser compreendida como uma questão de classe. E é necessária para compor as pautas de luta da classe trabalhadora. De acordo com Anahí de Mello (2021), “as barreiras invisíveis que cercam as lutas anticapacitistas das pessoas com deficiência no capitalismo sempre estiveram à margem das pautas da esquerda no Brasil”. Isso porque, historicamente, a deficiência esteve atrelada a um discurso hegemônico da deficiência como uma experiência individual ao ser dissociada de outras lutas sociais de classe o que faz com que seja difícil compreendermos a deficiência como uma experiência coletiva.

Essa dimensão da exploração da força de trabalho nas relações capitalistas constituiu uma ideia de deficiência como “tragédia pessoal” (Mello, 2021). Nessa lógica, o corpo requer

correção e cura para a retomada da sua funcionalidade. Essa crença produziu uma série de mecanismos de controle dos corpos, por meio de ações tuteladas pelo Estado capitalista. Como a institucionalização e medicalização de corpos e subjetividades para ajustar-se a uma demanda de um corpo considerado produtivo.

Para Michel Foucault (1974), esse modo de gerenciar as populações e regular os processos vitais humanos é denominado *biopoder*. O biopoder refere-se à técnica de poder que busca criar um estado de vida em determinada população para produzir corpos economicamente ativos e politicamente dóceis. Na palestra conferida por Foucault em 1974 no Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado da Guanabara, atual UERJ, defendeu-se a hipótese de que, com o capitalismo, assistimos não só à privatização da prática médica, mas à crescente presença da medicina nos espaços públicos. Nesse contexto, a medicina ganha *status* de reguladora das práticas políticas de gestão da vida das populações, de acordo com os interesses do capital. Um *biopoder* – poder sobre a vida – que, na esteira, segundo Foucault, também, provocaria o que ele chama de *biopolítica*. A partir desse entendimento, a história da Educação Especial ilustra bem os conceitos foucaultianos de *biopoder* e *biopolítica*, como relações estabelecidas, a partir do sentido de dominação do capitalismo sobre as populações em seus modos de agir e operar.

A história de desatenção às pessoas com deficiência até os primeiros movimentos de uma “pseudo-valorização”, portanto, são entendidos como marcadores importantes para compreendermos as razões para, até hoje, a deficiência ser colocada como uma condição que se apresenta antes da própria pessoa. Desse modo, os sujeitos são lidos pelas suas deficiências

e não por si mesmos. Passam a ser um diagnóstico, um laudo antes de ser a sua própria identidade. Essa noção limitante da pessoa em razão da sua deficiência tem provocado, ao longo da história, uma série de equívocos conceituais. Portanto, mesmo após o desenvolvimento de pesquisas, debates, movimentos pela garantia do direito da pessoa com deficiência, ainda percebemos o engendramento de posturas preconceituosas, práticas limitantes e segregadoras de um grupo de pessoas pelos limiares porosos das relações sociais e humanas. Uma estrutura social pouco afeita às diferenças e, principalmente, às deficiências, gerando relações profundamente capacitistas.

O capacitismo pode ser entendido como uma estrutura que concebe a pessoa culturalmente como “incapaz”, inclusive, para o trabalho. Desse modo, produz percepções que diminuem e invisibilizam as pessoas com deficiência, impedindo que sejam vistas como sujeitos com condições de participar e atuar na vida social, desde que contem com a eliminação de barreiras que o impedem de ter acesso à cidadania. Nesse sentido, Mello (2021) afirmou que “o capacitismo está para as pessoas com deficiência como o racismo para as pessoas negras e indígenas, o sexismo para as mulheres e a lesbohomotransfobia para as pessoas LGBTI”.

Por isso, precisamos dialogar no campo progressista das lutas sociais para incluirmos a deficiência como mais um marcador interseccional, como realmente é. Assim, a categoria “deficiência” deixaria de ser uma existência solitária, profundamente, dominada por uma *biopolítica* (Foucault, 1974) que arrefece o controle, o *biopoder* institucional e medicalizante sobre esses corpos considerados desviantes, para ser uma experiência coletiva. Uma compreensão que entende a deficiência não como um “problema” e, sim, a sociedade como uma

estrutura perversamente normativa e excludente. Esse deslocamento de entendimento da deficiência busca incluir o anticapacitismo como mais uma bandeira na luta anticapitalista.

Na esteira das lutas anticapitalistas, é preciso estarmos atentos, pois temos visto tomar corpo uma nefasta forma de estabelecer relações políticas – a necropolítica. Com o arrefecimento das relações de exclusão no neoliberalismo, a política baseada na morte vem, ano após ano, ganhando força e legitimidade entre as políticas instituídas. Temos assistido ao estabelecimento de relações de embrutecimento, desumanização e barbárie, ganhando cada vez mais validade em processos de extermínio das populações, principalmente, as consideradas subalternas.

O filósofo camaronês Achille Mbembe, em aula-magna proferida no dia 04 de março de 2024, na faculdade de Direito da USP, intitulada “Democracia substantiva na era do animismo”, defendeu que a luta pela democracia precisa ganhar novos contornos. Sendo o mais urgente deles constituir um sentido democrático, como um ato político-comunitário a favor da vida, considerando essa urgência para uma revisão dos princípios no que tange a uma nova democracia. O que Achille denominou como uma “última e urgente utopia”, frente ao um mundo colapsado por uma mentalidade fascista que vem se alastrando no ocidente atualmente e propagando uma política baseada no extermínio, no apagamento e no silenciamento como mais requintada e cruel forma de dominação pelo colonialismo pós-moderno.

Desse modo, os horrores da guerra, o genocídio, a política de morte vêm ganhando ressonâncias cada vez mais justificadas pelos governos antidemocráticos e menos retrucadas

por uma camada significativa da população. Isso é extremamente preocupante, principalmente, em se tratando da vulnerabilidade com que um grande e significativo grupo de pessoas fica exposto aos modos pelos quais têm sido estabelecidos as relações políticas com as populações pormenorizadas.

Ao defender que a questão da “deficiência”, também, seja percebida como uma questão de classe, entendendo, com base nos conceitos foucaultianos de biopoder e biopolítica, que a vida, pela lógica capitalista, é sim compreendida como mercadoria negociável, gerenciável e regulável pelas instituições, fazemos um alerta contra a crescente política institucionalizada da morte e o quanto ela atinge diretamente as pessoas com deficiência. Uma vez que são corpos, considerados “desviantes”, dominados, historicamente, por mecanismos medicalizantes, convoca-nos a entender que o biopoder, ou seja, o poder sobre a manutenção da vida ressoa nos corpos das pessoas com deficiência, não só pela morte direta do corpo, mas também pela morte identitária e alteritária pelo apagamento histórico, pelo silêncio ensurdecedor das instituições, pela percepção pública quase consensual de inutilidade, pela perda crescente dos sentidos de humanidade. Feita a leitura atenta das políticas instituídas presentes fortemente nesses tempos, é essencial às proposições das políticas instituintes. Estas, complexas de serem invencionadas no cotidiano, precisam ser constituídas de modo consciente e, sobretudo, vigilante, como uma ideia-força que prioriza tomar, como uma grande questão, a constituição de uma democracia que defenda, acima de tudo, o direito à permanência na Terra.



EU E THAYNÁ
UMA CONVERSA-POLÍTICA

*A atuação na política cotidiana: movimentos instituintes em
 inclusão em educação*

*Tomar a deficiência como acontecimento, do ponto
 de vista tanto coletivo quanto individual, é
 assegurar-lhe a historização.*

(Lobo, 2015, p.16)

Thayná, talvez, esta seja a conversa mais intensa e contínua que este estudo traga. Ao contrário da proposta feita aos outros conversantes, não marcamos uma data específica para o nosso *encontroconversa*. Isso, porque, conversamos quase, diariamente, desde que nos conhecemos no dia do resultado do concurso no ano de 2019. Então, o nosso diálogo é aquilo que, quiçá, eu possa denominar como um ato de permanente *conversação*, como diria Skliar, quando ele fala de uma noção de conversa mais ligada a uma experiência com a linguagem. Tenho percebido assim. Às vezes, nem precisamos dizer, apenas sentimos o que a outra pensa, pelo olhar. Isso porque os nossos diálogos não são apenas conversas pontuais sobre um ou outro assunto. É sim, um estado de *conversação*, no qual o diálogo tem sido a base das nossas atua(ações), como professoras efetivas de Educação Especial responsáveis pela coordenação



do NEEI e pela mobiliz(ação) das *práticas políticas* e *políticas práticas* de Educação Especial em uma perspectiva de uma Educação Inclusiva.

Desse modo, faz-se importante explicitar aos leitores, que diferente das demais *metaconversas* que compuseram este estudo, os registros das conversas com a Thayná têm muito das minhas lembranças. Uma narrativa escrita a partir das memórias das nossas experiências, juntas. Depois de escrita, partilhei, novamente, com a Thayná para que, mais uma vez, retomássemos os caminhos trilhados na tessitura das políticas que tenho considerado como “instituintes” no que se refere à Educação Especial no CAP-UFRJ.

Desse modo, convoquei a Thayná a deixar as suas impressões, pontuações, ponderações em balões de diálogo do lado direito da página. Um chamamento para que adentrasse, junto comigo, nos movimentos interpretativos das políticas cotidianas que temos constituído desde então.

Recordo-me que, assim que cheguei ao CAP-UFRJ, agucei, em mim, mais uma vez, a “*Thais perguntadeira*”, quando me contou o quanto era recente, para a instituição, um trabalho pedagógico voltado aos estudantes com deficiências. Como a minha primeira experiência como professora de uma criança com deficiência tinha ocorrido há mais de vinte anos, me chamava atenção o fato de apenas a partir do ano de 2017, com a chegada dos dois primeiros estudantes com deficiências consideradas, pela escola, como casos mais complexos, terem mobilizado ao Colégio a intenção de constituir uma Política de Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva.



Primeiros encontros de trabalho

**EQUIPE NEEI
2020**

Sim... Lembro-me das nossas reuniões aos domingos depois das 17h e às vezes penso que com outra pessoa isso seria impossível.

Sabe, já te disse isso, mas pedi muito para Deus que Ele me enviasse uma colega de trabalho bacana. E Ele, pra variar, generoso e bondoso comigo, me trouxe você. Com quem aprendi e aprendo sobre muitas coisas, dentre elas destaco a paciência, generosidade, cuidado, e a mão amiga quando acho que não vou suportar os desafios que enfrentamos. Quando entro no meu movimento de sair, me afastar, você me convida não com uma perspectiva de "obrigação", mas sim de algo que acredito que vale a pena lutar. E acho que nunca conseguirei agradecer o suficiente pelo nosso encontro, pelo tanto que você me ajuda e por tudo que construímos juntas.
(Thayná Marracho)

Lembro que lhe fiz esta pergunta, Thayná: *Mas, onde as crianças com deficiências estavam, que, anteriormente, não chegavam ao Colégio de Aplicação?* Foi a partir daí que você começou a narrar os atravessamentos ocorridos, após a entrada dessas crianças, como já dito anteriormente; uma delas cadeirante por sequelas de paralisia cerebral (PC) e a outra com autismo nível três de suporte no primeiro ano do Ensino Fundamental I, e que impactaram de tal modo à escola, que mobilizaram os debates no Conselho Diretor e nas Planárias Pedagógicas, quanto à importância de se constituir um trabalho mais estruturado na área da Educação Especial. Para fins desta pesquisa, vou chamá-los pelos nomes fictícios de Lucas e João. Lucas, quando me refiro ao estudante com PC e João, quando disser sobre o estudante com TEA nível III.

Lembro-me de ser o mais cuidadosa possível de modo que as minhas experiências não afetassem a minha narrativa para que você experimentasse por suas impressões e vivências, os tensionamentos e os desafios. (Thayná Marracho)

Você já era professora substituta de Educação Especial no CAP-UFRJ, antes mesmo do concurso, e viveu por dentro os tensionamentos e disputas dessa recente história. Isso fazia com que você tivesse uma percepção diferente da minha, já que, como recém-chegada ao Colégio, ainda não era capaz de capturar a totalidade das questões que estavam imbricadas na ideia de institucionalização do NEEI.

Desde as primeiras experiências de inclusão vivenciadas até a recente configuração do Núcleo, como proposição política, você me dava notícias de que os movimentos de democratização do Colégio foram sendo forjados, aos poucos, ao longo da sua história septuagenária. Porém, por mais que você narrasse do seu lugar de professora de Educação Especial, eu sentia que precisava capturar a história de outros modos, por outros olhares e ângulos e a partir de outros atravessamentos. Isso porque, ao conversar com tantos outros, a



história parecia ser contada de uma perspectiva diferente, como cacos de um mosaico que precisavam ser remontados.

Foi, então, que, a partir das nossas *conversações* iniciais, fomos percebendo o quanto era importante desenvolver um projeto de pesquisa, como uma possibilidade de investigar os processos de inclusão/exclusão vividos no cotidiano, mas, além disso, narrar a história e suas tessituras políticas em acontecimento. Um movimento em *tríplice presente* (Ricoeur, 2007). Isso quer dizer que, ao capturar as memórias dos sujeitos, temos melhores condições de compreender o presente em acontecimento, fazendo uma análise crítica do hoje, contribuindo para uma prospecção mais consciente dos caminhos que desejamos trilhar no futuro em termos de políticas, culturas e práticas de inclusão em educação.

Achei sua sacada (a ideia do seu projeto de doutoramento) genial. Quem ganha é o NEEI e, sobretudo, o CAP-UFRJ. Que essa instituição possa fazer o movimento, a partir também do seu trabalho, de olhar para si na intenção de perceber o que é necessário transformar e investir para caminharmos cada vez mais para uma escola verdadeiramente inclusiva. (Thayná Marracho)

Desse modo, fui percebendo que a abertura para o acesso democrático no CAP-UFRJ, principalmente, no que diz respeito às ações afirmativas, é muito recente. Os anos 2000 demarcaram o início dessa abertura, via sorteio universal, após a extinção das provas, conhecidas popularmente como “vestibulinhos” para a entrada no primeiro ano do ensino fundamental. Além disso, nos últimos anos, organizaram-se outros movimentos de reparação das exclusões históricas, vivenciadas pelas populações marginalizadas, via cotas, para as/os estudantes oriundos das escolas públicas, negros, negras e indígenas, e, mais recentemente, das pessoas com deficiência.

Incrível como tal perspectiva nos ajuda a articular os três tempos, contribuindo com a compreensão, em tese clichê, de que as coisas não surgem do nada. E que, principalmente, somos políticos e os cotidianos e as práticas forjadas neles dizem muito do que somos e desejamos.

Ao considerarmos o direito às cotas para estudantes com deficiência, a partir do ano de 2020, o Colégio assume uma opção *politicopedagógica* por constituir uma política com base

em uma concepção de Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva na escola regular. Um dos primeiros passos, nesse sentido, foi a realização do concurso com duas vagas para docentes efetivos de Educação Especial para a carreira EBTT, que pudessem organizar, fomentar e sensibilizar a escola e a comunidade para essa mudança *epistemopolítica* das suas práticas pedagógicas, curriculares, avaliativas e culturais, no de *pensar fazer*, no cotidiano, a inclusão em educação. Sendo assim, nós, professoras efetivas, coordenadoras do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva, entre outras ações, temos desenvolvido o ensino, a pesquisa e a extensão, tendo por princípio, o *ensino colaborativo* (Pletsch; Capellini; Mendes; Zerbato e Vilaronga; 2014-2019).

O *ensino colaborativo* tem sido a forma, pela qual constituímos, como fundamentação *teoricoprática*, a perspectiva inclusiva que temos desenvolvido no CAP-UFRJ. Isso quer dizer que, nas turmas, em que estão matriculados um ou mais estudantes com deficiências, transtorno global do desenvolvimento, autistas e com altas habilidades/superdotação, há um docente da Educação Especial atuando junto ao professor do Ensino Comum. **Importante salientar que o professor da Educação Especial poderá atender a diferentes configurações de suporte às/aos estudantes, ou seja, o docente pode ser vinculado a apenas uma turma e/ou acompanhar a mais de uma turma, dependendo da avaliação da coordenação do NEEI e das necessidades específicas das/os estudantes.** Nessa parceria, que chamamos de *codocência*, a intenção é que ambas/os docentes, da Educação Especial e do Ensino Comum, responsabilizem-se por um grupo heterogêneo de estudantes, inclusive, aquele em que alguns possuam necessidades educacionais especiais. Essa abordagem está baseada na perspectiva social da deficiência e,



com isso, pressupõe, segundo Capellini e Zerbato (2019), “que a escola deve ser modificada para atender as/os estudantes e não ao contrário”. E, por essa razão, essa perspectiva de trabalho enfatiza a valorização do ensino ministrado em classe comum, espaço em que o estudante passa a maior parte do tempo na escola e em que se estabelece a maioria das suas interações e relações interpessoais e o “local onde acontece de forma mais intensa o seu processo formativo”. (Capellini, Zerbato, p. 35, 2019). Assim, as autoras problematizam o fato de que, se a sala de aula comum não responder às demandas das/dos estudantes e não favorecer a sua participação e aprendizagem, de nada adiantará a ampliação da sua jornada em duas horas ou mais para oferecer-lhe o AEE em Sala de Recursos Multifuncionais no contraturno. Isso porque a lógica desse formato pode vir a presumir que a questão está centrada no estudante com deficiência e não na escola.

É a partir dessa compreensão que a ideia da corresponsabilização entre docentes e no *ensino colaborativo* pode favorecer, entre outros, o planejamento colaborativo, a regência compartilhada e a avaliação reflexiva. Uma estratégia de inclusão que possibilita os movimentos de pensar, juntos, a melhor forma de desenvolver o trabalho pedagógico com todos as/os estudantes e também o AEE.

No *ensino colaborativo* é previsto que as/os professoras/es troquem suas funções e revezem suas práticas e enfoques no cotidiano da sala de aula. Dessa forma, o professor de Educação Especial poderá realizar em alguns momentos atividades com todo o coletivo de estudantes da turma, enquanto o professor do Ensino Comum fará as intervenções individualizadas necessárias com as/os estudantes público da Educação Especial. Nessa

perspectiva, também é previsto que todo o planejamento de ensino seja feito em colaboração e pensado de forma a atender as necessidades de todos as/os estudantes, diminuindo a necessidade de muitas adaptações para as/os estudantes com deficiência e diversificando mais as propostas pedagógicas planejadas. A respeito disso, Marin e Braun (2013) pontuam:

É possível afirmar que o ensino colaborativo é uma estratégia que viabiliza a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em processos de inclusão, por meio de propostas de atendimento que consideram a diversidade e o direito de acesso à escolarização de todos. O ensino colaborativo ainda prevê a individualização do ensino, com cuidado de não gerar discriminação e segregação, e viabiliza a reflexão sobre práticas pedagógicas mais eficazes para todos os alunos. (Marin & Braun, 2013).

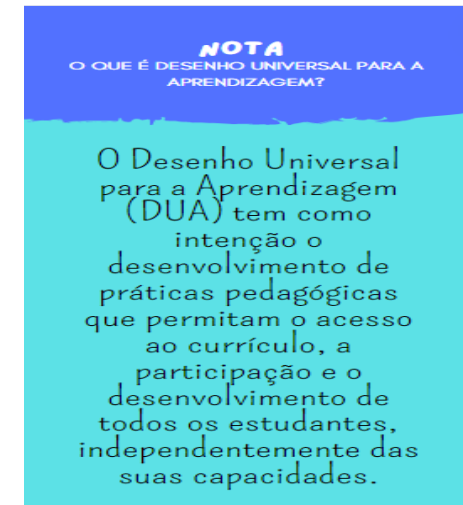
Assim, no CAp, como já dito, o AEE ocorre, prioritariamente, nas turmas, lançando mão de uma série de recursos de acessibilidades, entre eles, a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) para favorecer os processos de participação e aprendizagem das/dos estudantes com deficiências. Desse modo, temos intentado constituir práticas pedagógicas mais diversificadas, diminuindo, quando possível, a lógica, historicamente, marcada do professor do Ensino Comum que planeja a aula e desenvolve um currículo único para as/os estudantes sem deficiência, enquanto o professor da Educação Especial apenas “adapta” a aula já pronta, de acordo com as necessidades das/dos estudantes com deficiências.

Nessa medida, a intenção é relativizar a lógica das adaptações de pequenos e grandes portes, para a constituição de um planejamento da aula, já considerando as potencialidades e as

necessidades das/dos estudantes desde a sua idealização. Como já dito, aproximando-se da ideia do **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)**. Isso não quer dizer que as personalizações e adequações de atividades não devam ser realizadas, mas que haja uma diversificação das estratégias tal qual possa ampliar as experiências de êxito e acolhimento nos processos de escolarização e diminuir configurações segregadoras.

Nessa esteira, a *codocência* tem sido defendida como uma possibilidade real para o favorecimento de culturas, políticas e práticas de inclusão em educação. Porém, temos a certeza de que, nem sempre, essa noção se materializa de maneira fácil e orgânica na prática cotidiana. Há muitos tensionamentos e disputas envolvidos nessa relação entre docentes com formação em áreas tão diferentes, principalmente, no que diz respeito à inclusão de estudantes com deficiências. **Uma vez que a formação docente no Brasil é tão frágil** em termos de investimentos, no que tange ao encontro radical entre as diferenças, grande parte das professoras e dos professores, não sem razão, alegam não ter uma formação sólida para educar pessoas com deficiências e/ou síndromes e, por esse motivo, não se sentem “preparados” para trabalhar com estudantes com modos outros de ser/pensar/aprender.

Concordamos, a partir de pesquisas na área, de que há, sem dúvidas, uma enorme lacuna na formação docente no que se refere à Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. No Brasil, isso fica evidenciado nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, uma vez que, raramente, possuem disciplinas obrigatórias que discutam a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Porém, temos compreendido, assim como Skliar (2012), que **a questão que se coloca, antes de tudo, não pode ser única e exclusivamente a justificativa do “não estar**



Venho refletido sobre como essa proposta, articulada por você nesse parágrafo, e, sobretudo, nesta frase, está diretamente ligada à perspectiva de formação de professores do Colégio de Aplicação. O Ensino Colaborativo e o DUA convocam a todos os docentes - Da Educação Especial ou não - a assumir o papel de professor/pesquisador de modo contextualizado a um grupo heterogêneo de estudantes, o que prevê também um vínculo com esse grupo (conhecer cada, como aprendem, potencialidades e desafios, e etc). Thayná Marracho.

E acho que, para além de uma dimensão ética o "estar disponível" se trata também de repensar o papel do professor na relação de ensino-aprendizagem. Alguns colegas falam que acreditam na centralidade do sujeito no currículo, mas não estando disponível a esse outro e como ele se apresenta, isso significa de fato considerá-lo como protagonista desse processo? Ou ainda, como capaz de aprender? Ou, na radicalidade, como um sujeito de direitos, independente de sua condição? (Thayná Marracho)

preparado”, mas do “*estar disponível*”. Estamos disponíveis para trabalhar com outras existências diferentes das nossas? Do padrão de normatividade imposto pela lógica colonizadora de corpos, saberes e relações? Pois estar disponível não requer, segundo Skliar, “feitos heroicos” ou “saberes especializados”, mas *gestos mínimos*. E é exatamente esse o grande desafio da *codocência* para o *ensino colaborativo*. Formar docentes para uma formação ética, humana e, sobretudo, amorosa, no sentido de uma amorosidade tal qual defende Paulo Freire. Amorosidade que se expressa na luta contra qualquer forma de exclusão e, por essa razão, é política.

É propriamente nessa dimensão ética e afetiva que tenho percebido um dos desafios da inclusão em educação. Tenho pensado, Thayná, que, talvez, o grande desencontro na corporificação de uma perspectiva horizontalizada da docência entre professoras e professores da Educação Especial e do Ensino Comum para o *ensino colaborativo* esteja justamente no embate de lugares e discursos entre o que é ser um docente *capacitado ou especializado* como define a (LDB 9394/96). A questão tem se colocado em termos de pensar identidades entre “o que seria e de quem seria” a função de educar um estudante com deficiência? Penso que, sobretudo, considerando *pensar fazer* inclusão como um direito humano, a pergunta deveria ser: “De quem é a responsabilidade de educar a todos e todas e a qualquer estudante?” (Skliar, 2019).

Enquanto houver disputa de papeis e responsabilidades pela educação de um grupo heterogêneo de estudantes, dificilmente, haverá a abertura necessária para uma relação

Obrigada por deslocar o meu pensamento para além da dimensão ética, refletindo sobre a dimensão da prática. O que defendemos em nossos discursos estão corporificados em nossos planejamentos? E as nossas aulas? As atividades que propomos? As avaliações que fazemos? O que de fato muda na escola e na experiência de escolarização cotidiana dos estudantes com deficiências? Lembrei-me de uma frase de Paulo Freire de que gosto muito e que já conversamos como necessário como princípio da docência: “*É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento que a sua fala seja a tua prática*”. Penso que as questões que trouxe merecem centralidade em nossos diálogos em espaços de formação continuada. (Thais Motta)

Muito importante ter feito essa pontuação. Tenho a mesma sensação quanto às exigências que o título de “especialista” carrega. Na LDB 9394/96 a denominação é essa, mas tenho pensado a partir das leituras do Skliar que o acontecimento é, inclusive, a possibilidade de assumirmos que não estamos preparados para as diferenças e nunca estaremos. De não termos todas as respostas, pois é neste lugar do improvável que nos provoca à abertura para a invenção. Ao contrário, pensar que se têm a priori respostas prontas, nos tira do lugar da observação, da investigação, da descoberta, da novidade. Além disso, nos retira do próprio movimento de perguntar. Movimento que só é possível fazer quando não temos certezas absolutas. (Thais Motta)

horizontal e respeitosa entre docentes e, principalmente, com hospitalidade e disponibilidade aos estudantes.

E, diante da fragilidade na constituição histórica da identidade docente de professoras e professores da Educação Especial, frente à tênue formação e reconhecimento da área como um campo de pesquisa, conforme apontam pesquisas de Pletsch (2020), perpetuarão relações de subalternização dos docentes da Educação Especial e uma exclusão cotidiana camuflada de integração dentro da própria escola regular. Ainda temos visto docentes da Educação Especial sendo colocados em posições de “auxiliares e/ou apoio” como se não tivessem formação especializada para o desenvolvimento da sua docência, sendo, muitas vezes, relegados a posições menores, quase do mesmo modo como as/os estudantes com deficiência, historicamente, foram – metaforicamente ou até mesmo realisticamente, preteridos para o fundo da sala.

Faço essa afirmativa, diante da experiência vivida por você, Thayná. Um dia você me disse: *“As crianças com deficiências, principalmente, aquelas com deficiências consideradas severas que deslocam de modo mais radical os nossos não saberes docentes, são, na maioria das vezes, invisibilizadas. Eu, professora da Educação Especial, me sentia invisibilizada também”*.

Sua narrativa me marcou profundamente. Tanto, que vivo retomando essa reflexão nospaços de formação em que dialogamos sobre a inclusão e sobre a proposição do *ensino colaborativo*. E por que a sua experiência atravessa-me tanto, Thayná? Pois, compreendi que

Essa minha fala é muito dura e real. Além disso, ela sintetiza anos e situações difíceis que vivi e que seguem reverberando reflexões em mim... Pontuo que existe a necessidade de investigar a identidade dos docentes de Educação Especial, assim como a saúde mental desses profissionais. Sabe a rede de apoio às famílias? Cada vez me dou conta de que deve abranger, também, esses docentes, pois a exclusão se espalha para quem está na rede desses sujeitos com deficiências. Agora o mais triste - e nada novo - é pensar na escola como dispositivo de (re)produção de exclusões. Exclusões essas que venho percebendo que, cada vez mais, vêm se refinando... Precisamos estar atentas sempre! (Thayná Marracho)

esse tensionamento na relação entre docentes de Educação Especial e Ensino Comum precisa ser refletido em termos de formação docente; uma vez que traduz uma dimensão histórica de docência solitária e autoritária e/ou pouco dialógica nas dimensões do planejamento e da regência compartilhada. Como docentes de um Colégio de Aplicação e defendendo a perspectiva do *ensino colaborativo* como caminho para corporificação de políticas, práticas e culturas de inclusão em educação, temos percebido esse embate na definição de papéis, como algo que mereça ser pesquisado, estudado, discutido, aprofundado e superado.

Desse modo, partimos do pressuposto que o *ensino colaborativo* precisa dar a ver a sua potência pedagógica já experienciada em diferentes contextos, no Brasil, mas também, em outros países do mundo. Afinal, quando fazemos a defesa *politicopedagógica* dessa perspectiva, no CAP-UFRJ, é por acreditarmos que há mais possibilidades de favorecimento dos processos de inclusão, ao insistirmos nesse encontro entre docentes, do que impossibilidades, em termos de investimentos financeiros ou ruidez nas relações humanas.

É outra forma de pensar a docência. Modo esse quase que inédito. Desse modo, exige disponibilidade, confiança e troca entre os pares. (Thayná Marracho)

Importante salientar que, o *ensino colaborativo*, apesar de ser uma experiência pouco incentivada nos contextos das políticas nacionais, não é inaugural. A Declaração de Salamanca (2004) já apontava essa perspectiva como uma possibilidade de favorecimento dos processos de inclusão, principalmente, por compreender que cada escola, a partir da sua realidade, deveria buscar meios de educar a todas e todos, ao defender:

O princípio que orienta esta estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. [...]. Muitas crianças experimentam dificuldades

de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 3)

Além disso, experiências potentes em países, como Alemanha, Noruega, Suíça e Luxemburgo, a partir da opção *politicopedagógica* pelo *ensino colaborativo* ou cooperativo, foram publicizadas via relatório da European Agency for Development in Special Needs Education (2003, p. 22): “[...] a educação inclusiva é incrementada por diferentes factores que podem ser agrupados sob a denominação “ensino cooperativo”. Os professores precisam de apoio prático e flexível dos vários colegas, o que parece constituir uma forma eficaz de trabalho [...]”.

De acordo com a revisão da literatura internacional, países, como a Suíça, já assumem o *ensino colaborativo*, como política pública e de modo sistemático. Já países, como a Noruega, Luxemburgo, Holanda, Portugal e Bélgica, reconhecem a sua importância e apontam caminhos para a implementação em suas práticas escolares.

Nos Estados Unidos, o *ensino colaborativo*, segundo Friend; Cook (1990), Peterson (2006), já é reconhecido como prática eficiente para a conquista de uma educação inclusiva e aponta a necessidade de haver investimentos em formação de professores para tal prática cooperativa e corresponsiva.

Já, no Brasil, o *ensino colaborativo* não é assumido, conforme política pública e só aparece, com o reconhecimento da sua importância, nas Diretrizes Curriculares para a Educação

Especial na Educação Básica (2001), quando legitima a notoriedade de um trabalho em parceria nas dimensões de planejamento, regência e avaliação entre as/os docentes da Educação Especial e as/os docentes do Ensino Comum. Porém, as pesquisas sobre o tema, no Brasil, ainda mostram-se incipientes, apesar de ter como referência, grupos de pesquisa na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), CAP-UERJ, UFRRJ, entre outras poucas experiências em nível de projetos. Vilaronga (2014, p. 34) advertiu que, “mesmo quando há professores especializados nas escolas comuns não se sabe claramente qual é o seu papel para favorecer a inclusão escolar”. Tal fragilidade, também, é apontada em estudos americanos e europeus. Em suma, apesar de haver um número significativo de pesquisas sobre o contexto da inclusão escolar, a maior parte não problematiza o *ensino colaborativo*, especificamente, apontando a vulnerabilidade da formação docente e das políticas públicas para inclusão em educação.

A ideia do *ensino colaborativo* vem se desenvolvendo, ao longo dos anos, e em diversos países, de maneiras singulares. Porém, Bayer (2013), destaca que na Alemanha, a noção colaborativa foi se constituindo a partir dos primeiros movimentos de integração escolar e, posteriormente, mobilizador das perspectivas inclusivas, ocorridas na Escola Flämming, na década de 1970. Em regra, as primeiras iniciativas de educação das/dos estudantes com deficiência, no mundo, deram-se, por meio das experiências das próprias escolas especiais. A escola de Ensino Fundamental Flämming foi a primeira e mais antiga escola na Alemanha a estabelecer, como princípio, educar todas as crianças, com e sem deficiência, juntas, nas classes comuns.

Segundo Bayer (2013), essa proposição desenvolveu-se por iniciativa de grupos de pais e responsáveis. Um modo de educar em contraposição ao preconceito e desconhecimento social e de alguns educadores contrários à inclusão em educação. O trabalho conjunto entre docentes, famílias, estudantes, equipe diretiva da escola e equipes acadêmicas da universidade, conferiram à experiência da Escola Flämming importantes fundamentos para a defesa de que a inclusão em educação precisava ser feita, sobretudo, como um ato de responsabilidade coletiva.

Os pesquisadores que acompanharam tal experiência destacaram a importância de se estabelecer novas formas de ensino, tendo, como centralidade, a importância não apenas pedagógica, mas, sobretudo, política. Desse modo, o princípio fundamental da proposta, segundo Bayer (2013), era que a escola fosse aberta a qualquer estudante, independente do tipo e do grau da deficiência. Além disso, a questão central não era se a criança poderia ou não participar da escola regular, mas quais seriam as condições pedagógicas organizadas pela escola para que as/os estudantes se sentissem atendidos, acolhidos, atuantes e respeitados em seus ritmos de aprendizagem. E, principalmente, como a escola viabilizaria esses objetivos de modo corresponsável.

Isso porque tinham como entendimento que educar a qualquer um, antes de tudo, presume a colaboração de todas e todos os atores que compõem a escola. Não é possível educar na solidão. É necessário trabalhar em parceria. Esses eram alguns dos pressupostos do projeto. Desse modo, a proposta apresentava um desenho propício ao trabalho colaborativo. Profissionais atuando juntos já com a ideia do coensino: o professor do Ensino Comum e o professor da Educação Especial; número reduzido de estudantes por turma; planejamento

coletivo; possibilidade de propor um trabalho pedagógico inovador, diferente das proposições únicas feitas tradicionalmente até aquele momento por boa parte das escolas regulares; princípio da aprendizagem diferenciada, logo, necessidade de proposições de metodologias, currículos e avaliações, também, diferenciadas e acessíveis.

Com o tempo, a experiência da Escola Flämming foi considerada exitosa e recebeu apoio do Conselho de Educação Alemão, tornando-se, aos poucos, uma política instituinte de notoriedade social. Nesse sentido, foram endossadas experiências em diversos países do mundo, inclusive, para a inspiração de algumas políticas internacionais a partir do fim dos anos 1980 e início dos de 1990.

Há relatos, porém, de que a institucionalização da política da Escola Flämming foi um processo bastante complexo. Justamente por uma ideia de que as/os estudantes com deficiência poderiam “atrapalhar” o desenvolvimento pedagógico das outras consideradas neurotípicas, ou seja, sem deficiência. Desse modo, percebemos que há, no processo de instituir políticas públicas de inclusão, resistências e tensionamentos em diversas dimensões, entre elas, as barreiras atitudinais e preconceitos.

Nos Estados Unidos, as primeiras publicações sobre as experiências com o *ensino colaborativo* são do final da década de 1980 (Capelline, Zerbato, 2019). Os documentos normativos da proposição definiu o *ensino colaborativo*, como uma proposição para a prestação de serviço especializado, e garantiu a presença de um professor de Educação Especial em sala de aula para trabalhar em parceria com o professor do Ensino Comum e assegurar a qualidade

da escolarização das/dos estudantes PEE e para a implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) de cada estudante.

O *ensino colaborativo*, portanto, surge como uma alternativa aos formatos de atendimento em sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, bem como possibilidade de responder às demandas práticas de inclusão escolar das/dos estudantes PEE. Para tal, compreende que, para o estudante com deficiência ter seus direitos à aprendizagem garantidos, todos os recursos de acessibilidade precisam estar disponíveis, entre eles, o professor especializado.

Por vezes, o *ensino colaborativo* pode ser confundido com outros tipos de trabalho em parceria, como iniciativas de bidocência entre dois docentes de mesma formação, por exemplo. Porém, o que especifica e diferencia o *ensino colaborativo*, de acordo com Capellini e Zerbato (2019), é o fato de ser um serviço de apoio especializado, no qual as/os estudantes PEE e com necessidades específicas recebem educação personalizada e serviços especializados para o favorecimento da sua escolarização no próprio contexto da sala de aula. Entendendo, entretanto, que ambos os docentes, do Ensino Comum e da Educação Especial, são responsáveis pela educação de toda a turma.

Isso quer dizer que, o *ensino colaborativo* não acontece quando, na sala de aula comum, um professor age como “referência principal” para a turma, enquanto o outro é visto como “ajudante ou cuidador”. Ainda menos, quando o professor da Educação Especial fica isolado no interior da sala de aula, atuando apenas com as/os estudantes PEE, enquanto o docente do

Ensino Comum dedica-se ao restante da turma. Também, não se configura como *ensino colaborativo*, quando os docentes envolvidos planejam a aula de modo apartado, mantendo a lógica do professor do ensino comum projetam as propostas com base no currículo global da turma sem se preocupar de antemão com a inclusão do estudante PEE, enquanto o professor da Educação Especial fica responsável apenas por adaptar a aula e os conteúdos já prontos.

Ao contrário, também, não é entendido como *ensino colaborativo*, o professor da Educação Especial que se coloca com uma postura de supervisão ou crítica ao trabalho do colega, apenas ditando, a partir do seu conhecimento especializado, o que o outro docente deve fazer assumindo uma errônea postura de “*expert*”. Desse modo, o *ensino colaborativo* é, antes de tudo, abertura ao diálogo ao trabalho em parceria e em sentido igualitário, bem como a diminuição de disputas desnecessárias em prol de um objetivo comum de trabalho.

Apesar de não ser uma tarefa fácil, visto que depende de um movimento relacional entre dois profissionais com formações distintas, quando compreendida e assumida pelos docentes envolvidos, podem favorecer, sobremaneira, aos processos de inclusão e, também, a uma docência horizontalizada e corresponsável. Esse desenho tem por intenção diminuir a solidão em que muitos docentes se percebem no movimento da inclusão em educação e favorecer a aprendizagem das/dos estudantes ao unir saberes docentes de duas ou mais áreas de conhecimento.

Para diminuir possíveis impasses nessa parceria, faz-se importante que os docentes tenham consciência dos papéis a serem assumidos em colaboração. Isso quer dizer, que é

fundamental terem objetivos comuns, paridade nas relações e atuações, e o que a literatura denomina como “voluntarismo”, ou seja, a capacidade de se doar para que a colaboração aconteça. Porém, nós, no CAP-UFRJ, temos preferido compreender e nominar esse ato de abertura ao *Outro*, como “disponibilidade”. A ideia de “estar disponível”, a partir dos sentidos defendidos pelo professor Carlos Skliar.

Ao depender da relação estabelecida entre os docentes-referência de uma turma, o *ensino colaborativo* pode ter diferentes formas de organização e efetivação, pois o modo como o trabalho será realizado no cotidiano da sala de aula, dependerá das maneiras pelas quais os docentes decidirão, juntos, a melhor maneira de fazê-lo. É possível que inicialmente um docente esteja assumindo o papel principal da aula enquanto o outro observa. Há também a possibilidade que um docente assuma a liderança do ensino, enquanto o outro assume o papel de apoio, circulando pela turma atendendo aos estudantes individualmente. É possível também, organizar a turma por estações de ensino – os popularmente conhecidos como “cantinhos” – com focos em aprendizagens diversificadas, ficando cada um dos docentes, responsáveis por um ou mais grupos. Além disso, há a possibilidade de organizar o “ensino paralelo”, onde a turma é dividida e cada docente fica responsável mais diretamente por um grupo de estudantes.

Porém, a grande centralidade em todas essas possibilidades de organização da parceria será sempre o planejamento comum. Mas, para que qualquer um desses arranjos possa ser consolidado e/ou criado, sabemos que a relação entre os docentes precisará ser estabelecida conscientemente e aos poucos, aprofundada. É por essa razão, que a literatura aponta que o

ensino colaborativo passa por estágios de colaboração que dependem do amadurecimento dessa relação profissional e, principalmente, da habilidade comunicacional entre docentes.

Segundo Gately e Gataly (2010), há três estágios principais para o desenvolvimento de uma parceria colaborativa. O *estágio inicial*, quando a comunicação entre os docentes ainda é superficial, informal e infrequente. Nesse movimento inicial, estabelecem-se limites e tentativas de instituir um trabalho, juntos, mas pode, inclusive, ocorrer a estagnação dessa relação. Esse primeiro momento, então, será crucial para a corporificação desse sentido colaborativo. As autoras Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) fazem uma analogia dessa fase com o namoro. É o momento de conhecer o outro. Aprender sobre gostos, preferências, modos de agir, entre outras especificidades.

Já um segundo momento é chamado de *estágio de comprometimento*. Nesse estágio, a comunicação torna-se mais frequente, aberta, interativa e responsiva, favorecendo o estabelecimento de uma relação de confiança e quando a/o docente da Educação Especial passa a assumir um papel mais atuante na sala de aula; as autoras acima citadas comparam com a fase do noivado.

E, por último, o terceiro momento. O *estágio da colaboração* efetivamente. Nesse momento, os docentes interagem, abertamente e de modo confortável, assumindo a responsabilidade compartilhada pela turma e pela aprendizagem de todas/os as/os estudantes. Nesse estágio, segundo as autoras Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), seria a etapa do casamento, no qual a parceria consolida-se para um objetivo comum.

Ao assumirmos o *ensino colaborativo* no CAP-UFRJ, como política pensada e defendida “na escola” e “pela escola”, diferenciando-se, como já dissemos, da política nacional, tenho entendido, Thayná, a partir do estudo dos *movimentos instituintes* apresentado pela professora Célia Linhares, que temos constituído *políticas instituintes* no cotidiano, ao compreender que a escola é espaço de lutas ideológicas nas quais diversos aspectos das políticas disputam lugar nas práticas dos sujeitos. Inclusive, esses primeiros movimentos de constituição do *ensino colaborativo*, como política no CAP-UFRJ, foram estudados em recente pesquisa pela Dr^a Mariana Moraes Lopes, que defendeu a tese: “*Inclusão escolar e práticas docentes em tempos de pandemia e após o retorno do ensino presencial*” pela UFSCar em 20 de dezembro de 2022 e apontou, a partir da sua própria experiência, como docente substituta da Educação Especial no CAP, que:

foi possível investir em práticas colaborativas com a imersão tecnológica, o que facilitou estratégias de colaboração no planejamento, execução das aulas e até na avaliação de estudantes numa perspectiva mais universalista do que especialista, pensadas para melhorar o ensino para todos e não apenas em adequações para estudantes PAEE. (Lopes, 2022).

Ao fazer a defesa de que o *ensino colaborativo* é, sim, uma *política instituinte*, faz-se importante compreendermos de onde advém a noção de *movimentos instituintes* na educação defendido pela professora Célia Linhares (2007). De acordo com Alvarenga, Rosa, Motta e Vieira (2023), a professora Célia, desde seus primeiros estudos na década de 1980, na Universidade Federal Fluminense (UFF), atrelou as suas pesquisas às dimensões de defesa da educação das classes populares. Para tal, consolidou suas pesquisas com base em dois

princípios: primeiro, a ideia de que os sujeitos produzem saberes históricos ao longo da vida, tendo por referência os teóricos Carlo Ginzburg e Walter Benjamin e seus estudos historiográficos, principalmente, na busca por fundamentar a importância da historiografia para os movimentos de formação. Isso, inclusive, confere protagonismo às pessoas que, por pertencerem às classes populares, muitas vezes, tiveram/têm seus saberes pormenorizados. Essa proposição servirá de base para o segundo princípio, o que compreende a formação como uma dimensão política de cunho coletivo e, ao mesmo tempo, individual em movimentos indissociáveis.

Essa compreensão formativo-reflexiva que acontece no cotidiano das escolas, segundo Linhares, é capaz de promover práticas pedagógicas conscientes dos contextos de opressão dando melhores condições aos docentes de operarem em movimentos de resistência e *contra-hegemônicos*, mesmo estando enredadas/os pelas políticas educacionais instituídas de uma sociedade capitalista. A partir disso, a professora Célia Linhares compreende os movimentos instituintes como aqueles contrários aos movimentos instituídos, por sua intenção de ruptura e paralela reinvenção, por meio de atos criadores que “buscam estremecer o que foi organizado pela história” (Linhares; Heckert, 2009, p.6). Porém, em contrapartida, o instituído não cede às resistências e procura incorporar o que ainda está se processando, buscando institucionalizar, normatizar o movimento instituinte. É uma disputa de forças entre o que está dado e o que necessita ser recriado. Desse modo, é possível compreender que o movimento instituinte acontece no interior do instituído, e o segundo está sempre em busca de conter ou modular as (re)invenções de modo a não deixar essas práticas livres ou sem supervisão organizacional.

Sobre isso, Thayná, refleti que vivemos muito marcadamente essa dimensão das disputas entre o instituído e o instituinte no ano de 2023. Desde 2020, fomos constituindo o *projetopolítico* em que acreditamos, ao entendermos que seria o mais condizente com o caminho para corporificar uma Educação Especial na perspectiva da inclusão em educação, a qual nós desejamos. Desde então, tem sido autorizada a contratação de professoras/es substitutas/os de Educação Especial em número compatível aos desenhos de suportes necessários para desenvolvermos o AEE com as/os estudantes público da Educação Especial em toda a educação básica no CAp.

Diferentemente dos anos anteriores, porém, no ano de 2023, foram autorizados apenas sessenta por cento do número inicial de docentes da Educação Especial solicitados, exigindo que, entre outras demandas, pensássemos outras configurações de *ensino colaborativo* e não apenas a que propusemos por convicção *epistemopolíticopedagógica*. Após três anos de trabalho desenvolvidos a partir de uma proposição, sentimos as amarras instituídas e institucionais tentando propor outra lógica para a Educação Especial no CAp-UFRJ. Resistimos!

Inclusive, diante da negativa da Universidade em viabilizar o número de docentes necessários à efetivação do trabalho, nós, responsáveis pela coordenação do NEEL, escrevemos uma carta à comunidade na intenção de refletir sobre o que a aceitação pura e simples daquela decisão significaria. Na carta, problematizamos, entre tantas outras questões, as seguintes:

“Entendemos que a proposta da Reitoria pela terceirização será apenas para os professores da Educação Especial, certo? Se sim, acreditamos que isso demonstra uma hierarquização da Educação Especial em relação a outras áreas. Cabe destacar que a Educação Especial, além de modalidade educacional transversal, é um campo de conhecimento reconhecido, de caráter interdisciplinar, e que garante os direitos de participação e aprendizagem de modo articulado. A precarização dos vínculos empregatícios direcionados apenas a um setor específico demarca uma subalternização ainda mais radical nas relações entre docentes da Educação Especial e docentes do Ensino Comum. Tal situação, que historicamente atravessa a nossa atividade, infelizmente ainda se faz presente nas relações, e que temos lutado arduamente para combater em nossa escola e universidade. Assim, a diferenciação advinda da proposta da Reitoria, caso seja “aceita” por nós, validará essa diferenciação entre docentes, infringindo o princípio da isonomia.

Em segundo lugar, a terceirização afeta a opção do Atendimento Educacional Especializado (AEE), adotado e defendido por esta escola até o momento. Ele é feito por meio do Ensino Colaborativo que prevê a atuação do professor de Educação Especial (sendo este formado em Pedagogia e com formação e experiência no campo da Educação Especial) em parceria com o docente do Ensino Comum. Terceirizar o docente de Educação Especial significará a aproximação ou adesão (pois não sabemos os termos da contratação que foi

A marca da nítida precarização passa a ficar mais forte, após o ano de 2022, quando a UFRJ começou a ranquear as vagas de professoras/es substitutas/os, a partir de critérios iguais entre as unidades, mesmo com a natureza de ações diferentes, como é o caso da educação básica. Nesse sentido, o NEEI foi extremamente prejudicado. Isso porque se trata de um setor novo com apenas duas docentes efetivas e com uma demanda considerável de carga horária didática, e, logo, a necessidade de maior número de docentes para viabilizar a política de inclusão do modo pelo qual o Colégio tem se fundamentado em sua política.

À medida que buscamos um caminho instituinte, pois acreditamos na responsabilidade dos Colégios de Aplicação em criar inovações pedagógicas para a mobilização, inclusive, das políticas nacionais; a política organizacional instituída insiste em asfixiar os movimentos inovadores, justamente, por estarmos engendrados em um contexto neoliberal de menor investimento estatal nos setores sociais.

O discurso de “deslegitimação” da escola pública e da sua estrutura, como algo “caro” e sem retorno imediato, busca criar um contexto crível para que sejam propostas “saídas” consideradas mais eficientes e menos dispendiosas, entre elas, os processos de terceirização do trabalho pedagógico em diferentes níveis. E com relação à Educação Especial, que exige investimentos de diversas naturezas, não apenas no nível de pessoal, mas material, recursos, tecnologias e estruturação arquitetônicas, esse aprofundamento dos ataques à política pública ficam ainda mais evidentes, abrindo espaço para transferência de verbas públicas da educação pública para a iniciativa privada, como ficou ainda mais perceptível nos últimos quatro anos. Inclusive, a realidade de precarização e subalternização da docência na Educação Especial, não é uma realidade nova, e, nem ao menos, da UFRJ, exclusivamente. Tem ocorrido nas redes municipais e estaduais de ensino e nos demais Colégios Federais de Aplicação, conforme denuncia a nota publicizada pelo CONDICApe e escrita pelo GT de inclusão ao final do ano de 2022 já citada anteriormente.

Thayná, refletir sobre essa disputa entre a política instituinte e a instituída, fez-me lembrar do primeiro planejamento que sistematizamos para a semana do Seminário Interno e organização inicial de trabalho no CAP em fevereiro de 2020. Nele, estavam descritas as

propostas que gostaríamos de dialogar e defender com a direção do Colégio, com as/os docentes da Educação Especial, com os técnicos e as técnicas com as/os docentes dos demais setores.

Hoje, releio aquele primeiro registro e percebo-o como um primeiro texto político do NEEI. Além disso, a partir da sua releitura, consigo, mais facilmente, dimensionar, o quanto já conseguimos avançar e o que ainda falta em termos de consolidação de uma política de Educação Especial na perspectiva de uma inclusão em educação no CAp-UFRJ.

**PLANEJAMENTO INICIAL SETOR EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 –
04/02/2020**

Objetivo:

- Estruturar de modo sistemático e prático o setor da Educação Especial do CAP UFRJ a partir das aspirações coletivas e das experiências já realizadas pela instituição.

Demandas iniciais:

1. Reunião com a Direção Geral do CAP bem como com a Equipe Gestora do CAP (Educação Infantil) para pensarmos a organização inicial do setor;
 2. Identificação dos estudantes público-alvo da Educação Especial (CAP Lagoa e Fundão);
 3. Organização da conversa/planejamento com os demais setores do CAP;
 4. Reunião com a DIRAC – (pensar modos de articulação e compreensão dos caminhos para apoio material (humano e infraestrutural) desta Diretoria;
 5. Reunião/articulação com a Faculdade de Educação;
 6. Articulação com as TAE's Gabriela (Lagoa) e Michele (Fundão);
 7. Reunião com a Equipe de Educação Especial:
- Integração dos novos professores;
 - Uso das mídias sociais;

Encaminhamentos iniciais;

Pauta para Reunião com a Direção/ Equipe Gestora

Provável data: 06/02 – Manhã (Direção Geral) 06/02 – Tarde (Equipe Gestora – Fundão)

1- Organização do Trabalho:

- O que é necessário para a existência do setor?

- Estrutura;
- Organização sistemática;
- Documentos: Acesso aos currículos das séries; regimento/referencial; modelos de documentos (relatórios, currículos adaptados – flexibilizados e funcionais . PEI (para o caso de AAE), anamnese e uso de dispositivos de registro do trabalho pedagógico pelos professores da Educação Especial);

→ O que a Direção espera para a existência do setor?

→ Organograma do setor;

→ Organização do trabalho multicampi; (sugestão);

→ Distribuição da Carga Horária.

→ Cumprimento da Carga Horária e distribuição:

- Ensino: Proposta (Organização do setor, orientação aos professores, AEE em SRM?)
- Pesquisa: Historiografização do NEEI?
- Extensão: Continuidade do Projeto Conversas sobre Educação Especial;

Pauta da Reunião com as TAE'S

- 1- Apresentação individual;
- 2- Desenhos iniciais e demandas para estruturação do Setor de Educação Especial a partir da conversa com a Direção;
- 3- Construção do trabalho coletivamente;
- 4- Expectativas dos professores; (Gerar Plano de Trabalho Anual)
- 5- Vinculação dos Professores aos estudantes;
- 6- Orientações gerais e combinados do setor;
- 7- Pensar/estudar as formas de organizar e codocência;

Pauta da Reunião com os setores

- 1- Dialogar sobre as expectativas ao nosso trabalho;
- 2- Compartilhar os desenhos iniciais e demandas planejadas junto à direção para a estruturação do setor;

Ao compreender que ao assumirmos no CAP-UFRJ, a perspectiva do *ensino colaborativo* como princípio que fundamenta a política de inclusão em educação, entendo, Thayná, que esta é uma política que tem se constituído como instituinte, forjada no contexto de (atu)ação comunitária de seus atores: docentes, técnicos e técnicas, funcionários, famílias, estudantes, licenciandos e licenciandas.

É um processo que entrelaça muitas dimensões. Acho que a pandemia reforçou a ideia de que, nesse contexto, o tempo ganha uma perspectiva diferente (que não sei nomear ainda) e que influencia muito no modo como essas políticas foram feitas nesse período. (Thayná Marracho)

Deste modo, ao investigarmos a constituição da política em acontecimento no cotidiano e que não está, a priori, descrita no texto legal para sua proposição, buscarei no movimento de conversar com as gentes que compõem a escola, a compreensão de um círculo virtuoso ao reunir as *perspectivas instituintes* (Linhares, 2016) às *artes de fazer dos praticantes* (Certeau, 2012), mediatizadas pela *interpretação hermenêutica* dos filósofos da linguagem, Bakhtin e Ricoeur, para o aprofundamento do conceito de *cointerpretação* (Motta, Bragança, Prado, 2020).

Que alegria e que emocionante participar desse processo de *cointerpretar* contigo! (Thayná Marracho)

No movimento de interpretação das fontes narrativas desta tese – as *metaconversas* – faço a defesa de que estas podem configurar-se como uma abordagem *teoricometodológica* na perspectiva da *decolonialidade dos saberes*. Isso porque, ao mesmo tempo que esta opção convoca a comunidade escolar para conversar sobre como sentem as reverberações das políticas instituídas e instituintes em suas vidas, convida, também, a interpretar e compreender a própria política, intentando uma tomada de consciência para a proposição de novos *movimentos instituintes*. Sobre esse processo, descrito acima, serão apresentados a partir de agora, cinco encontros-conversa em que constituímos *metaconversas* e *cointerpretações* em partilha sobre a política de inclusão em educação no CAP-UFRJ.

A primeira conversa foi com a Orientadora Educacional, Sandra Barros. Ocorreu no dia 04 de junho de 2021, ainda durante a pandemia da COVID-19. A conversa aconteceu remotamente e foi o mais longo de todos os cinco encontros. A conversa durou quase quatro horas e nem vimos o tempo passar. Penso que esta duração maior tenha sido necessária, pois a Sandra sentiu necessidade de retornar ao ano de 1990 para narrar, desde lá, a história dos movimentos políticos para a corporificação das ações afirmativas do CAp, nos dias de hoje.

A segunda conversa, podemos chamar, de acordo com Ponzio (2016), de triálogo. Isso porque reuniram-se em um encontro remoto, três mulheres. Eu, a Mariana Branco – mãe de um estudante do Ensino Fundamental (o Miguel) – e a Nathália Inácio, professora da Educação Especial referência da turma naquele ano letivo. Dado momento, o Miguel, apareceu na sala e entrou animadamente na conversa. A terceira e a quarta conversas, respectivamente, com as professoras Graça Reis e Marina Campos, aconteceram no CAp. Ambas no ano de 2022, após a retomada das aulas presenciais. A quinta e última conversa aconteceu de modo remoto em fevereiro de 2024 com a professora de Educação Especial, Letícia Oliveira. Optamos pelo formato remoto, pois eu já estava de licença para o doutoramento, já não mais frequentando o CAp. A distância geográfica entre nós, nos fez tomar essa decisão.

Importante dizer que o processo de constituição das *metaconversas* foi algo novo para mim. Não sabia muito bem como transmutar as conversas que tivemos nos encontros e que foram gravadas em áudio e vídeo para um texto escrito. Eu só tinha um desejo – que o acontecimento do encontro não fosse perdido ou aprisionado no texto. Justamente porque o que me encantava a cada conversa era o movimento fluído, despretensioso e cheio de

disponibilidade à escuta. Então, optei em criar uma escrita trazendo os sentidos que vivemos na conversa para o papel, inclusive respeitando nas transcrições, a espontaneidade e as marcas da oralidade.

Foi então que ensaiei escrever dando materialidade escrita ao gênero conversa, tentando trazer as emoções, as sensações, as pausas, os silêncios, os risos, os incômodos, os olhares, os movimentos do corpo. Não como uma transcrição pura e simples, mas uma reescritura ética, respeitando os percursos escolhidos pelas/os coautoras/es ao narrarem a sua experiência. Porém, no processo de *metaconversar*, busquei lançar luz e aprofundar os debates de questões levantadas durante o encontro. Para tal, fui fazendo uma tessitura de intriga (Ricoeur, 2007), costurando entre os trechos de nossas narrativas, discussões e autores que nos ajudariam a compreender melhor os indícios das interpretações da política que trasbordaram de nossas primeiras reflexões.

A *metaconversa* com a Sandra foi a mais complexa de ser constituída. Além de ter sido a primeira vez que fiz tal ensaio, o encontro teve quase quatro horas de duração. Levei dois meses para constituir um texto conversante. Entre idas e vindas da escrita eu não tinha muita certeza de como produzir o gênero conversa. Lembro-me de discutir muitas vezes com a minha orientadora, Inês Bragança, sobre essa dúvida. Ou melhor, sobre a incerteza quanto ao caminho mais responsivo a seguir. Não poderia ser uma reescritura em formato de uma carta, por exemplo. Também não era uma crônica. Era uma conversa e precisava manter, minimante, os princípios e os sentidos de uma conversação.

Foram os retornos da Sandra, após receber o texto da *metaconversa* e ser convidada a dar continuidade ao diálogo, que me deram alguma tranquilidade para entender que aquele desenho estava respeitando eticamente ao acontecimento do encontro. O fato de ela ter se sentido respeitada e desejosa em dar continuidade à *metaconversa* me deu ânimo. Assim, segui com a escritura das demais conversas tendo como princípio ver/escutar com cuidado, todos os vídeos e áudios e ir tecendo a narrativa respeitando os movimentos da conversa inicial, costurando as nossas palavras aos estudos sobre os temas que tínhamos sido provocadas a pensar a cada encontro.

Todas as coautoras receberam as *metaconversas* para ler e avaliar se estaria condizente com a conversa primeira. Além disso, foram chamadas a continuar o diálogo, caso sentissem necessidade. Elas poderiam escrever em resposta, em aprofundamento, em transbordamento e/ou fazer alguma correção que percebessem necessária. Das cinco conversações, três coautoras transbordaram a *metaconversa* em continuidade interpretativa. Três outras conversantes deram retorno de que o texto constituído conseguiu capturar todas as dimensões vivenciadas durante o encontro e se sentiam contempladas pelo modo como as *metaconversas* foram constituídas.



EU E SANDRA
UMA CONVERSA-VIAGEM:

*(Re)memorando a história institucional do CAP-UFRJ na
 dimensão de democratização de acesso*

Sandra, fiquei pensando na forma de escrita deste texto. Em minha pesquisa de mestrado, optei por escrever *metanarrativas* a partir dos escritos feitos pelas professoras sobre os nossos processos formativos vividos durante um curso de extensão e, juntas, pensávamos os sentidos das aprendizagens decentes em *cointerpretação*.

Aquela experiência foi uma aprendizagem formativa importante e gostaria de dar continuidade a essa opção *teóricometodológica* em meus estudos no nível do doutoramento. Porém, diferente do mestrado, em que escrevia textos a partir de textos escritos em diários pelas professoras da Educação Infantil; agora, temos um *encontroconversa*. Conversa boa, fluida. Daquelas que a gente nem vê o tempo passar. Quando percebemos, já era noite do dia 04 de junho de 2021.

Então, como fazer um registro escrito de um encontro conversante, no qual, a priori não há uma narrativa escrita primeira? Estava posto um novo desafio *teóricometodológico*: metanarrar uma conversa, um diálogo acerca das políticas de inclusão no CAP-UFRJ. A

NOTA
 O QUE É A NOÇÃO DE
 COINTERPRETAÇÃO?

Cointerpretação: Ato de interpretação (com)partilhada dos sentidos formativos percebidos no movimento de narrar uma experiência. A partir de uma narrativa primeira feita pelo narrador, o outro que o escuta ou lê, narra em resposta; e, juntos, vão constituindo os sentidos formativos e de aprendizagem do ponto de vista de cada um. Esse processo exige uma compreensão em partilha e negociação e sentidos formadores para os que estão neste diálogo.

A proposta escolhida por você é desafiadora e muito interessante. Tenho certeza que será um trabalho muito sério e belo. Sorte a minha poder fazer parte dessa construção. Obrigada por me inserir nela. (Sandra Barros)

metanarrativa é um conceito filosófico-literário que diz de outra narrativa contida ou que vai além da narrativa primeira. Mas, como escrever uma narrativa a partir daquela conversa que, na verdade, configurou-se como um memorial institucional do CAP-UFRJ?

De algum modo, eu entendia que, ao assumir a conversa, como abordagem *teóricometodológica* da *pesquisaformação*, precisaria pensar modos outros de *metanarrar* aquele acontecimento, o encontro entre nós. O que tinha certeza, inicialmente, era que não queria perder os transbordamentos que aconteceram naquele dia e, que, de algum modo, a metarreflexão que escreveria, após, necessitaria traduzir as nuances, os detalhes, as implicações, os indícios e sinais memorialísticos que você, muito generosamente, fez questão de compartilhar comigo. Mas não sabia muito bem como tecer este texto. Porém, retomando alguns conceitos bakhtinianos, principalmente, a partir das leituras do Livro “Dialogando sobre os diálogos na perspectiva bakhtiniana” de Augusto Ponzio (2016), pistas me foram dadas para o modo que assumi, novamente, conversar com você, Sandra. Resolvi, então, inspirada por Bakhtin, escrever em *metadiálogo* (Ponzio, 2016).

Bem, a sua pergunta me lembrou Walter Benjamin em seu texto "O Narrador". Nele, o autor, entre muitas considerações importantes, fala da experiência do narrar. As marcas imprimidas pelo narrador em sua narrativa e a distância que possibilita ver com detalhes o que lhe destaca. Creio que o exercício que nos colocamos nessa conversação se aproxima muito disso tudo. A narrativa "conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz e se desenvolver" (Sandra Barros).

Ao compreender que o diálogo, em Bakhtin, tem a ver com intertextualidade e intercoporeidades, escrevo, diretamente, para você, uma narrativa, também, conversante, a partir do que irei chamar de uma *metaconversa*. Reflexões que tive comigo mesma e contigo, devido às lembranças do nosso encontro. Desse modo, esta narrativa escrita tem a intenção de, assim como a conversa, ser um texto nosso, em que as palavras e sentidos sejam negociados entre as nossas textualidades e corporeidades docentes.

É evidente, que esta proposta é um ensaio e, por esta razão, a convido a mergulhar neste texto trazendo suas impressões, interpretações, complementações, e, assim como Bakhtin conceitua, exercer um *excedente de visão*; aquilo que a priori não consegui, dimensionar, enxergar e compreender.

Assim, Sandra, resolvi começar, trazendo para o texto, algumas imagens que usei como disparadores para o nosso conversê. Coloco, aqui, as fotos do nosso primeiro encontro no CIPA de 2016 em Cuiabá. Naquele momento, nem imaginávamos que trabalharíamos, juntas, quatro anos depois. Trouxe, também, as fotos de algumas propostas que realizamos, no primeiro ano do ensino fundamental no início do meu trabalho no CAP, antes da pandemia. Além das imagens dos dois estudantes, que, em um primeiro momento, eu entendia terem sido os mobilizadores iniciais para a proposição do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva - NEEI e a constituição da política de Educação Especial no CAP-UFRJ.

Para mim, professora recém-chegada ao CAP-UFRJ, a nossa conversa se deteria a dialogarmos sobre um “recente” processo de inclusão de pessoas com deficiência na sede Lagoa, após a matrícula de dois estudantes PEE no ano de 2017 pelo sorteio público. Isso porque o que eu ouvia dizer, durante os quarenta e cinco dias em que trabalhei presencialmente antes da pandemia da COVID-19, no ano de 2020, é que, a partir da chegada desses dois estudantes, iniciou-se a contratação de professoras/es substitutas/os de Educação Especial e a ideia de constituir o NEEI. Mas eu estava enganada. A nossa conversa deu a ver um processo de constituição de uma paulatina política de democratização de acesso, muito anterior. É



O primeiro encontro.
Uma experiência
biográfica.

2016

Penso que os sentidos construídos nesse texto já estavam sendo gestados desde então... (Sandra Barros)

evidente que a chegada daquelas duas crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental, uma delas com múltiplas deficiências em virtude da paralisia cerebral e a outra, com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível III de suporte, moveram a Sede Lagoa no sentido de pensar culturas e práticas pedagógicas de inclusão em educação (Santos, 2015). As crianças movimentaram tanto a escola, seus setores e as suas certezas, os currículos e a avaliação, que, naquele momento, foi travada uma série de debates e ações, no sentido de garantir o direito ao acesso, mas também a permanência e aprendizagem daqueles estudantes.

Em nossa conversa, Sandra, você contou, minuciosamente, essa história de como os primeiros desenhos da política de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva foram se constituindo. Mas, em um exercício muito consciente, reflexivo e investigativo de quem viveu intensamente esse cotidiano, você demarcou, com muita coerência político-pedagógica, que a chegada daqueles estudantes só foi possível, efetivamente, pois o Colégio passara por um processo de democratização de acesso durante os últimos anos. No exato momento em que fez a distinção desses dois movimentos, é como se um “achadouros” de novas possibilidades investigativas se abrisse, bem, ali, na minha frente, quando você disse:

Então, Thais... eu também fiz um exercício de rememoração antes de começarmos a conversa. Como foi aquele ano, aquela passagem de 2016 para 2017 e o próprio ano de 2017. Peguei a minha agenda daquele ano e fui olhando, mas não consegui encontrar tudo, pois me mudei há pouco tempo e se eu encontrar algo que eu entenda ser importante para a sua pesquisa, eu vou te passar. Mas a princípio eu vou fazer aqui a rememoração deste processo. O que foi significativo, o que ficou desta iniciação e de aprendizagem, pois foi isso, uma rememoração e uma aprendizagem, pois não fazia parte do nosso cotidiano receber crianças

Sim, com certeza. No entanto, esta metaconversa é instigante e ao mesmo tempo, inquietante. Repassar o que aconteceu, agora distante ainda traz certo desconforto. Trago a situação a partir dos meus registros de memória, arquivos pessoais e anotações individuais e é como se eu trouxesse para o presente toda a tensão vivida naquele momento com as pessoas, com os acontecimentos... O que me fez rever aqui o modo como falei ao gravar a conversa. Em nossa primeira conversa me sentia muito solta, muita à vontade para relatar minha maneira de ver o que aconteceu, o que avalio como sendo o gatilho de tudo que vivemos hoje no colégio. Estava bem à vontade não somente de falar sobre minha perspectiva do que vivi, mas ser responsiva à sua escuta sensível, respeitosa e generosa. A sua atitude como pesquisadora me deixou muito à vontade para escavar o que chamamos de memória. E isso, nos leva a um revelar-se, abrir-se, a um descortinar... E, obviamente, o que trago para o presente, agora em outro contexto, ainda precisa ser cuidadosamente relatado, recolocado, recontado com respeito ao colégio e sua história. Então, nessa metaconversa, foi preciso uma revisão, dado que o registro escrito impõe outra dimensão ao registro oral. A metaconversa ajudou a lapidar o relato, ir além e também conter, rever as citações de nomes, enfim, um recontar a história da mudança que abriu o CAp para o confronto com sua diferença. (Sandra Barros)

que precisariam de um trabalho mais específico, de uma organização espaço-temporal, mais atenção com os materiais. Então, eu aqui pensei em alguns pontos... Mas para começar a falar de 2017, eu não posso deixar de falar de antes de 2017, pois na verdade é um processo de transformação desta escola. E é um processo de transformação que começa muito atrás, antes de 2017.

Foi uma conversa profundamente rememorativa, na qual, você, Sandra, teceu um verdadeiro memorial institucional do CAp-UFRJ, fazendo-me seguir contigo em uma viagem no tempo. Um retorno ao passado, assim como Benjamin (1987) nos ajuda a metaforizar: *dando enxadadas na terra para revolvê-la e encontrar os sentidos*. Mesmo sem eu ter vivido aquela história, voltar, ao seu lado, pelos labirintos da memória institucional, ativou, em mim, conexões fundamentais para pensar e compreender a recente política de Educação Especial na perspectiva de uma educação inclusiva assumida, hoje, pelo CAp e perceber a importância do projeto de pesquisa institucional do NEEI: ***“Narrativas (com)vivas: histórias nossas que contam a história do NEEI CAp-UFRJ”***.

Posso afirmar, seguramente, que foi uma *conversaviagem*. Uma conversa em tríplice presente, como bem definiu Paul Ricoeur (2010). Isso porque, inicialmente, eu buscava escutar as histórias da constituição do NEEI no tempo de agora. Porém, a sua narrativa, Sandra, estava marcada pelos atravessamentos que constituíram a política de inclusão em educação vivida hoje e de como ela tem sido gestada, porém, demarcada por uma consciência histórica de que temos vivenciado, atualmente, um projeto forjado no ontem. O futuro estava lá, no passado em projeção.

Eu considero que esse foi o segundo corte ocorrido na escola desde a minha chegada. O primeiro foi com a mudança na forma de ingresso no colégio e o segundo foi com a chegada dessas crianças.

A pandemia criou o terceiro, quando a escola teve que se reinventar com o ensino remoto.

Falo de um corte porque foram acontecimentos que atingiram a tradição da instituição que impulsionaram mudanças nunca antes pensadas. (Sandra Barros)

Essa relativização política esticou o meu pensamento para um tempo muito anterior. Isso mostra que os sentidos do vivido no presente se entrelaçam profundamente com decisões e processos passados, uma vez que foram perspectivados em projeto. E, foi essa projeção política, cunhada na realidade objetiva do cotidiano naquele momento histórico no fim da década de 1990 e início dos anos 2000, que possibilitou, por meio dos debates, disputas e escolhas, materializar o cotidiano do modo como o temos experimentado hoje.

E foi assim, como quem assiste a um filme ou lê um bom livro de literatura, que eu fui me embrenhando junto às suas memórias e fazendo, delas, um pouco minhas. Em profundo diálogo com você e meus pensamentos. Ao lhe escutar, atentamente, fui corporificando, em mim, a compreensão de que, entender a política, hoje, percebendo-a articulada aos movimentos políticos do passado, é fundamental para projetarmos políticas outras. Políticas em desdobramento consciente e desejante pelo direito à educação das gentes, como diria Paulo Freire.

Desse modo, defendo que a política educacional que temos constituído, ao longo dos anos no CAP-UFRJ, aproxima-se da ideia que a professora Célia Linhares (2012) definiu como um *movimento instituinte*. Uma política própria, com assinatura de um coletivo docente e comunitário, diferenciado das políticas instituídas nacionalmente. Isso não quer dizer que as políticas educacionais do CAP-UFRJ sejam descoladas do cenário educacional brasileiro, mas, com autoria e inovações condizentes a um Colégio de Aplicação, e sua responsabilidade nas dimensões indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão.

A nossa conversa provocou, em mim, duas sensações: curiosidade de quem tem histórias para ouvir e processos para compreender, mas também uma sensação da criança recém-chegada ao mundo (Arendt, 2013). Uma estrangeira, que ainda desconhece a língua que se fala. Pois eu, recém-chegada ao CAP-UFRJ, estava com um olhar ainda raso, percebendo apenas as margens. Era um olhar ainda deslumbrado do viajante que chega e se encanta com a paisagem, mas que ainda não explorou o lugar ou descobriu as suas possibilidades, limites, histórias e tradições.

E, talvez, a palavra “tradição” tenha sido o sentido mais transbordante do nosso encontro. Sandra, você, orientadora educacional recém-aposentada do CAP-UFRJ, trouxe, em sua narrativa de experiência, os sentidos político-pedagógicos-formativos de um colégio com mais de setenta anos de história. Para mim, a recém-chegada àquele mundo, foi fundamental escutá-la.

E assim, como diria Hugo Lovisolo (1989), em seu texto, “A tradição desafortunada”, fomos discutindo os processos políticos e epistemológicos de disputas e (re)configurações entre a tradição e a inovação, e que, na verdade, refletem um pouco dos modos como, no Brasil, pensamos a história em descontinuidades e rupturas e não em continuidade cíclica, mimética. Dessa forma, você prova, em sua narrativa, Sandra, o que Ricoeur afirma: “O tempo só se torna humano ao narrarmos nossas histórias”. Isso quer dizer que a história coletiva só se torna história oficial por ter sido constituída das pequenas histórias da vida cotidiana das pessoas que viveram esse tempo e produziram, nele, as suas *artes de fazer* (Certeau, 2014).



Semana de
Acolhimento do 1º
ano do Ensino
Fundamental I.

2020

Quando entrei no Colégio de Aplicação percebi que havia uma história anterior a mim e uma prática consolidada que era passada de geração para geração de docentes em cada setor curricular. O PPP não estava escrito, mas era passado oralmente. A cultura Capiana era transmitida oralmente. Assim era mantida a tradição de uma escola pública de qualidade construída há muito tempo desde sua criação. (Sandra Barros)

E para isso, Sandra, você voltou ao ano de 1996, quando entrou no CAP, como professora substituta. Eu me lembrei imediatamente do ano da promulgação da LDBEN 9394/96. Ano em que eu ainda estava no Curso Normal. Cheia de perguntas e sem compreender muito bem todos os sentidos daquela lei-diretriz. Eu ainda não tinha um entendimento de que aquele documento traduzia, em alguma medida, os sentidos do recente processo de redemocratização educacional que estávamos vivendo após longo período de ditadura militar.

Nesse sentido, a LDB 9394/96 dialogava com a Constituição, principalmente, na dimensão da democratização do acesso à escola pública como um direito e sem nenhuma forma de discriminação. No mundo e no Brasil, estávamos atravessados pelos debates em torno da ideia da educação para todos. Mas, quem eram esses sujeitos que, naquele momento, estavam em disputa para fazer parte desse “todos”? Eram aqueles que estavam à margem da escola. Que não tinham o direito de acesso a ela: pessoas negras, pobres, das áreas periféricas, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, imigrantes, circenses, ciganos, adultos e idosos, pessoas com deficiência, entre outras.

Nessa medida é que afirmo que a LDBEN 9394/1996, mesmo compreendida como um avanço, não trouxe ganhos mais profundos ao que se denominava, à época, como *educação das pessoas portadoras de necessidades especiais*, pois replicou a perspectiva apontada na Constituição de 1988, mantendo o “*preferencialmente*” no que se refere à matrícula das pessoas com deficiência na rede regular de ensino.

Ainda na década de 1999, houve a homologação do Decreto 3.298 (Brasil, 1999), que regulamentou, após dez anos, a *Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. Segundo Pletsch e Souza (2021, p.1292), esse Decreto significou, “dentro do rol de contradições entre avanços sociais e permanência de dispositivos tutelares, a manutenção de um modelo médico de deficiência”. Nesse sentido, continuou a trazer, em seu bojo, questões sobre a normalidade, ao partir do pressuposto de uma impossibilidade orgânica na definição da deficiência como uma “incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (Brasil, 1999).

E mesmo diante de uma perspectiva integradora, porém; ainda, segundo as autoras, o Decreto demarcou uma importante conquista para a interlocução entre a sociedade civil e o poder público – a instituição do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE). Essa percepção dos movimentos da política nos dá uma maior evidência quanto à importância assumida pela a sociedade civil nos processos de redemocratização do país ao fazer parte do Estado, via espaços colegiados. Nesse sentido, Marco Aurélio Nogueira (2003), com base nos estudos de Gramsci, diz que, nesse cenário, a sociedade civil tem um papel fundamental, como um *espaçotempo* de atuação política para um projeto de organização de um Estado que perspectiva a democracia.

A escola moderna brasileira, pensada com fundamentação nos ideais liberais de base capitalista, mas, profundamente, amarrados aos ideais colonizadores, foi projetada como uma ferramenta de classificação e seleção das pessoas. A função da escola, na modernidade, tem

sido, em grande medida, demarcar lugares sociais: quem seriam os exploradores e os explorados. Nesse sentido, a escola moderna precisava operar com alguns mecanismos de ação/seleção: o currículo único; as avaliações classificatórias; os manuais de atuação docente via formação de professores; a tecnocracia pedagógica e a burocratização dos processos, entre outros.

Como nos lembrou Certeau (2014), contudo, em toda operação de guerra, em meio às estratégias dos dominadores, os dominados criam táticas de resistência. Nesse sentido, nessa mesma escola moderna, há muitas professoras e muitos professores que negam-se a operar lógicas de segregação e exclusão e recriam suas *artes de fazer* cotidianas, por meio de atos de acolhimento, compromisso com a educação das/dos estudantes e, principalmente, com lutas e desvelamentos. Educam como meios de emancipação e consciência como nos convoca a *pensar/fazer*, Paulo Freire.

Sandra, você é uma dessas educadoras. Aquela que não se furta à responsabilidade teórica, política, ética e estética de educar contra as opressões. Isso ficou nítido, ao trazer, entrelaçada à história institucional do CAp, a sua história profissional como Orientadora Educacional. Primeiramente, como professora substituta, e, depois, como efetiva. Desse modo, no momento da sua chegada ao CAp, o cenário educacional, passava por um processo de redemocratização. E nesse movimento, o Colégio de Aplicação, socialmente referendado, mas que, objetivamente, não possui vaga para todos os que o procuram, naquele momento, ainda optava por um processo de seleção de vagas, por meio de concurso com provas para a admissão.

“E aí quando entrei para o CAp, a forma de ingresso dos estudantes era por concurso público. Naquele momento, lembro-me que antecipadamente o colégio recebia ligações telefônicas de interessados na data de divulgação do edital. Muitos responsáveis mostravam-se preocupados em não perder a inscrição para o concurso. A seleção se dava por prova: uma de Língua Portuguesa e outra de Matemática. Muitos passavam na prova, mas pouquíssimos eram classificados, pois existia o ponto de corte, ou seja, quando as notas eram muito altas, os candidatos que conquistavam as vagas eram aqueles que obtinham os melhores resultados. Assim, além de classificatório, o processo era seletivo, pois nem todos tinham condições de entrar na disputa pelas vagas. Nesse sentido, somente os filhos da classe média e alta poderiam concorrer à vaga no CAp. Os estudantes oriundos de escola pública e/ou das classes populares não tinham as mesmas oportunidades de se preparar para os exames daquele concurso. O colégio quase não tinha estudantes negros. Era muito difícil. O concurso era impensável para as crianças com deficiência. Nessa perspectiva, tornava-se impossível o acesso amplo e democrático.”

Naquela época, a perspectiva avaliativa dos concursos de admissão por meio de exames classificatórios, ainda, era muito comum nos processos de seleção dos Colégios de Aplicação. Mas, os debates, no que se refere ao direito à educação que se consubstanciaram, principalmente, após a década de 1990, mobilizaram importantes discussões com relação à democratização do acesso à educação em paralelo às perspectivas *teoricopráticas* dos usos dos instrumentos avaliativos na educação. Isso porque, diante do fato dos Colégios de Aplicação não terem vagas suficientes para todos que procuravam por matrículas, as estratégias criadas para selecionar os candidatos acabavam por provocar exclusões, antes mesmo do processo de admissão. O que provocava uma demarcação dos lugares sociais das/os estudantes. Geralmente, candidatos que tinham sólida formação anterior; e aqueles que não tinham condições nem ao menos de concorrer. Como é o caso da grande parte da classe popular e as/os estudantes com deficiência, pois já não teriam condições igualitárias para realizar tais provas.

Sabemos o quão desigual eram os processos de seleção para os CAP, pois, como a procura era sempre maior que a oferta de vagas, as/os estudantes que tiravam as notas mais altas conseguiam a matrícula. Em grande medida, as crianças que já tinham habilidades consolidadas de leitura e escrita para ler, compreender e realizar uma prova, obviamente, já tinha um histórico de escolarização anterior, repertório leitor, experiências com esse tipo de avaliação, entre outras condições objetivas que, sem dúvidas, apontavam para uma classe social específica.

A partir disso, a classe popular quase nunca conseguia as mesmas condições de acesso para participar do processo seletivo, conforme estava organizado. Soma-se a isso, como mais um fator de exclusão, a própria localização geográfica do CAP-UFRJ, situado na Lagoa Rodrigo de Freitas na zona sul do Rio de Janeiro. Fico pensando, Sandra, o quanto esse lugar, já provoca, por si só, segregações. Quais são as famílias que têm acesso a esse território? Que conseguem arcar com os custos de deslocamento pela cidade, se pensarmos nos espaços geográficos em que as classes populares habitam? E os fatores de exclusão se aprofundam, se considerarmos não apenas as classes populares, mas as minorias que, na maioria das vezes, compõem essa grande parcela da população: negros, moradores das favelas, pessoas com deficiência entre tantos outros que sempre estiveram à margem do direito à educação.

Naquele momento, a forma de ingresso provocava a constituição de uma escola totalmente díspar à realidade das demais escolas públicas. Essa era uma questão política, ética, mas também formativa. Considerei interessante a percepção e o debate posto, à época, com

Sim, a localização era um dos determinantes. Quase a totalidade dos estudantes morava na zona sul. Mesmo os estudantes que não pertenciam à classe dominante, predominante no colégio naquele tempo, eram pertencentes a um grupo que almejava a ascensão de classe para seus filhos. Lembro-me de alguns estudantes com apadrinhamento financeiro, por exemplo, que me veio à memória agora. De qualquer forma, eram poucos os que conseguiam furar a forma de ingresso do modo como estava organizada. (Sandra Barros)

relação à formação dos licenciandos e das licenciandas, ao realizarem seus estágios no CAp-UFRJ. Conversamos sobre essa dimensão, que, para mim, fez muito sentido.

“Naquele momento, vozes da prática de ensino e da Faculdade de Educação defendiam que os licenciandos e licenciandas não deveriam fazer estágio no CAp, pois achavam que a nossa realidade era diferenciada da grande maioria das escolas públicas brasileiras. Então, o estágio não iria preparar o futuro professor ou futura professora para o que iriam encontrar nas demais escolas.”

Essa realidade histórica de exclusão no que se refere ao acesso à educação no Brasil, principalmente, nos contextos anteriores à Constituição de 1988 e da LDBEN 9394/1996, é um fator bastante conhecido. Pesquisas apontam para essa realidade. Eu mesma a experimentei. Eu era estudante da escola básica na década de 1990. Eu, estudante da escola pública, nunca estudei com pessoas com deficiência na minha vida escolar. A minha primeira experiência de encontro com uma pessoa com deficiência na escola foi nos anos 2000, já exercendo a docência com a minha primeira turma de Educação Infantil.

Então, Sandra, eu vivi essa escola pública que ainda não era direito de todos e todas. Eu estudei nela. Comecei a ser professora nela. Mas, ouvir você falar sobre a realidade pulsante dos concursos de admissão por provas a partir das percepções e atravessamentos vividos pelas crianças e pelos docentes, àquela época, me deu ainda mais percepções do quanto esse processo avaliativo classificatório era excludente e precisava mudar.

“No caso do primeiro ano do ensino fundamental, a seleção, para além da prova, dava-se também pelo quanto de tolerância cada criança teria que ter para lidar com a ansiedade, o medo e a

insegurança de entrar sozinha na escola aos seis anos, deixar a mãe do lado de fora, subir para a sala de aula onde seria aplicada a prova, sentar em carteiras enfileiradas, ficar com muitas outras crianças desconhecidas e mostrar autonomia para ler e responder as questões dentro do tempo determinado. Algumas crianças demonstravam o peso que carregavam, pois suas famílias apostavam todas as suas fichas para não pagar mais escola. Fazer uma prova, ler as questões e responder dentro de um tempo determinado, enfim, não era uma folha só de prova, durante um tempo de prova. Regular toda a ansiedade de um concurso tendo pouca idade, ou seja, todo um ritual que por si só já exclui muitos candidatos e candidatas. Lembro-me que muitas crianças choravam. Naquele momento, todo o setor de Orientação Educacional era convocado para trabalhar no concurso, pois muitas crianças choravam na entrada, outras no decorrer da prova, enfim, o objetivo era dar suporte procurando acolhê-las e possibilitar que pudessem realizar a prova. Não somente nosso setor, mas também as colegas do Setor Curricular Multidisciplinar também ajudavam a receber as crianças e a tornar o ambiente da prova mais acolhedor. Algumas professoras levavam brinquedos, fantoches, objetos que pudessem ajudar na interação com as crianças. Veja, Thaís, ali já se dava o corte entre a educação infantil e o ensino fundamental. Várias crianças, quando recebiam a prova e percebiam que não conseguiriam ler os enunciados, responder as questões, fazer os cálculos e etc, começavam a chorar. Nós temos exemplos de várias situações ocorridas ao longo dos anos em que houve concurso não somente com os pequenos, mas também com os mais velhos”.

“Veja, Thaís, ali se dava o corte”. Essa frase ecoou em meus ouvidos. Impactou-me profundamente. Fiquei pensando o que deve ter sido exatamente viver com as crianças a experiência desse “corte”. Pois é uma ruptura, para além da nota de uma prova de admissão, trata-se de um corte emocional, do corte social, ali, bem ali, aos olhos do coletivo de docentes. Imagino que deve ter sido esse um dos fatores que mais tenha mobilizado os debates acerca das formas de acesso ao Colégio.

“Então, muitas eram as situações, vários acontecimentos que nos levaram a debater internamente a democratização do CAP. Discutimos o quanto era importante democratizarmos o nosso colégio, o nosso ingresso... até porque, também, é claro, os tempos vão mudando, outras questões vão sendo colocadas para educação e para a escola pública. E o CAP, enquanto escola pública tinha que se rever. Rever o seu ingresso porque não cabia mais tal seleção”.

Em nossa conversa, fui compreendendo que havia muitas discussões colocadas naquele momento e que convocaram a escola a repensar as formas de ingresso. Muitas questões estavam em jogo, inclusive, uma disputa entre tradição e inovação. Mudar é complexo e a opção pelo sorteio significaria uma abertura democrática importante para o acesso das classes populares e de outros grupos minoritários ao CAp. Essa decisão **demandaria uma profunda reconfiguração das dimensões político-pedagógicas da escola**. Nesse sentido, compreendo melhor, quando você demarca, Sandra, que a chegada das/dos estudantes com deficiência ao primeiro ano do ensino fundamental, no ano de 2017, na sede Lagoa, só foi possível, pois a forma de ingresso na escola mudou.

“Bem, os debates esquentaram durante o ano de 1998 e havia um forte movimento de se fazer mudanças para o concurso do ano seguinte. Lembro-me de um movimento forte de se abrir mais o acesso ao nosso colégio, mudando a forma de ingresso para sorteio. E aí tivemos várias plenárias, que, naqueles anos, ainda se chamavam de RTP. Enfim, foram feitas várias plenárias para se discutir a temática da mudança de ingresso e decidir por votação. E foi numa plenária cheia, lotada que decidimos pela mudança. Todos os docentes compareceram, alguns técnicos e funcionários, enfim... A votação foi feita e se mudou a forma de ingresso para o sorteio para o 1º e 5º ano do ensino fundamental (naquela época, ainda não tínhamos o 9º ano) e prova de nivelamento e sorteio para o ensino médio”.

A partir do que tenho experimentado como docente efetiva, participando das plenárias pedagógicas desde 2020, imagino quantos debates, discussões, dissensos, consensos e votações houve até a consolidação dessa mudança. Tenho aprendido, no CAp, o quanto as plenárias pedagógicas são espaços de participação democrática fundamentais para a *corresponsabilização* de docentes e técnicos pelos caminhos que o Colégio opta por trilhar.

Sim Thaís. Depois da votação, vivemos um momento muito difícil no CAp. Pois vozes que não queriam a mudança, principalmente, colegas que iriam trabalhar com as turmas diretamente naquele primeiro ano de ingresso por sorteio, viram o resultado da votação com preocupação. Os debates continuaram por muito tempo na sala dos professores, corredores, por todos os cantos da escola. Os setores curriculares continuaram discutindo internamente. Mas, hoje, olhando para trás, avalio como sendo de grande riqueza e aprendizado aquele momento. E os debates continuarem, de extrema importância, mesmo que cercado de muita tensão. Continuar falando ajuda a digerir a decisão coletiva, a rever os argumentos, a uma nova apropriação de escola. (Sandra Barros)

Mesmo sendo espaços de discussões, extremamente, conflituosos, uma vez que congregam concepções diversificadas, ao reunir todos os setores, são momentos profundamente reflexivos. Pois, a partir de perspectivas tão diferenciadas, vamos repensando nossas próprias convicções e certezas, relativizando as decisões e pensando sobre as reverberações.

Penso, portanto, que diversas ponderações precisavam ser feitas, uma vez que, devido àquela decisão, como em um efeito dominó, muitas outras mudanças ocorreriam. E foi exatamente o que aconteceu, de acordo com o que conversamos com relação à mudança na forma de ingresso para o Colégio via sorteio público, não foi?

No processo de admissão por provas, no primeiro ano, a concorrência por uma vaga fazia com que as crianças chegassem ao CAp já alfabetizadas. No primeiro ano do sorteio público, esse cenário mudou. E que bom que mudou. As crianças já não eram matriculadas previamente alfabetizadas. As “cheganças” dos estudantes, a partir do sorteio público, ampliou o acesso democrático, sobremaneira, e as diferenças sociais, culturais e econômicas começaram a ser sentidas no cotidiano.

“No ano seguinte, em 1999, eu não consegui trabalhar com essas turmas do primeiro ano do ensino fundamental como orientadora. Apesar de não ter atuado diretamente, vi e acompanhei como foi sendo construído esse novo tempo no colégio. Recordo-me que, naquele ano, recebemos uma quantidade de crianças não alfabetizadas, embora as famílias tenham afirmado que seus filhos haviam frequentado a classe de alfabetização no ano anterior. Como as crianças que chegavam ao CAp, por meio de concurso com prova, todas sabiam ler e escrever no primeiro ano do ensino fundamental. Então, obviamente, neste primeiro ano de ingresso por sorteio, foi feito um levantamento para saber se as crianças estavam alfabetizadas. Mas, como a aquisição da leitura e da escrita se dá de diferentes maneiras nas diferentes

Lembro-me de uma pesquisa realizada pela professora Zaia Brandão do SOCED (Grupo de pesquisas em Sociologia da Educação da PUC-Rio) no CAp, além de outras escolas de prestígio da cidade do Rio de Janeiro apontadas nos rankings do vestibular. O objetivo era de estudar a dinâmica das influências familiares, sociais e escolares na formação acadêmica de seus estudantes. A pesquisa aconteceu em 2004, quando foram aplicados questionários do survey do SOCED aos integrantes das turmas de oitavo ano do ensino fundamental e respectivos pais e professores. Os estudantes dessas turmas pesquisadas ingressaram no colégio, por meio de prova no ano de 1997, dois anos antes da mudança na forma do ingresso para sorteio, que aconteceu em 1999. Os resultados apontaram relações interessantes entre as famílias, os professores e a produção de qualidade de ensino, conforme fotos retiradas de documentos fornecidos pelo SOCED em 2006. (Sandra Barros)

escolas e cada criança vive esse processo de modo singular, qual foi a nossa surpresa? A nossa surpresa é que recebemos um grupo bastante heterogêneo. Porque, mesmo sendo alfabetizadas, as crianças estavam em diferentes momentos do processo de aquisição da leitura e da escrita, além de terem vivido metodologias diversas e terem vindo de outras escolas públicas, por exemplo, diferentes lugares do Rio de Janeiro, diferentes bairros, enfim, as turmas ficaram bem heterogêneas. Com a prova, as turmas eram mais homogêneas, considerando que a prova acabava fazendo um nivelamento dos grupos aprovados. Assim, foi um ano desafiador, pois foi necessário alfabetizar parte das turmas naquele primeiro ano de sorteio. Mesmo que muitas famílias tenham “preparado” as crianças para a prova, como era de costume, o sorteio mobilizou outras famílias a inscreverem seus filhos. Assim, tivemos um grupo alfabetizado e outro em processo. As turmas do primeiro ano ficaram bem heterogêneas para o trabalho desenhado. Aqueles que nunca arriscaram colocar o seu filho no CAP, mesmo numa proporção pequena ainda, arriscaram e conseguiram. Quem habitualmente procurava o nosso colégio era um determinado grupo social,”.

A decisão e as suas reverberações. Tipo pedrinha, quando a gente as joga na água. Provoca ressonâncias. E, quem sabe, a primeira tenha sido: assumir que era necessário alfabetizar as crianças que passariam a chegar. Ouvindo essa história, penso que essa tenha sido a grande “viragem” político-pedagógica do CAP, no sentido de uma escola pública democrática e plural. Pois, a partir daquelas crianças recém-chegadas à escola, muitas perspectivas precisaram mudar, entre elas, as concepções curriculares e avaliativas. E, talvez, esse o arcabouço necessário para posteriores aberturas democráticas, inclusive, as políticas de ações afirmativas, principalmente, no que se refere às cotas raciais, sociais e para estudantes com deficiência garantidas nos editais de acesso ao CAP-UFRJ, hoje.

Mas, é evidente que, naquele momento, a mudança deve ter provocado muitos desequilíbrios formativos no corpo docente. Afinal, entendo que deve ter sido necessário repensar, profundamente, o cotidiano, a partir dos novos desafios, em relação ao ensino e à

aprendizagem daquele público que passou a habitar o CAp. Penso isso, pois, no ano seguinte à decisão, diante das complexidades, você me contou que alguns professores chegaram a pensar se não seria mais plausível recuar até que o corpo docente pudesse estar “preparado”.

“O que fez com que, na virada para 2000, durante esse ano, lidando com todas essas dificuldades, alguns pensassem se não era o momento de recuar? Voltar à prova e esperar o momento certo de... a gente recua um pouco nesta história e vamos nos preparar, então, para ter o sorteio”.

Sim, Thaís. A decisão estremeceu a tradição do colégio de qualidade com seus ritos de passagem. Era preciso reconstruir os laços rompidos, as inseguranças, a construção de uma prática para essa vanguarda que invadia e abalava as crenças instituídas. Eu fui criticada por participar do movimento da ruptura, mas, até hoje, me pergunto se seria possível ser diferente. (Sandra Barros)

Fico pensando, movida pela indagação de Skliar, o que significa “estar preparado”?

Quando estaremos preparados aos desafios cotidianos impostos pela educação democrática e inclusiva? Mas, naquele mesmo momento, tantos outras/os professoras/res, inclusive você, defenderam a continuidade do ingresso por sorteio.

“Havia alguns que ponderavam... “já que temos o sorteio, não seria bom termos a classe de alfabetização?”; “Será que a gente não poderia ter uma classe de alfabetização nossa?”... Daí, vezes da época lembraram-se da existência de um projeto de pesquisa no CAp com foco na alfabetização. Já havia um grupo pesquisando a alfabetização. Levantaram, como sugestão, que o projeto se posicionasse e, se não me engano, ficasse como responsável pela construção da classe de alfabetização no colégio. Era, enfim, uma iniciação de estudos para se pensar, talvez, uma classe de alfabetização no CAp. Mas isso não foi à frente”.

Como tudo na escola pública tem que ser gestado e combinado com todo mundo... só que não! Pois, não havia consenso. Porque é isso: a gente estava em um território de disputas. O sorteio criava uma situação complicada, pois todos os setores que trabalhariam com a série deveriam concordar com o desafio de trabalhar com a classe de alfabetização e tudo que isso representaria, ou seja, uma mudança de perspectiva, de prática, de planejamento para todos os docentes que estariam à frente da nova série. Assim, todos que fossem trabalhar nessa série teriam que topar e estarem preparados para o desafio. (Sandra Barros)

Considereei muito interessante, quando você narrou o processo de mobilização do Colégio para a criação da classe de alfabetização. Diante da falta de consenso, a importância das articulações cotidianas. As conversas no miúdo, ao pé de ouvido, que nós, professoras/es, estabelecemos para constituir redes colaborativas. Nesse caso, uma articulação política no cotidiano.

“Interessante, Thaís, como o processo é dialético e tende a se movimentar como numa espiral dialética como mostrou os estudos de Pichon-Rivière sobre grupos, vínculos e aprendizagem. Além do SOE, todos tinham que estar abertos ao novo desafio. Naquele momento, se formou um grupo pequeno de pessoas para pensar uma proposta que pudesse ser propositiva, construída a várias mãos, para pensar como poderia ser colocada em prática concretamente a classe de alfabetização e qual o impacto para o colégio em termos de vagas de professores nos próximos anos, configuração de grade curricular e número de turmas. Enfim, o estudo serviria para viabilizar a defesa dos argumentos na discussão sobre a nova série na Plenária de professores. Eu fui uma dessas pessoas que ajudou a rascunhar a proposta. Uma das professoras que fazia parte desse grupo compunha a Direção Adjunta de Ensino na época. Ela foi uma das articuladoras que pensava o impacto na grade com a criação da Classe de Alfabetização. E aí nós fomos para uma plenária ampliada que contou também com os técnicos e funcionários. Houve uma votação depois de um debate imenso, no final, a gente votou a favor da classe de alfabetização. Noosaaaa... ficamos felizes por um lado, mas tensos por outro”...

E foi, nesse ponto, penso eu, a grande mudança, uma descolonização com relação ao acesso e ao conhecimento no Colégio de Aplicação. Evidente que ainda foram necessários muitos anos até chegar às políticas afirmativas que temos, hoje, mas o seu relato mostra o quanto foi um marco de abertura democrática do colégio para o direito de qualquer candidato, estudar em uma escola pública federal.

“Pois aí o CAP foi se transformando, gestando a escola plural e democrática que temos hoje e que ainda tem muito para construir. Ao abrir as portas para o sorteio, possibilitou a entrada no CAP de um grupo que nunca entraria por meio de provas. Nesse momento, começamos a receber sim um grupo bastante heterogêneo, crianças que estavam em diferentes momentos da aprendizagem da leitura e da escrita, algumas com dificuldades etc. Não que antes a gente não tivesse crianças com mais dificuldade e outras com menos dificuldades, mas a própria seleção – a prova já tornava o grupo menos heterogêneo. Realmente, para dar conta da prova, muitas aprendizagens tinham que estar consolidadas. Tudo isso obrigou a escola a se repensar”.

Mesmo com a criação das classes de alfabetização, você contou o quanto ainda existia uma grande cobrança social com relação às crianças que chegavam já alfabetizadas à escola. Nesse momento, você me explicou: *Havia ainda uma ideia muito presente naquele momento de que as crianças que frequentariam essa primeira classe de alfabetização precisariam chegar, ao final do ano, tão bem “preparadas”, quanto as que a gente recebia no primeiro ano pelo concurso.* Ou seja, o trabalho pedagógico com essa primeira turma de alfabetização ainda foi muito marcado, pelo que você lembrou, por uma concepção curricular de alfabetização que ainda não compreendia o ato de alfabetizar-se como um processo discursivo, tal qual como compreendemos, hoje, no CAp.

As crianças, ao final do ano, deveriam ser capazes de fazer uma prova igual ao do concurso... (Sandra Barros)

Nesse momento, você balançou a cabeça, parecendo concordar:

“Pois ainda tinha, como eu te falei, as forças, a gente ainda estava lidando com a tradição. Eu chamo de tradição. Pode ser que outros colegas, narrando essa história para você, coloque outra coisa, mas eu chamo de tradição. Era a vanguarda e a tradição. A busca de uma mudança de uma democratização do CAp e a tradição do CAp que estavam ali em jogo. Eram forças em disputa. Foi um clima bastante difícil de lidar depois.

Você destacou, que como SOE, também, foi interpelada em seu posicionamento político. Em meio a tantos desconfortos entre os docentes favoráveis e contrários, uma fala sua me chamou a atenção por ter sido cobrada por seu voto, como SOE, no qual alguns colegas entendiam que o SOE não poderia ter votado a favor de uma decisão que fissuraria as relações interpessoais entre os docentes. Nesse momento, você respondeu:

Não é fácil ser docente do CAp, assim como não é fácil ser estudante do CAp. No terceiro ano do ensino médio, os estudantes sentiam o peso de manter a tradição de escola de qualidade, avaliada, por meio do concurso vestibular. E, para os docentes, era difícil lidar com um desafio novo, fazendo parte de uma universidade, sendo escola de formação de professores. (Sandra Barros)

“Mas qual é o papel do SOE? Lutar pela democratização da escola pública e o direito à educação ou votar pela coligação de forças e manutenção da tradição? O medo da perda da “qualidade” fez com que a gente começasse a debater o que significava essa tal qualidade em educação? Democratizar o acesso significa perda de qualidade? Uma pergunta foi fundamental: Que outros referenciais de qualidade a escola terá ou defenderá a partir desta nova realidade”?

Nesse momento, você faz uma demarcação importante. De que foram essas perguntas que deram condições da escola começar a gestar o que aconteceu em 2017? *“Pois foi uma gestação, onde a escola foi se abrindo, porque, veja, esses estudantes com deficiência, que entraram em 2017, não fariam aquela prova, não entrariam se fosse aquela seleção”. É sobre isso que eu estou falando. Estou dizendo de uma escola que vem se democratizando, ao longo do tempo, a duras penas, no sentido de uma luta pela transformação da tradição em um movimento de ir e vir, repensando-se, revendo-se. Não foi fácil assumir aquelas turmas, modificar o trabalho, pois muitos colegas não se sentiam prontos para aquele desafio. É nesse sentido que percebo como uma gestação.*

Mas, você faz uma relativização interessante que eu percebi desde que cheguei ao Colégio e penso ser a maior lição de uma escola democrática. Mesmo com disputas entre as perspectivas epistemológicas, o coletivo docente e técnico assumiu, coletivamente, as decisões votadas nas plenárias e nas reuniões do Conselho Diretor. Se for maioria, mesmo que em um contexto complexo, uma vez decidido, a escola aceita a proposta, assumindo, cada um, ao seu modo e do seu lugar de atuação, os movimentos que a escola passa a definir como rumo a seguir.

Você destacou, Sandra, que, aí sim, as/os estudantes foram chegando e trazendo, para o cotidiano, questões que antes não eram tão evidentes. O sorteio proporcionou uma pluralidade de modos de habitar a escola, que antes eram menos perceptíveis, uma vez que as diferenças sociais, culturais, econômicas, raciais, de experiências pedagógicas, de tempo de aprendizagens, de pertencimento, de desenvolvimento sócio-afetivo e de tantas outras singularidades que o ingresso, por meio de provas classificatórias, acabava por excluir, antes mesmo da entrada dessas crianças e adolescentes na escola.

Um ponto muito importante da nossa conversa foi sobre o fato de as/os estudantes que conseguiam passar pelo processo seletivo, mesmo tendo condições mais favoráveis para o desenvolvimento dos seus estudos acadêmicos, ainda assim, esses estudantes, após o ingresso, também, demandavam apoios, com relação ao desenvolvimento sócio-emocional mais amplo, e, não exclusivamente, ao pedagógico. Tais casos eram, diretamente, acompanhados pelo SOE em articulação com as famílias, e, quando necessário, eram realizados encaminhamentos para as redes de apoio, como psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, entre outros.

O que é relevante nessa percepção é que, embora houvesse uma falsa ideia de homogeneidade, ainda assim, havia diferenças presentes entre aquelas/es estudantes, mas de modo muito mais sutil do que a radicalidade presente hoje. Isso demonstra a centralidade da abertura democrática ao direito de acesso à educação pública tanto no CAp, como a que aconteceu, paralelamente, no Brasil, no mesmo período.

“No início dos anos 2000, o CAP não recebia estudantes público-alvo da Educação Especial ainda, mas, para além das questões de aprendizagem, cada vez mais complexas, chegaram estudantes com diagnóstico de TDAH ou com condutas que nos indicavam transtornos desse tipo. Lembro-me que houve um “boom” de casos em várias escolas, parecia doença da moda. Vi naquele momento, em nosso colégio, uma quantidade acentuada de encaminhamentos de estudantes a especialistas. Esses encaminhamentos eram solicitados tanto por colegas como por familiares. Isso me incomodou muito, porque havia pouco tempo que tínhamos mudado nossa forma de ingresso para sorteio. Eu temia as relações que poderiam ser criadas, considerando as diferenças socioculturais que chegavam às nossas turmas. Eu me coloquei refratária ao número cada vez maior das avaliações dos problemas de aprendizagem feitas por médicos. No período de 2002 a 2005, fiz parte da gestão, atuando na Direção Adjunta de Ensino (DAE) e, mesmo afastada da minha função como orientadora educacional, me sentia instigada a tomar um posicionamento. E, muitas vezes, me coloquei contrária aos encaminhamentos. Eu argumentava que nós deveríamos esgotar nossas tentativas de compreender os problemas e criar procedimentos de avaliação adequados à nova realidade que pudesse alcançar o estudante na sua problemática de aprendizagem. E como temos dificuldades com a precariedade da rede pública de saúde para nos dar suporte nos casos de famílias que não podiam arcar com um acompanhamento particular, os estudantes com dificuldades eram incluídos em projetos de pesquisa de colegas da universidade. Era um recurso mais rápido para o diagnóstico”.

Essa observação feita por você, Sandra, com relação ao aumento do número de diagnósticos de estudantes com transtornos de aprendizagem e comportamento e, em contrapartida, também o aumento da medicalização dos corpos, esteve muito presente na década de 2000. Lembro-me bem desse momento. Eu era docente da rede municipal em Itaboraí e Niterói, à época, e também vivíamos muitas questões referentes ao aumento da exigência por fechamentos de laudos de estudantes, entre eles, os de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), como você mencionou.

Esse aumento do número de diagnósticos ligados, entre outras questões, à não adequação dos corpos à escola, ao currículo universal e único, evidenciava, de modo muito

Mesmo concordando com a pesquisa e a possibilidade de oferecer diagnóstico gratuito para algum estudante que não tivesse condições, o que mais me preocupava não era somente o quanto os diagnósticos de TDAH haviam se multiplicado nas escolas, mas o fato de estarmos vivendo os primeiros anos de uma experiência inédita com a chegada de outros estudantes, que não sentariam em nossas carteiras via ingresso por prova. E colar um transtorno aos estudantes da classe popular parecia um desdobramento que vinha se construindo. Eu fui muito contrária à pesquisa se desenvolver no CAP naquele momento por causa disso. Eu temia uma associação. Alguns docentes também se posicionaram contra, mas muitos foram a favor, pois era uma questão muito nova para todos nós. Bem, o “novo” não era só o TDAH, mas esses estudantes diferentes. E o “novo” trazia “problemas novos” e tornava-se urgente a busca de respostas. [...] Claro que essa parceria com os colegas médicos era muito importante, pois por vezes precisávamos de uma rede de apoio intersetorial, mas era muito delicado o momento e a crescente medicalização dos estudantes, o que nos deixava entre a cruz e a espada”. (Sandra Barros)

sensível, os efeitos da abertura da escola pública às classes populares. A ampliação da oferta de vagas na educação pública e a obrigatoriedade da matrícula das crianças exigidas pela LDBEN, a partir do ano de 1996, fizeram com que esses corpos que estavam à margem da escola passassem a habitá-la. Porém, ao mesmo tempo que crianças e adolescentes adentravam os espaços educacionais formais e não se enquadravam em seus padrões ritualísticos, iniciaram os embates com relação às diferenças de modos e tempos de aprender, de ser e estar na escola, dos tensionamentos com relação às culturas e experiências de vida, tendo por base a ideia do “Outro como um diferente” do que se espera.

Neste sentido, em paralelo à ampliação do acesso à educação pública, vivíamos, também, as conquistas do direito à educação das pessoas definidas, à época, como tendo necessidades educacionais especiais (NEE). A Educação Especial, nessa esteira, passou a figurar, como uma modalidade transversal a todas as etapas e modalidades da educação. Porém, diante de inúmeras demandas de inclusão, que cabem no conceito de NEE, a Educação Especial passou a abarcar inúmeras demandas, inclusive, as ligadas às dimensões de não aprendizagem das/dos estudantes, em virtude de perspectivas curriculares e avaliativas rígidas, não dialógicas e pouco sensíveis às diferenças humanas, como singularidade e direito humano.

O texto "Dislexia, TDAH e outros transtornos: ciência ou mito?" de Maria Aparecida Affonso Moysés (2011) me ajudou a problematizar esses diagnósticos. Ela fala da "homogeneização" em que as crianças e adolescentes são vítimas. Logo que foi criada a classe de alfabetização do CAP, no ano 2000, pensava no desafio de trabalhar com turmas heterogêneas em relação à aquisição da escrita e da leitura. Achava isso fantástico e muito rico. Muito diferente das turmas constituídas a partir do concurso por prova que eram mais homogêneas em relação ao conhecimento da escrita visto que, a maioria passava por cursos preparatórios. (Sandra Barros)

Desse modo, a própria legislação, por ser tão ampla, passou a reforçar uma produção indiscriminada de rótulos, diagnósticos, laudos e encaminhamentos para promover apoio de especialistas da área da saúde, além dos atendimentos em Sala de Recursos. E, muitas vezes, as questões de ordem comportamental e/ou acadêmica não tinham a ver com o

neurodesenvolvimento do estudante, e sim, com questões de não adequação aos princípios *politicopedagógicos* da escola.

É muito interessante, Sandra, ao conversarmos sobre o cotidiano do CAP e as suas realidades em cada um dos momentos históricos; percebermos a materialização dos atravessamentos dos debates e embates da política nacional. Com relação à política de Educação Especial não foi diferente. O arcabouço legal constituído, após a garantia do direito das pessoas com deficiência estarem matriculadas nas escolas regulares, também foi marcada por concepções muito diversas até se constituir uma política de Educação Especial na perspectiva de uma educação inclusiva em 2008, baseada na noção do direito social. Visto que, até então, a política de Educação Especial em vigor, datada de 1994, era baseada em uma perspectiva de base biomédica e integradora. Ou seja, durante muito tempo, essas duas bases conceituais (integração e perspectiva biomédica) perpassaram as políticas de acesso das crianças com deficiência à escola comum para apenas integrá-las socialmente e garantir atendimentos específicos, via diagnósticos e laudos.

Muito tempo após foi que os grupos de pesquisa em Educação Especial e movimentos sociais começaram a mobilizar o debate de modo mais amplo do que significava o direito à educação das pessoas com deficiência, a partir de uma perspectiva dos direitos humanos. Essa mudança conceitual, aos poucos, vem possibilitando um deslocamento de uma lógica focada apenas na deficiência para olhar a pessoa. Transitar do lugar da falta para o lugar das possibilidades tem por intenção compreender a inclusão em educação, por meio de uma tomada

de consciência e pensar, culturas, políticas e práticas inclusivas, a partir de uma ideia de *ecologia das existências*, parafraseando o Professor Tiago Ribeiro.

Interessante perceber que, ao passo em que fomos rememorando a história institucional do CAp, sentíamos as nuances e os entrelaçamentos indissociáveis entre as dimensões macro e micro da política educacional. Desse modo, na esteira dos movimentos nacionais pelos direitos da pessoa com deficiência e, em paralelo às mudanças nas concepções e bases epistemológicas da Educação Especial que transitou de uma matriz biomédica para uma abertura do campo para uma perspectiva dos direitos humanos, ao retornarmos pelas tessituras históricas, chegamos ao ano de 2017. Você traz, nítido, em sua memória, após o sorteio para a admissão de estudantes naquele ano, o momento em que uma mãe procura a direção do Colégio para dizer que o seu filho tinha deficiências múltiplas decorrentes de sequelas de paralisia cerebral, era cadeirante e com dificuldades complexas de comunicação.

“É. Foi a primeira vez, na Sede Lagoa, que a gente recebeu uma criança com uma especificidade para a aprendizagem que não tivemos antes. Claro que, algumas vezes, recebemos crianças que pareciam apresentar problemas de aprendizagem mais complexos. Às vezes, algumas colegas diziam assim: “esse menino tem algum problema” ou “tem alguma coisa cognitiva no modo como ele aprende”, mas minha escuta era de pensar primeiro na questão cultural. Era muito grande a diferença cultural entre as crianças que recebíamos antes do sorteio e as que ingressavam pelo sorteio. Às vezes, o problema era o domínio do vocabulário, crenças religiosas que tinham outras lógicas de explicação do mundo e conflitavam com o currículo praticado, enfim outras questões que atravessavam a aprendizagem da criança. Nesses casos, nós analisávamos a situação, conversávamos com a família, fazíamos alguns encaminhamentos para as equipes multidisciplinares ou encaminhávamos para os “apoios”, ou seja, “aulas extras”. Sim, houve determinado momento em que sentimos a necessidade de oferecer tempos de apoio para auxiliar os estudantes em tarefas ou dúvidas que as famílias não

conseguiam por diferentes motivos. Lembro-me que, quando eu entrei no CAp, não havia apoio pedagógico. Então, nós fomos modificando a organização curricular do CAp para dar conta dessa democratização. Nesse sentido, para as questões pedagógicas que apareciam, ao longo do processo, nós encaminhávamos soluções discutidas internamente”.

Nesse momento, eu perguntei:

- Sandra, e quando acabou o “jubilamento” no CAp?

“Isso foi bem recente. Foi na primeira gestão da Cristina Miranda com a Graça Reis”.

Foi, então, que eu me recordei de uma conversa que tive com a Graça. Ela dizia ter muito orgulho de ter participado da gestão que lutou, debateu e votou contra o jublamento. E eu fui conversar com a Cris Miranda e com a Graça Reis, também, para saber como ambas percebiam a constituição da política de inclusão pelo olhar da gestão. É uma dimensão muito importante olharmos a política a partir desse prisma.

“Sim. Foi um acontecimento de muita importância. Esses estudantes que apresentavam somente questões ligadas à aprendizagem, nós procurávamos resolver encaminhando para o apoio ou para especialistas como suporte. Havia debate nas reuniões de série, nos conselhos de classe e nas plenárias pedagógicas com o propósito de adequar nossas práticas e avaliação. Tudo isso nos fazia caminhar, embora ainda tivéssemos muitas reprovações e jublamento. Por exemplo, a média passou de sete para cinco, e, depois, para seis. O próprio jublamento foi sendo modificado até a sua extinção. Mas, em 2017, eu me lembro, perfeitamente, que Graça entrou no SOE e nos avisou que receberíamos uma criança cadeirante para o primeiro ano do ensino fundamental. Ela contou que, logo após o sorteio, a mãe a procurou para falar das limitações do seu filho. E a partir daí, tanto a Direção, como o SOE iniciaram conversas com a família para preparar a escola física e pedagogicamente para o ingresso do nosso primeiro aluno público-alvo da educação especial”.

E, como foi para o Setor de Orientação Educacional e para a escola receber a notícia da chegada dessa criança?

“Em um primeiro momento, eu levei um susto, pois eu era a Orientadora do primeiro ano, mas disse: vamos lá, vamos trabalhar... E aí, todo o nosso foco foi, inicialmente, para essa criança, que a gente já sabia das especificidades, pois já tínhamos sido informadas pela responsável. Aí começamos a preparar a chegada. A própria Graça pontuou que a gente ia ter que pensar na acessibilidade, pois, se ele é cadeirante, é preciso ter atenção a isso. Lá atrás, quando houve a mudança na forma de ingresso para sorteio, lembro-me da preocupação em adequar o espaço escolar para que fosse mais acessível, visto que se abria a possibilidade de recebermos crianças cadeirantes. Na época, a Direção executou obra no banheiro para torná-lo mais acessível. Naquele momento, o colégio já se preparava para as mudanças que viriam. No período de 2002 a 2005, por exemplo, quando eu fazia parte da gestão do CAP, foi necessário aumentar a segurança nos espaços internos como colocação de redes de proteção nas janelas do segundo piso, no vão da rampa e na escada de acesso ao segundo andar. No entanto, com a chegada do estudante cadeirante, em 2017, percebemos que seriam necessárias muitas outras adequações. Mas o que era realmente necessário para incluí-lo? Certamente muito mais que adaptações espaciais... Fizemos muitas reuniões, os contatos com as instâncias superiores da universidade, além de conversas com a reitoria, planejamento de procedimentos, enfim, fomos nos reorganizando internamente e repensando nosso currículo. Então, veja, o que eu quero dizer pra você é que as mudanças foram acontecendo na medida em que apareciam as demandas, às vezes, no susto. Era importante a construção de uma política de educação especial no colégio em consonância com a legislação. Embora as políticas públicas demorem a se consolidar, também, são construídas nos diferentes espaços de práticas na medida em que as demandas vão aparecendo, porque a escola é um espaço de práticas. Então, a nossa prática vai indicando e identificando questões que nos obrigam a fazer ajustes, adequações e até críticas”.

Sandra, você trouxe uma dimensão muito importante sobre a política com essa última reflexão e que dialoga com a perspectiva com a qual eu venho buscando compreender a política em acontecimento. Ao percebermos que a política acontece à medida que, socialmente, demandamos por ela e, que, na verdade, ela não está apenas em uma dimensão material, mas se

expressa, também, nas relações, nos fazeres e nas culturas cotidianas e, por essa razão, busco compreender a política como *políticavida*.

“Pois é. Parece que, quando falamos de política, que é apenas a antecipação e preparação e não é”.

Na verdade, a política é a preparação para a vida e a própria vida em acontecimento no cotidiano e os modos pelos quais cada um ou cada grupo compreende o dito da política e como a materializa, a ressignifica ou nega em seus atos praticados, ou seja, o seu uso. O texto da política é resultado de disputas, dissensos e consensos. O que está escrito no texto legal chega ao cotidiano, provocando efeitos, reverberações, ressonâncias em maior ou menor grau. O texto político pode significar mudanças estruturais e/ou conceituais, ou apenas ficar no texto, sem adesão na prática. Daí o sentido do ditado: *“lei que pega e lei que não pega”*. O importante é perceber que, no contexto educacional para o qual esta compreensão é dedicada, as professoras e os professores e gestores não atuam apenas na dimensão da prática, como meros receptores. No cotidiano, recebem, refletem e refratam os seus sentidos (re)significando-os, provocando resultados e efeitos. Portanto, criam-se novas formas de operação. Um novo texto político ou no abandono do texto legal, que não é praticado de forma completa, mas operado de outros modos. E esse ciclo, nos dá a ver que a política se dá no acontecimento pelos atores da prática na produção de novos movimentos políticos.

“Mas essa é uma compreensão minha, de que o marco temporal da chegada do primeiro estudante com deficiência foi o ano de 2017. Pode ser que, ao conversar com outras pessoas, demarquem outro tempo, ou seja, pontuem que já havia outros estudantes com deficiência”.

Sim, o caso de um estudante com baixa visão que, hoje, está no ensino fundamental II, por exemplo.

“Mas eu considero a chegada desse estudante como um marco, pois as muitas questões decorrentes das múltiplas deficiências mobilizou a escola em termos estruturais, pedagógicos, curriculares, avaliativos. Claro, que existiam outras crianças com necessidades educacionais especiais, mas, com uma deficiência tão desafiadora, não”.

Sandra, acredito ser muito relevante e oportuno, inclusive, fazermos essa diferenciação entre necessidades educacionais específicas e público da Educação Especial. Muitas pessoas ainda não têm muita certeza do que significam essas nomenclaturas colocadas na legislação. Antes da lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013, que alterou a Lei 9394/1996, entendia-se como público da educação especial, as pessoas com necessidades educacionais especiais. Porém, cabia nessa denominação, um sem número de casos que demandavam estratégias de inclusão. Por exemplo, além das pessoas com algum tipo de deficiência e/ou transtorno, as populações ciganas, circenses, rurais, estudantes com questões de ordem comportamental e de aprendizagem como as que possuem transtornos específicos, como Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), Transtorno

Esse caso, por exemplo, foi desafiador porque, quando esse estudante ingressou no CAP no primeiro ano do ensino fundamental, ainda não apresentava o problema que se acentuou progressivamente até chegar à situação atual. Nesse sentido, foi um caso que nos permitiu, no decorrer do tempo, ir adequando nosso trabalho às necessidades dele. Cabe dizer também que a família pesquisou o problema, procurou os recursos para minimizar a perda gradativa da visão, além de especialistas. Nesse caso, lembro que a demanda maior foi a de ajudar a família a lidar com o problema que se agravará ao longo do tempo. Isso ocorreu com outros casos de estudantes que, ao longo do ensino fundamental, descobrimos problemas de aprendizagem. (Sandra Barros)

Sim, isso mesmo. As questões que conseguíamos detectar eram tratadas como questões de um sujeito único que tem sua história, uma família, cultura específica e um modo de ser que deveria ser respeitado e compreendido na sua singularidade. Nesse sentido, como orientadora, eu corria um risco grande de perder tempo com o diagnóstico, mas tinha a conduta que era de conhecer primeiro o sujeito, sua família, verificar os atravessamentos que poderiam interferir em sua aprendizagem sem, necessariamente, ser um caso de estudante público-alvo da educação especial. (Sandra Barros)

Obsessivo Compulsivo (TOC), Dislexia, entre outros. Isso quer dizer, estudantes que demandavam de um planejamento que favorecesse a sua participação na escola de forma plena, do que propriamente estratégias especializadas. E isso ainda se mantém. A Professora Enicéia Mendes chama a atenção para o fato de 80% dos estudantes na escola regular precisarem, na verdade, de uma boa versão do ensino. Fato que temos apontado neste estudo como uma necessidade de ressignificarmos as práticas canônicas e culturas escolares que não consideram a pluralidade de modos de aprender e construir conhecimentos na escola.

Nesse sentido, o AEE acabava por ter que abarcar estudantes que nem sempre precisavam de ações específicas, especializadas e/ou personalizadas. A amplitude desse público, que, por alguma razão, era considerado com necessidades educacionais especiais, provocou um movimento muito perigoso de rotulação, diagnósticos, medicalização entre outros, mas que não necessariamente precisavam de estratégias especializadas. Necessitavam apenas de propostas de acolhimento e inclusão na sala de aula comum, principalmente, em um repensar curricular e/ou avaliativo.

Dentro de um campo tão amplo, a produção indiscriminada do “aluno problema” e “das dificuldades de aprendizagem”, provocou, a partir das pesquisas e debates nacionais nos campos da Educação Especial, do Currículo, da Avaliação e da Formação de Professores, mudanças na legislação. Portanto, definiu-se, a partir de 2013, o público-alvo da Educação Especial e que necessitava de AEE e de atendimentos em SRM – as pessoas com deficiência

permanente ou transitória de natureza física, sensorial e/ou motora, transtornos globais do desenvolvimento (incluindo o transtorno do espectro autista) e altas habilidades/ superdotação.

“Sim, sempre ficava muito mexida com isso, porque o que estava colocado, pra mim, naquele momento, é que havia demandas que não eram para a educação especial... Eram questões muitas vezes de inclusão social, por isso que eu tive que fazer esse retorno para contar mais lá atrás. Quando começou o sorteio e chegaram estudantes com mais questões pedagógicas para aprender da maneira que estávamos acostumados a ensinar ou que levavam mais tempo para construir os processos de leitura e escrita, começaram rumores, algumas vozes mais vinculadas à tradição, que, de certo modo, compreendiam que ter optado pelo sorteio abriu a escola para questões da relação ensino e aprendizagem que não apareciam antes. Então, eu comecei a ficar incomodada com o discurso de atrelar o sorteio à questão da aprendizagem ou da deficiência. Eu não aceitava esse discurso. Porque, naquele momento, havia quem acreditasse na relação "pobreza" e "problemas cognitivos ou de aprendizagem" dos sujeitos que ingressavam por sorteio. É evidente que crianças e jovens com poucos recursos e oportunidades estranhavam até o vocabulário em atividades, por exemplo. Houve uma situação que também guardo na memória como sendo exemplar da diferença... uma mãe que marcou conversa com o professor de matemática para falar da dificuldade do seu filho em entender o conteúdo. A mãe comentou comigo que não se sentia bem para conversar com ele porque era apenas uma costureira. Isso ficou marcado pra mim. Intuitivamente, ela sabia que havia uma dificuldade, mas não tinha recursos para argumentar. Isso era muito sério. Essa falta de horizontalidade. Veja como é desigual e como essas crianças sofrem”.

Como essa sua narrativa é emblemática, Sandra. A perspectiva inatista esteve muito presente na educação e por longo tempo. Acreditar que questões ligadas à aprendizagem estavam vinculadas à hereditariedade era, no mínimo, uma sentença para que a classe popular fosse fadada ao fracasso, com os lugares sociais demarcados, ou melhor, já definidos. Uma lógica perversa e subalternizante. Mesmo após os avanços das teorias de aprendizagem, principalmente, na linha do sócio-interacionismo, ainda percebemos, muito presente no campo educacional, essa ideia de *“filho de peixe, peixinho é”*.

Fico pensando, o quanto a escola moderna pode ser um território hostil, que não fala a mesma língua de muitos das/os nossas/os estudantes e das suas famílias, fazendo com que se sintam como estrangeiro, aquele que não fala a mesma língua. Desse modo, quando pensamos em política de inclusão em educação, é fundamental debatermos sobre a sociologia da diferença e uma educação humanística, nas quais possamos estar disponíveis ao *Outro*, mesmo que ele seja, radicalmente, “estranho” a nós.

Quando você demarca, nesse memorial institucional, as “viragens” democráticas nas concepções *politicopedagógicas* que o CAp, sede Lagoa, passou após o ano de 1999, e, mais recentemente, no ano de 2017, com a chegada do Lucas, estudante cadeirante com múltiplas deficiências, percebo os movimentos, mesmo que sutis e processuais, de uma escola que, também, se humanizou, tornando-se mais sensível nessa relação. Talvez, a proposição de um Núcleo de Educação Especial e Inclusiva materialize esse ato educativo mais sensível.

À medida que você narra o primeiro atendimento à família, em um encontro radical com a diferença, percebo que a equipe pedagógica colocou-se totalmente disponível para receber, com hospitalidade, essa família na sua chegada.

“Uma entrevista longa em que a mãe trouxe uma história de vida muito dura, pois foi, no parto, que tudo aconteceu. A mãe falou de luto e superação. Ao me deparar com a história dessa mãe e de todas as outras famílias, me senti convocada a trabalhar o acolhimento não só à criança, mas também à sua família, além da equipe de docentes e técnicos que trabalharia diretamente com o(a) estudante. Percebi as camadas de vínculos que deveriam ser criados como trabalho do SOE. Essas mães precisavam desse olhar, pois elas não chegavam como as outras mães. Elas já chegavam marcadas por

Sim Thaís, certamente. Lembro também do texto que Freud escreveu, fazendo uma reflexão sobre o estrangeiro. Nesse texto, o pai da psicanálise se refere ao estrangeiro que nos habita, ou seja, aquilo que há em nós e não queremos ver. Nesse caso, penso em todos aqueles que tiveram que aprender a negar suas origens para sobreviver mimeticamente na escola, no mundo social e cultural que não pertencia. Bhabha foi o autor que me ajudou a refletir sobre isso. O quanto de negação muitos de nós tivemos que viver para se esquivar dos preconceitos. (Sandra Barros)

histórias muito duras”.

É exatamente nesse ponto que penso o quanto a chegada das/os estudantes com deficiência à escola traz complexidades, mas, ao mesmo tempo, provoca humanizações nas culturas, nas práticas e, até mesmo, nas políticas cotidianas. Percebi, na sua fala, Sandra, que de algum modo, o trabalho com as crianças, público da educação especial exigiu uma abertura da escola à escuta, às sensibilidades. Essas mães precisam dizer. Precisam ser ouvidas. Essa mudança na relação com as famílias, para mim, diz muito.

Exato. A escola precisou abrir as suas portas. Conversar sobre as especificidades e desafios com quem mais conhecia as crianças: as famílias. Antes do sorteio isso não acontecia. As famílias não entravam na escola a não ser que fossem convidadas para uma reunião. A partir do sorteio, isso foi mudando, pois era um outro grupo de responsáveis que precisava estar mais perto da escola para compreendê-la. Tinham mães que levavam seus filhos e ficavam na escola, pois moravam tão longe que não tinham condições de ir e vir. Então, nós passamos a conviver com realidades muito diferentes. Nós tivemos que aprender novos vínculos com as famílias, agora, tão presentes no ambiente escolar. Também buscamos alternativas para essas situações quando se tornaram muito invasivas. Passamos a ver as famílias transitando mais pela escola, indo à cantina, organizando o almoço para o filho que ficaria para o apoio após a aula, por exemplo. A relação do colégio com as famílias se modificou, muitas viraram parceiras no cuidado com a criança dentro do espaço escolar. Mas eu considero que isso mudou drasticamente após 2017. Aí sim, tinha que ter essa relação mais direta, pois até se conseguir os(as) professores(as) de apoio, era o SOE que dava suporte à criança, à família e aos colegas regentes de turma. E nem sempre era possível atender a todos em todas as situações. Era necessário um profissional específico. Em algumas situações, solicitávamos aos responsáveis que ficassem no colégio conosco por algum tempo para nos ajudar na construção do vínculo com a criança. Como orientadora atuei no sentido de responder às demandas mais emergentes. Eu pesquisava, falava com especialistas etc. Cheguei a abrir um novo ciclo de palestras no evento “o que interroga a escola?”, organizado pelo projeto que eu coordenava. Então, junto com a equipe do primeiro ano, fomos indagando: Como essa criança vai conseguir ficar dentro de sala de aula? Que tipo de mobiliário é mais adequado? E o espaço, há espaço para uma cadeira de rodas na sala de aula? Como será que

essa criança aprende? Como se comunica? Como faz uso do banheiro? Quem poderá assessorar a criança no banheiro? Como seria a alimentação, já que a criança apresentava episódios de engasgos? Ele irá falar? Todas essas questões fundamentaram nossos pedidos de profissionais para trabalhar diretamente com a criança dando suporte às professoras da turma e os demais colegas de outros setores.

É muito emocionante mesmo, imagino. Eu me emocionei ao participar do acolhimento aos estudantes do primeiro ano em 2020. Lembro-me da música “Oração ao tempo”, dos nossos ensaios e a espera pelas crianças. A chegada das famílias, a celebração, a recepção. De certo modo, aquele momento também significou uma recepção para mim e para o Glauber, professor de música.

“Logo naquela primeira semana de acolhimento, durante a Entrevista Centrada na Aprendizagem (E.O.C.A.), observamos algo diferente no comportamento e na comunicação de um outro estudante do primeiro ano. Mas não havíamos recebido nenhuma pontuação da família. Eu observei e chamei a professora para observa, que o menino repetia coisas do cotidiano que ele já havia vivido. Não era referente ao contexto daquele momento”.

Uma ecolalia?

“Sim, isso. Uma Ecolalia. Ele estava muito ansioso, repetia frases sem conexão e eu fiquei bastante preocupada... Nós falávamos com ele, mas não tínhamos resposta. Repito, naquele momento, não havia nenhum professor da Educação Especial. Então, a professora me perguntou: E agora? Porque não tínhamos experiência com esse tipo de conduta infantil. Tentamos criar uma forma de comunicação e observar suas reações. Tudo era novo para a criança e para nós também. Então, peguei o questionário preenchido pela família novamente, verifiquei o relato de atraso na fala e acompanhamento com uma fonoaudióloga. Geralmente, nós, professoras da Orientação Educacional, lemos o questionário antes do início das aulas para ajudar a equipe na preparação do primeiro dia. Nesse caso, eu não havia verificado nenhuma observação preocupante. Resolvi fazer contato com a fonoaudióloga e ela confirmou que se tratava de uma criança com diagnóstico de TEA. A família não

NOTA
O QUE É A E.O.C.A.?

EOCA: Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem é uma proposta psicopedagógica que consiste em deixar à disposição das crianças uma série de materiais, entre eles, brinquedos variados, materiais de pintura, escrita, leitura e expressão artística variadas. Assim, observa-se as escolhas, o uso dos materiais, como se organizam para brincar e criam regras, como se expressam de maneira livre. Que grupos formam, ou se preferem brincar só. Como lidam com a divisão dos recursos, entre outras questões possíveis de serem observadas neste contexto.

havia nos falado na entrevista. Com essa informação, voltei a marcar com os responsáveis uma nova conversa”.

Talvez, Sandra, pelo medo. O preconceito e o receio do filho não ser aceito em uma escola tradicional, como é o caso do CAP. Esse foi o fio da nossa conversa. Essa postura é muito comum. Por vezes, essas famílias já viveram tantas experiências de exclusão que é quase um mecanismo de proteção o não dizer.

“Isso. E foi aí que nós, como equipe, entendemos que, para além de um estudante cadeirante com múltiplas deficiências, haveria mais um estudante com autismo. Foram muitas as conversas com as famílias, muito acolhimento e a compreensão do que haviam vivido anteriormente. Interessante perceber o percurso das duas famílias em relação ao preconceito e à luta pelo tratamento adequado. Assim como as diferentes condições, o que, certamente, influiu muito nas decisões. Em relação à família da criança autista, digo-lhe que, outra vez, eu me deparava com uma história de vida muito difícil, de viver a situação de serem convidados a se retirar da escola pelo fato da criança ter TEA. Isso representou outra mudança importante no meu trabalho como Orientadora”.

Muito doloridas essas experiências que as famílias vivem. De rejeição. De ser rechaçada. Expulsa. É compreensível o medo de dizer.

“Então, começamos a pensar como seria desenvolvido o trabalho. Ali percebemos que era necessário um trabalho ligado à educação especial. A família do estudante cadeirante pagava um profissional de apoio na escola particular para auxiliar a professora. Mas nós estávamos num espaço público. Tínhamos que pensar qual seria o perfil desse profissional e como seria sua inserção no colégio. Então, começamos a pensar no mediador como era conhecido, na sua formação e atuação. Os setores foram discutindo internamente. Destacou-se a necessidade de um(a) profissional da educação especial que fosse docente e pudesse atuar com os(as) demais professores(as) em sala. Acredito que os nomes têm muito significado. A equipe de docentes do primeiro ano rejeitou a ideia de professor de apoio, pensou-se em algo mais aproximado à bidocência. Mas até conseguirmos as vagas e

Sim Thaís, foi exatamente isso que aconteceu. A família já trazia experiências anteriores muito difíceis. Eu compreendi perfeitamente e me senti solidária aos responsáveis. Reafirmei que a vaga era do filho deles e não precisavam ter medo. Também salientei sobre a importância de sermos parceiros. E, logo, senti muita receptividade na construção dos vínculos com nosso primeiro estudante autista. (Sandra Barros)

organizarmos a contratação desses(as) professores(as) substitutos (as) de educação especial foi necessário criar um plano de transição. Além de nos planejarmos internamente em relação à nossa atuação, solicitamos também o auxílio das famílias. Era importante que os responsáveis nos falassem sobre a lida com as crianças, o uso de alguns recursos e, muitas vezes, a presença física deles no colégio durante parte do horário de aula. Até uma das mães sugeriu contratar um profissional e a direção explicou que não poderia ser assim. Que precisaríamos buscar dentro da universidade os profissionais que poderiam nos auxiliar e abrir processo seletivo. A Direção se mobilizou desde o início para buscar os recursos que precisávamos, assim como a abertura de edital para contratação”.

Sandra, quantas considerações podemos tecer, a partir do seu relato. Primeiro, a mãe ser responsável por contratar um profissional para acompanhar o estudante. Essa prática era muito comum nas escolas privadas. Aliás, há relatos de que ainda é. Isso porque os docentes da Educação Especial, mediadores e/ou professoras/es de apoio são vistos pelas escolas e/ou pelos governos como gasto extra. Na esfera privada, era/é compreendido como responsabilidade da família. Essa prática, hoje, é ilegal. O Conselho Nacional de Educação proibiu tal prática e a Lei 13146/2015 (LBI) a reafirma. Os sistemas sejam eles, público ou privado, precisam oferecer a estrutura necessária à inclusão das/dos estudantes público da Educação Especial.

“Então, até que esses professores pudessem ser efetivamente contratados, eu fiquei mais diretamente atuando com a criança autista, pois ela exigia maior atenção. O estudante cadeirante, apesar de não verbalizar, compreendia, tinha o cognitivo preservado e conseguia ficar na sala de aula. Então, criamos uma rede de apoio com os assistentes de alunos para auxiliar no uso do banheiro, por exemplo. Além de várias adequações sugeridas pelos especialistas que o acompanhavam. Durante o primeiro mês, eu fiquei mais dedicada ao estudante com TEA, visto que o processo de adaptação dele ao espaço, às regras, aos tempos das atividades demandava intervenções, estímulos e acompanhamento. Foi bem mais complexo, pois ele não ficava na sala de aula. Além disso, ele, por vezes, se desorganizava e se jogava no chão. E essa situação, eu percebi, criou um constrangimento no CAP, pois as pessoas não estavam acostumadas com a inclusão. As pessoas olhavam. As crianças estranhavam. As outras famílias desconheciam e até mesmo os docentes não sabiam como agir... Muitos não entendiam e achavam que era birra, malcriação”.

Fico imaginando os olhares de medo, reprovação, indignação, desconhecimento. A criança sente tudo isso. Sei exatamente o peso do julgamento da diferença, a partir da ideia do “diferente” do padrão, da normatividade. O erro, a culpa recaem sobre o estudante e a família, e, apesar de ser seu direito de acesso à escola, essas crianças sofrem muitas exclusões diárias. Nesse sentido, percebemos que a exclusão não acontece apenas quando a escola não aceita a matrícula, mas pode acontecer, cotidianamente, nas culturas e práticas pedagógicas que a diminuem e a invisibilizam.

“Foi então que eu percebi que era necessário fazer um trabalho com a comunidade para incluí-los na escola. Eu procurei a Direção Adjunta de Ensino porque era preciso entrar nas salas de aula e conversar com as turmas do turno sobre as crianças público alvo da Educação Especial. Assim, o SOE e a DAE visitaram as turmas e conversaram com as crianças. O resultado foi muito bom. Na hora do recreio, na entrada e na saída, via-se o acolhimento, a aproximação das outras crianças e a tentativa de se comunicar, principalmente, com o estudante cadeirante. Precisávamos ainda conversar com as outras famílias e com os docentes e funcionários. Nós precisávamos falar sobre essas crianças. O que é ser uma criança cadeirante? O que é ser uma criança autista? E mais uma vez vinham questões ligadas à tradição. Vozes do colégio: será que podemos falar? É ético falar? Podemos tornar público o que é privado”?

Sandra, o movimento pela inclusão em educação, principalmente após os anos 2000, pautou-se, exatamente, nessa dimensão do debate público x privado. Durante muito tempo, a responsabilidade da educação das pessoas com deficiência era exclusiva das famílias. Uma questão privada. Quando a luta pela inclusão mobilizou o debate público exigindo políticas de inclusão, o mote era justamente esse: a educação das pessoas com deficiência precisava ser uma questão pública, no sentido de ser responsabilidade do poder público e de cada um de nós. Imagine, em uma escola que não assume a inclusão como uma questão pública de

Sim. Exatamente isso! (Sandra Barros)

responsabilidade coletiva? Não há como se constituir uma cultura inclusiva, quando se parte do princípio que a questão da deficiência é uma apenas do *Outro*, da esfera privada.

“Então eu assumi que precisava ser um debate público, pois aquilo que era natural, em nosso cotidiano, já não poderia ser mais... não dava para termos nos banheiros produtos de limpeza coloridos e com cheiro forte. Como docentes, não poderíamos achar que o comportamento de uma criança com autismo é birra ou falta de educação. Não poderíamos aceitar que funcionários fotografassem o comportamento em desorganização de um estudante. Não era possível naturalizar isso”.

Um debate estritamente necessário, até porque os produtos de limpeza não são perigosos apenas para uma criança com autismo, mas para qualquer criança. Não deveriam estar lá de modo algum. Além disso, fotografar qualquer situação, envolvendo a comunidade escolar, sem a prévia autorização, é ilegal. Um docente rotular um estudante é contrário a uma postura ética. Esses estranhamentos e incômodos precisam ser discutidos. Uma escola que tem como Projeto político-pedagógico promover a inclusão em educação, precisa investir em formação contínua de modo permanente, pois uma política de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva tem a ver, antes de tudo, com a educação das sensibilidades.

Sem dúvidas, pelo seu relato, Sandra, você se colocou, completamente, disponível àquela criança e ao processo de inclusão dela. Estar disponível é pensar a partir da disponibilidade ao estrangeiro que chega e não fala a mesma língua que a nossa. Como conversar? Como fazer com que ele se sinta pertencente ao espaço?

*Sim Thaís! E nesse caso, eram estrangeiros que causavam incômodo com sua diferença.
(Sandra Barros)*

“Eram muitas frentes de trabalho. Um trabalho com as próprias crianças, outro com a família,

outro com a turma, outro com a comunidade, com os funcionários e com os docentes. E aí caminhei descobrindo, experimentando estratégias, jeitos de trabalhar, lendo e pesquisando. Descobrindo e aprendendo com a complexidade desse trabalho até a chegada das professoras da Educação Especial. Elas fizeram um ótimo trabalho naquele ano. Estabeleceram vínculos, foram investindo no desenvolvimento deles e criando propostas de acompanhamento e intervenção. Foi uma experiência criativa. Por outro lado, uma das professoras demonstrava uma perspectiva de trabalho muito individual, focada no estudante e sem envolver a turma. Isso me preocupava, porque a professora regente também precisava estabelecer vínculo com o estudante. Aí começamos a pensar alguns princípios de trabalho e a construir a parceria entre a professora regente e a professora de Educação Especial. Além da necessidade da especialista deixar claro quando é necessário um trabalho mais individualizado com determinada criança. Tudo isso eram consequências do trabalho que estava sendo construído no colégio com a educação especial e trazia contribuições para todas as crianças da turma. As professoras da Educação Especial desenvolveram um trabalho pedagógico muito interessante e com resultados apagando outras dimensões que, apesar de importantes, ficavam para depois”.

Entendi que, inicialmente, as orientações dadas às professoras da Educação Especial ficaram com o SOE, principalmente, por você atuar no primeiro ano. Imagino, porém, que deve ter sido uma situação bastante sensível, ou seja, em um contexto tão novo, coordenar as interrelações entre o SOE, entre os docentes de outros setores e as professoras recém-chegadas e que, a priori, não estavam vinculadas ou pertencentes a nenhum setor específico. Fico pensando que, para elas, também, deve ter sido complexo, pois, naquele momento, operaram com os repertórios seguros de cada uma.

Sim Thaís, muito sensível. Na verdade, num primeiro momento, eu dava uma orientação enquanto SOE, mas as professoras regentes também orientavam porque dividiam o ensino... enfim, era necessário que tivessem uma referência sem que pudesse ser vista como interferência. Até que a Direção Geral juntamente com a DAE assumiram uma interlocução no sentido de criar um contorno para a educação especial no colégio. (Sandra Barros)

“Mesmo não havendo um setor da Educação Especial, elas desenvolveram um ótimo trabalho e logo foram conquistando a confiança da escola. A professora que acompanhava a criança com autismo tinha um planejamento, registrava todas as observações e intervenções feitas com ela. A professora registrava o tempo de atenção da criança nas atividades dentro de sala ou no pátio, procurando construir o perfil de aprendizagem do estudante. Ela era muito organizada. Mas felicidade dura pouco e ela teve que mudar de cidade em virtude da transferência do marido para a sua cidade natal. Aí volta o SOE outra vez para preparar esse momento da desvinculação, materializando a saída,

por meio da metáfora da viagem. Foi um processo difícil com a criança e com a família. Estou te contando tudo isso para que você tenha a dimensão do quanto foi complexo esse início até a criação do NEEI. O SOE e o Setor Curricular Multidisciplinar participaram de vários processos seletivos para professor substituto de Educação Especial. Aos poucos, foi se definindo um perfil mais adequado ao trabalho que vinha sendo construído. Muitos foram os debates em diferentes fóruns. O SOE, o Setor Multidisciplinar, a DAE e a Direção Adjunta de Ensino participaram dessa primeira construção, pois os estudantes estavam matriculados no Ensino Fundamental I e necessitavam da participação direta de quem estava na linha frente do trabalho com as crianças público-alvo da Educação Especial. Nossa preocupação, naquele momento, era a aprendizagem e a inserção dessas crianças no cotidiano do CAP. Então, necessário pensar o espaço escolar, a segurança dessas crianças, a adequação de recursos materiais e humanos, horários, enfim, toda a organização escolar foi sendo recriada. Em relação aos professores de Educação Especial discutiu-se qual deveria ser a formação do professor da Educação Especial, o perfil, a carga horária e a concepção pedagógica do trabalho”.

Realmente, percebo as razões para que você delimitasse o ano de 2017, como um marco para os primeiros movimentos de constituição da política de Educação Especial na perspectiva da inclusão em educação no CAP. Foram muitas questões colocadas em jogo, desde a perspectiva pedagógica, e que reverberaram no tipo de política a ser constituída. Mas, é bom lembrar que essas crianças entraram pela ampla concorrência. Naquele momento, ainda não havia cotas para estudantes com deficiência.

*Exatamente. As cotas vieram depois.
(Sandra Barros)*

“Nós tivemos que nos preparar, enquanto atendíamos as crianças, construir um trabalho, atuando em serviço, enfim, para além daquelas questões mais urgentes que pensamos inicialmente, várias eram as necessidades para a constituição de uma política de educação especial na perspectiva de uma educação inclusiva. Era preciso pensar na estruturação desse trabalho, no planejamento pedagógico específico, nos registros, avaliação e nas ações de inclusão. Na esteira da inclusão, fazer a sensibilização das turmas e das famílias. Muito era discutido, pois havia muitas interrogações quanto ao que seria exigido para os estudantes público da educação especial e para os demais. Eram muitas camadas que teriam que ser trabalhadas para a constituição desta política de inclusão, visto que a Educação Especial se articula em interface com todas as etapas e modalidades, além de todos os setores. Havia muitos interesses colocados nesta relação, ou seja, desde o número de crianças em

turma, número de vagas para concurso de professor efetivo até a constituição de um setor ou núcleo de Educação Especial. Tudo isso demandou muitas disputas”.

Esse relato é muito importante para compreendermos como se constituiu o primeiro concurso para professor da Educação Especial, pois isso diz sobre os ideais pensados, inicialmente, antes mesmo do início da institucionalização do trabalho da Educação Especial, após começarmos o trabalho no ano de 2020. Essa é uma percepção importante para o entendimento da política que a escola se propôs constituir após o ano de 2017. Tendo como encaminhamento a proposição do NEEI, organizado, enquanto espaço físico em 2019, mesmo ano em que se publicou o primeiro concurso para professor efetivo de Educação Especial da carreira EBTT, 40 horas, com dedicação exclusiva. Além disso, a organização do primeiro edital de admissão de estudantes com cotas para pessoas com deficiência. Assim, iniciado o ano de 2020, foi mais um marco nas “cheganças” nossas – minha e da Thayná – professoras efetivas de Educação Especial e das duas crianças sorteadas pelas cotas destinadas às pessoas com deficiência. Além dessas, chegaram outras quatro crianças PEE. Uma criança vinda da transferência automática da Educação Infantil da sede Fundão, e outras três, pelo sorteio da ampla concorrência.

“Primeiro, havia quem entendesse que o SOE deveria abarcar a educação especial, depois houve um entendimento que o professor efetivo de educação especial deveria ter um trabalho ligado ao Setor Curricular Multidisciplinar, já que se pensava a bidocência. Mas, amadurecendo as discussões nos setores, levantou-se a posição de outro grupo de professores e técnicos no colégio – um núcleo. Era importante que o perfil desse profissional se aproximasse do perfil do SOE em termos de carga horária, por exemplo. Bom, conseguimos as primeiras duas vagas para professor efetivo de Educação Especial. Eu fui convidada a compor a banca do concurso como presidente. E a banca passou a discutir a

organização dos conteúdos do concurso. No entanto, já havia sido divulgado o conteúdo programático com conteúdos curriculares ligados às áreas do conhecimento, assim, a banca precisou organizar as etapas do processo, considerando também o conhecimento com o qual a professora ou o professor deveria articular a bidocência, ou melhor, a criação dos recursos para a aprendizagem de diferentes conteúdos. Nesse aspecto, diferenciou-se dos processos seletivos do SOE. Então, começamos a pensar o perfil do concurso para professor efetivo de Educação Especial que é sempre uma interface entre os conteúdos curriculares e os saberes específicos como as adequações curriculares, adaptação de material, comunicação alternativa, acessibilidades, entre outros”.

Que história importante de ser dita e compreendida. Não apenas pela dimensão institucional, mas, porque está atravessada das histórias da política macro. Olhar o cotidiano, as miudezas e as políticas instituintes para compreender os movimentos macro da política instituída.

“Foram anos muito complexos e de profundas mudanças, mas olhando a história, agora, percebo o quanto avançamos. O quanto essas crianças mostraram à escola que o trabalho pedagógico não pode ser tão setorizado. Foram necessárias muitas articulações para conseguirmos as conquistas que conseguimos. O quanto conquistamos espaço dentro da própria universidade. Assim, fomos transitando entre a tradição e a inovação com a responsabilidade e a excelência de um colégio de aplicação dedicado ao ensino, à pesquisa e à extensão. E fomos, sim, construindo uma política pública no cotidiano. Então, não tem essa história de que é caro. Educação não é cara. É investimento, então não me arrependo de nada, de nenhuma luta”.

Sandra, não tinha dúvidas, ao convidá-la para fazer a primeira conversa do “Projeto narrativas (com)vividas”, de que esse bate papo seria uma potência investigativa. Você é uma referência na escola com relação à luta pelo direito à educação e pela inclusão das pessoas, que, de algum modo, estão à margem da escola. Com relação à Educação Especial, também, não foi diferente. Você esteve presente e participou de todas as ações para a inclusão das/dos estudantes com deficiência. Você protagonizou essa história institucional em diversas frentes e abriu

Sim, Thaís. Penso que o CAp precisou confrontar o seu não saber desde que optou pelo sorteio. Em 2017, o confronto se atualizou e, em 2020, com a pandemia, se radicalizou. A organização do colégio em setores curriculares autônomos sempre foi um diferencial que nos aproximava da universidade. A ideia de setores que se organizavam como departamentos da universidade com autonomia política e pedagógica criava um espaço rico de discussões, embora, também, de disputas. Os embates mostravam a potência viva do ensino básico, sua força democrática. O CAp sempre se sobressaiu nas lutas pela educação pública de qualidade. Essa tradição não se apegou apesar de tempos difíceis vividos pela educação brasileira nos últimos anos, nem com as dificuldades de representação de classe tão prejudicadas pelas políticas de governo. No entanto, destaco a força da equipe de docentes e técnicos do CAp e de toda a comunidade de profissionais que lá atuam em diferentes serviços, buscando a continuidade do prestígio do nosso trabalho. Todos esses momentos em que o CAp precisou confrontar seu não saber, rever sua prática, seu posicionamento, discutir internamente, criar o novo, penso nos movimentos da espiral de Pichon Riviére em direção ao conhecimento. É a escola pública se reconstruindo na prática democrática. Os desafios continuam muitos. Talvez, a organização muito setORIZADA teve que se permitir o trabalho colaborativo, no cotidiano “junto e misturado” que proporcionou ao colégio uma experiência impensada, uma abertura das fronteiras ao coletivo criativo. Quem sabe a experiência necessária à inclusão... Quem sabe a experiência que nos atualize em relação ao que Paulo Freire defendia – uma educação como prática da liberdade. (Sandra Barros)

caminho para que o Núcleo pudesse ser constituído. Costumamos dizer, no NEEL, que a nossa chegada em 2020 não inaugura o trabalho da Educação Especial no Colégio, muito menos da política. Dizemos sempre que o ano de 2020 demarca um movimento de ganho de tónus, de fortalecimento e de organização do trabalho *politicopedagógico*.

Ao mesmo tempo que sentimos a responsabilidade e o tamanho do trabalho que tínhamos pela frente, a pandemia da COVID-19, alterou nossas rotas e planejamentos iniciais. Foram momentos de profundo silêncio, pois tivemos que lidar com tantos “não saberes”, principalmente, o de *pensarfazer* a inclusão das/dos estudantes com deficiência de modo distanciado e remoto. Mas, costume, também, dizer, Sandra, que o isolamento social, a distância e a ideia de que inclusão precisa pensar em “nenhum a menos”, talvez, tenha nos feito viver, em radicalidade, a concepção de redes colaborativas de inclusão. Inspirados na ideia de *ensino colaborativo*, base *epistemopolítica* que tem orientado a política de inclusão em educação no CAp-UFRJ.

Quando a vida nos obrigou a estar separados, mais necessitamos estar juntos. Penso que se estivéssemos no presencial, talvez não teríamos tido a oportunidade de planejar, dividir a docência, a avaliação, ou seja, de materializar esses que são os princípios do *ensino colaborativo* de maneira tão horizontal, como o contexto remoto nos exigiu. Não posso dizer que foi um ponto positivo, mas, diante do caos de uma *escola em suspensão*, como bem definiu a nossa colega Lorena Bolsonello, o contexto nos exigiu um ensino em colaboração.



6- Eu, Mariana e Nathália

UM TRIÁLOGO SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO:

Uma conversa em defesa da inclusão em
educação na escola comum regular



6-EU, MARIANA E NATHÁLIA

Um triálogo sobre o direito à educação: uma conversa em defesa da inclusão em educação na escola comum regular

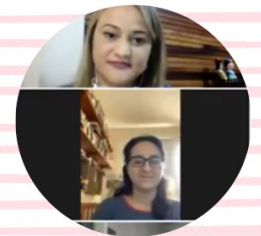
*És um senhor tão bonito, quanto a cara do seu filho, tempo, tempo, tempo, tempo...
Compositor de destinos, tambor de todos os ritmos, tempo, tempo, tempo, tempo...
Entro num acordo contigo, tempo, tempo, tempo, tempo...*

Oração ao tempo - Caetano Veloso

Mariana, eu gostaria de começar essa *metaconversa*, esse triálogo entre nós - eu, você e a Nathália - a partir dessa música, de nome Oração ao tempo. Essa canção é realmente uma celebração às nossas chegadas ao CAP. A minha, a da Nathália, a sua, e a do Miguel. Mas, antes de tudo, é importante apresentar aos colegas que participam desta conversação, como leitoras e leitores, quem são vocês e de onde falam ao dialogar conosco, por meio da leitura conversante desta tese.

A Mariana é a mãe do Miguel Castell, estudante do CAP que foi sorteado no edital de admissão para o ingresso no primeiro ano do ensino fundamental no ano de 2020. Miguel é estudante acompanhado pelo NEEI, em virtude da surdez bilateral progressiva, utiliza aparelho auditivo e se comunica oralmente, além de fazer leitura labial. O Miguel, também, sabe Libras,

*Um triálogo
entre nós
(Ponzio, 2016)*



mas ainda precisa ganhar fluência na conversação. Ele estudou em uma escola especializada em educação de surdos na educação infantil, mas os responsáveis optaram pela matrícula em uma escola regular para dar continuidade aos estudos no ensino fundamental. Nesse sentido, acreditam que Miguel pode ter muitos ganhos em seu desenvolvimento pessoal e social, estudando em uma escola regular. Nós, também, acreditamos. Porém, cremos que esses benefícios não são apenas para o Miguel, são, inclusive, para os colegas da turma, bem como para nós, docentes, e para toda a comunidade capiana. Tanto isso é verdade, que, hoje, já oferecemos curso de Libras para todos os interessados em parceria com a Faculdade de Letras-Libras da UFRJ e no currículo cotidiano para o ano de escolaridade em que o Miguel está matriculado.

Mas, o que o Miguel tem muito a ver com isso? Pois, desde que ele chegou à nossa escola, em 2020, nos moveu/move a pensar na inclusão das pessoas surdas nas dimensões não apenas da prática em sala de aula, mas das culturas que se constituem na escola. Para tal, precisamos mobilizar e sensibilizar a comunidade a conhecer a Libras, a pensar a escola regular, também, como um espaço bilíngue, já que temos duas línguas oficiais no Brasil, a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais.

Por essa razão, por pensar na possibilidade de constituir a escola regular como *espaçotempo* de uma educação bilíngue; no ano de 2022, selecionamos, no concurso para professoras/es substitutas/os de Educação Especial, uma professora surda que pudesse desenvolver o AEE com o Miguel em sala de aula junto aos seus pares, tanto na dimensão da



constituição da cultura e identidade surda, incluindo a fluência em Libras, quanto o aprofundamento dos conhecimentos da leitura e escrita em Língua Portuguesa.

Já a Nathália foi a professora substituta de Educação Especial no CAP e acompanhou a turma do Miguel nos anos de 2020 e 2021. Viveu conosco o início da constituição do NEEI e os desafios dos processos do AEE para o Miguel e de dois outros estudantes, público da Educação Especial que constituíam a turma 11B. Um autista nível III de suporte e um estudante com altas habilidades e superdotação. Hoje, a Nathália é professora efetiva do Colégio Pedro II, mas continua esse diálogo conosco, sendo nosso excedente de visão (Bakhtin, 2012), ao olharmos para as nossas práticas docentes cotidianas.

Conhecemos o Miguel em fevereiro de 2020, durante uma recepção que fizemos à sua família em uma ação em parceria com o Setor de Orientação Educacional (SOE). Nesse encontro, realizamos a entrevista e a anamnese iniciais. A reunião aconteceu na semana anterior ao início das aulas presenciais e da semana de acolhimento aos estudantes ingressantes no primeiro ano do ensino fundamental I.

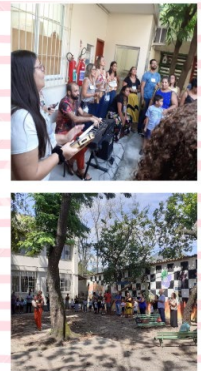
A semana de acolhimento às famílias e às crianças no primeiro ano é um período muito sensível e afetoso, e que, de certo modo, acolheu-me, também, na minha chegada à instituição. Importante dizer que a semana de acolhimento é um projeto que tem por objetivo receber as crianças e as suas famílias de modo a vivenciar, junto à equipe da série, um processo recheado

de experiências coletivas para se constituir redes, encontros, que irão subsidiar as vinculações das crianças às turmas ao final dessa mesma semana.

Isso quer dizer que as crianças, quando chegam à escola, transferidas do Infantil 5 da Sede Fundão ou advindas do sorteio público, elas não são vinculadas à nenhuma turma de imediato. Vivemos com as crianças quatro dias com variadas propostas de múltiplas linguagens e brincadeiras, tendo por base, a Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (EOCA). Assim, o grupo de crianças é dividido por cores e reagrupado durante os três primeiros dias. A ideia é que possam estabelecer interações com todas as crianças e com todos os docentes que formam a equipe da série.

Nesse *espaçotempo*, as crianças são observadas nos modos pelos quais estabelecem relações, as suas preferências, as maneiras como se organizam e resolvem conflitos. Observamos, ainda, como estabelecem os vínculos com outras crianças, e com os adultos, entre outras questões, também, levadas em consideração. Só no penúltimo dia da semana é que as turmas são organizadas pelo SOE, a partir de critérios pré-estabelecidos e, depois, avaliadas coletivamente pela equipe da série, fazendo os ajustes, quando necessário. Então são feitas as apresentações iniciais, fundamentais para que os nossos interlocutores conversantes compreendam um pouco do como acontece a **semana de acolhimento** no CAp. Lembro-me que, antes de conhecermos o Miguel, quando tivemos acesso apenas ao laudo com o diagnóstico de surdez bilateral, pensamos, imediatamente, quais seriam as demandas para a escolarização dele. Projetamos quais seriam as necessidades referentes à acessibilidade, entre outras questões, até

A nossa
chegada ao
CAp



que paramos e refletimos: mas quem é o Miguel? Um laudo não é capaz de dizer sobre a corporeidade e as subjetividades das pessoas, e, por essa razão, decidimos, em parceria com o SOE, conhecermos vocês, Mariana, antes mesmo do início das aulas.

O nosso desejo era que o Miguel pudesse, realmente, se sentir acolhido em suas necessidades, uma vez que entendíamos que elas já tinham que ser consideradas no primeiro dia de aula, desde o primeiro momento da sua chegada. Para tal, agendamos uma reunião antecipada. E, assim, nos encontramos pela primeira vez antes do início das aulas. Ali, o Miguel, foi ele por ele mesmo. Falando a sua própria língua, dizendo quais eram os seus modos de ser e estar no mundo. Na conversa, ele foi nos revelando os seus interesses e potencialidades.

Foi um encontro fundamental para pensarmos qual o acolhimento a ser feito no cotidiano da escola. O Miguel e seus pais nos mostraram o seu aparelho auditivo e os cuidados com o equipamento. Eles nos disseram como poderíamos facilitar a comunicação com ele, estabelecendo diálogos mais diretos e articulados, facilitando a leitura labial entre outras questões sobre a individualidade do Miguel, seus gostos e preferências.

Na semana seguinte à semana de acolhimento, foi a vez da chegada da docente da Educação Especial, a professora Nathália Silva. A professora Nathália acompanhou a turma 11B durante os anos de 2020 e 2021 e desenvolveu, com os demais docentes da série, via *ensino colaborativo*, culturas e práticas de inclusão, atentas e significativas. A Nathália e o Miguel tiveram a oportunidade de se conhecer, presencialmente, mas por pouco tempo, antes da

suspensão das aulas presenciais em virtude da pandemia. Porém, mesmo diante dos desafios do ensino remoto, Miguel e Nathália viveram com a turma, muitas experiências em alteridade, e, por essa razão, a professora Nathália foi convidada a estar conosco nesta conversa.

Lembro-me de que estávamos tão envolvidas com as necessidades educacionais específicas do Miguel para as aulas presenciais, que, àquela altura, nem imaginávamos que, pouco tempo depois, seríamos atravessados pela pandemia da COVID-19 e nos manteríamos, por quase dois anos, em distanciamento social, estabelecendo os vínculos de afeto e cognitivos de modo totalmente remoto. E, quantos desafios a pandemia nos impôs? Nossos começos, nossos desejos, alterados em suas rotas e nos colocando na situação mais radical de *pensarfazer* a educação das/dos estudantes e, entre eles, a dos estudantes com algum tipo de deficiência. Desse modo, aquilo que, inicialmente, compreendemos como necessário para estabelecer uma política de inclusão, pensando culturas e práticas inclusivas com o Miguel no ensino presencial foram colocadas em suspensão, trazendo à tona a complexidade de uma educação para pessoas com deficiência auditiva de modo remoto.

E, assim, foram os nossos começos, não é, Mariana? Um *entrelugar* entre o desejo pela chegada e a realidade objetiva que fomos obrigados a vivenciar. O início do trabalho político-pedagógico institucionalmente estabelecido pelo NEEI, a partir de 2020, foi marcado pela complexidade de estabelecer uma política de inclusão, talvez, no contexto mais radical em que uma política de Educação Especial na perspectiva de uma educação inclusiva poderia ter iniciado sua constituição – de maneira distanciada das/os estudantes e das suas famílias.

Apesar do desejo e do esforço em estabelecer relações de inclusão em educação, a pandemia nos colocou diante de um dos maiores abismos educacionais referentes à acessibilidade junto às crianças e jovens, pois só o fato de as/os estudantes público da Educação Especial terem acesso aos recursos tecnológicos para as aulas remotas não garantiam, de fato, que elas/eles estivessem, realmente, incluídos. Ademais, a pandemia nos fez experimentar, em maior ou menor grau, alguma dimensão das exclusões cotidianas.

E foi, exatamente, sobre essas questões que giraram a nossa conversa em triálogo (Ponzio, 2016). Um convite para conversar conosco sobre a política de inclusão; para sabermos quais as suas percepções, como mãe de um estudante com deficiência, recém-chegado à escola regular, em meio à pandemia da Covid-19, sobre essa política de inclusão, , ao acompanhar o cotidiano educacional junto com o Miguel, seu filho, diariamente

“Sim. Desde que o Miguel nasceu e a gente morava em Niterói, pensávamos em tentar uma vaga para algum CAP. Alguma escola Federal, pois eu trabalho em uma Universidade Federal. E nós sabíamos que o CAP-UFRJ era diferente das tradicionais e que estava mais de acordo com o que a gente pensava no que é importante para a educação do Miguel e a questão de acolhimento às diferenças. Nós não sabíamos as questões mais específicas da política de como vocês trabalham, mas sabíamos que era uma escola que considerava as diferenças. Quando ele foi sorteado, a gente ficou muito feliz e aí mudou tudo. Saímos de Niterói e fomos para o Jardim Botânico e tem sido tudo voltado para ele, para a educação dele. Assim, a nossa experiência com a educação dele, agora, no CAP-UFRJ, eu acho que ainda não é... assim, o que a gente esperava... Está sendo muito importante, mas ainda não é aquilo que a gente queria, pois ainda não é presencial, então está bem restrito. Mas, só o fato da gente saber que até para formar as turmas vocês consideram diversas questões, de classe, de gênero, e até mesmo das deficiências para que as diferenças sejam acolhidas, isso pra gente já é mais do que suficiente para manter o Miguel no colégio, e, depois, as questões referentes às disciplinas, a gente corre atrás, pois o que a gente está vivendo agora é isso mesmo, o ensino remoto. O mais importante era ele estar em uma

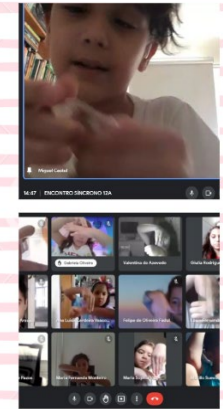
escola comum. Pois ele estudava em uma escola especializada em surdez, mas queríamos que ele tivesse essa experiência real da diferença, a realidade do mundo, dos desafios das diferenças que existem no mundo”.

Mariana, é por essa e por outras razões, que penso o quanto a decisão de vocês, sua e a do pai do Miguel, em matriculá-lo em uma escola comum demarcam uma posição política importante nos atuais debates, quanto ao direito à educação das pessoas com deficiência em uma escola regular. Um direito conquistado, por meio de muitas disputas, ao longo dos últimos trinta anos, e que, no ano de 2020, esteve, profundamente, ameaçada pelo Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020.

O Decreto citado propunha uma “nova” Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida, sob a égide do discurso de liberdade individual. Isso porque, trazia como *slogan*, o direito de “opção” da família em escolher o tipo de escola para matricular seus filhos e suas filhas – se na escola regular ou em uma escola especial – abrindo caminhos, até mesmo, para as matrículas serem oferecidas em classes especiais ou apenas, em Salas de Recursos, dependendo da complexidade do caso.

Essa abertura indiscriminada quanto às possibilidades de oferta de ensino, diferindo tão fortemente da PNEE/EI (Brasil, 2008), cujo texto legal, referendou o direito à matrícula de todas/os as/os estudantes PEE, preferencialmente, em escolas regulares, e, de modo complementar, o AEE, em escolas especializadas e/ou em SRM, configurando assim, a dupla matrícula no CENSO escolar.

Miguel
ensinando
Libras à
turma no 2º
ano



A PNEE/EI, 2008, que, na minha compreensão, foi um marco importante no campo da Educação Especial na perspectiva da inclusão em educação, reafirmou que as/os estudantes PEE precisavam estar matriculados em escolas comuns e realizar o AEE de modo complementar ao ensino regular. Isso quer dizer que os atendimentos especializados em instituições especiais ou em SRM não poderiam ser substitutivos à educação na escola comum regular. Apesar de ainda termos práticas segregadoras com a manutenção, por exemplo, de classes especiais em escolas comuns. Porém, essa reafirmação do direito e a indicação legal quanto à complementaridade de ações e natureza não substitutiva, marca um lugar importante das classes regulares, como centralidade das ações para a inclusão em educação. Houve nesse sentido, um considerável aumento de investimentos públicos para a escola pública, tanto para a aquisição de equipamentos, infraestrutura e recursos mínimos de acessibilidade, quanto em maiores investimentos para a formação de professoras e professores e das equipes pedagógicas.

O Decreto 10.502/2020 colocava tudo isso em risco. Tanto, que o documento foi sancionado, em meio à pandemia da COVID-19, na tentativa de chamar menos a atenção da opinião pública. Porém, ao contrário, provocou uma grande mobilização nacional com mais de duzentas notas e moções de repúdio feitas por diversas instituições, associações de pesquisadores, organizações de famílias das pessoas com deficiência e das próprias pessoas com deficiência contra o evidente desmonte das consolidadas políticas de inclusão escolar até então em vigor.

Nessas notas, entre elas, a nota da ABRASCO, FIOCRUZ, ObEE (2020), destacaram-se alguns pontos que referendaram tal oposição. O primeiro ponto de consenso está no perceptível rompimento com a perspectiva da educação inclusiva como um direito humano. Isso porque, reforçava a segregação, ao permitir o retorno da atuação das escolas especializadas no oferecimento do ensino regular, que, em sua maioria, eram instituições filantrópicas, comunitárias e privadas. Além do retrocesso no tipo de oferta de atendimento, havia o risco conceitual do retorno a um modelo biomédico da deficiência.

O segundo ponto levantado, chama a atenção para a desresponsabilização do Estado para com a educação das pessoas com deficiência, ao ter, por base, o discurso ultraliberal de valorizar a suposta “liberdade”, quanto ao direito de escolha das famílias sobre o tipo de educação a ofertar aos seus filhos. Como se fosse um direito da família abrir mão de um direito humano. Direito é direito. Não se pode optar por ter ou não o que se é de direito.

Somam-se a isto os equívocos conceituais presentes na proposição da própria Política pelo Decreto. De acordo com Pletsch e Souza (2021), a Educação Especial e a Educação Inclusiva são apresentadas como perspectivas diferentes e apartadas. Nas pesquisas produzidas por diversos grupos de pesquisa no Brasil e que balizaram, inclusive, as legislações instituídas, até então, entende-se a Educação Especial, como um campo especializado e a educação inclusiva, como uma intenção, uma política. Logo, busca-se que a Educação Especial seja promovida na escola regular, tendo, por base, uma perspectiva inclusiva, conforme melhor evidencia a citação abaixo:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal com técnicas e recursos especializados próprios que atua de forma colaborativa com a educação básica e a superior para garantir a inclusão e a acessibilidade educacional de pessoas com alguma deficiência. Já a educação inclusiva é um paradigma de política pública que, imerso nos pressupostos dos Direitos Humanos, visa induzir o acesso à educação aos grupos que historicamente sofrem processos de exclusão de direitos e por isso são apartados do direito de aprender em escolas de sua comunidade, junto aos pares de sua idade em um meio constituído pela/na diversidade”.(Pletsch, 2020)

Desse modo, há uma perceptível negação da produção de conhecimento científico acumulado pelas pesquisas realizadas no campo da Educação Especial, apesar do Decreto propor o reconhecimento da Educação Especial como área de conhecimento na CAPES e no CNPq. Além do mais, não reconhece a produção de conhecimento *teóricoprático* da Educação Especial na perspectiva da inclusão, a partir das experiências cotidianas vivenciadas nas escolas do sistema regular de ensino. Soma-se a isso a negação do próprio arcabouço legal que tem garantido o direito das pessoas com deficiência nas últimas décadas.

Para justificar a proposição desse Decreto que estabelecia evidentes retrocessos e o retorno a uma possibilidade de segregação das pessoas com deficiência, o governo Bolsonaro pautou-se em argumentos, como um suposto baixo número de matrículas no AEE e em questões relativas à falta de formação dos professoras/es especialistas. O primeiro argumento, inclusive, não se sustenta. Pois os dados produzidos pelo Censo Escolar, nos anos anteriores à pandemia, comprovam o aumento, ano a ano, no número de matrículas das/dos estudantes PEE na rede regular de ensino, e, também, em dupla matrícula nos serviços de AEE. É evidente que ainda há muitas escolas que não foram equipadas de modo a ofertar o serviço de AEE em SEM, o que

demonstra uma fragilidade da PNEE/EI (2008) e subsequentes Programas de Implantação de Salas de Recursos nas redes regulares de ensino, provocando dificuldades na oferta. Quanto ao segundo argumento, a falta de professoras/es especializados em Educação Especial, é sim, verdade. Há poucos professoras/es especialistas em Educação Especial para o número de estudantes matriculados nas redes regulares de ensino. Porém, esse problema não se resolve tendo como opção o retrocesso da política conquistada, parando de ofertar um serviço, hoje já minimamente estruturado. Essa constatação precisa ser um mobilizador de investimentos públicos para a formação continuada de professoras e professores e aprofundamento e diversificação da oferta do AEE nas escolas comuns. Tanto para o aumento da formação de docentes “especializados” em Educação Especial, quanto para a formação dos docentes do Ensino comum, “capacitados” para esse trabalho, conforme nomenclatura adotada pela LDBEN/1996.

Com base na compreensão de que uma legislação não pode voltar atrás na proteção dos direitos do cidadão, o Supremo Tribunal Federal (STF) expediu medida cautelar e suspendeu o Decreto 10.502/2020. Em janeiro de 2023, o referido Decreto foi, finalmente, revogado, como primeira medida do governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Nessa arena de disputas, organizaram-se coletivos de luta contra a “nova” intenção da política anunciada pelo Decreto. Porém, também houve uma minoria que se colocou a favor do Decreto. Foi o caso, por exemplo, da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), ao entenderem que os direitos da comunidade surda seriam ampliados por essa política. Isso porque a educação de surdos se dá, em grande medida, não apenas pela aprendizagem da estrutura da Língua

Brasileira de Sinais, mas em articulação com a aprendizagem da cultura surda. Ao compreenderem que a cultura se aprende em comunidade, defendem os espaços destinados, exclusivamente, à educação dos surdos. O que não é uma inverdade, já que alguns surdos se beneficiariam de processos de escolarização em espaços específicos onde a imersão na cultura surda aconteça de forma mais intensa. Porém, uma política nacional não pode legislar para beneficiar apenas a um grupo específico de pessoas com deficiência. Por essa razão, o próprio Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), entre outras instituições de educação de surdos, lançaram notas com posicionamentos críticos e contrários ao Decreto 10.520/2020.

Mas, o próprio Miguel, no que se refere ao próprio processo de escolarização, nos convence, a cada dia, que pensar uma perspectiva de educação bilíngue na escola comum regular é uma alternativa viável para alguns estudantes com deficiência auditiva ou surdos, mas exige investimentos, assim como a educação como um todo.

“Fizemos essa escolha consciente. E estamos certos da escolha que fizemos, porque entendemos que ele precisa ter outras referências. Eu sempre tive medo na educação do Miguel dele se vitimizar ou ser vitimizado ou ele sofrer com preconceito de outras pessoas. Ou ele se recolher, e o que a gente queria era exatamente o contrário: que ele convivesse com a limitação que ele tem, mas não fosse um limitante maior. Que ele aprendesse a conviver com isso e se adaptasse a isso. Então, a escolha da escola e da pedagogia era o mais importante, pois é isso que vai contribuir para ele perceber como ele lida com ele [mesmo], como ele se conhece, como ele se entende. E o resto é o resto, assim... ele pega. Então, eu sempre tive esse cuidado. Até em casa, de não tratar ele como vítima e não sei se eu peço muito nisso, mas sempre tento explicar para ele que ele tem a deficiência dele, que ele tem limitações no ouvir, que ele usa aparelho auditivo para isso, que precisa ter cuidado e usar o aparelho e que está tudo bem”.

Entendemos, não é Nathália? Que o Miguel se saiu muito bem nessa dimensão com a qual você tanto se preocupa. Ele não se permitiu ser colocado em um lugar inferiorizado. E, ao contrário, o Miguel se põe em seu próprio lugar. O lugar de menino com deficiência auditiva progressiva que utiliza aparelho e que tem gostos, interesses e potencialidades. Com isso, vem nos mostrando, que ele não se resume a uma deficiência, a um laudo, mas entende que a deficiência faz parte dele. E o Miguel não se furta em mostrar isso ao mundo. Para nos ensinar a enxergar sobre o seu lugar de existência. Inclusive, o Miguel já nos deu muitas lições sobre como ser uma escola anticapacitista, Mariana.

A primeira grande lição, que tivemos em nossa formação docente, na relação com o Miguel, ocorreu no primeiro dia de aulas remotas em setembro de 2020. Até aquele momento, tínhamos encontros virtuais, duas vezes por semana, com propostas para as crianças se inscreverem em oficinas e/ou projetos, os que desejavam desenvolver. Desse modo, não estavam diretamente ligadas às suas turmas de origem. Só depois que todos as/os estudantes conseguiram acesso aos equipamentos de informática e *internet*, via editais de assistência estudantil, foi que o calendário letivo foi retomado. Nesse momento, as aulas passaram a ser diárias e já na configuração das turmas originais.

Recordo-me, Nathália, de você narrando a experiência em uma das nossas reuniões semanais do NEEI. Nathália contou o quanto o reencontro entre as crianças causou alegria entre os pequenos do primeiro ano. E eles queriam experimentar tudo. Abrir e fechar as câmeras e os microfones. Queriam falar, expressar-se e conversar. Porém, diante de toda a animação, não

perceberam o quanto todo aquele barulho prejudicava a participação do Miguel, além de causar um grande incômodo sensorial.

O Miguel não se sentiu confortável e expressou seu descontentamento. Fechou a câmera e o microfone e não participou mais da aula. No *chat*, as professoras perguntaram o que havia acontecido, e, você, Mariana, nos enviou um e-mail, explicando as percepções, suas, e as do Miguel. Para nós, a resposta do Miguel àquele primeiro encontro, nos atravessou profundamente. Mas, estarmos disponíveis a escutá-los, foi extremamente formador para nós. Nesse mesmo dia, após a aula, você nos enviou o seguinte e-mail:



14 de setembro de 2020 15:24

Meu nome é Mariana, sou a mãe do Miguel da turma 11B. Hoje foi o primeiro dia de aula da turma e como fico do lado dele para auxiliá-lo em algo que não tenha escutado e entendido, gostaria de apontar algumas questões que trouxeram dificuldade de acompanhamento da aula pelo Miguel: a primeira foi quanto aos barulhos que vinham dos microfones abertos. Esses barulhos ficam potencializados nesse ambiente virtual e, se para nós já causa confusão, em deficientes auditivos deve ser pior ainda (o Miguel apresentou um misto de raiva e choro durante a aula). A segunda questão é quanto à professora ter realizado uma parte da aula com um papel com os nomes dos alunos tapando a sua boca o que acabou inviabilizando a leitura labial que instintivamente os surdos, mesmo oralizados, fazem. Acho que foi mais pela questão de quanto tempo ficou sem ver a boca da professora, porque a leitura deve funcionar como um apoio, uma muleta. Algumas coisas ainda se acertarão, como a questão das crianças e os microfones, mas senti a necessidade de falar sobre isso para trazer o olhar do Miguel. Por fim, queria dizer que confio no trabalho e reconheço o esforço que o CAp faz e, em especial os profissionais do 1º ano, e gostaria de colaborar com o processo de aprendizado inclusivo que vocês fazem.

Atenciosamente,

Mariana Branco

Tão logo li o seu e-mail, respondi:



14 de setembro de 2020 16:24

Olá Mariana, boa tarde!

Agradecemos imensamente o seu retorno. O seu olhar e, principalmente, o olhar do Miguel são fundamentais para a inclusão dele e de todas as crianças nesta escola virtual. Realmente o contexto remoto é complexo e muito novo para todos nós. Mas estamos sensíveis ao diálogo com as famílias, que, para nós, é um princípio.

Vamos repassar o seu e-mail para a equipe da 11B. Estes apontamentos colaborarão muito com o planejamento dos professores.

Quanto aos ruídos, vamos ratificar o cuidado com os microfones, inclusive quanto ao fechamento dos mesmos, pelos professores, se necessário.

Quanto à questão da importância da leitura labial, pelo Miguel, estaremos atentos a esta dimensão, inclusive, com relação às orientações, às explicações, tentando ser mais pausadas, inclusive.

Peço que continue nos apontando as suas observações neste acompanhamento colaborativo e avaliação compartilhada. Isso é fundamental.

Informo que coloquei a professora da Educação Especial, Nathália Inácio, em cópia, pois ela acompanha a turma 11B e articulará as suas observações com os demais professores.

Atenciosamente,

Thais Motta e Natália Inácio
Núcleo de Educação Especial e Inclusiva
CAp-UFRJ

Logo após a resposta, enviei um e-mail para a Direção Adjunta de Ensino (DAE) e para o SOE da série, objetivando o compartilhamento das pontuações da família com as demais professoras e professores que acompanhavam o Miguel.

14 de setembro de 2020 -16:43



Olá Nathália, Andreza e Thamiriz, boa tarde!

Recebemos este retorno da mãe do Miguel da IIB com observações muito cuidadosas quanto às percepções dele ao encontro de hoje e do uso da nova plataforma utilizada. Respondi dizendo que replicaria as observações para vocês, pois sem dúvida, estas percepções colaborarão muito com o nosso planejamento. Agradei e pedi que se sentisse à vontade para este diálogo, via e-mail, tão fundamental para constituímos a inclusão das crianças com deficiência neste contexto remoto.

Peço que, de algum modo, compartilhem essas pontuações com os demais professores da IIB. Não tinha o contato de todos, e, por isso, não quis enviar apenas para alguns.

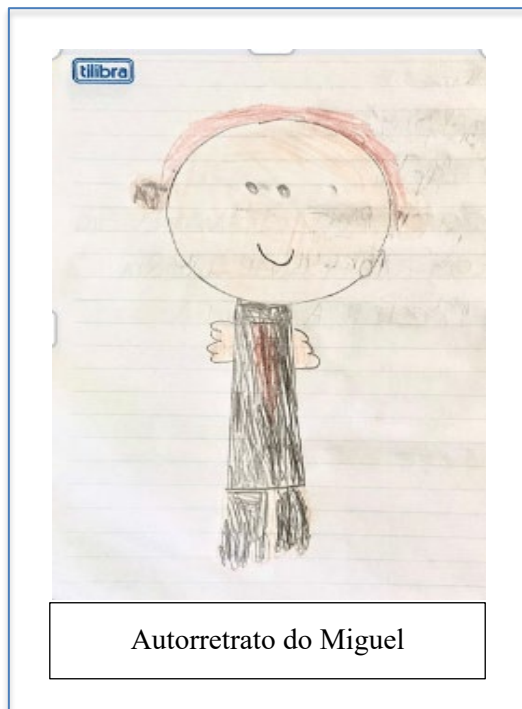
Muitos desafios se colocam nesta nova etapa para possibilitarmos a inclusão dos estudantes com deficiência, mas juntas, conseguiremos!

Atenciosamente,

Thais Motta

“Eu já tenho uma experiência com o meu irmão. Ele é surdo, mas meu irmão ouve muito menos que o Miguel. Então teve questões na minha família, da experiência com o meu irmão que serviram de lição para mim no processo de educar o Miguel. Eram outros tempos e meus pais não tiveram outras experiências na família como a que eu tive. As experiências com meu irmão me deram condições de avaliar como eu gostaria ou não de lidar com a educação do meu filho, principalmente, com relação à aceitação da deficiência. Não que meu irmão não se aceite, mas essa questão de ter uma deficiência e

lidar com um mundo excludente é difícil. Então eu tento não repetir o que eu acho que foi errado com a educação do meu irmão”.

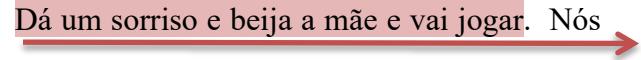


De repente, um sorriso se abre no rosto da Mariana. É o Miguel que se aproxima. A mãe pergunta baixinho: _ *“Quer ver a Nathália?”* e ouvimos uma voz baixinha responder: *“Quero!!”* Miguel se aproxima da tela e com um sorriso largo, diz: *“oieeeeeeeee”*... Imediatamente sorrimos em resposta àquela alegria encantadora desse menino tão comunicativo. A Nathália então pergunta: *Ué Miguel, já está acordado? Você acorda cedo assim, éh?* Ele diz que sim e

O Miguel
chega para
conversar.



mostra o *tablet* para dizer que está jogando.

Dá um sorriso e beija a mãe e vai jogar. Nós

 continuamos a conversa.

“Talvez o meu irmão não saiba lidar tão bem com a sua própria deficiência. E eu queria naturalizar isso para o Miguel. Dele saber que a vida é assim. Que a vida acontece assim, que ele tem essa limitação, mas nada que irá paralisar ele. Então, tem coisas que eu fui pegando, coisas que eu vi e tento não repetir com o Miguel. Tento não ser uma “bengala” ou uma “muleta” para ele, mas ao mesmo tempo, fico preocupada se ele está evoluindo ou não. E percebo isso no CAp também. Eu vejo que vocês estão preocupados e tentam facilitar a vida dele, de incluir o Miguel e de trazer ele pra aula. E vejo isso muito na Nathália que tenta não perder isso do Miguel que ele gosta de interagir com os amigos e fazer com que a aula ou a deficiência dele não limite isso, né”?

Concordei imediatamente com a Mariana, e balancei a cabeça em afirmação. Quando a Mariana destaca que a professora Nathália traz o Miguel para o encontro, ao ter como caminho pedagógico, os seus interesses e não permitindo que a aula – em virtude da deficiência dele – limite-o; sou imediatamente atravessada por essa observação, Mariana. Sou convocada a pensar sobre a escola e sobre a formação continuada de nós, professoras e professores, para uma pedagogia da diferença. Sou convocada a dizer que a Nathália realmente é uma professora atenta e sensível às diferenças na dimensão da alteridade radical. Isso porque não há, na diferença, quem ela não se coloque em diálogo e acolhimento.

Na turma do Miguel, há outras quatro crianças com deficiência e a Nathália está sempre atenta aos planejamentos colaborativos da equipe da série para que os encontros com as

crianças, para que todas e todos, com ou sem deficiência, possam ser considerados nas propostas pedagógicas cotidianas.

Percebo as intervenções e planejamentos da Nathália de modo bastante aproximado ao que compreendemos por Desenho Universal da Aprendizagem (DUA). Ou seja, uma concepção curricular, que tem, por premissa, pensar a inclusão em educação, a partir do compromisso *políticopedagógico* de diversificar mais as propostas pedagógicas para a turma e adaptar menos o currículo para a criança com deficiência.

Não negamos, porém, que, muitas vezes, seja necessário realizar adequações de grande e/ou pequeno porte nas atividades pedagógicas, de modo a promover a acessibilidade das/dos estudantes ao conhecimento e, dessa forma, favorecer a aprendizagem – nosso maior objetivo. Porém, ao pensar uma escola que realmente tenha um compromisso com a alteridade radical, há de se inverter as lógicas já padronizadas. Virar de ponta cabeça a cultura curricular dominante e colonialista, a qual intenta estabelecer, no cotidiano escolar, a formação de um modelo prescritivo de estudante para, então, determinar um padrão de pessoas e de como devem exercer a sua função social no mundo.

Além disso, percebo como uma necessidade urgente promover um profundo debate sobre os currícul(os) possíveis a partir dos sujeitos e das suas existencialidades. Uma ideia de *ecologia das existências*. O que significa pensar uma educação, a partir da ideia de *ecologia*

das existências? O Miguel nos provocou essa reflexão. A Nathália, como professora da Educação Especial, também.

Fui tomada por essa pergunta e gostaria de pensar um pouco mais sobre ela nos aprofundamentos dos debates a partir dessa nossa conversa, Mariana. Isso porque, ao estudar a política que se constitui no cotidiano da escola, é necessário que se tenha, fundamentalmente, um olhar investigativo sobre os currículos praticados, as perspectivas avaliativas desenvolvidas e as heterorrelações estabelecidas. Pois são nesses processos que se constituem as culturas inclusivas e excludentes no dia a dia da escola. As suas ponderações, Mariana, nos convocou/convoca a muitas reflexões sobre os acontecimentos da *políticavida*. A vida que acontece e que nos exige encontrar respostas. Não há álibi (Bakhtin, 2012). Não há como nos furtar do que se coloca à nossa frente, quando há uma questão a responder. E você continua a dividir conosco o quanto o Miguel é, em si mesmo, um acontecimento.

“O Miguel é muito diferente de mim e do pai dele. Desde muito pequeno. Ele gosta muito de interagir. É até uma surpresa pra gente, por causa da deficiência dele e porque é muito diferente da gente. Então a gente tenta não interferir nisso e deixar solto do jeito que ele é, sem limitar. E tento mostrar que assim como ele tem essa deficiência, outras pessoas têm outras. Até mesmo na sala de aula dele. Por exemplo, com relação à alfabetização das outras crianças, de crianças que não gostam de abrir a câmera nas aulas, até mesmo a questão de gênero. Tento mostrar que somos todos diferentes. E é isso assim, não sei se eu me perdi muito no que eu estava falando...”

Não se perdeu não, Mariana. Conversa boa é sempre assim, sem parâmetros ou caminhos pré-estabelecidos, justamente, por não termos um roteiro. A gente, simplesmente, vai para onde a conversa leva. E, como estamos constituindo uma *pesquisaformação* conversante,

enquanto você narra as suas opções com relação à educação do Miguel, lembro-me muito da minha dimensão materna. A minha filha tem quatorze anos, e eu fui começar a terapia, quando me tornei mãe, pois eu estava sempre naquele lugar da dúvida se eu estava fazendo as melhores opções com relação à educação dela. Um dia, compreendi que, talvez, eu não tenha feito as melhores opções, mas fiz as possíveis. Mas, a percepção que eu tenho olhando, daqui, e lhe escutando, é que vocês realizam um excelente trabalho formativo com o Miguel, pois ele é uma criança incrível. A Natália sempre destaca isso.

Entretanto, optamos aqui pelo afastamento de qualquer discurso de superação que se fundamente na ideia de que uma pessoa com surdez operando do modo que o Miguel se coloca no mundo seja algo extraordinário. Acreditamos, e discutimos muito essa ideia no NEEL, que a leitura sob a ótica da superação, de comportamentos, hábitos ou conquistas de pessoas com deficiência, é uma postura capacitista, “pois parte do pressuposto de que aquela pessoa não seria capaz de realizar tal feito e, se fez, superou uma tragédia que, segundo essa perspectiva, seria a própria deficiência”. (Inácio; Motta. 2024)

Temos nos pautado no olhar da deficiência como diferença, como um marcador cultural e identitário de um sujeito, que nada tem a ver com a falta. Sendo assim, a reflexão que desejamos compartilhar a partir dessa experiência é justamente a da não limitação. Entendemos, a partir dessa situação, que a construção de um ambiente acolhedor e seguro com e para o Miguel, contribuiu para que ele compartilhasse conosco um pouco mais de si.

É nesse momento, que chamo a Nathália para a conversa, e continuo o nosso diálogo, destacando o quanto o Miguel é seguro em sua constituição subjetiva, na percepção da diferença e na aceitação da condição que a deficiência o impõe. Além da relação que estabeleceu com o seu aparelho auditivo, que nos parece ser, muito segura. Isso fala de um pertencimento que é tão complexo de ser construído, visto que ele ainda é tão pequeno. Mas, é importante destacar o quanto ele já se mostra conhecedor do seu corpo. Já percebendo a sua deficiência auditiva não como uma limitação, mas como uma condição da sua existência. Até o momento, não temos percebido que o Miguel compreende a sua deficiência, como algo limitante.

E nessa lógica, em que o Miguel opera, e se relaciona com a própria deficiência, é um movimento muito importante, ao darmos visibilidade à sua palavra e à sua corporeidade nas interrelações e projetos desenvolvidos na escola em uma perspectiva anticapacitista. Isso porque temos buscado fundamentar a política de inclusão no CAP, não estabelecendo com as deficiências uma lógica puramente biomédica, tão presente na constituição histórica das políticas e práticas da Educação Especial no Brasil.

As relações de cunho biomédico se estabeleceram na educação brasileira em virtude da própria história de lutas pelo direito à inclusão das pessoas com deficiência, que, durante muito tempo, giraram em torno das *políticaspráticas* e *práticaspolíticas* ligadas à assistência e às ações medicalizantes dos sujeitos. Hoje, após muitas discussões e pesquisas, cresce a consciência em torno de um debate público sobre a inclusão na educação com base na perspectiva do direito social. Da compreensão de que a pessoa não se resume à deficiência.

Nesse sentido, a perspectiva social da inclusão dá centralidade à pessoa em sua constituição identitária pela alteridade, suas escolhas e potencialidades. Um esforço para deslocar a percepção limitante do lugar da falta para um lugar das possibilidades.

Mas, há, Mariana, uma distância muito grande entre o que a gente acredita e idealiza como política de inclusão em educação, para o que a gente consegue, realmente, transmutar na prática e nas culturas pedagógicas, principalmente, vivendo um contexto pandêmico. Essa é uma pergunta que nos atravessa, constantemente no NEEI. Será que a perspectiva que a gente idealiza do AEE desenvolvido nas turmas regulares, por meio do *ensino colaborativo* entre docentes da Educação Especial e docentes do Ensino Comum, promove um cotidiano, realmente, inclusivo?

Mariana sorri e, prontamente, me ajuda a pensar sobre essa questão, ao narrar: *“Então, quando teve o acolhimento, e foi explicado o processo, tudo, como seriam as aulas, eu fiquei pensando e eu falava para o Silas (pai do Miguel): _ Cara, eu posso voltar a estudar? Eu quero estudar tudo de novo. Eu fiquei tão empolgada. Eu gosto muito dessa área de educação. Falei: - Cara, eu queria ter estudado aqui. Falei até isso para o Miguel. Então naqueles primeiros dias de apresentação fui só confirmando. Não tem escolha errada. Mesmo quando veio a pandemia, é indiferente, pois se tivesse em outra escola ia ter as mesmas dificuldades, talvez piores até, não sei. Mas não tenho dúvidas de que fizemos uma boa escolha, optando em matricular o Miguel em uma escola comum. Na outra escola que ele estudava, era uma escola especializada, e ele não tinha nenhuma dificuldade, tinha um ótimo desenvolvimento, se relacionava bem, era um número menor de crianças por turma até, mas eu não sei como seria em uma outra escola que não fosse o CAP. Lá em Niterói, no município, tem essa política nas escolas para quem tem necessidade especial de ter o acompanhamento, mas eu não sei se seria desse jeito, pensada da forma como é pensada aqui com essa pluralidade, principalmente, com essa ideia de encontro entre as diferenças não só na aprendizagem escolar mas como eles lidam com o conhecimento de si e do outro. Pois a gente ficava pensando em uma escola que ensinasse para além de aprender coisas para fazer provas. E quando acabasse a escola e tivesse que viver na sociedade com um monte de diferenças que não são só as dele”*.

Foi então que lhe provoqueei, Mariana, com mais uma pergunta: Você percebe que o Miguel está feliz? Melhor dizendo, percebe-lhe confortável, na escola, como a Nathália prefere sempre colocar?

“Ele tem uma certa dificuldade com mudanças. Então, essa questão da mudança de turma, de professores, de alguns alunos amigos dele, quando mudou para o segundo ano, foi difícil para o Miguel, pois (re)agruparam as três turmas do primeiro ano e formaram apenas duas. Ele levou um certo tempo para se acomodar. Mas eu acho que ele está bem agora. Ele está conseguindo ser ele mesmo. Às vezes ele fecha a câmera e tal, mas acho que ele consegue ser ele mesmo. Ele não se sente intimidado. Às vezes ele até sente vergonha, mas não fica limitado”.

Quando você falou da timidez, lembrei-me dos óculos. Lembra que o Miguel usava os óculos para “espantar” a timidez, Nathália? Era sua capa de super-herói. Em uma das reuniões com a família, ele apareceu de óculos e estava falando. Foi aí que você, Nathália, sugeriu que ele usasse os óculos nas aulas.

A Nathália, então, recordou o momento: *“Lembro, tive essa ideia, que na verdade surgiu dele. Só usamos no contexto da aula. E deu certo. Foi um jeito que ele encontrou de ficar mais à vontade. E teve um outro episódio bem legal, no ano passado. Foi um encontro temático que as crianças poderiam participar fantasiadas. Ele apareceu de óculos e eu, que estava sem nenhum adereço, peguei um óculos também e fiquei igual a ele e foi muito divertido. E é isso. Eu me divirto trabalhando com o Miguel, pois ele é muito engraçado, comunicativo e observador. Faz piada com os professores dizendo que vê quando a gente faz postagem no Google sala de aula, altas horas da noite. Ele diz: Eu vi você trabalhando até tarde! Então ele se relaciona com todo mundo. Eu sempre destaco isso, o quanto ele é agregador, tanto que ele faz amizades, cria conexões, para além da sala de aula virtual. Isso é uma capacidade interacional incrível. Eu estou fazendo mestrado remotamente, e eu não tenho amizade com os meus colegas de turma, pois eu não os conheci presencialmente. Já o Miguel, mesmo só tendo vivido*

a escola remotamente, criou vínculos com as crianças para além do contexto da aula. Ele cria salas virtuais para jogarem juntos. Marca com os colegas, propõe atividades extras. O jeito como ele produz essas conexões, criando cultura, eu acho fantástico. E concordo quando a Thais diz que vocês têm feito um excelente trabalho quando permitem que o Miguel seja quem ele é, auxiliando-o a compreender que a deficiência não é algo que limita, mas como algo que o compõe. Tanto é que quando ele faz o seu autorretrato se desenha com o aparelho auditivo. Os colegas também. Quando vão desenhar o Miguel, também desenharam com o aparelho. Então, ele não se compreende e penso que a turma também não, como alguém com uma limitação, mas como alguém que tem uma característica que o constitui como sujeito. Então, as crianças com deficiência nos dão a chance de revermos a escola, as nossas práticas e a sociedade, de modo que elas se constituam mais inclusivas. Porque, para as outras crianças, também é fantástico essa experiência de conviver com outros colegas e de romper com essa cultura capacitista que é o preconceito com a pessoa com deficiência. E, assim, nas relações, as crianças vão conscientizando os adultos quanto ao respeito e acolhimento às diferenças”.

Essa dimensão que a Nathália pontua, de como o Miguel e as demais crianças da turma aprenderam a lidar com as diferenças, é uma observação importante para olharmos as relações que temos criado e as culturas de inclusão que temos constituído. E tenho percebido que essa forma com que as crianças têm se relacionado entre elas, se fortalece, à medida que tratamos dessas questões sensíveis como a exclusão, a vulnerabilidade, a marginalização, as deficiências, de maneira direta, sem melindres. Pensando com as/os estudantes as melhores formas de incluir e criando estratégias em que possam viver com os outros, a partir da experiência do outro, o lugar do outro.

Recordo-me de uma troca de e-mails no ano passado entre a professora Nathália e você Mariana, que, para mim, diz muito do que temos constituído, como *ensino colaborativo* na escola regular:

Participação Miguel Caixa de entrada xEducação Especial e Inclusiva CAP UFRJ <neecapufrj@gmail.com>
para Mariana ▾

12 de ago. de 2021 15:59

*Olá, Mariana! Tudo bem?*

Ontem tivemos um momento muito precioso no encontro síncrono! Miguel nos mostrou o aparelho na aula, ensinou como e porque usa, e foi um momento muito rico. Hoje, inclusive, um colega da turma levou um livro que ganhou do pai, que tem o alfabeto em Libras.

Pensando em todos esses movimentos que têm surgido por iniciativa da própria turma, estamos tentando desenvolver um trabalho com eles para conversar sobre essas questões do processo de construção de uma escola e sociedade inclusivas.

Gostaria de saber se você acha que o Miguel se sentiria à vontade para compartilhar com a turma, na 4ª feira que vem, um pouco mais sobre sua experiência de ser e estar no mundo enquanto criança com surdez, que faz uso do aparelho auditivo. Seria uma fala rápida, de poucos minutos, mas pensamos que seria excelente para iniciar essa conversa.

Você pode estender essa pergunta a ele? Caso a resposta de vocês seja positiva, podemos combinar uns dias antes de ficar um pouquinho depois do encontro síncrono para conversarmos e tirarmos dúvidas (do Miguel, suas, minhas...).

E, claro, não terá qualquer problema caso ele não queira participar. Fiquem à vontade.

Abraços e, qualquer coisa, estou por aqui!

Nathalia

Mariana Branco <marianacbranco@hotmail.com>
para mim ▾

13 de ago. de 2021 11:31





Oi, Nathália! Tudo bem?

Você não imagina como é emocionante ouvir isso! Eu não estava próxima ao Miguel, então não pude ouvir a fala deles, mas gostaria de ser uma mosquinha nessas horas para poder presenciar esses momentos. Não só porque o Miguel é o meu filho, mas porque poder vivenciar os momentos que essas crianças proporcionam deve dar um gostinho de se estar no caminho certo. Eu acho que o Miguel não teria problemas em falar um pouco sobre como ele é, a experiência dele. Vou conversar com ele e ver o que responde e retorno até segunda pela manhã. Você teria algumas questões que pudessem servir como guia?

Aproveito também para perguntar se teria alguma indicação de leitura nessa temática de inclusão na Educação. Já estou há algum tempo para pedir isso, mas sempre acabava por passar a oportunidade.

Abraços,

Mariana



Educação Especial e Inclusiva CAp UFRJ <neecapufrrj@gmail.com>
para Mariana ▾

13 de ago. de 2021 14:41 ☆ ↶ ⋮



Oi Mariana,

Esses momentos são realmente muito emocionantes! Eu sou suspeita para falar! Fico sempre encantada em como eles conduzem as conversas e, principalmente, a segurança que o Miguel tem em demonstrar o que é importante para ele.

Eu pensei dele compartilhar com os colegas um pouco do que faz parte do cotidiano dele, que talvez a turma não conheça. Ele poderia mostrar e falar do aparelho com mais detalhes, porque por mais que ele já tenha feito isso em algumas ocasiões, acaba por ser rápido, em um momento de fala mais curtinha. Gostaria de dedicar um tempo especial para esse momento. Além disso, pensei também que ele poderia falar sobre a importância da leitura labial para ele, explicar o que é, etc. Talvez contar que existem pessoas com a mesma característica que optam por não usar o aparelho auditivo, e que por isso utilizam a língua de sinais... Quem sabe ensinar algum sinal em Libras para a turma? Seria bem legal. Eu posso ajudá-lo nisso.

Se ele topar, posso ficar uns minutinhos depois do encontro síncrono na segunda-feira para conversar com ele sobre a proposta e ver o que ele tem vontade de falar, e se concorda com essas sugestões que eu dei.

E sobre as indicações de leitura, eu gosto muito do Carlos Skliar. Ele conduz essa discussão na perspectiva da diferença, dialogando com o modelo social da deficiência. Mas eu vou selecionar alguns artigos de outros autores que tenho aqui para compartilhar com você.

Abraços,

Nathália



Conversei com o Miguel e falei sobre as questões que você levantou. Ele topou, mas não entendeu muito bem as perguntas. Acho que nunca falamos tão objetivamente sobre tudo isso com ele. Vai ser bom que vamos poder trabalhar mais especificamente também. Já tive uma primeira conversa e nos próximos dias vou retomando. Ele pareceu gostar da ideia e ensaiamos alguns sinais que ele já havia esquecido. Acho que vai ser uma atividade ótima para todos.

Obrigada pela sugestão de leitura e quando puder compartilhar as outras leituras vai ser ótimo. Estou gostando bastante de entrar nessa área.

Abraços e bom final de semana!



Oi, Mariana! Bom dia!

Que bom que o Miguel topou!

O que você acha de ficarmos uns minutinhos após o encontro síncrono de hoje? Assim eu posso conversar com ele também, ver o que ele deseja compartilhar com os colegas e organizar juntos esse momento.

Ainda essa semana vou separar os outros artigos que comentei, e te envio. Que bom saber que você está gostando dessa área! Fico muito feliz.

*Abraços,
Nathália*

Mas, nem todo mundo compreende a importância para a formação da nossa humanidade e das nossas sensibilidades, ao vivermos a experiência alteritária entre as diferenças. Isso, inclusive, é, muitas vezes, usado como argumento para justificar que a escola regular não “serviria” a todas as pessoas. Que, em alguns casos, como os das/dos estudantes com deficiências e/ou transtornos considerados severos e complexos, a escola regular não traria

nenhum benefício de aprendizagem. Isso é, inclusive, um dos argumentos que fundamentou a defesa da proposição do fatídico Decreto 10.502/2020.

Os defensores do Decreto argumentaram que as pessoas com deficiências severas não se beneficiariam dos recursos e serviços oferecidos pela Educação Especial realizada nas escolas regulares. Plestsch e Souza (2021) chamaram a atenção quanto aos argumentos dessa defesa, pois se pautam em um discurso determinista, quanto às condições de desenvolvimento humano e, até mesmo, capacitista, resumindo a pessoa à sua deficiência, além de ignorar as diversas experiências bem sucedidas de inclusão nas escolas regulares em todo o país.

Nesse momento, é que me pergunto: O que estamos entendendo por aprendizagem e modos de aprender? O que estamos compreendendo por conhecimento? E mais! O que estamos compreendendo por conhecimento que pode ou não ser desenvolvido na escola regular? Quem dita, na escola regular, o que se pode ou não aprender e em que tempo? Soma-se a isso um discurso muito frequente nas escolas regulares, principalmente, diante de um caso considerado severo, que é o do “*Não estamos preparados*”. Mas, o que significa estarmos “preparadas” e “preparados”, em uma escola pública, que é direito de todas e todos? Sou, imediatamente, levada a dialogar com Skliar (2012), quando afirma: *A questão não é estarmos preparados, mas sim, disponíveis*. E segue, problematizando: *como é possível estar preparado para aquilo que ainda pode vir?*

Essas perguntas são importantes à medida que, na escola regular, historicamente fundamentada em uma perspectiva colonialista, o currículo é poder. Currículos são, na maioria das vezes, e até hoje, um poder ditatorial que sentencia quem tem direito ou não de permanecer na escola e aprender nela. Nesse sentido, currículos podem convidar, em grande medida, a diversos estudantes a se retirar do espaço escolar ou serem colocados à margem por não atenderem ao que se espera deles. Até o momento em que desistam da escola.

Mas, os currículos, também, podem funcionar como dispositivos de emancipação e acolhimento dos sujeitos. Quando os currículos são pensados a partir de uma perspectiva de direito humano (Pletsch, 2020); do educar a todos e a qualquer um (Skliar, 2016); quando são constituídos para promover trajetórias educativas singulares e não comparativas ou competitivas entre as/os estudantes; ou ainda, como mecanismo de atendimento às concepções neoliberais; nessa medida, os currículos podem transitar de uma ideia de poder determinista para uma lógica de poder transformador da vida das gentes (Freire, 2007). É o que Skliar (2016) afirma ser a responsabilidade da escola que promove inclusão em educação. Que deveria assumir o princípio da “*qualqueridade*” como metáfora e matéria de “ensinar a qualquer um”. Não em um sentido pejorativo do “qualquer um” como é compreendido socialmente. Mas o “qualquer um”, no sentido de como se educa qualquer outro, qualquer outro que não seja visto como um corpo desviante.

Percebo as perguntas feitas acima, como importantes para estarmos, constantemente, indagando ao cotidiano da escola e às políticas que temos constituindo ao pensarmos os

currículos, as práticas, os processos avaliativos, as culturas, sobre quais têm sido os efeitos que produzimos nos corpos e nas vidas das gentes que educamos. Para refletir e buscar responder, coletivamente, se, de fato, estamos corporificando a inclusão em educação ou se, em alguma medida, ainda produzimos mecanismos de exclusão.

Temos conhecimento, Mariana, de que há diversas pesquisas e práticas pedagógicas cotidianas que evidenciam os ganhos no desenvolvimento das crianças, jovens, adultos e idosos com deficiências severas, inclusive, com dificuldades complexas na comunicação, quando são escolarizados em escolas regulares, cujas concepções e apoios pedagógicos organizam-se, de modo colaborativo e corresponsável, articulando as famílias, as equipes multidisciplinares de modo intersetorial.

E temos apostado que podemos, conforme escola, constituir uma *política instituinte* no cotidiano. Que é possível, na prática docente, fazer uma política diferente das mantidas pelas lógicas neoliberais e excludentes. Ou, pelo menos, fazermos uma política vigilante; que não se furta de estar atenta quanto às amarras que o neoliberalismo nos impõe. Isso não é e nem será uma tarefa fácil, Mariana. Lutar para que o Miguel, e qualquer outro estudante tenham o direito de não ter apenas acesso à matrícula, mas que tenham condições de ser e estar na escola e aprender nela; exigirá muitas mudanças nos modos de olhar e compreender o papel da escola como um espaço pedagógico que precisa estar disponível ao enfrentar os desafios e as complexidades de *pensar/fazer* inclusão em educação. Seguimos, acreditando que é possível. Creio que há muitas pessoas, assim como você, que acreditam também.



EU E GRAÇA REIS: UMA CONVERSA-GESTORA

Narrativas de inclusão em educação e gestão escolar: labirintos de memórias das práticas políticas instituintes, exotopia e convocação à resposta responsiva

Graça, lembro-me do dia da nossa conversa. Organizei, com alegria, a sala do NEEI. Queria dar àquele momento, um gostinho de conversa boa no fim de tarde; então; fiz café com bolo para nós. Afinal, a minha relação com você tem esse gosto pessoal, de quem confia. Você me acolheu em minha chegada ao CAP em 2020. Inclusive, convidando-me a fazer parte do ConPas, Grupo de Pesquisa e Extensão: Conversa entre Professores: alteridades e singularidades. Acolheu-me afetivamente e institucionalmente. E com a confiança que tinha na sua figura, por muitas vezes, assim como o conto de Eduardo Galeano, pedi a sua ajuda para olhar a imensidão do mar. Sim, o CAP pode se configurar um mar bem revolto para quem o desconhece. Uma relação que, na perspectiva Bakhtiniana, poderíamos definir como exotópica. Seu olhar me auxilia a enxergar-me melhor. E auxiliar-me nesse desbravamento tem muito da relação que estabeleceu comigo, de amizade e respeito, e, portanto, de muita diretividade e desvelo da realidade.



Primeira reunião do ConPas que eu participei a seu convite
Março de 2020

Foi você quem me apresentou às histórias institucional, política e das relações interpessoais e setoriais. Situou-me, no contexto dessa unidade, que me parecia, por vezes, tão hostil. Evidente que, iniciar um trabalho em uma nova instituição, em um novo sistema, em uma nova cidade, justo no ano da pandemia, não foi uma tarefa das mais simples. Mas, se tivesse que eleger uma pessoa que me pegasse pela mão e me ajudasse a compreender de maneira mais totalizante essa escola, eu escolheria você. Então, a nossa conversa, no contexto da pesquisa, não foi diferente de muitas outras que tivemos anteriormente.

Recordo-me que puxei o fio da nossa conversa, trazendo dois trechos da narrativa da Sandra Barros, você se lembra? Levei impressos esses dois trechos:

Nesse momento, eu perguntei: Sandra, e quando acaba o “jubilamento” no CAp?

“Isso foi bem recente. Foi na primeira gestão da Cristina Miranda com a Graça Reis”.

“Mas, em 2017, eu lembro perfeitamente que Graça entrou no SOE e nos avisou que receberíamos uma criança cadeirante para o primeiro ano do ensino fundamental. Ela contou que logo após o sorteio a mãe lhe procurou para falar das limitações do seu filho. E a partir daí, tanto a Direção, como o SOE, iniciou conversas com a família para preparar a escola fisicamente e pedagogicamente para o ingresso do nosso primeiro aluno público-alvo da educação especial”.

Você se manteve em silêncio por um tempo, lendo os dois fragmentos em voz baixa. Expliquei-lhe que a escolha desses trechos foi para demarcar os dois momentos que tenho considerado como fundamentais para o estudo da *política instituinte* de inclusão no CAP-UFRJ. Primeiro, a mudança na perspectiva do acesso das/dos estudantes ao Colégio, quando a seleção de discentes passou a ser por sorteio público em 1999. E depois, o ano de 2017, com a entrada de dois estudantes com deficiências consideradas mais complexas. Um estudante com paralisia cerebral – o Lucas – cadeirante com múltiplas deficiências, e um estudante autista – o João.

Você concorda, sinalizando com a cabeça, sobre a relevância desses dois momentos, mas decidiu começar a recontar essa história a partir da sua chegada à escola no ano de 2007. Considerei a sua decisão muito importante, pois, ao narrar uma experiência pessoal, mesmo em um movimento plural, selecionamos os sentidos memorialísticos em nossa própria experiência. Desse modo, as lembranças, assim como os esquecimentos, trazem à tona os sentidos singular-plurais (Josso-2017), o que me proporcionaria viajar novamente pela mesma história institucional, mas por outro lugar de experiência e interpretação. Essa multidimensionalidade que a narrativa (auto)biográfica confere ao tempo histórico, na minha compreensão, nos ajuda a perceber as diversas nuances de um mesmo fato, nos ajudando a entender que não há, a partir da experiência das pessoas, uma história única.

Então, ao rememorar o ano de 2007, você diz não ter vivido diretamente a mudança no processo de seleção, por meio de provas para o sorteio, mas sentiu as suas reverberações. Vivenciou os movimentos iniciais da abertura democrática, destacando que o Colégio, naquele

momento, ainda se mantinha com um perfil “elitista”. Não por uma opção majoritária do seu corpo docente e técnico de manter uma tradição escolar para a elite. Até porque você compreende que já não havia mais essa possibilidade àquela altura. Porém, talvez, por carregar um estigma social dos “Colégios de Aplicação”, historicamente, direcionados a uma elite intelectual, já que a universalização da escola pública como direito à educação é uma conquista muito mais recente no Brasil.

Talvez, tenha sido esse fato que tenha contribuído, em alguma medida, para que, ainda no ano de 2007, houvesse um número maior de estudantes pertencentes à classe média/alta do que da classe popular matriculada no CAp-UFRJ. E, diante daquela realidade, as mudanças no perfil do público atendido ocorreram de modo gradual, induzindo, de acordo com suas memórias, discursos preconceituosos, classistas e racistas de algumas famílias que afirmavam que o sorteio público promoveria a “decadência” do Colégio de Aplicação. Mas não só as famílias pensavam assim. Esse era o discurso, também, de alguns docentes, que afirmavam que *“não tinham feito concurso para dar aula para esse tipo de criança”*, colegas, inclusive, que você destaca que já se encontram aposentados hoje.

O seu relato convoca-me a refletir sobre esses discursos. Eles ainda seguem presentes, mesmo tanto tempo após os movimentos iniciais de abertura democrática para o acesso ao Colégio. Recentemente, as políticas de ações afirmativas, com cotas para estudantes pretos, pardos e indígenas, estudantes oriundos de escola pública e cotas sociais, têm contribuído, de maneira ainda mais radical, para que o CAp se torne uma escola pública cada vez mais plural.

Porém, Graça, ao retomar a nossa conversa, consigo constituir uma imagem daquele ano de 2007 e dos dissensos em torno das condições para a universalização da escola pública. A partir disso, faço uma analogia com o ano de 2022, ao retornarmos para as aulas presenciais, após dois anos de pandemia e as reverberações da política de cotas para estudantes com deficiência.

As aulas presenciais foram suspensas, em março de 2020, quando tínhamos acabado de receber as/os primeiras/os estudantes público da Educação Especial, oriundos do primeiro edital com cotas para estudantes com deficiência. Essa política indutora contribuiu para que, em dois anos, o número de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, autistas e com altas habilidades/superdotação, aumentasse de quinze (15) estudantes matriculados em 2020, para cerca de quarenta (40) estudantes, no ano de 2022.

O considerável aumento no número de matrículas de estudantes PEE não foi apenas em virtude da política de cotas, mas também em decorrência dos encaminhamentos e laudos fechados no decurso desses dois últimos anos entre as/os estudantes já matriculados na escola e da integração da antiga Escola de Educação Infantil com o CAp Lagoa, no final do ano de 2019. Fato é que, ao retornarmos às atividades presenciais em 2022, o aumento no número de estudantes com deficiências matriculados já era muito maior, o que promovia atravessamentos de todas as ordens no cotidiano da escola. Ou seja, demandas de acessibilidades arquitetônica, curricular, avaliativa, nas práticas pedagógicas, na compreensão do que significa aprendizagem,

nas relações com as famílias e equipes intersetoriais, e, principalmente, pensar as acessibilidades nas dimensões afetiva, empática e atitudinais.

Para mim, esse aumento exponencial, em tão pouco tempo, trouxe novos desafios ao corpo docente e técnico do CAp, inclusive, no que diz respeito à consolidação da *política instituinte* de Educação Especial pela qual optamos – o *ensino colaborativo* – ao buscar garantir o número de docentes especialistas em Educação Especial necessários para a viabilização da proposta.

Mas, sobretudo, o que tenho percebido como maior exigência para a consolidação de uma política de inclusão no CAp, além das disputas burocráticas com a UFRJ, no que se refere à liberação do número de docentes de Educação Especial necessários para viabilizar o acompanhamento especializado, é encontrar caminhos para a remoção de barreiras atitudinais tão presentes, ainda hoje, no cotidiano da escola. Uma barreira, profundamente, constituída na dialética exclusão/inclusão.

Um sistema social cruel, que, intencionalmente, exclui e reforça opressões em muitas dimensões, na tentativa de normalizar e normatizar de modo perverso os mecanismos de exclusão sociopsicológicos de coação e culpabilização individual, elaborando subjetividades determinadas por sentimentos de culpa, de frustração e de fracasso. A partir dessa situação, constituir movimentos de inclusão faz-se necessário e indispensável como um processo social contemporâneo em contraposição às marginalizações. Porém, como as opressões cotidianas

nem sempre são percebidas conscientemente e criticamente. Isso faz com que se adensem posturas excludentes e sejam reforçados os estigmas históricos, que, segundo Mantoan e Lima, são provindos de um “projeto educativo monocultural e monolítico, inspirado em ideias e interesses colonialistas do ponto de vista político sociocultural, a escola brasileira reluta em aceitar as exigências contemporâneas”. (2017, p.825).

Faço essa reflexão, Graça, após retomar os registros do meu diário de pesquisa, na tentativa de rememorar posicionamentos preconceituosos e capacitistas, que ouvi após a retomada das aulas presenciais no pós-pandemia. Novamente, vivenciamos uma mudança no perfil da escola, assim como, paulatinamente, vem ocorrendo ao longo dos anos. Porém, dessa vez, entendo que, talvez, estejamos vivenciando um processo um pouco mais conflituoso ou dissonante, ao experienciarmos encontros com a diferença em *alteridade radical*, como nos ajuda a problematizar, o professor Carlos Skliar (2019). Segundo ele, o encontro com esse outro que, para muitos, é incompreensível, inassimilável – o estudante com deficiência, principalmente, as consideradas mais severas. Ao ser esse outro, alguém com quem não conseguimos dialogar, que não conseguimos compreender e, logo, nos colocar disponível, opta-se, muitas vezes, por não enxergar, não escutar, não tentar perceber, não sentir. Por essas e por outras, ainda, é comum ouvir:

“Mas a nota do IDEB vai cair com esse monte de estudantes com deficiência matriculados na escola”. (Narrativa de um responsável. Fonte: diário de pesquisa 16/04/2022).

“A escola vai virar uma escola especial tendo cotas e entrando estudantes com deficiência todo ano”. (Narrativa de um docente. Fonte: diário de pesquisa 13/08/2022).

Desse modo, o que tenho percebido a partir da sua narrativa, Graça, e das suas interpretações, no decorrer da nossa conversa, me ajudaram a fazer esse paralelo. Tanto, no ano de 2007, na sua chegada ao CAp, quanto, no ano de 2022, em nossos recomeços pós-pandemia, o que se interpôs foi uma dimensão de desconhecimento, no que diz respeito ao paradigma da inclusão. Perspectiva de inclusão em educação que assegura o direito de qualquer pessoa, independente da sua condição física, psíquica, emocional, econômica, de raça, gênero, pertencimento, religião, entre outros marcadores sociais, o respeito ao seu próprio desenvolvimento em seus diversos aspectos (cultural, social, emocional, linguístico e comunicacional), além da solidariedade necessária à promoção da dignidade e da constituição de identidades e subjetividades de modo singular e personalístico no bojo de interrelações plurais.

Ao caminhar contigo pelos labirintos das suas memórias institucionais, vou percebendo, de um modo encarnado, as mudanças nas concepções *políticopedagógicas*, relacionais e identitárias, provocadas a partir do sorteio público. Assim, como a professora Sandra Barros, você destacou o ano de 2017 como um marco fundamental. Como afirmou, foi um momento, pessoalmente, ímpar para você e para uma “viragem” paradigmática, principalmente, no que diz respeito às discussões acerca da Educação Especial como mais um movimento necessário para instituir uma perspectiva de educação inclusiva no CAp, que já vinha se interpondo como

demanda desde os anos 2000. Desse modo, no ano de 2017, a entrada do Lucas e do João, pelo sorteio universal, provocou uma série de questionamentos a que o colégio precisava responder no movimento cotidiano de incluí-los na escola. Quantos desafios! Mas, com quanto orgulho você narra a busca coletiva por responder as interpelações dos acontecimentos diante de muitos não saberes, do vazio de certezas que se colocou pela chegada dessas crianças que moveram a escola, institucionalmente, inclusive.

E sabe, Graça, o que mais provocou, em mim, deslocamentos em nossa conversa? Foi a sua narrativa da experiência na gestão escolar. Você já estava há um ano compondo a direção geral do CAP, quando os dois estudantes PEE foram contemplados com a vaga pelo sorteio universal. Sempre entendi, como fundamental para a consolidação das políticas instituintes de inclusão na escola regular, a participação da equipe gestora nos processos globais que são necessários para a inclusão de uma pessoa com deficiência. Porém, na grande maioria das vezes, essas ações foram limitadas a serem pensadas e debatidas nas relações entre docentes e nos processos pedagógicos da sala de aula.

Como afirmam Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), porém, entre as “condições necessárias para o desenvolvimento de relações colaborativas nas escolas de ensino comum, está a construção do suporte administrativo”. Uma vez que é a equipe gestora, a articuladora na previsão de recursos, na mobilização para a formação continuada dos profissionais, na viabilidade do planejamento comum, na organização de espaços acessíveis, do estabelecimento das redes de apoio entre a escola, a família e as equipes multidisciplinares. Nessa medida,

escutar a sua narrativa do lugar da gestão, foi muito importante para as minhas reflexões e posteriores lições sobre as políticas de inclusão em educação que temos constituído.

Você continua a conversa, justamente, lançando luz aos processos vivenciados pela gestão da escola. Foi importante perceber, para além dos desafios da docência nos processos de inclusão dos estudantes com deficiência, os atravessamentos vividos pela direção da unidade. Primeiramente, você destacou uma dimensão importante para a gestão que se quer instituir democrática: a coletividade.

“Quando eu cheguei [para assumir a gestão/grifo meu] éramos eu e Cris na Direção Geral, com muita vontade e fazer muitas coisas, sem dúvida nenhuma. E acho que fizemos muitas coisas. Tenho muito orgulho, tá, Thais, pois depois destes quatro anos, tivemos uma mudança enorme no Colégio de Aplicação em muitos sentidos”.

Foi, então, que confirmei para você que, sim, pois o período da gestão, do qual fez parte, apareceu nas falas de muitas pessoas com quem eu já havia conversado durante o projeto do NEEI “Narrativas convividas: histórias nossas que contam a história do NEEI CAP-UFRJ”. Então, você continuou:

E porque digo que o processo de inclusão dos estudantes com deficiência em 2017 foi coletivo? Pois como não sabíamos ainda como fazer para incluir um estudante cadeirante com múltiplas deficiências (nesse momento, ainda não sabíamos do estudante autista, pois na hora

do sorteio os responsáveis não nos falaram sobre o TEA) e tivemos que buscar parcerias. Conversamos com os setores, com a Sandra Barros, orientadora educacional que era a nossa grande parceira no SOE e referência das turmas do 1º ano na época. Além disso, tínhamos uma gestão na Universidade, como um todo, que era muito parceira. Na reitoria, na faculdade de educação, na Escola de Educação Infantil que ainda não era CAP e no Centro de Filosofia e Ciências Humanas, o CFCH. O que significava que as pró-reitorias eram também parceiras. Parcerias no sentido da gente poder trabalhar junto. Então a gente levou essa questão para a pró-reitoria de pessoal, PR4, o Everaldo na época, para dizer: O que a gente faz? A gente não tem pessoal especializado. A gente não tem preparo.

Fico pensando, a importância do papel mobilizador da gestão para a constituição das políticas educacionais instituintes. Diante de um desafio, vocês optaram pela corresponsabilização. Fazer com que a comunidade escolar se sentisse implicada no processo de inclusão, principalmente, a responsabilidade institucional da Universidade. Trazer, para perto, um coletivo para pensar, colaborativamente, os caminhos que seriam trilhados. Nesse processo de envolver e sensibilizar a comunidade, no sentido de hospedar a diferença, você destacou e considerou um terceiro marco, uma reunião com a reitoria para pensar sobre as políticas de inclusão que seriam estabelecidas a partir de então no CAP.

A partir disso, em 2017, foi realizada “uma reunião com o Pró-reitor de Pessoal, o Agnaldo Fernandes, a Decana do CFCH, Lilia Pougy, a Diretora da Faculdade de Educação, Carmen Ravallec, a Diretora e vice da Escola de Educação Infantil, Aline Crispim e Alessandra

Sarkis. Nessa reunião, a pauta foi pensar como faríamos, como iríamos agir frente ao desafio de incluir dois estudantes com deficiências consideradas mais severas no dia a dia da escola. Conseguimos pensar, a princípio, em uma Técnica em Assuntos Educacionais (TAE), pois havia sido feito um concurso específico da educação especial. Foi quando recebemos a TAE, Gabriela Carrê. Olha, não foi um processo fácil, não! Foi um processo bem lento. Além disso, conseguimos duas professoras de Educação Especial. Tanto é, que elas demoram a chegar, pois a gente precisou esperar o Lucas (nome fictício do estudante com paralisia cerebral) chegar e aí também tivemos conhecimento do José (nome fictício do estudante com TEA nível 3 de suporte). Tínhamos outro estudante com paralisia cerebral, mas ele não demandava tanto.

Nesse *entretempo* entre a reunião e a chegada das professoras da Educação Especial, você destacou um movimento fundamental para a inclusão desses estudantes – a parceria com as famílias.

Sim, pois fomos muito sinceros. Chamamos as famílias e dissemos: nós não sabemos nada, mas queremos aprender. E eles ficaram conosco, dentro da escola, disponíveis para qualquer necessidade, até a chegada das professoras da Educação Especial, nos auxiliando em todas as dúvidas e necessidades e isso foi muito bacana. Muito bacana mesmo. E foi isso, a escola ficou mobilizada. Mesmo que a gente soubesse que já tivemos muitas outras crianças com diversas questões, essas duas crianças mobilizaram a escola de uma outra forma.

Graça, a sua percepção de que a chegada desses dois estudantes provocou uma mobilização coletiva da escola, quase como uma convocação por uma resposta ao que se interpunha ao cotidiano escolar para torná-lo acessível, na minha compreensão, está diretamente ligado ao que Bakhtin (2010) denominou de “*ato responsável*”. Segundo o autor, o ato responsável se constitui, quando somos chamados, a partir do lugar que ocupamos, a responder, de qualquer maneira, ao que nos atravessa, pois não teríamos álibi para não fazê-lo. É esse sentido de “ato responsável” que a escola impõe, para nós, docentes, independente do cargo que ocupemos, uma responsabilidade ética pelas/os estudantes, estando nós, na gestão ou na sala de aula. E digo isso do lugar da gestão escolar que ocupei entre os anos de 2009 a 2013 no município de Itaboraí, pois entendo que estar à frente da gestão de uma escola pública exige que os nossos pensamentos, sentimentos, ações e posicionamentos se movam no sentido responsivo de buscar meios para incluir e garantir o direito à educação a qualquer um, a todos, como nos convoca Carlos Skliar (2019).

Percebo que a chegada do Lucas e do José, apesar de ter interposto à escola muitos não saberes e incertezas, o mobilizador da constituição de uma *política instituinte* de Educação Especial. Mais uma ação no movimento de inclusão social que o Colégio já vinha conquistando no decorrer dos últimos vinte anos. Para mim, a *política instituinte* de Educação Especial, inicia, institucionalmente, de acordo com o seu relato, quando o pró-reitor de pessoal, Agnaldo Fernandes, anuncia que haviam conseguido duas vagas novas para professoras/es efetivos de Educação Especial e realizou-se o primeiro concurso EBTT para o cargo. A proposta, naquele

momento, era uma vaga para a Escola de Educação Infantil e uma vaga para o Colégio de Aplicação, pois ainda não havia ocorrido a integração entre as duas sedes.

Você conta que, até que o concurso fosse organizado e efetivado para a institucionalização do NEEI, as professoras da Educação Especial ficaram sendo orientadas, inicialmente, pelo setor multidisciplinar, que trabalhava diretamente com os anos iniciais do ensino fundamental, no qual, majoritariamente, esses estudantes estavam matriculados. Porém, depois, ficaram sendo acompanhadas pela direção geral, mais diretamente por você, em virtude, inclusive, da sua formação em Pedagogia.

Outro ponto importante da sua narrativa é quando rememora a ideia inicial que tiveram para a proposição de um Núcleo de Educação Especial e Inclusiva.

Foi então, que criou-se um Núcleo com a ideia de que não seria um setor. Mas acho que temos que repensar isso também. Porque vocês [referindo-se a Thais Motta e Thayná Marracho, docentes efetivas] acabam tendo uma participação pela metade na escola. Sendo uma escola que se pensa democrática e apesar do NEEI ter assento no Conselho Diretor – CONdir, o Núcleo não tem voto, já que não é um setor. Então a gente precisa repensar. Acho que já teve um tempo para avaliar. Porque, de fato, o ano de 2023 é o primeiro ano inteiro com a participação efetiva do NEEI. Tivemos a pandemia que foi uma outra vivência. Precisamos pensar. E nem sei se vocês sabem o porquê, de serem um Núcleo e não um setor?

É quando afirmo já saber das razões pelas quais se pensou, inicialmente, em um Núcleo e não em um setor. “Sim, em virtude do artigo 61 do Regimento do CAP, que fala que os setores não podem ter técnicos. Os que possuem se manterão até a aposentadoria, mas todos os novos, para ser um setor, só podem ser constituídos por docentes”.

Foi, então, que você narrou a ideia de um Núcleo, justamente, porque, para a constituição do trabalho da Educação Especial, entenderam que seriam necessários, além dos docentes, outros técnicos para compor essa equipe, por exemplo: o pessoal de apoio à inclusão, os tradutores/intérpretes de Libras, os transcritores de Braille, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, psicomotricistas, assistentes sociais, entre outros profissionais, necessários à consolidação da política de Educação Especial na perspectiva da inclusão em educação.

Desse modo, apesar de, inicialmente, o NEEI ter sido pensado com uma proposição que, regimentalmente, não caberia ser um setor, você nos provoca: *De qualquer maneira, eu penso que é uma questão que precisamos refletir: Como vocês, docentes de Educação Especial, constituídos como um Núcleo, podem ter uma participação nas decisões políticas do Colégio de maneira efetiva”?*

Graça, penso eu que essa discussão é, profundamente, importante para a consolidação da política instituinte de Educação Especial no CAP. Uma vez que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todas as etapas da educação básica, nossas ações perpassam por todos



os setores. Além disso, ao assumirmos o *ensino colaborativo*, o trabalho em codocência, exigimos articulações *políticopedagógicas* com todos os demais docentes. Nesse cenário, não ter direito a voto no Conselho Diretor do Colégio é profundamente contraditório. Como poderemos mobilizar o Colégio para as proposições que envolvem a Educação Especial, se não temos validação decisória dentro da maior instância de encaminhamentos *políticopedagógicos* da escola?

Desde o ano de 2020, temos dialogado com os conselheiros que compõem o Conselho Diretor sobre a necessidade de termos um assento garantido no CONdir. Além disso, já tivemos algumas reuniões com a atual Direção sobre a importância de definirmos o lugar do NEEI no Regimento da Escola. Seja o NEEI, um setor ou um núcleo, o importante é que ele seja, oficialmente, reconhecido e, para isso, é necessário existir politicamente. Já temos, desde o segundo semestre do ano de 2020, um documento norteador das ações de inclusão e Atendimento Educacional Especializado, que denominamos como Normativas Internas do NEEI.

Esse documento orienta os princípios *políticopedagógicos*, as ações, as funções e atuações do seu corpo docente e técnico, bem como as estratégias e perspectivas de acessibilidades, curriculares, avaliativas, nas práticas pedagógicas, entre outras, inclusive de documentação pedagógica, como os Planos Educacionais Individualizados (PEI), os Planos de Ação Pedagógicos (PAP), relatórios descritivos de acompanhamento e aprendizagem das/dos estudantes e do trabalho desenvolvido, entre outros.

NORMATIVAS INTERNAS DO NEEI



Aponte a câmera do seu celular para ter acesso ao documento.

Ao consideramos as ações que são de responsabilidade dos integrantes do NEEI já descritas nas Normativas Internas, é possível observar que cumprimos todas as exigências do Regimento no que tange ao ensino, à pesquisa e à extensão. Além disso, temos deveres como qualquer outro setor, conforme elencado nos artigos 61, 62 e 63 do Regimento do CAp. Porém, as especificidades para a estruturação dos recursos humanos do NEEI, que exige uma composição ampliada, ao necessitar, além dos docentes especialistas em Educação Especial, profissionais técnicos para a realização de uma gama de demandas para a inclusão das/dos estudantes com deficiência na escola, impedem, pelo atual texto do Regimento, que sejamos reconhecidos como setor.

Parece um contrassenso, mas fato é que, cumprindo, como todos os demais docentes, as demandas exigidas e, além disso, tendo um conjunto de ações especializadas para a garantia da inclusão em educação das/dos estudantes PEE, não poder participar das decisões políticas da escola nos fragiliza politicamente, inclusive. Nesse sentido, seu questionamento me fez pensar: é justo não termos os mesmos direitos políticos dos demais docentes na instituição, sendo o mais representativo deles, o direito ao voto? O que temos refletido e sugerido como encaminhamento, quando da revisão necessária ao Regimento, é que o NEEI, por sua natureza pedagógica, tenha as suas responsabilidades e atribuições equivalentes a de um setor curricular e, nesse sentido, obedecendo ao previsto nos Artigos 61, 62 e 63 do Regimento Interno, bem como aos seus respectivos incisos, conforme já orientado internamente aos integrantes por meio das Normativas.

Mas, além da importância de entendermos a história recente para a proposição do Núcleo, considerei como um ponto de destaque, em nossa conversa, a elucidação dos processos para a proposição das cotas para estudantes com deficiência. Nesse sentido, a chegada dos dois estudantes público da Educação Especial pelo sorteio público em 2017, tem sim, uma grande importância para os primeiros movimentos para consolidação da política de inclusão, uma vez que o colégio já tinha outras ações afirmativas. Porém, você nos conta, que o Ministério Público já vinha reiteradamente solicitado ao CAP que justificasse os motivos de ainda não oferecer cotas para PcD's em seus editais de acesso em anos anteriores a 2019.

No momento em que esses dois estudantes PEE chegaram à escola, os primeiros docentes substitutos de Educação Especial foram contratados. Da-se início aos primeiros debates acerca da organização necessária para o atendimento especializado, cuja ideia central teria, por base, uma relação de codocência entre os docentes do ensino comum e especial. A partir de então, você nos conta que a direção geral resolveu antecipar-se ao chamamento do Ministério Público e foi até o MP na tentativa de dialogar sobre a importância do apoio do referido órgão na luta por verbas e suportes para o desenvolvimento de políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva para a educação básica, também, na esfera federal.

Inclusive, esse debate com relação aos recursos públicos para o financiamento de políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva para os CAP já circulava de um modo ampliado no Brasil, materializando-se em um documento, produto das reuniões do GT de Educação Especial no Encontro Nacional dos Colégios de Aplicação – CONDICA_p, realizado

DEMANDAS EMERGENCIAIS DOS COLÉGIOS FEDERAIS DE APLICAÇÃO



Aponte a câmera do seu celular para ter acesso ao documento.

nos dias 10 e 11 de dezembro de 2019, intitulado: “Demandas emergenciais dos Colégios Federais de Aplicação para o atendimento da educação especial na perspectiva inclusiva”.

O texto citado pauta-se em uma série de intenções e ações para que os Colégios de Aplicação, ligados às Universidades Federais, entre outras questões, também pudessem contar com financiamentos e programas para a montagem de salas de recursos multifuncionais, formação inicial e continuada de professoras e professores e viabilização de diferentes dimensões de acessibilidades para a estruturação do seu sistema de ensino.

Foi, então, que, em um exercício narrativo em *tríplice presente* (Ricoeur, 2007), transitamos das suas lembranças de um passado ainda muito recente, no que se refere aos processos de democratização da escola, para um exercício reflexivo e propositivo de continuidade da corporificação de tais políticas de inclusão. Nesse sentido, entendendo que a inclusão em educação é, e sempre será, um horizonte a ser seguido no contexto de uma sociedade excludente. Pergunto então, a partir das suas experiências vividas, olhando para os processos vivenciados, se haveria questões e/ou perguntas as quais você entende que a escola devesse estar sempre atenta, ao se propor fazer *políticas instituintes* para a inclusão das/dos estudantes que, por alguma razão, ainda se mantém à margem dos processos de escolarização.

Nesse momento, você me respondeu, dizendo que não teria, a priori, uma pergunta, mas algumas percepções com relação às dinâmicas cotidianas, que, de certa forma, entendia que ameaçavam a consolidação da política instituinte gestada pela escola. Que apesar de ter vivenciado com a sua turma do quinto ano, experiências de muita potência e alegria, percebia

o ano de 2023 com diversos desafios no que tange à organização de uma rotina e de culturas escolares inclusivas no cotidiano.

Inúmeros fatores estiveram imbricados e nos levaram a essa avaliação. Porém, o fato de termos perdido uma grande quantidade de docentes do número total de pedidos planejados para o ano de 2023, principalmente, os setores de Música, Orientação Educacional (SOE) e Educação Especial, foram cruciais para a não consolidação das intenções que, inclusive, foram encaminhamentos do Seminário Interno do ano de 2023.

A redução no número de docentes provocou, entre outros impactos, a não cobertura de todos os tempos de aula necessários para a composição da grade horária das turmas; a falta de acompanhamento mais direto do SOE para algumas equipes de série, bem como a maior sobrecarga docente em alguns setores, e, sobretudo, da efetivação dos processos de inclusão, a partir da considerável diminuição do número de professoras/es de educação especial para a consolidação do *ensino colaborativo*. O que exigiu, entre outras ações, um rearranjo da proposição de suporte para o AEE para alguns estudantes com deficiências, autista e altas habilidades/superdotação com proposição dos atendimentos especializados, de uma a duas vezes por semana, no contraturno escolar. Um modo diferente do que vínhamos consolidando como encaminhamento político para os formatos de suporte especializado até o ano de 2022.

Soma-se a isso a perda dos profissionais de apoio à inclusão escolar (PAIE), reponsáveis pela alimentação, locomoção e higiene das/dos estudantes PEE, após um mês e meio da

contratação e início do efetivo trabalho na unidade. Esses profissionais estão previstos na Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 e a contratação deles foi conquistada a partir de um debate com a Reitoria, no início do ano letivo de 2023 para a composição do NEEI e complementariade de suas ações.

Mesmo tendo conquistado o direito à contratação dos PAIE e tê-los perdido, em quarenta e cinco dias após o início dos trabalhos, compreendo a referida reunião com a Reitoria, como um marco institucional para a consolidação da política de inclusão no CAP. Uma vez que congregou, além de nós, coordenadoras do NEEI, a Direção Geral do CAP, na pessoa da Professora Fátima Galvão e a Direção Adjunta de Ensino, o Reitor em exercício, Carlos Frederico Leão Rocha, e os Pró-reitores de Graduação (PR1); de Planejamento, Desenvolvimento e Finanças (PR3); de Pessoal (PR4); de Gestão e Governança (PR6), além da Diretoria de Acessibilidade (DIRAC). Nessa reunião, a Reitoria pode ouvir qual têm sido a política de Educação Especial que temos constituído no CAP e as razões para fazê-lo. Bem como tomar ciência das justificativas legais e de concepções *politicopedagógicas* especializadas para tal proposição.

Porém, os PAIE foram desvinculados do Núcleo de maneira abrupta e perversa com os trabalhadores e com as/os estudantes. Uma suspensão dos serviços, em virtude da fragilidade contratual, promovida pela política de terceirização na Universidade que só reforça, de mais uma forma, a precarização histórica da Educação Especial ao ser interpretada, com grande frequência, segundo Mazzota (2019), como “um apêndice indesejável”. Esse cenário de perdas

de docentes especializados e profissionais de apoio à inclusão escolar, ao mesmo tempo, no ano de 2023, fragilizou ainda mais as relações *políticopedagógicas* vivenciadas naquele ano e a efetividade da corporificação do *ensino colaborativo* na escola.

Desse modo, é fundamental indagarmos: o que esse cenário de precarização ainda mais acentuado no ano de 2023 evidenciou e pode servir como lição para a continuidade das nossas lutas políticas? Primeiramente, a partir dessa experiência mais direta com relação aos efeitos da política instituída, sou levada a refletir que a Educação Especial, devido aos contextos de disputas históricas por financiamento, dos conflitos políticos que atravessam a constituição identitária do campo, continua sendo diretamente atacada do ponto de vista da fragilização das condições objetivas da sua atuação. Segundo, o entendimento de que o trabalho da Educação Especial limita-se apenas ao cuidado do estudante com deficiência e não da sua escolarização no sentido da aprendizagem como um direito. Logo, pensa-se, como solução para o acompanhamento das/dos estudantes PEE em turma, a substituição da ação docente do professor especialista em Educação Especial por outras formas de atendimento com vínculos frágeis e, muitas das vezes, sem a formação especializada necessária.

Contrata-se, com frequência, em variadas redes de ensino, estagiários em processo de formação inicial, profissionais de apoio e mediação com formação em nível médio ou até mesmo sem formação e sem especialização na área. Opções de barateamento dos custos extremamente perversos tanto para as/os estudantes, que, muitas vezes, não têm o acompanhamento de um profissional especializado necessário ao seu desenvolvimento; para

as/os professoras/es do ensino comum, que se veem sozinhos na relação de ensino-aprendizagem; quanto para os próprios contratados, que, de maneira geral, recebem pouca ou nenhuma orientação para o desenvolvimento do seu trabalho. Uma atuação com tantas especificidades nas práticas pedagógicas e relacionais no contexto da remoção de barreiras e da produção de culturas para a inclusão.

Para mim, essa realidade objetiva *cointerpretada*, a partir da nossa conversa primeira, se traduz nessa charge ao lado. Estamos no século XXI e os governos ainda pensam o direito das pessoas com deficiência como obrigação legal e não em uma perspectiva dos direitos humanos, sendo, portanto, inalienáveis. Nessa esteira, por mais que tenhamos avançado nas dimensões da democratização e do acesso à escola pública regular, ainda temos um grande desafio no que diz respeito à continuidade das políticas de inclusão, no intuito de manter o arcabouço legal constituído nas últimas décadas, e que fora, profundamente, ameaçado pelo Decreto 10.502 /2020 – hoje revogado – de modo a promover a continuidade histórica dos avanços no campo do direito ao qual representa, porém, ainda com uma enorme necessidade de aprofundamentos nas proposições políticas para a garantia da permanência, da participação e da aprendizagem das/dos estudantes público da Educação Especial no sistema regular de ensino.

Mas, para mim, Graça, nada foi mais representativo, no ano de 2023, do que a mobilização coletiva de docentes, quando nos vimos, diretamente, ameaçados pela drástica diminuição no número de professoras/es substitutas/os solicitados, mesmo não tendo tido



aumento nos pedidos em comparação ao solicitado no ano anterior. Diante do cenário de profunda desvalorização da educação básica, organizamos uma manifestação na reunião do Conselho Universitário – CONSUNI – do dia 09 de fevereiro de 2023. De certa maneira, esse ato promoveu uma pressão institucional que figurou uma diminuição nos cortes de docentes liberados para a contratação. Mesmo que não tenha significado a liberação de todos os nossos pedidos iniciais, compreendo como uma mobilização importante entre os setores em prol de uma intenção política comum, assim como um modo de resistência à fragilização das condições para as nossas ações de ensino, pesquisa e extensão na educação básica, que são de igual demanda e importância com relação ao ensino superior.

Entendo, pois, que, mesmo diante de um ano extremamente difícil, que provocou, entre outras tensões, o esgarçamento das relações entre docentes e as famílias, pois, de fato, a proposta *politicopedagógica* do colégio ficou afetada pelas perdas já descritas acima, terminamos o ano com um bom indicativo para 2024 – a aprovação de todos os pedidos de professoras/es substitutas/os solicitados – o que, de certa forma, aponta para a organização de um ano letivo com maiores condições de corporificação dos projetos e das proposições *politicopedagógicas* que de modo instituinte temos lutado.



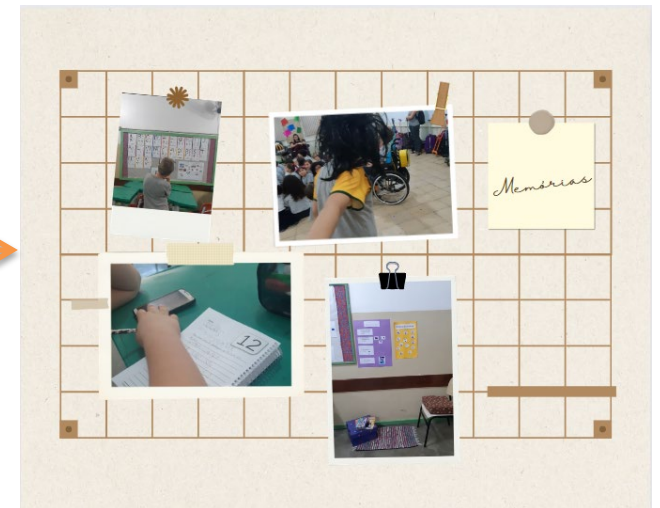


EU E MARINA CAMPOS: Uma conversa-formação

Narrativas de formação: desafios e possibilidades da docência compartilhada

Marina, nos encontramos para essa conversa no dia 18 de agosto de 2022. E mais de um ano e meio depois, retomo os registros daquele dia para *metaconversar* com você no movimento possível da *pesquisaformaçãoconversa*. Interessante o fato de você ter começado a nossa conversação com a seguinte observação: “*Essa memória já está muito retocada*”, referindo-se ao fato de já fazer alguns anos desde o seu encontro, no primeiro ano do ensino fundamental, com o estudante com autismo nível três de suporte no ano de 2017, em seu segundo ano de trabalho no CAP.

Quando você fala de uma *memória retocada*, entendo, pois, que você se refere ao fato de, após tantos anos já passados, muitas reflexões e ressignificações já terem sido feitas desde aquele acontecimento. Para você, a sua narrativa não ser exatamente a captação da experiência no momento em que se deu. Porém, compreendo que não importa o tempo passado desde o acontecimento até a narrativa em rememoração. O narrado será sempre uma experiência nova, pois ao ser recontado, já está em profundo processo de reinterpretação (Ricoeur, 2007) e



autoavaliação (Bakhtin, 2012) como ato intrínseco ao próprio movimento de tecer a narrativa, de compor a intriga (Bakhtin, 2012; Ricoeur, 2007).

Sendo assim, por mais que nos relembremos com mais intensidade alguns fatos e esqueçamos de outros, a memória e o esquecimento têm sentidos fundamentais no narrado: as marcas profundas que certos aspectos da experiência deixaram em nós. E isso, também é algo que merece ser compreendido. Por que nos lembramos com mais intensidade de um determinado acontecimento? O que nos marca, nos afeta e nos toca, e rememoramos com intensidade, é, em si, a experiência, segundo Larrosa (2012). Desse modo, a nossa conversa chega, para, mim como uma experiência prenhe de intensidades, digna de ser compreendida em termos de reavaliação e retroalimentação das políticas de Educação Especial na perspectiva da inclusão em educação que temos constituído nos últimos anos e que objetivamos buscar qualificar e consolidar.

Seguimos a conversa, a partir das suas rememorações do ano de 2017. Você pontua que, desde a sua entrada no CAp no ano de 2015, sempre trabalhou com turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental. Diz também, sobre o que chama de “tradição” de receber as crianças nessa “chegança” – como você mesma denominou – com música. Uma proposta chamada “semana de acolhimento” para as/os estudantes e suas famílias recém-chegados ao CAp-Lagoa.

Para delinear essa semana inicial, a equipe do primeiro ano foi avisada, antecipadamente, que receberiam um estudante cadeirante com múltiplas deficiências. Então, a

recepção foi cuidadosamente delineada para que esse estudante com paralisia cerebral pudesse ser recebido e se sentisse confortável com a proposta. Você se lembra que foram planejadas alternativas para o local do primeiro encontro entre estudantes, famílias e docentes. Até então, as crianças eram recebidas no parquinho de pedras, porém, em virtude da cadeira de rodas, precisaram reajustar para um espaço acessível. Também pensaram estratégias para incluí-lo na ciranda. Além de terem conhecido o estudante, antes do início das aulas, para saber um pouco melhor sobre as possibilidades pedagógicas e planejar uma semana inicial com atividades que pudessem contemplá-lo.

O fato de terem tido ciência, antecipadamente, sobre a matrícula desse estudante com deficiência não foi em função das cotas, já que, em 2017, ainda não havia cotas para candidatos com deficiência. Porém, o estudante em questão estava presente no dia do sorteio público e, segundo relatos, foi uma grande emoção para a família, ele ter sido sorteado pela ampla concorrência.

No dia da reunião com os responsáveis que, naquele ano, acontecera antes do início das aulas, você destacou que outra mãe a procurou para dizer que estava preocupada com a semana de acolhimento, pois o seu filho apresentava um “atraso na fala”. Você diz tê-la acalmado e explicado que a dinâmica dessa primeira semana de aulas era justamente conhecer as/os estudantes e, a partir disso, agrupar as crianças de forma a configurar turmas mais heterogêneas possíveis. Proposta essa que, ainda, se mantém para o agrupamento das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental. Ou seja, há uma opção de só configurar as turmas, após uma

semana, em que as crianças experimentaram diferentes arranjos de grupos e participado de diferentes atividades coletivas entre elas.

E foi, no primeiro dia de aula, que você relatou ter percebido que o estudante que, a priori, teria um “atraso na fala”, como a própria mãe havia descrito, apresentava outras características comportamentais que chamaram a atenção da equipe. Você se lembra do momento em que ele saiu da sala, onde estava agrupado e foi até o portão sem parecer atentar-se para as suas tentativas de acolhê-lo. Você diz que buscou conversar para entender as suas necessidades, mas as respostas eram dadas de modo aleatório, fora do contexto das perguntas. Por vezes, ele parecia responder com enredos de desenhos e outros repertórios do cotidiano. Foi, então, que perceberam que não parecia ser apenas um atraso na fala, pois havia uma intenção comunicativa. Porém, essa fala não parecia funcional para o contexto do uso.

Importante destacar o quanto o seu olhar atento ao estudante, aos seus modos de ser e estar na escola, buscando dialogar de forma direta com ele, foi a chave para que pudesse perceber, já no primeiro dia de aula, que era necessário um outro olhar para aquela singularidade. Outra dimensão importante, em sua narrativa, Marina, foi o fato de você ter buscado o apoio da equipe da série. Nem sempre, na escola regular, conseguimos uma estrutura que favoreça o trabalho coletivo, assim como a configuração das equipes das séries no CAP-UFRJ pode vir a favorecer. Afirmo que essa configuração em “equipes de séries” pode vir a contribuir com o desenvolvimento de um trabalho corresponsável, pois, apenas o fato de termos

Não sei se vale comentar, mas, além da vivência da Semana de Acolhimento e Convivência, consideramos, para a composição das turmas, ainda sob o princípio da heterogeneidade, diversos fatores, como, por exemplo: escolaridade dos pais, região da moradia, autodeclaração racial, idade (estudantes mais novos e mais velhos), sexo, se tem irmão ou é filho único e etc.(Marina Campos)

uma equipe de profissionais dedicados, a priori, a um determinado trabalho, não garantem, efetivamente, ações em colaboração.

Imagino que as suas percepções e observações feitas nas interações com o estudante naquele primeiro encontro, acionaram muitas dimensões das suas preocupações pedagógicas e, logo, propôs, como pauta, dialogar com a equipe. Ali, frente ao que havia avaliado, as propostas pedagógicas planejadas para a semana de acolhimento não estavam favoráveis ao acolhimento de um estudante autista. Música alta, mudanças repentinas de atividades e espaços, falta de antecipação e a proposição de rearranjos diários de grupos de estudantes e docentes. Para ele, até aquele momento, a dinâmica proposta estava se mostrando pouco acolhedora. Foi, então, que a equipe combinou:

Como você pode imaginar, ele ficou extremamente desorganizado. No segundo dia, planejamos que ele pudesse permanecer na mesma sala de referência comigo para que pudéssemos observar com mais cuidado. No fim do dia, chamamos a família para conversar e pudemos saber mais informações de acompanhamentos que ele já fazia com uma fonoaudióloga. A partir dali, pudemos nos reunir com essa profissional e pudemos ter informações mais diretas dos processos de investigação diagnóstica que já vinham sendo realizados desde os três anos de idade.

Essa narrativa ilustra bem o quanto uma proposta pedagógica realizada em equipe pode favorecer o desenvolvimento de um trabalho menos angustiante. Pois, possibilita que a responsabilidade pelas decisões sejam partilhadas. Além disso, podem colaborar para que o professor se sinta menos solitário nos encaminhamentos pedagógicos que precisam ser feitos,

principalmente, na necessária relação que precisa ser estabelecida com a família e com os profissionais que acompanham as/os estudantes PEE. Porém, no miudinho da sala de aula, no dia a dia, na dimensão da prática pedagógica, em um primeiro momento, era você e as crianças.

E nesse tempo, eu sozinha com ele na sala de aula, né! Então, ele corria pela escola e eu não tinha quem me ajudasse. E o perigo era que eu tinha outras quinze crianças na turma, que eu não podia deixar sozinhas. E ele ainda não ficava muito tempo na sala. Então, nesse início, o que a gente conseguiu criar de alternativa é que era da família permanecer na escola para qualquer necessidade. Ele não ficava o horário completo e quando era necessário, eu acionava a família que ficava na recepção da escola. Enquanto isso foi realizado o processo seletivo para a contratação de dois docentes da Educação Especial para acompanhar os dois estudantes com deficiência matriculados no ano de 2017. A chegada desses docentes demorou. Elas chegaram em maio daquele ano. Nós até já tínhamos um estudante com deficiência visual matriculado no quinto ano, mas que não demandava um trabalho tão especializado. Foi, então, que começamos a pensar no perfil desse docente que seria contratado. Além de outros profissionais que precisaríamos para garantir a inclusão destes dois estudantes. A gente foi construindo junto com a Direção, eu, a Ana Paula que era a professora do estudante com paralisia cerebral.

Foi uma grande conquista conseguirmos a contratação dessas docentes. Aconteceu após muita luta em todas as instâncias da instituição: reunião de setor, COP (atual CONDIR) e depois da direção geral junto à PR4. (Marina Campos)

Marina, esse relato faz uma fotografia dos processos que muitos de nós docentes vivemos ao receber, pela primeira vez, estudantes com necessidades educacionais específicas ainda não identificadas e/ou sem diagnóstico. A escola, por ser palco de intensas relações entre pares, acaba favorecendo a percepções de nuances do desenvolvimento humano que nem sempre ficam tão evidentes nos contextos familiares ou de outros espaços sociais em que não há tanta demanda comunicativa e de interações. Desse modo, ao percebermos a necessidade específica de algum estudante, muitos processos se colocam como necessários para, de algum modo, mobilizarmos a escola, a família e o poder público, no sentido de assistir esse estudante



de modo mais efetivo. Mas isso nem sempre é uma tarefa fácil. Lidamos, muitas vezes, com a falta de aparato público para os diagnósticos e posteriores acompanhamentos, com os sentidos atribuídos pelas famílias e como lidam com a questão, com a falta de apoio administrativo e da gestão para as demandas pedagógicas que apontamos.

Evidente, que estamos em um contexto privilegiado em algumas dimensões, estando em um Colégio Federal de Aplicação. Principalmente, ao termos uma configuração de equipe pedagógica que nos possibilita mobilizar parcerias e a constituição de políticas no cotidiano. Porém, em outras dimensões, nada difere das experiências que já vivemos em outros sistemas que não o Federal. Digo isso, pois experimentei essa realidade transitando em diferentes realidades. Tenho percebido que, em se tratando da inclusão de pessoas com deficiência na escola regular, a história de exclusão e marginalização do público da Educação Especial ao direito social à educação formal é um projeto que segue em curso em qualquer uma das esferas. Seja pela falta de investimentos públicos em formação de professoras/es, acessibilidades e estruturação da Educação Especial; falta de políticas sistêmicas de intersetorialidade entre educação, saúde e assistência social; resistências atitudinais à inclusão em educação, entre outras complexidades a que, historicamente, a educação das pessoas com deficiência esteve atrelada. Isso porque, assim como Mazzota (2011, p. 11) afirmou, a “Educação Especial tem sido, com grande frequência, interpretada como apêndice indesejável”.

A partir dessa afirmação, entendemos alguns posicionamentos contrários e resistências às políticas de inclusão de pessoas com deficiência na escola regular. Apesar de a educação ser

um direito inalienável de qualquer pessoa, ainda ouvimos discursos que marginalizam e invalidam a pessoa com deficiência. Como você mesma pontuou em nossa conversa:

Mas já houve um mal estar na escolha de turmas. Porque a gente compõe as turmas depois da chegada das crianças. Tinha um discurso aqui no Colégio e depois a equipe conversou muito para “aparar as arestas” sobre o discurso de uma das professoras de que teria que haver um “desejo” do docente para trabalhar com os estudantes PAEE. Eu trazia como argumento que o parâmetro não podia ser o desejo. Que era, na verdade, o nosso compromisso profissional com qualquer criança e o entendimento do nosso papel enquanto professores da escola pública. E essa professora argumentava que ela não teria o desejo de trabalhar com a Educação Especial e que, sim, o desejo seria um elemento muito importante para a prática pedagógica.

Foi então, que relativizamos: E o dia que não tiver mais escolha? Faremos o quê? Convidar as/os estudantes a se retirar?

Você, rapidamente pontuou: “Como agora, não é? Já há estudantes PAEE em praticamente todas as turmas do Colégio. Aí eu me lembro que eu e uma outra professora ficamos cada uma com um dos estudantes PAEE em nossas turmas. Em contrapartida, com menos uma criança. Já a professora que justificou não ter o “desejo” ficou com a turma com dois estudantes a mais. Porém, para mim, eu entendo que essa foi a primeira “pancada” que eu tomei, pois eu tinha pouco tempo de Colégio e já ter um embate dessa complexidade. Hoje eu sei que eu já tinha tido outros estudantes com necessidades específicas nos anos anteriores, mas os laudos só foram fechados após. Porém nenhuma criança que demandasse tanta atenção especializada quanto essas duas crianças que chegaram em 2017.

Entendo, como fundamental, como docentes da escola pública, a discussão sobre os múltiplos argumentos que são feitos para não incluir a toda e qualquer pessoa na escola regular.

Já não cabe mais, diante do entendimento de que a inclusão é um direito humano e do aumento do número de matrículas das pessoas com deficiência nas turmas do ensino comum, as justificativas de “não estar preparado”, de “não desejoso pela inclusão”, de “não ter formação especializada”. Isso não quer dizer, porém, que a formação contínua de docentes e equipes pedagógicas para a inclusão em educação não seja uma dimensão profundamente necessária. Principalmente, para que os direitos, não só ao acesso à escola pública, mas a participação e a aprendizagem sejam garantidos.

Porém, não podemos atrelar a garantia de um direito humano que é o direito à educação, à espera por um processo de formação profissional que, de acordo, com Pinout (2003) possui diferentes temporalidades, ou ainda, aguardarmos a total estruturação das redes de ensino, uma vez que essas dependem de políticas também processuais, para que, de fato, aconteçam. A partir disso, penso que seus argumentos nas reuniões de equipe na época, foram muito pertinentes e de encontro ao que defendo como mobilizador dos processos de inclusão em educação. O princípio filosófico da “disponibilidade” (Skliar, 2012) ao outro. Estar disponível é, em si, um movimento de abertura, de busca, de horizontalidade. É o que move a tríade praxiológica (Motta, 2019) das culturas, práticas e políticas de inclusão em educação. Sem disponibilidade ao outro, nos colocamos em negação e inércia diante dos contextos que nos exigem ação, seja ela nas dimensões pedagógicas cotidianas ou nas lutas políticas que travamos todos os dias na escola pública.

Mas, na verdade, é que, na primeira semana, eu nem dormia sem saber o que fazer com ele (referindo-se ao estudante com TEA). Eu já tinha tido experiência com outras crianças que estavam no espectro, mas nenhuma com o grau de complexidade e de suporte que ele necessitava. Eu sabia que este estudante tinha potencial para ser alfabetizado no primeiro ano, de que teríamos que qualificar a fala dele, tornando-a mais funcional, além de outras adaptações já que temos um método de alfabetização discursivo.

Essa sensação de apreensão e ansiedade que muitos de nós, educadores, no momento em que nos defrontamos com a alteridade radical, de acordo com Skliar (2015), aquele outro que, a priori, não conseguimos compreender, assimilar e conversar pode gerar, em nós, inicialmente, duas reações: inércia ou movimento. Percebo que provocou, em você, a segunda possibilidade.

Diante de um “não saber” inicial que é legítimo sentir, você decidiu buscar ajuda. Fazer parcerias. Uniu-se à família, dialogou com o Setor de Orientação Educacional, buscou respostas junto à gestão da escola. Apesar de entender que a responsabilidade pela inclusão do estudante com TEA não podia ser só sua, não se furtou à responsabilidade de mobilizar a escola, no sentido de uma compreensão coletiva de que os processos de inclusão são de responsabilidade de toda a comunidade.

Essa premissa de corresponsabilização parece-nos, por vezes, utópica. Pois, de fato, no cotidiano, em diversas situações nos sentimos completamente sozinhos diante dos desafios.

NOTA
ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Na perspectiva discursiva da alfabetização, o estudante vai alcançando alternativas de escrita num processo de aproximação da escrita convencional. Ele vai arriscando modos de escrita para se fazer comunicar. Com isso, vai testando suas elaborações sobre o contexto de uso social da língua na cultura na qual está inserido, a partir da experiência com e no mundo letrado. Deste modo, a leitura e a escrita são entendidas como experiências que precisam ser usualmente vividas em seus contextos reais de uso social. Para tal, essa abordagem constituiu-se com base em estudos de alfabetização, língua e linguagem a partir de diversos teóricos como Magda Soares, Mikhail Bakhtin, entre outros autores.

Digo isso, a partir da experiência de dois lugares de atuação. Tanto como professora do Ensino Comum, quanto como professora da Educação Especial.

Porém, o entendimento de que, para favorecer a escolarização de estudantes com deficiência na escola regular, professoras e professores não devem estar sozinhos é tão consubstancial, que se tornou a base para a defesa do *ensino colaborativo*, conforme política de inclusão em diversos países. A parceria direta entre docentes do Ensino Comum e da Educação Especial, dividindo o planejamento, a regência da aula, a produção de recursos, a avaliação, pensando juntos os objetivos do AEE, entre outras ações e decisões, no sentido de assumirem o ato educativo responsivo por um grupo heterogêneo de estudantes, favorece, sobremaneira, o acolhimento dos estudantes e, também, dos próprios docentes em seu processo de formação continuada.

Você fundamenta essa afirmativa ao narrar que, com a chegada da professora da Educação Especial, o quanto foi formativo, para a equipe, poder contar com seus conhecimentos especializados em Educação Especial.

Quando foi em maio de 2017, a gente recebeu uma professora maravilhosa que ensinou muito para gente, a Suzana. Ela foi selecionada pela Direção e integrou o Setor Multidisciplinar, mas com esse foco – o acompanhamento dos estudantes PAEE. Mas a chegada dessa professora só foi possível por que travamos muitas lutas. Eu e a Ana Paula pedíamos ponto de pauta toda semana nas reuniões para colocar em discussão a complexidade destes dois casos. Apesar de já termos trabalhado anteriormente com outras crianças com

deficiências, como baixa visão e deficiências físicas, ainda não tínhamos experiências com estudantes com deficiências múltiplas e com TEA nível III de suporte.

As literaturas estrangeira e nacional sobre o *ensino colaborativo* apontam que um dos grandes desafios à codocência são as condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho. Não só em uma dimensão de ensino pelo estabelecimento da parceria direta entre docentes, mas, em um sentido mais amplo, na constituição de uma rede colaborativa na escola. Espraçando o âmbito da inclusão para outras relações escolares, a gestão e a administração educacional. É na relação administrativa e gerencial, por exemplo, que são tomadas muitas decisões estruturais. Os financiamentos para a aquisição de recursos são previstos; A definição dos tempos para o favorecimento dos planejamentos; A organização dos espaços para torná-lo acessível; A contratação e/ou solicitação de número de docentes são estipulados; As interlocuções com o órgão central da gestão é estabelecida, entre outras deliberações.

Mas, na sua narrativa, há uma experiência, que julgo como um ponto crucial de reflexão para o estudo sobre o *ensino colaborativo*: a parceria entre os docentes do Ensino Comum e da Educação Especial. E essa dificuldade inicial no estabelecimento do trabalho, o tipo de arranjo para a atuação conjunta, são conflitos relatados em diversas pesquisas sobre o *Ensino Colaborativo*.

Você disse que, após a chegada da professora da Educação Especial que ficou vinculada à sua turma, dando suporte mais direto ao estudante com TEA nível III, houve um deslocamento do vínculo direto do estudante com você para a professora da Educação Especial. Sua narrativa

nos apresentou uma necessidade inicial dessa professora em estar em outros espaços que não a sala de aula. Essa opção inicial e o distanciamento do processo, causaram-lhe certo incômodo.

No primeiro momento, ele deixa completamente de frequentar a sala e me esquece como professora. Aí se vincula só na professora da Educação Especial. Aí eu fiquei no maior conflito. Porque eu pensei: Nossa! Eu tenho uma construção com ele e estou perdendo. Está perdendo o vínculo com os colegas da turma. Aí eu fui conversando com o SOE e com a professora, pois afinal ele já tinha um vínculo comigo e com as crianças. Realmente a professora tinha um trabalho excelente no atendimento especializado. Fazia trabalhos muito incríveis, mas eu não entendia que aquele formato tivesse uma abordagem inclusiva, pois as atividades eram realizadas em grande parte fora da sala de aula. Eu comecei a pontuar meu incômodo nas reuniões de série. Aos poucos fomos conversando, planejando atividades juntas. Ela me ensinou sobre Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) que foi estabelecido como estratégia de comunicação para ele.

Marina, essa narrativa tem muitas camadas. E considero importantíssimo lançarmos luz sobre elas, visto que transitam por entre discussões importantes sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva na escola regular, sobre a formação de professoras/es, além dos diferentes tipos de suporte para o desenvolvimento do AEE. Primeiro, penso ser fundamental partirmos do princípio de que estamos falando de um tipo de estratégia para a inclusão das pessoas PEE – o *ensino colaborativo* – que pressupõe que o AEE, na escola regular, se estabeleça a partir do trabalho em parceria entre dois ou mais docentes, sendo um deles da Educação Especial, trabalhando, juntos, na sala de aula regular com um grupo heterogêneo de estudantes.

Nesse formato, para configurar-se como *ensino colaborativo*, há uma premissa de articulação entre docentes e entre as suas áreas de conhecimento, entendendo que a soma desses saberes e o trabalho em parceria para a criação de estratégias de inclusão, para a resolução de problemas e para a produção de acessibilidades, favorece que as necessidades específicas de estudantes possam ser melhores respondidas. Sem esse ato de disponibilidade ao trabalho em horizontalidade epistêmica e à própria docência compartilhada, não podemos classificar como ensino em colaboração.

Essa relação entre professoras e professores de áreas e conhecimentos diferentes, entretanto, nem sempre é uma relação que se estabelece de maneira fácil ou sem estranhamentos. Conscientes da perspectiva política adotada, faz-se necessária a constituição de um esforço relacional, entre docentes, para que os princípios do *ensino colaborativo* possam ser corporificados.

A sua narrativa expressa, exatamente, o momento em que esse encontro se dá e como essa relação pode ter diferentes formas de ser estabelecida. Você nomeia, inclusive, que esse processo foi constituído a partir de *uma codocência pelo conflito*. A forma como cada uma entendia a própria atuação em seu campo de trabalho sobressaiu, a priori. Talvez, a professora da Educação Especial não tenha vivido, anteriormente, uma experiência em colaboração. Pelo seu relato, suponho que ela deveria ter uma experiência mais voltada ao AEE, por meio da Sala de Recursos. Isso porque, inicialmente, optou pelo desenvolvimento do trabalho especializado em outro espaço fora da sala de aula.

Isso não quer dizer, porém, que os saberes especializados dessa professora sejam melhores ou piores para a opção política que temos feito, mas que não condiziam com a perspectiva adotada no CAP-UFRJ. No *ensino colaborativo*, pressupõe-se, sobretudo, que a inclusão se dá na sala de aula comum, somando os esforços e saberes de dois docentes de áreas distintas para criar soluções para promover a escolarização de um grupo diverso de estudantes, tendo por premissa a observação sensível das individualidades de cada sujeito no que se refere aos modos de participar e aprender na escola. Nesse sentido, entende-se que é até possível desenvolver em alguns momentos, propostas em espaços e tempos alternativos à sala de aula regular, porém a base fundamental do suporte especializado em colaboração acontece junto à turma de origem, pensando modos de favorecer a participação e a atuação coletiva com a turma. É justamente por essa razão que o *ensino colaborativo* orienta que, na sala de aula, haja, no mínimo, um docente da Educação Especial e outro do Ensino comum trabalhando juntos.

Mesmo que, naquele momento, vocês ainda não tivessem nomeado a perspectiva da política de inclusão que o Colégio adotaria, percebo, em nossa conversa, que, no ano de 2017, já circulava entre os docentes vinculados aos anos de escolaridade em que havia estudantes PEE matriculados, alguns princípios de inclusão já lhes pareciam inegociáveis. E essa é uma segunda camada importante de ser desvelada. Ter nitidez da perspectiva do que compreendemos por inclusão em educação.

Portanto, seu estranhamento em não mais conseguir acompanhar o desenvolvimento do estudante, quando o trabalho pedagógico passa a ser realizado, em grande medida, fora da sala

de aula é, porque não estava percebendo esse formato em uma perspectiva inclusiva. Apesar da professora da Educação Especial ter uma ótima intenção e uma excelente abordagem especializada, a proposta inicial realizada, naquele momento, precisava ser relativizada. Isso porque, ao transferirem-se para outro espaço, os vínculos coletivos com a turma e com as demais professoras e professores foram fragilizados.

Mesmo que, inicialmente, tenha havido um conflito, foi esse mal estar provocado pelo descompasso entre as crenças, quanto aos modos para a proposição de suporte de AEE, o mobilizador das discussões nas reuniões. O fato de conversarem sobre os incômodos, possibilitou ajustes no modo de trabalhar em parceria. Então, percebemos que espaços de diálogo e planejamento são fundamentais aos processos de reflexão e formação docente e, também, para o desenvolvimento de culturas e práticas pedagógicas de inclusão em educação. Ganham as/os estudantes e ganham as professoras e professores que podem dividir, diretamente, as responsabilidades com o trabalho pedagógico para com toda a turma.

Uma terceira camada presente na sua pontuação, talvez, seja um dos maiores desafios no que tange a uma relação horizontal entre professoras e professores da Educação Especial e do Ensino Comum – a corresponsabilização. Encontrar o ponto de contato, a intercessão dialógica entre os saberes especializados da docência em Educação Especial e dos saberes específicos das áreas de conhecimento da docência do Ensino Comum sem que haja uma disputa de lugares e hierarquias. Há relatos de professoras da Educação Especial que, ao sentirem resistência à sua presença na sala de aula, à divisão do planejamento, à regência

compartilhada e à avaliação conjunta, acabam optando por um caminho isolado na turma. Uma opção feita, justamente, por se sentirem pouco acolhidas, deslocadas e colocadas em um lugar de “ajudantes” e não como mais uma docente da turma. Assim como há relatos de professoras/es do Ensino Comum que sentem uma postura diretiva ou até mesmo mandatória da/do professora/or da Educação Especial.

Essa relação subalternizante, também, precisa ser superada, uma vez que favorece arranjos de atuação, profundamente, segregadores ou apenas integradores das/dos estudantes com deficiência na sala de aula. Isso acontece de forma velada, pois, em um primeiro olhar, ambos os docentes podem estar dividindo o mesmo espaço da sala de aula. Porém, internamente, cada um está desenvolvendo um trabalho individual com propostas separadas. A professora ou professor da Educação Especial, estando responsável pelas/os PEE, enquanto a professora ou professor do Ensino Comum permanece responsável pelos demais estudantes.

Percebe-se, então, que debater, refletir e conversar abertamente sobre os modos de organização do trabalho docente em parceria e corresponsabilidade, é uma das melhores maneiras de instituir as redes de colaboração. Inclusive, foi a partir dessa conversa franca entre você e a professora da Educação Especial que foi possível estabelecer momentos em que ela assumia o desenvolvimento de alguma proposta pedagógica com a turma para que você pudesse atuar mais diretamente em alguma atividade com o estudante PEE.

Esses combinados se estabeleceram porque eu não queria perder algo que eu havia construído de fevereiro até maio com ele. Depois disso conseguíamos planejar tudo juntas. Ela era uma professora maravilhosa. Partíamos do hiperfoco dele que era o personagem Troll. Tinha até um mural na sala de aula com os Troll's. Conseguimos fazer combinados com as crianças. Geralmente, na rotina da turma do primeiro ano, iniciamos com a roda de histórias. Mas como ele adorava as histórias e precisava explorar o espaço da escola antes de ir para a sala, no momento em que ele chegava parávamos o que estávamos fazendo para nos reunimos na roda de histórias. As crianças já sabiam, pois conversávamos tudo com elas. Mostrávamos as fotos dele, ensinávamos as formas de comunicação. Tínhamos um planejamento só para a hora do recreio para ensiná-lo a brincar com as crianças.

Essa narrativa dá a ver uma profunda preocupação com a escolarização do estudante, fazendo com que a escola e as rotinas fossem personalizadas de acordo com seus modos de ser e estar no mundo. Uma busca coletiva, inclusive com as crianças, por soluções para minúcias do cotidiano. Você conta sobre as muitas invenções que foram feitas para que o interesse e a atenção do estudante com TEA pudesse ser despertada de modo a fortalecer cada vez mais o vínculo e a permanência na turma. A caixa personalizada com os materiais dele; O cobertor vermelho dado pela professora de artes e que se tornou um objeto de apego; As brincadeiras coletivas com a turma; A diversidade de jogos e materiais para a comunicação em múltiplas linguagens. Propostas variadas que beneficiavam não só o estudante PEE, mas toda a turma. Porém, a professora da Educação Especial, que tinha um vínculo de professora substituta, precisou se desligar da escola por motivos pessoais. E esse momento, segundo o o que nos contou, foi um processo bastante difícil.

Preparamos a despedida. Fizemos um avião para explicar a ele que a professora iria viajar. Ele foi elaborando a ideia. A professora saiu no mês de agosto e ficamos mais uma vez

sem um docente de referência de Educação Especial. Contamos nesse período com o apoio de um dos assistentes de alunos que o acompanhava mais diretamente pelos espaços externos da escola, mas retornamos a um momento bastante complexo outra vez. Infelizmente os vínculos dos professores substitutos são temporários. Isso é um problema para a constituição de qualquer política, mas, para a Educação Especial, é ainda mais desafiador. Quando o estudante PAEE cria um vínculo já está na hora do docente se desligar da escola.

Infelizmente, a fragilidade que envolve produção e a efetivação de políticas de Educação Especial é um sintoma histórico. Os investimentos necessários à educação das pessoas com deficiência requer, muitas vezes, acessibilidades, recursos e tecnologias consideradas onerosas pelo sistema capitalista. Principalmente, por ser direcionada a uma parcela da população considerada pouco produtiva. A lógica neoliberal, que calcula a relação de “custo X benefício” embutida na força de trabalho das pessoas, entende a Educação Especial como uma modalidade que não mereça grandes investimentos, já que não daria retorno financeiro em paridade ao que fora investido.

No sistema capitalista, a educação é uma mercadoria. Portanto, pouco importa a dimensão humanística do ato educativo. Parece um tanto quanto perversa essa afirmação, mas, infelizmente, é. Tanto é real, que o estudo da história da Educação Especial nos confirma esse abandono frente à atenção dada à educação das pessoas com deficiência ao longo dos anos. O mesmo acontece com relação às políticas contemporâneas, visto que são as primeiras a ser atacadas em todos os governos. Vivemos um exemplo real no ano de 2023. Diante da decisão da reitoria da UFRJ em diminuir o número de contratos de professoras/es substitutas/os, o setor que mais sofreu com cortes no pedido de docentes foi o da Educação Especial. Não bastasse a

diminuição dos pedidos, ainda foi dada, como solução para o “problema”, a terceirização da contratação de docentes, promovendo uma precarização ainda maior do trabalho, bem como infringindo o princípio da isonomia. Ter compreensão do projeto neoliberal vigente, de que, para esse público, “qualquer coisa serve”, precisa nos mobilizar ainda mais na luta pela proteção dos direitos das populações pormenorizadas.

As suas lembranças durante a nossa conversa me deram a noção do quanto os tensionamentos vividos no ano de 2017, diante dos entraves para promover a inclusão das/dos estudantes PEE, provocaram muitos embates, discussões, desgastes, mas também conquistas. Além de ter sido uma primeira experiência de ideação para a posterior constituição de um Núcleo de Educação Especial e Inclusiva, conquistaram o direito de seguir com três turmas durante os três anos do ciclo de alfabetização. Sabemos que aprovar a abertura de três turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental implica conseguir mais carga horária docente, além da disponibilidade de salas de aula, fato muito complexo no CAp. Então, compreendo que esse tempo vivido foi, politicamente, importante e decisivo para as posteriores reverberações na política de inclusão que, hoje se apresenta.

Marina, você faz outra importante analogia entre o ano de 2017, com a entrada das/dos estudantes PEE pelo sorteio público; e o ano de 2020, com o início das cotas para estudantes com deficiência. Ambos os períodos provocaram reviravoltas nas políticas do Colégio. Em 2020, foi o momento em que todas as três turmas do 1º ano receberam estudantes com deficiência. Nesse contexto, já não cabia mais a justificativa que não estar preparado para o

encontro radical com a diferença. A partir de então, a escola precisou debruçar-se sobre a projeção da política de Educação Especial e seus rumos, pois, em pouco tempo, todas as turmas passariam a ter estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, autistas e com altas habilidades/superdotação, como, hoje, acontece. Porém, esse fato provocou novos desafios, inclusive, na constituição identitária do trabalho político-pedagógico do NEEI. Sobre isso, você faz uma fundamental constatação. Importante você ter falado tão abertamente sobre esse ponto, pois entendo a sua percepção e os seus sentimentos como um ponto importante de reflexão para os avanços necessários à política.

Eu ainda estranho muito essa distância que eu tenho do NEEI. Eu era muito envolvida! A gente participava da seleção de docentes, da escolha das vinculações, das orientações às professoras, pois foi uma responsabilidade do nosso setor (referindo-se ao Setor Multidisciplinar) fazer esse movimento inicial. Eu acho fundamental o NEEI, mas eu ainda sinto esse distanciamento. A gente tem que aprender com isso também. Eu vejo vocês duas (referindo-se a mim e a Thayná) ainda muito sozinhas enquanto efetivas para coordenar um trabalho que ganhou uma proporção tão grande e tão rápida e com tantos substitutos. No nosso setor, temos mais efetivos. Às vezes eu penso: será que teria que ter um Núcleo mesmo? Eu votei para ser um Núcleo. Fiquei pensando muito esse ano. Eu votei certo sim, mas não pode ser sucateado desse jeito.

Desde 2020, com a constituição do NEEI e com a chegada de duas professoras efetivas que passaram a coordenar mais diretamente o trabalho, mudanças foram provocadas no que vinha sendo proposto até então. Essa desestabilização inicial, até em virtude da constituição identitária e autônoma do Núcleo, por vezes, causou estranhamentos, como aconteceu com você, mas também nos moveu à busca de fazer movimentos dialógicos a fim de encontrar um

lugar para essa característica de transversalidade, que é inerente à Educação Especial. Parece paradoxal, mas, de fato, esse lugar é complexo. Ao mesmo tempo que a Educação Especial é um campo de conhecimento com saberes especializados \ , que exigem, muitas vezes, orientações mais específicas, há uma demanda de diálogo e compartilhamento de saberes e fazeres exigida pela transversalidade da sua atuação. Não é à toa que há tantos estudos e artigos dedicados a refletir sobre a crise identitária da Educação Especial. O que há de específico? O que há de coletivo? Encontrar esse ponto de equilíbrio em constituir um movimento em parceria, ao mesmo tempo, que assume o que lhe é de responsabilidade do campo de pesquisas, precisa ser um ato consciente e publicizado como um contexto desse campo. Inclusive, com a intenção de buscarmos, coletivamente, no contexto da política, essas demarcações nos limiares porosos dessa relação. E percebo que, até nisso, o *ensino colaborativo* pode favorecer. Afirmo, inclusive, o quanto essa nossa conversa tem a contribuir para a constituição identitária do trabalho do NEEI no que tange ao ensino, às pesquisas e à extensão que temos promovido. Tocamos em pontos importantíssimos para a avaliação e a retroalimentação da política que temos constituído. A priori, destaco:

- definir os papéis do professor da Educação Especial e do Ensino Comum nessa relação;
- assumir a centralidade do planejamento colaborativo para a consolidação da inclusão em educação;
- constituir dispositivos avaliativos e de diálogo com relação à política de Educação Especial, envolvendo os setores, a gestão e a comunidade escolar, com o intuito de fortalecer as parcerias e a relação transversal;

Agora, antes de finalizarmos, gostaria de evidenciar o ponto mais emocionante da nossa conversa. Quando você narrou o quanto que o encontro com a diferença radical lhe formou, inclusive, na dimensão de alguns desafios que precisou experienciar em sua vida pessoal. Sem dúvidas, as/os estudantes com deficiência nos (trans)formam e nos humanizam a cada desafio cotidiano que nos convocam. Se nos viram do avesso e nos fazem (re)fletir, estudar e (re)inventar currículos, avaliações, práticas pedagógicas e culturas escolares, vale a disponibilidade ao encontro.



**EU E LETÍCIA:
UMA CONVERSA-AVALIAÇÃO**

Narrativas de experiências formativas: a corporificação do ensino colaborativo nas culturas, práticas e políticas cotidianas

Letícia, intencionalmente, a última conversa da tese foi com você que é docente da Educação Especial. Havia estabelecido alguns critérios que me ajudaram na escolha do seu nome, dentre tantas professoras e professores que já aturam no NEEI. De antemão, entendi que seria importante conversar com uma/um colega que tivesse experienciado o trabalho com o ensino colaborativo, tanto em turmas de crianças pequenas na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, quanto nas turmas do Ensino Fundamental II e Médio com os adolescentes. Isso porque percebia, como fundamental, no que tange à compreensão da política, as percepções quanto às geracionalidades das/dos estudantes, bem como das relações estabelecidas com os docentes do núcleo comum.

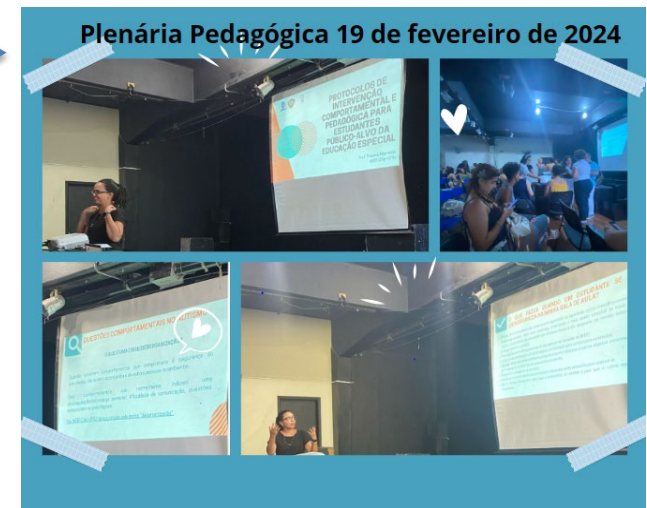
Como disparador para o nosso encontro, escolhi um trecho da fala da professora Thayná Marracho em uma conversa que tivemos no ano de 2020. Essa narrativa vem revirando-me do avesso desde então. Uma tentativa de compreensão de tudo o que está implicado nessa afirmação.

“As crianças com deficiências, principalmente, aquelas com deficiências consideradas severas que deslocam de modo mais radical os nossos não saberes docentes, são, na maioria das vezes, invisibilizadas. Eu, professora da Educação Especial, me sentia invisibilizada também.” (Thayná Marracho).

Foi então, que você esboçou no olhar, uma convocação reflexiva. Tenho a sensação de que, no momento em que eu relia o fragmento da fala da professora Thayná, fossem sendo disparadas muitas lembranças como lampejos da sua memória. Foi, então, que, imediatamente, iniciamos a conversa. Você demonstrava uma avidez em dizer, como se precisasse desabafar. Precisasse testemunhar a história em acontecimento bem diante dos seus olhos.

“Acho que podemos iniciar por aí. Acho que podemos iniciar por aí, pela questão da invisibilidade, pois na plenária de segunda-feira (referindo-se à plenária pedagógica ocorrida no dia 19 de fevereiro de 2024) eu me senti em outro lugar assim... foi muito impressionante! Eu estava mal. Sentada no cantinho com a amigdalite estourando, mas ali eu tive um encontro de duas situações que eu vivi. Uma, em 2018, quando eu era licencianda de Pedagogia. Eu estava fazendo estágio no SOE. Fui para uma plenária que a Prof.^a Graça estava na Direção Geral, se não me engano. A pauta era a votação sobre a entrada de estudantes público-alvo da Educação Especial a partir das cotas. Eu lembro que, nessa plenária em 2018, eu não estava entendendo muito bem o que estava acontecendo. A Letícia, licencianda de Pedagogia e que também fazia estágio em uma escola particular como mediadora, assistia àquele momento pensando assim: Gente, o que está acontecendo aqui? E aí agora, na segunda-feira, dia 19 de fevereiro de 2024, quando a gente tem essa plenária para pensar coletivamente entre professores da Educação Infantil, Ensino fundamental I e II e Ensino Médio sobre práticas

Foi exatamente assim que me senti: na urgência de compartilhar o vivido, o sentido e o desejado. Foi diante dos meus olhos que percebi que vivia um marco na história do colégio e, certamente, na história subjetiva de muitos professores. (Letícia Oliveira)



colaborativas. Pois ali não era votação se iríamos adiar o calendário ou não; se iríamos ter aula ou não, se iria reduzir tempo ou não em virtude da falta de docentes. Já que ainda estamos em processo de seleção e contratação de professores substitutos. Não era esse o tipo de votação. Ali, o tempo inteiro a direção ia marcando que a plenária era para decidir sobre ações colaborativas no CAp. De modo que todos pudessem assumir a responsabilidade pela inclusão dos estudantes PEE até que as professoras e professores substitutos sejam contratados.”

Leticia, você não tem ideia do quanto essa relação que estabeleceu entre essas duas memórias é emblemática para o estudo da política de inclusão em educação no CAp. Você vivenciou a plenária de discussão sobre a abertura das cotas em 2018, ainda como licencianda em processo de formação inicial. Volta à escola, quatro anos depois, já como professora da Educação Especial, para vivenciar a reverberação daquela votação, experimentando essa política de ação afirmativa no acontecimento.

São, justamente, os processos que se constituíram nesse hiato temporal, desde a decisão pela abertura de cotas para estudantes com deficiência e a constituição do NEEI até essa mais recente plenária pedagógica em fevereiro de 2024, o foco de estudo desta tese. Período temporal em que ocorreram diversos *movimentos instituintes* para a corporificação da política de Educação Especial na perspectiva da inclusão em educação. Nesse sentido, a sua narrativa funcionou, para mim, como uma narrativa fílmica da própria tese.

O que mais me impressiona nesse “curta metragem conversante” são os temas das discussões que acontecem nessa arena política que são as plenárias no CAp. Um espaço

politicopedagógico importantíssimo, no qual reúnem-se professoras, professores, técnicas e técnicos em assuntos educacionais para debater os rumos institucionais do colégio.

Enquanto professora que vivi realidades distintas de educação (escola particular, escola municipal de Vitória/ES e escola municipal de Araruama/RJ), vejo o espaço de discussão coletiva, garantido na carga horária docente, como potencializador de construção de sentido pedagógico, de formação continuada e de troca de saberes. Muitas vezes, em escolas com muitas reuniões, muitas burocracias, esses momentos são banalizados por alguns professores. Mesmo assim, entendo que é neste contexto coletivo que se faz gestão democrática e formação em locus. (Letícia Oliveira)

Ao assistir a esse filme, consigo ter uma melhor noção do quanto o colégio tem sido convocado a repensar as suas culturas, as suas práticas pedagógicas e suas políticas cotidianas desde a chegada do “Lucas”, estudante com PC, cadeirante e dificuldades complexas de comunicação e do “João”, estudante com TEA nível III de suporte no ano de 2017 (Nomes fictícios). Assumir as cotas para estudantes com deficiência foi o primeiro grande passo indutor da política de inclusão e que vem se desdobrando até poder assistir, em 2024, a uma plenária que convoca as equipes docente e técnica a pensar, planejar e executar atos colaborativos cotidianos, como princípio.

Como fico feliz em rememorar isso. Desejo que daqui a alguns anos, nós possamos tecer outros marcos importantes para o colégio. (Letícia Oliveira)

É evidente que essa convocação fez-se necessária frente à outra questão interposta no cotidiano. Constituir um cenário possível para a inclusão das/dos estudantes PEE no início do ano letivo de 2024, quando, mais uma vez, começaram as aulas sem docentes substitutos em número compatível com a cobertura de toda carga horária didática necessária. Isso porque o concurso de seleção de docentes só foi autorizado para a realização no mês de fevereiro, junto ao início das aulas. A liberação dos editais para a realização dos concursos para professoras/es substitutas/os em toda a universidade não causa maiores impactos, por exemplo, o início das aulas no ensino superior, visto que o calendário acadêmico só iniciará na segunda quinzena do mês de março. Mas, na educação básica, essa realidade é diferente e muito perversa com os estudantes e com o corpo docente em atuação.

Essa realidade afeta todos os corpos da escola, mas, muito invasiva e intensamente os corpos das professoras de educação especial e dos estudantes PAEE que em grande parte do tempo se desorganizam pela própria desorganização do sistema. É difícil. (Letícia Oliveira)

Perversa com as/os estudantes, pois, no caso das crianças e adolescentes PEE, eles ficam sem o Atendimento Educacional Especializado justo nos processos de inserção e volta às aulas. Um período tão sensível para o estabelecimento das rotinas, das interações e das vinculações deles com os demais colegas e com os adultos. Além da inserção nos *tempos-espacos* escolares. Já com as professoras e professores, a perversidade ocorre pela sobrecarga de trabalho que vivenciamos até a complementação do quadro docente, uma vez que temos que fazer a cobertura dos tempos vagos. Fato que acaba atrapalhando o início da realização de projetos, das atividades de pesquisa e extensão, entre outras atividades que estão sob nossa responsabilidade. Além do tempo, legalmente, destinado às atividades de estudo, avaliação e planejamento colaborativo, que, também, ficam prejudicadas.

Dessa feita, por mais que a plenária ocorrida no dia 19 de fevereiro de 2024, na minha compreensão, seja um marco para a política de inclusão em educação, quando convoca a equipe a discutir princípios de atuação pedagógica e de corresponsabilização pelas/os estudantes PEE, essa mobilização fez-se necessária para resolver um problema administrativo da Universidade – o atraso na contratação de docentes. Esse é um problema que temos apontado com frequência na UFRJ. Não podemos ter o mesmo planejamento para a realização de concursos do que o ensino superior, já que o calendário letivo da educação básica inicia muito antes. É um desrespeito com as especificidades entre as unidades, principalmente, se levarmos em conta a subjugação histórica da educação básica em relação ao ensino superior.

Mas, sem dúvidas, a plenária de fevereiro de 2024, pode ser entendida como um movimento importante para a política instituinte. Isso porque, no processo de tessitura da tese, percebemos o quanto tem sido desafiador para todos os sistemas educacionais mobilizar as equipes a se perceberem implicadas nos processos de inclusão e não apenas como uma responsabilidade dos docentes da Educação Especial, tendo uma grande importância na formação do corpo docente e técnico e em muitas dimensões, inclusive, na dimensão da gestão.

Os docentes que compõem a direção para a gestão no quadriênio 2024-2028, vivenciaram a constituição da política de Educação Especial na perspectiva da inclusão em educação atuando como docentes na sala de aula. Então, quando essa gestão assume, para si, junto ao NEEL, a articulação e a mobilização da produção de culturas, práticas e políticas inclusivas, diz muito do compromisso político-pedagógico com o *pensarfazer* contrário a qualquer forma de exclusão.

E você, Letícia, trouxe muito viva em sua narrativa, essa dimensão de importância, pois, de fato, narra o acontecimento como algo surpreendente.

“Aí a Thayná começou a apresentar ali, diretrizes importantes e, bem, de encaminhamento mesmo, porque também eu acho que ultrapassou esse lugar da retórica, né? Não no sentido de uma retórica falida, mas de uma retórica necessária, pois se fala o tempo inteiro: quem é o estudante PAEE, e aí as pessoas ficam: “o que é PAEE?” E aí, na conversa com a Thayná eu comentava: Thayná, é impossível que as pessoas nunca tenham ouvido sobre isso!!! E a Thayná me responde: Sim, as pessoas já ouviram. Sim, a gente vem falando em seminários, nas plenárias, no Condir, nas reuniões, em todos os espaços desde de 2020, mas o

tempo inteiro parece que assim, não foi dito. Mas onde está essa compreensão? Parece que o pessoal está circulando muito ali no campo das ideias, o que acaba reforçando essa questão da invisibilidade, principalmente, com relação à galera que atua no Ensino Fundamental II e Médio, que acaba compreendendo: “Ahhh que bom que tem esse pessoal da Educação Especial, porque ele resolve tudo”.

Eu tenho uma percepção desde que cheguei ao CAP e que eu chamo de “*filosofia do comigo não tá*”. É uma sensação que me incomoda, em termos de pensar uma perspectiva de inclusão, apenas tendo a compreensão de que garantir o direito do estudante com deficiência na escola regular, limita-se a ter o professor da Educação Especial ou um mediador, um profissional de apoio, entre outros paraprofissionais (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014), dependendo do sistema. Até porque, se restringimos a compreensão da Educação Especial ao fato de ser a professora ou o professor especialista, o único responsável pelo estudante na escola regular, não podemos falar em perspectiva inclusiva. Quando muito, podemos dizer sobre uma perspectiva integracionista. Uma Educação Especial que se pretende inclusiva é, antes de tudo, uma política, cuja coletividade assume, cada qual, do seu lugar de atuação, a responsabilidade por incluir as/os estudantes, eliminando barreiras e promovendo acessibilidades cotidianas implicadas com a garantia do direito humano e que perceba que todo e qualquer estudante é estudante da escola e não de um docente ou setor específico. Mas, como fazer que uma ideia, que um discurso, torne-se realidade? Corporifique-se como ato?

“Então, ali, nessa plenária, eu me conectei com o que aconteceu em 2018 e ali eu entendi que estava acontecendo uma transformação. Que estava acontecendo uma coisa muito maior do que uma apresentação sobre manejo de comportamento em caso de desorganização de algum estudante, sobre a relação que a Thaynã fez entre o ideal e o real. Em um contexto

ideal que é o que a gente quer; que é o que a gente pretende; a gente vai antecipar-se aos comportamentos, vai ter um professor de Educação Especial de referência para cada turma. Esse professor pensa conjuntamente aos demais colegas o que fazer e o como fazer. E em um contexto real? O que a gente faz agora? Nesse momento, eu via o semblante dos colegas, o teatro estava cheio ainda a essa hora, depois no final, foi esvaziando, mas estava todo mundo muito atento. Aí a Thayná foi trazendo exemplos de casos assim, e isso foi mexendo com as pessoas. Por exemplo, no caso dos docentes do Ensino Fundamental II e Médio que não têm tanto contato com uma desorganização dos estudantes que vai para o corpo expressando uma raiva, o corpo expressando um incômodo sensorial, enfim, ouvir os relatos dos casos ajudou a trazer as pessoas para este movimento”.

Imagino que houve “quase uma convocação” para se enxergar o invisível. E isso é de uma potência formativa, quando pensamos em formação contínua de professoras e professores. Você narra isso. Após muito ser discutido sobre como seriam as ações, a Direção precisou reafirmar o tempo inteiro que as pessoas colocassem seus nomes em uma escala de trabalho para atuar em bidocência junto aos colegas de referência das turmas até a chegada dos docentes da Educação Especial.

“Fico até arrepiada só em falar. Sabe quem foi o primeiro professor a se levantar e se disponibilizar? Um professor do Ensino Médio com 28 anos de colégio. Acho que ali, não sei, talvez ele estivesse de saco cheio daquele debate que não terminava e resolveu ser o primeiro já que não haveria outro jeito. Sei lá. Ele levantou, atravessou o corredor e disse: Eu posso quarta e sexta à tarde. E depois outros professores foram se levantando e se disponibilizando. Um professor disse: eu me disponibilizo para atuar no corredor da escola. E eu fiquei assim, pensando: Gente!!! Aquilo foi me gerando uma sensação de esperança, pois a semana anterior tinha sido caótica sem professores. Então, pra mim, esse movimento foi emblemático, mesmo sem saber como seria. De pelo menos, as pessoas se colocarem nesse lugar de estar junto. Querendo de alguma maneira fazer com que essas crianças e todas as crianças tivessem o

direito de estar na escola. E começar o movimento com um professor já muito antigo na escola, muito sério, me deu essa dimensão de que, sim, algo mudou”.

Letícia; consigo sentir a sua emoção, nesse momento, por meio da sua narrativa. Talvez, as pessoas não consigam dimensionar a importância dessa plenária da mesma maneira que nós, professoras da Educação Especial. E afirmamos isso, pois temos sentido, na pele, todos os dias, um movimento muito conflituoso de constituição dessa política, que, mesmo com tantos atravessamentos, afirmo ser instituinte. Nesses últimos quatro anos, apesar de termos assumido a opção pelo *ensino colaborativo*, o sentido de colaboração ainda não tinha sido corporificado de modo efetivo.

Por vezes, essa relação tem se estabelecido com um pouco mais de facilidade em alguns contextos ou anos de escolaridade específicos. Por exemplo, com as crianças pequenas na Educação Infantil, e no primeiro ano do Ensino Fundamental, são perceptíveis as práticas colaborativas mais frequentes, entre elas, o planejamento colaborativo. Também, tem se mostrado observável uma maior facilidade no estabelecimento de relações colaborativas quando são firmadas a partir da empatia entre docentes. Quando há uma amizade anterior, por exemplo. Infelizmente, apesar das experiências pontuais nas relações colaborativas bastante consubstanciadas, uma cultura profissional corresponsiva ainda tem se mostrado como um desafio.

Fica perceptível, que ainda é uma política que está em um processo muito recente de corporificação. Tanto no que se refere ao estabelecimento da política de ação afirmativa, quanto

em sua tessitura cotidiana. Porém, muito nos angustia perceber que, no dia a dia, no final, mesmo tendo discutido os princípios do *ensino colaborativo* em diversos espaços formativos, as práticas de colaboração acontecem de modo muito frágil ou pouco constante. Em grande parte dos anos de escolaridade, em que há professoras e professores de Educação Especial como referência, esses docentes com frequência sentem-se sozinhos, mesmo trabalhando em codocência.

Uma solidão que fica mais presente, quando as/os estudantes apresentam, por alguma razão, episódios de desorganização ou necessitam de acompanhamento na locomoção, alimentação e higiene. Quando os atos de cuidado são percebidos de modo descolado do ato de educar, percebemos que há um valor diferente para essas duas práticas. E, quando apenas o professor da Educação Especial fica com a responsabilidade exclusiva pelo cuidado, percebemos que ainda há resquícios históricos da colocação do professor da Educação Especial em um lugar menor, como um auxiliar sem a formação especializada.

E isso não quer dizer que as práticas de cuidado sejam entendidas por nós no NEEI como atos que desvalorizem a docência. Muito pelo contrário. Entendemos que, assim como já discutido nos currículos da Educação Infantil, a relação entre cuidar e educar é indissociável. Porém, quando essa responsabilidade fica imposta a um único grupo de docentes, não entendemos que o *ensino colaborativo* esteja se materializando-. Inclusive, uma das ações para a continuidade da corporificação da política de inclusão no CAp é a contratação de profissionais de apoio à inclusão escolar (PAIE), previstos na legislação, responsáveis pela locomoção,

alimentação e higiene das/dos estudantes com deficiência. Isso porque, os docentes precisam ter seus tempos para alimentação, descanso e planejamento garantidos, porém, alguns dos nossas/os estudantes precisam de acompanhamento integral por todo o tempo em que permanecem na escola. Para que haja o respeito aos direitos e necessidades de estudantes e dos docentes, a contratação desses profissionais faz-se necessária. E, desde o ano de 2020, quando escrevemos as normativas internas do NEEI com os primeiros desenhos da política, a atuação desses profissionais para a composição da política já estava prevista. E temos percebido, com o aumento de matrículas de estudantes PEE, que a contratação dos PAIE tem sido cada vez mais necessária para a composição da equipe do NEEI.

Cabe registrar que, na disputa política com a Reitoria da UFRJ, no início do ano de 2023, sete profissionais foram contratados em caráter emergencial. Compuseram a equipe do Núcleo por quarenta e cinco dias. Porém, um problema contratual acabou por suspender a atuação do grupo. O que foi possível comprovar, nesse tempo vivido, foi que a atuação dos PAIE, sob a orientação dos docentes da Educação Especial nas dimensões de alimentação, higiene, locomoção em tempos e espaços para além da sala de aula, como recreios, corredores, atividades livres, entre outras, garantiram a segurança e bem-estar das/dos estudantes, bem como os tempos de alimentação, descanso e tempo para o planejamento e produção de recursos pelas/os professoras/es da Educação Especial.

Temos percebido, no cotidiano, que, muito frequentemente, as práticas de cuidado têm ficado, exclusivamente, a cargo dos docentes da Educação Especial, principalmente, a partir do

Ensino Fundamental I. Temos sinalizado, constantemente, sobre a importância da discussão e da definição de papéis dos envolvidos no cotidiano escolar para constituirmos uma escola colaborativa. Nesse sentido, de fato, os debates da Plenária do dia 19 de fevereiro de 2024 foram importantes. Porém, não suficientes. Há uma necessidade premente de uma convocação para pensarmos a inclusão em educação, e, antes de tudo, revisitarmos as nossas concepções de inclusão; o que cada um entende ser importante e poder contribuir para o ato de incluir a todos e qualquer um. Porque, é só a partir do momento em que as gentes das escolas estiverem comprometidas em olhar profunda e criticamente para si e para seus próprios atos estruturais de exclusão, a possibilidade de haver uma viragem nas culturas de inclusão, logo, nas práticas de inclusão e, assim, nas lutas políticas pela inclusão.

São esses *movimentos instituintes* que vão se interpondo, a partir do momento que a própria *política instituinte* estabelecida amplia as demandas por novos arranjos e proposições, que forjamos, na luta, as mudanças necessárias. Foi a partir desse constante movimento avaliativo que nos deu subsídios para perceber que, para além de uma relação pedagógica proposta pelo *ensino colaborativo*, na retroalimentação da política, exigia-nos ampliar os sentidos colaborativos para além do ensino.

Estabelecer culturas colaborativas, como nas aprendizagens colaborativas entre estudantes; na gestão colaborativa entre cargos de direção e chefia; em colaboração comunitária entre famílias e a escola; em serviços colaborativos entre funcionários em geral; na intersectorialidade colaborativa entre equipes multidisciplinares e serviços especializados. São

tantas dimensões de colaboração necessárias à constituição da tríade praxiológica de culturas, práticas e políticas inclusivas, que tenho ousado dizer que o nosso desafio seja tecer *redes colaborativas* para a inclusão em educação.

“E eu também fico pensando, avaliando a questão do ensino colaborativo. É muito interessante como perpassa muitas dimensões. Então assim, eu saio de um concurso de professora da Educação Infantil lá em Araruama. Escolho estar no CAp, certa de que eu aprenderia muitas coisas nesse lugar. Um encontro comigo. Com a minha formação. De entender onde estou e o porquê estou. Entender aonde a minha trajetória tem me levado. E quando eu chego no CAp eu começo a aprender muito mais coisas que eu nem imaginava. Tenho aprendido como se faz política no dia a dia. Como as pessoas estão ali negociando sentidos o tempo inteiro. Quando as pessoas te perguntam: você vai chegar amanhã aqui que horas? Será que a gente consegue conversar? Ali está sendo disputada uma relação, onde cada um está colocando em jogo até onde você pode ir e o que não pode. Eu não tinha essa expertise. Fui aprendendo”.

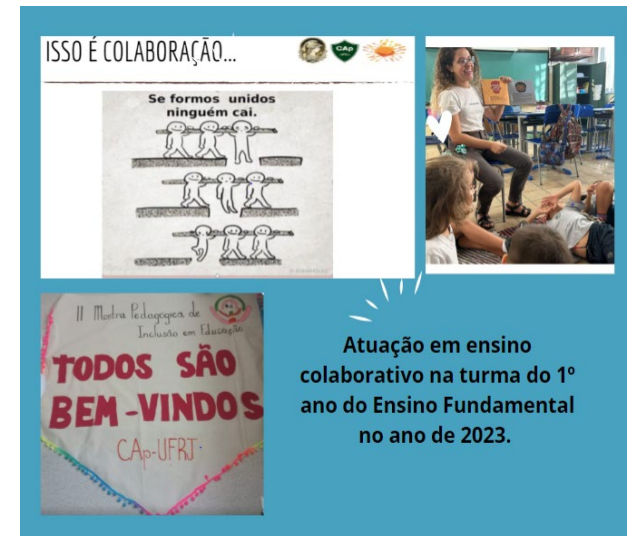
Letícia, com essa reflexão, você levanta uma questão que me toca profundamente – a formação docente. No decorrer desta pesquisa, tenho percebido como uma das grandes potências do *ensino colaborativo*, talvez, seja a contribuição direta na formação continuada de professoras e professores em serviço. Isso porque, quando dois ou mais docentes com formações diferenciadas, a priori, trabalham juntos para uma intencionalidade pedagógica, esse encontro, em si, já gera negociações de sentidos o tempo todo. Esse esforço de pensamento no ato de tecer os consensos já provoca reflexões sobre a prática docente, fazendo com que haja a mobilização da nossa formação que é singular-plural (Josso, 2012). Porque é *autoformativa*, ao mesmo tempo que é, também, *heteroformativa* (Pinout, 2015). É, em si, uma formação pessoal, mas é, sobretudo, uma formação com o outro. Formar-se com o outro é de um compromisso

Aprender com o outro, sair do isolamento docente, expor o nosso ser professor para diferentes testemunhas que não sejam somente nossos estudantes, nos colocar em xeque na relação com outro profissional é realmente um desafio. Um desafio formador, transformador. (Letícia Oliveira)

ético com a docência e de afetamento entre pares, pois provoca aprendizagens pessoais e profissionais. Principalmente, se olharmos para o *ensino colaborativo* como uma estratégia de apoio à inclusão escolar que ocorre na sala de aula regular, e que há um grande vácuo na formação docente nesse campo, o quanto o *ensino colaborativo* pode contribuir na formação docente para a inclusão, para o trabalho com as diferenças, todos os dias.

“Sobre o ensino colaborativo e as relações que estabeleci nos espaços onde atuei, tanto no primeiro ano, quanto no Ensino Médio, foi muito formativo pra mim. Pois eu fui interpelada por tantas questões. Apesar de no primeiro ano eu conhecer alguns docentes, pois faziam parte do meu grupo de pesquisas, eu era colocada em xeque em muitas questões, nos meus saberes e não saberes. Acho também que meus olhos se abriram, uma perspectiva de um Atendimento Educacional Especializado (AEE) em sala. Porque é uma outra dimensão para favorecer a aprendizagem dos estudantes e, assim, quando eu olho para o ano de 2023, para o trabalho que eu consegui construir com os colegas do primeiro ano, é muito positivo quando você percebe que deu certo. O estudante que eu acompanhei, os avanços que ele teve. Quando a Thayná falava na apresentação, eu só pensava assim: Poxa, conseguimos viver os sentidos do ensino colaborativo! Foi por aí”!

Outro ponto que você narra e evidencia, em sua experiência, e entendo ser muito importante lançar luz à abordagem do *ensino colaborativo*, é o diferencial de incentivar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sala de aula. Esse outro modo de propor o acompanhamento especializado aos estudantes PEE tem alguns sentidos éticos fundamentais que tenho pensado ao longo desse tempo. A primeira contribuição que percebo ao propormos o AEE na sala de aula, é a que se refere às diferenciações na produção de recursos, nas acessibilidades curriculares, avaliativas e nas práticas pedagógicas que adentram o planejamento colaborativo na docência. O que acaba por colaborar para a proposição de aulas



mais diversificadas para toda a turma. Outro aporte importante é o deslocamento da ideia do AEE marcados em dias e horários específicos de modo apartado da turma. Proposição muito comum feita nos atendimentos em Salas de Recursos. **Esse formato tem grandes chances de provocar uma sensação de que a questão a ser trabalhada está na pessoa com deficiência. Que é ela quem precisa adaptar-se aos rituais escolares.** Ao passo que a perspectiva dos direitos humanos percebe a deficiência como uma condição que caracteriza a pessoa e não como uma limitação. Nessa lógica, o que precisa ser mudado e adaptado não é o estudante PEE. O que precisa ser mudado e adaptado é a escola. Mudanças em seus rituais canônicos, no currículo único; nos instrumentos avaliativos que visam a quantificar apenas, nas práticas segregadoras e nas culturas excludentes.

Essa concepção, também, aprendi no colégio. Defendia uma compreensão que a sociedade, os espaços, os territórios precisam se transformar diante das demandas específicas do sujeito. Defendia um processo de adaptação curricular, considerando as especificidades do estudante, seja com atendimento na sala regular ou na sala de recursos (algo que vivi na escola particular). No CAP, percebi as nuances políticas por trás das compreensões: em sala x fora de sala; acessibilidade x adaptação; desenho universal da aprendizagem x especificidades do sujeito. (Letícia Oliveira)

“Por isso afirmo que entrar no CAP e começar a atuar no primeiro ano foi muito formativo para mim. Desde o sentido das negociações, pois é um grupo que me colocou em um lugar muito diferente, pois eu fui interpelada em tanta coisa, que me colocou nesse lugar de me movimentar. Eu pensava: você tem que ficar atenta ao que está acontecendo. Que as pessoas estão disputando o motivo de eu não estar na terça à tarde, mas no horário da manhã acompanhando um estudante do ensino médio, já que à tarde eu estava estudando. E eu percebia que tinha um peso pelo fato de eu ser professora da Educação Especial. E o argumento do grupo era: “Se você não está aqui, a gente não consegue!” Aí a equipe da série foi percebendo que conseguia sim. Que já tínhamos combinados, a própria rotina e se planejavamos tudo juntos, se todas nós tínhamos vínculos com os estudantes PAEE, eles sabiam sim como agir já que a responsabilidade é de todo o coletivo docente”.

É nesse momento que trago, para a nossa conversa, um debate que fui aprofundando durante a tessitura da tese. O fato de a deficiência ser entendida social e economicamente no capitalismo, como gasto, perda de tempo e de pouco retorno financeiro, tem justificado opções

excludentes e segregadoras atribuídas, historicamente às pessoas com deficiência. Tanto na educação, quanto nos atendimentos especializados como os espaços terapêuticos, asilos e hospitais e serviços sociais.

Do mesmo modo, acontece com tudo o que está atrelado à deficiência. Os docentes da Educação Especial, os espaços especializados, as classes especiais, as salas de recursos, os profissionais que com eles trabalham, as famílias. Em alguma medida, as práticas de exclusão do capitalismo colocam a questão da deficiência, como um problema que precisa ser corrigido, mas sem custos significativos.

Mas, o que isso tem a ver com o fato de você, Letícia, sentir a sua docência colocada em um lugar invisível? Justamente, porque os mecanismos de apagamento das pessoas com deficiência reverberam em todas as dimensões e políticas destinadas à inclusão. Não é diferente na dimensão da formação de professoras/es em que a literatura vem apontando, a partir de pesquisas recentes (Casagrande; Mainardes, 2022), a grande demanda pela formação na área e, na mesma proporção, a falta de investimentos para tal.

Por isso, venho defendendo, na tese, que os mecanismos de exclusão da pessoa com deficiência precisam ser entendidos, também, como uma questão de classe. Um grito de alerta, no intuito de publicizar à sociedade os múltiplos processos de apagamento de corpos e subjetividades, convocando os grupos progressistas ao debate e à luta anticapacitista e anticapitalista.

“Eu fico pensando que é uma concepção tão para além do que a gente pode pensar que atravessam para as nossas subjetividades. E mesmo as pessoas que estudam o campo, muitas vezes não tem essa percepção de modo tão evidente de tudo o que está implicado nessa relação neoliberal. E vou dizer que as relações conflituosas, que se constroem na disputa, provocam muitas reações no corpo. Eu tive ansiedade, dor no corpo, dor no estômago. Se a gente for na “esquizoanálise” é uma força maior que atravessa a gente. Só que também é muito contraditório, porque eu quero continuar vendo o CAP com aquela visão romântica lá de 2018. Mesmo tendo visto o circo pegando fogo no debate sobre as cotas para estudantes com deficiência, é um colégio em que os docentes estão estudando. Das experiências que eu passei da escola rural no município de Araruama; da escola periférica em Vitória; da escola particular construtivista no Rio, o Colégio de Aplicação é uma escola privilegiada no sentido do seu corpo docente ser constituído de mestres e doutores, que estudam, que têm uma carga horária de ensino, pesquisa e extensão. E aí, quando a gente se depara com a perspectiva do ensino colaborativo, querendo tecer essas costuras, fazendo o planejamento compartilhado e com pessoas de formação em áreas diferentes, mas também das mesmas áreas, como é o caso da docência na Educação Infantil e Fundamental I em que a base formativa é a Pedagogia, também percebo nuances diferentes na constituição do ensino colaborativo quando acontece nos anos iniciais e nos anos finais”.

“Faço um paralelo dessa diferença. O que foi atuar no primeiro ano do ensino fundamental e no ensino médio. Agora mesmo, atuando como professora de referência com a turma do Lucas (nome fictício) em uma semana, a construção com alguns professores, mesmo nessa coisa de entrada e saída em sala, foi surpreendente! A professora de desenho geométrico me parou e falou: Poxa, Leticia, vamos planejar juntas? Eu achei isso incrível, assim. É uma outra relação. O professor sabe que é uma pessoa especialista em um conhecimento disciplinar específico, mas ele também sabe que a gente está ali juntos para tornar esse conhecimento pedagógico e principalmente acessível para este estudante. E que ele precisa – acho que aí que tem uma dimensão diferente também – no campo da necessidade. Acho que é justamente isso! Se eu parar para pensar o ensino colaborativo na interface com professores com formações diferentes, especialistas nas áreas disciplinares e a com professores do mesmo núcleo comum, acho que está num campo de discussão e disputa do outro. E essa limitação ou entrave maior que senti na relação com professoras e professores dos anos iniciais, é porque, de alguma

NOTA

O QUE É A ESQUIZOANÁLISE?

A esquizoanálise é uma abordagem desenvolvida por Gilles Deleuze e Félix Guatarri, que, por definição, é uma proposta de intervenção política, que implica saberes psicológicos. Irá se dedicar a olhar as relações sociais, econômicas e políticas, a partir de uma percepção das subjetividades. Portanto, o estudo assume caráter explorativo e flexível a partir de uma cartografia, por meio da percepção sensível do pesquisador. É um campo pós-estruturalista que articulará diversos conhecimentos como a pragmática universal, a filosofia da diferença, micriopolíticas, nomadologias, entre outras, para dar a conhecer a realidade a ser investigada.

maneira, ao ter com alguns docentes a mesma formação em Pedagogia, diferindo-se apenas em termos de especialização, por vezes, há mais situações de contestação ou embate por um encaminhamento já que, a priori, ambos estão colocando em jogo saberes de uma mesma área de formação inicial.”

Percepção importante, Letícia! Eu também sinto essa diferença. Tanto que, no início do meu trabalho no CAp em 2020, uma das minhas maiores preocupações eram os desafios do *ensino colaborativo* no Ensino Fundamental II e Médio. E, ao contrário, fui surpreendida muito positivamente. Tenho sentido uma grande disponibilidade de alguns colegas do Ensino Fundamental II e Médio aos meus saberes docentes, como professora especialista em Educação Especial. Parece-me que o desejo pela formação em partilha tem se mostrado potencializado nesses anos de escolaridade.

Essa abertura à codocência tem produzido relações mais horizontalizadas, favorecendo a constituição do *ensino colaborativo* e das invenções cotidianas na inclusão das/dos estudantes com deficiência. Porém, ainda temos um grande entrave nos anos finais do fundamental e no ensino médio: a viabilização dos tempos para o planejamento colaborativo. O esquadrinhamento do tempo, imposto pelas grades curriculares, dificultam muito a realização dos encontros de planejamento com um número maior de docentes.

Equalizar esses tempos comuns entre docentes que atuam no Ensino Fundamental II e Médio tem sido um aspecto ainda bastante complexo de resolver no *ensino colaborativo*. Desde 2020, temos criado diferentes arranjos e dispositivos para facilitar a frequência e a feitura dos

planejamentos, mas ainda tem sido um movimento complexo. Não conseguimos horários para planejar com todos os docentes das áreas específicas que compõem o currículo. Então, atenta à dimensão avaliativa para a corporificação do *ensino colaborativo*, ao reconhecer a importância do planejamento em partilha, precisamos buscar soluções para que esse tempo seja resguardado. Esse precisa ser um dos nossos compromissos com a política. Principalmente, ao partir do pressuposto de que o planejamento colaborativo é o ponto central para que a codocência ocorra de modo horizontal, contribuindo para outras duas dimensões em que o *ensino colaborativo* se apresenta potencial para favorecer: o desenvolvimento do AEE na sala de aula e a formação continuada em partilha e em lócus.

Quando eu acompanhei, o Bruno, estudante com deficiência visual do segundo ano do ensino médio em 2023, apenas um dia na semana, eu me sentia muito culpada. Por mais que eu soubesse que acompanhá-lo em sala de aula, uma vez por semana, fosse o formato de suporte possível naquele momento, visto que ele tinha outros modelos de atendimento, eu ficava com uma lacuna, sentindo que faltava alguma coisa por não conseguir encontrar e planejar com todos os docentes. Mas aí, fui percebendo que os poucos encontros informais na hora do café ou do almoço em que conseguíamos conversar, também tiveram uma importante contribuição. Não foram reuniões coletivas, que eu defendo no doutorado, inclusive: a importância do planejamento compartilhado. Porém, esses encontros na sala dos professores, nos corredores, onde conversávamos, também, foram momentos formativos muito interessantes. Eu fazia uma pergunta para disparar o pensamento com relação às necessidades específicas do Bruno e o professor já fazia uma cara diferente. Quando eu trazia especificidades pedagógicas como o uso da lupa, da ampliação de fontes e contrastes, das acessibilidades para uma pessoa com deficiência visual com uma perda progressiva, tanto para pensar o estudante em suas potencialidades e limites, quanto o fato dele ser um adolescente, era uma mudança. Ali os professores mostravam: Nossa! Realmente precisa de um olhar diferenciado. Então, terem sido os professores do Ensino Médio, os primeiros a se

disponibilizarem a atuar com os colegas em bidocência até a chegada dos professores da Educação Especial é muito emblemático para mim. Pois tem sido, aos pouquinhos, mas que uma hora, pode haver uma virada, uma tomada de decisão. É neste ponto que reconheço que, assim como você defende, a conversa tem muito efeito.

Sim, concordo, Letícia! A conversa provoca muitos efeitos que merecem ser compreendidos em termos do seu reconhecimento, como dispositivo narrativo para as abordagens (auto)biográficas. A sua narrativa só reforça, para mim, a potência formativa das conversas. Principalmente, por ser uma opção *teoricometodológica* que eu avalio como profundamente democrática, pois colocam, em horizontalidade, os sujeitos envolvidos. Ao conversar, não temos posições demarcadas. Nem um papel previamente definido. A conversa requer disponibilidade. E, por isso, não há controle sobre os rumos que esse “bate-papo” tomará. Por não haver roteiros pré-definidos, a conversa não pode ser regida pelo tempo *chronos*. O tempo da conversa é regido por *aion* – o tempo que brinca. Não vê a nossa conversa? Já estamos há quase duas horas conversando. E quantos temas, nós fomos pensando, elaborando avaliando, relativizando, ressignificando e reafirmando, nesse encontro sobre a política, a formação e a vida? Como não reconhecer as conversas como uma importante abordagem de investigação de decolonialidade *epistemopolítica*?

*Realmente, tivemos um encontro de conversa emblemático. Quantas trocas, quantas reflexões. E o tempo voou. E nem percebemos.
(Letícia Oliveira)*

E, sobre a dimensão decolonial, fiquei pensando, novamente, na plenária pedagógica do dia 19 de fevereiro de 2024. Eu não vivenciei todos os dias de Seminário, mas a sua narrativa possibilitou-me estar. Aliás, eu estive. Mesmo de licença para estudos, fui convidada a realizar uma oficina sobre o *ensino colaborativo* com os meus colegas em um dos turnos. Fiquei

orgulhosa com o formato proposto para essa semana inicial de formação pela Comissão de Organização do Seminário. Nas mesas, nas rodas de conversa, os convidados a falar as/aos professoras/es do CAp, além de outros colegas mestres e doutores da UFRJ e de outras instituições de ensino foram convidados, coletivo de mães da praça, uma responsável por um aluno acompanhado pelo NEEI, os funcionários da limpeza e segurança da escola, docentes da educação básica de outros sistemas de ensino. Isso demarca uma posição ética e decolonial, ao assumir que a formação profissional e humana se constituiu a partir de diferentes lugares de experiência. Pergunto: O que pode uma mãe, um funcionário de serviços gerais contribuir com os seus saberes e do seu lugar da sua experiência à formação de mestres, doutores e pós-doutores em educação? A resposta está nos efeitos que essas rodas de conversam causaram. Assim que cheguei para montar a oficina no horário da tarde, ouvia os colegas conversando pelos corredores sobre o quanto tinha sido potente ouvir as pessoas no horário da manhã. Saber o que pensam e sentem as famílias e os funcionários na relação com a escola. Senti que foi mais um ato de desinvisibilização. De decolonialidade. Mais uma prática de inclusão com potencial de produzir culturas inclusivas, o que pode vir a mover um sentido de colaboração comunitária.

“Realmente foi uma convocação. Seja a professora ou o professor que já tem quase trinta anos de docência no CAp, seja uma professora ou professor que está iniciando na docência. Estamos sendo provocadas e provocados o tempo todo, a pensar as nossas concepções. E isso me toca profundamente. Quando olho para o professor que está prestes a se aposentar e percebo que ele é o primeiro a se colocar disponível para o planejamento emergencial de cobertura de turmas, eu vejo: ele está se constituindo. Estamos em permanente formação”.

Realmente. A escola é o lugar privilegiado de formação. Mas, não podemos esquecer da função social dos Colégios de Aplicação. Os CAp são espaços de formação inicial e continuada de licenciandos, docentes e da comunidade em diferentes áreas da produção de conhecimento no nível de pesquisa, ensino e extensão.

Porém, com relação à Educação Especial e à inclusão de estudantes com deficiência na escola regular até 2017, mais especificamente até 2020, o CAp-UFRJ quase não tinha experiências e uma produção de estudos e pesquisas na área que pudessem contribuir à formação inicial e continuada de professoras e professores sobre a Educação Especial. Era uma lacuna formativa para os licenciandos que, ali, estagiavam, quanto para o seu próprio corpo docente.

O que fazia com que o CAp-UFRJ fosse percebido até muito recentemente, como uma instituição muito diferente da realidade da grande parte das escolas públicas brasileiras?

Porém, essa história tem mudado. E que bom que temos vivido uma história outra. A partir de 2020, o encontro radical com a diferença tem nos movido em dois sentidos formativos, paralelamente. A formação continuada do seu corpo docente no acontecimento, ao mesmo tempo que constituiu na experiência cotidiana, o arcabouço para o ensino, para a pesquisa e para a extensão em transversalidade a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Hoje, o CAp-UFRJ pode assumir mais um campo de pesquisas e formação como responsabilidade social e profissional para a inclusão de estudantes com deficiência na escola regular e para a formação de professoras e professores. E sabe o que é mais emocionante, para mim, nessa história toda, Leticia? É que podemos afirmar: nós estivemos lá e vimos essa história acontecer.

*Essa é uma certeza que me afeta, me arrepia.
Lembrarei de cada momento. Terei marcado, em
mim, na minha subjetividade, cada fio costurado,
cada nó amarrado e desamarrado, cada
tessitura. E que bom! Muito bom. (Leticia
Oliveira)*



Considerações ao final: atravessamentos, sentidos, lições, reverberações e algumas aprendizagens possíveis

[...] o homem de hoje, vendo em si o menino de ontem, aprende por ver melhor o antes visto. Rever o antes visto quase sempre implica ver ângulos não percebidos antes. A leitura posterior de mundo pode constituir-se de forma mais crítica, menos ingênua, mais rigorosa.
(Freire, 2022, p.40)

O projeto da tese *“Narrativas (com)vividas em pesquisa formação conversação: um estudo sobre a política instituinte de Educação Especial na perspectiva da inclusão em educação, por meio do ensino colaborativo no CAP-UFRJ”*, foi proposto a partir do projeto de pesquisa do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva: *“Narrativas (com)vividas: histórias nossas que contam a história do NEEI/CAP-UFRJ”*. O projeto de pesquisas do NEEI seguirá em movimento. Porém, é chegado o momento em que o projeto do doutoramento constituiu-se em tese e precisa ser publicizado.

Confesso que a ideia do ponto final assusta-me. Afinal, estudar a política no acontecimento não é algo findável. E, para quem se propõem a estudar as políticas de Educação Especial na perspectiva da inclusão em educação, sempre precisará estar implicado nesse movimento consciente de estudos e vigilância *epistemopolítica*. Podemos, seguramente, afirmar isso, pois no processo de estudos e pesquisas para a constituição da tese foi possível

compreender que, em uma sociedade de base capitalista, colonialista e neoliberal, a produção de mecanismos de exclusão será sempre uma intenção. Então, estudar e propor *políticas instituintes* de inclusão em educação precisa ser um compromisso permanente também.

Mas, o que foi possível aprender coletivamente até aqui? O que é necessário publicizar por ora sobre a *pesquisaformaçãoconversação*? Penso que partir dessas perguntas seja mais fácil constituir os caminhos para as considerações ao final deste recorte investigativo. Antes de tudo, é importante ressaltar as razões pelas quais, entendi ser fundamental denominar a tese, como uma *pesquisaformaçãoconversação*. Isso porque, compreendi, no movimento indissociável de pesquisar e formar-me como estados, intimamente, ligados no contexto do doutoramento, o qual fiz, em permanente estado de conversação. Conforme aprendi com Larrosa (2012), durante todo o estudo, dialoguei, debati, mas, sobretudo, conversei com as pessoas, com a tese em constituição e comigo mesma, em constantes movimentos de autoformação (formação em mim), heteroformação (formação com os outros), e ecoformação (formação com o ambiente e a sociedade) (Pinout, 2003).

Primeiramente, uma autoconversa. Conversas com meus pensamentos, com as minhas intenções iniciais do projeto, com os acontecimentos inesperados da vida e com o meu memorial de formação. Foi nesse diálogo inicial com as minhas memórias de *vidaformação* em tríplice presente, entretecendo o presente em acontecimento, ao chegar ao CAP em 2020; o passado, em reflexão; ao buscar, nas experiências iniciais com a Educação Especial, as lições para me auxiliar no mais novo desafio da perspectiva inclusiva; e o futuro em projeção,

indicando as possibilidades de caminhos; conferiram-me os primeiros sentidos para a escolha da abordagem *teoricometodológica* por meio do gênero conversa. A partir disso, estabeleci oito conversas para a constituição da tese. Desde os diálogos com a minha orientadora e com os referenciais da abordagem narrativa e (auto)biográfica, passando pelas conversações para o delineamento da proposição política com a Thayná – minha companheira de coordenação do NEEI –, até as conversas com as/o coautoras/or.

A cada conversação, fui sentindo um transbordamento de sentidos e experiências trazidas pelos tantos outros que já não cabiam apenas em palavras comprimidas em modelo formatado de escritura. Senti, então, a necessidade de encontrar uma maneira de compartilhar toda essa experiência em abertura epistêmica que as conversas estavam provocando em mim. Foi nesse momento, que optei pelo formato do álbum. Pois entendi que os álbuns, sejam eles, os fotográficos, os musicais, os audiovisuais, os de figurinhas, entre tantas outras possibilidades, configuram-se como uma reunião de guardados, uma coleção de materiais, recursos e registros importantes e afetivos para arquivar e contar uma história. O gênero conversa trazia “gentes” dentro delas. E o álbum é o dispositivo que eu entendi ser possível para compilar as experiências dessas gentes todas dentro dele.

Ao retomar, portanto, o objetivo geral deste estudo, *investigar a política instituinte de Educação Especial na perspectiva da inclusão em educação, por meio do ensino colaborativo no CAP-UFRJ*, penso que a opção pela abordagem narrativa e (auto)biográfica, a partir da escolha *teoricometodológica* do gênero conversa, possibilitou a constituição de uma

pesquisa *formação* que evidenciou importantes aspectos sobre a política em acontecimento. Além disso, ao ter como objetivo específico, que o estudo da política não acontecesse apenas pela via do texto legal, mas, sobretudo, ***a partir dos efeitos que a política provoca na vida das pessoas***, as conversas configuraram-se como um modo investigativo-narrativo capaz de estabelecer relações horizontais entre o pesquisador e as coautoras da pesquisa – as conversantes; maneira como me refiro às colegas de trabalho, às famílias e aos estudantes que, comigo, dialogaram durante o processo de doutoramento.

Dessa feita, cada uma das seis *metaconversas* apresentadas, na tese, provocaram reflexões e interpretações sobre um prisma diferente de uma mesma política. Importante ressaltar a contribuição da metodologia do gênero conversa, da escuta às narrativas da experiência, à percepção dos efeitos da política de modos diferentes na vida das pessoas. Na tese, de modo global, fizemos um recorte temporal para o estudo da política de Educação Especial na perspectiva da inclusão em educação. Porém, mesmo que as conversantes transitassem, temporalmente, a partir das suas vivências, havia um período histórico comum aos processos reflexivos de todas as pessoas. Mesmo que, de algum modo, as narrativas das conversantes girassem em torno de um tempo demarcado com relação à proposição da política, a maneira pela qual cada uma delas sentiu, interpretou e ressignificou a política, na sua própria vida, foi bastante singular. Assim, a história contada uma a uma pelas coautoras, evidencia a partir do seu lugar de experiência, uma nuance interpretativa em seus sentidos no que se refere à avaliação dos efeitos da política, seja ele positivo ou não na percepção de cada uma.

Ao tomarmos, como critério para a escolha das conversantes os diferentes lugares de atu(ação), foram convidadas uma professora do setor de Orientação Educacional (SOE); uma professora que ocupou o cargo de Direção Geral do Colégio; uma professora do Ensino Comum; uma professora da Educação Especial; uma responsável pelo estudante com deficiência e o próprio estudante PEE. Essa variedade de lugares de fala foi, intencionalmente, proposta de modo a tentar buscar as diferenças interpretativas entre as experiências.

Assim, a ideia de que a política que estávamos propondo para a Educação Especial poderia ser vista e traduzida, como sendo uma *política instituinte*, ou seja, como uma política pensada e constituída na/para/com a escola, precisava ser confirmada a partir das pesquisas já defendidas pela professora Célia Linhares. Ela nos dá pistas para fazermos essa afirmação, uma vez que defende que há, nas escolas, movimentos insurgentes que promovem a invenção de outras relações que não aquelas, obrigatoriamente, demarcadas via determinações institucionais. Esse processo de criação cotidiana que não se limita apenas a obedecer a ordem instituída, a Professora Célia Linhares (2015) o nomeia como *movimento instituinte*.

Quando, no CAp, optamos, como estratégia para a inclusão em educação das/dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, autistas e com altas habilidades/superdotação, os arranjos dos atendimentos especializados via *ensino colaborativo*, percebíamos essa decisão como um potencial mobilizador e de sensibilização às diferenças bastante significativo. Isso porque a *codocência* pode oportunizar a percepção da responsabilidade pela inclusão de modo partilhável e corresponsável entre docentes. Além

disso, pode favorecer uma ampliação da discussão, para além da dimensão restrita ao ensino, convocando a uma percepção da inclusão, como uma responsabilidade pública. Portanto, ao entendermos que todas as gentes, na escola, têm uma parcela de responsabilidade pela inclusão das/dos estudantes PEE, alargamos a noção de *ensino colaborativo* como uma preocupação com o que acontece entre as quatro paredes da sala de aula para propor um transbordamento dessa noção para um sentido que envolva a todas e todos – as *redes colaborativas*.

Isso porque partimos do princípio ético de que, para incluir uma pessoa com deficiência na escolar regular, toda a comunidade escolar precisa estar envolvida e mobilizada para criar modos de tornar a experiência de escolarização mais acessível para esse estudante. A partir disso, conclui-se que não apenas as/os docentes precisam debruçar-se para fazer da escola lugar de pertencimento e acolhimento para estudantes PEE. Ao ser uma responsabilidade pública, desde os profissionais que recebem as/os estudantes no portão até quem participa da limpeza do espaço passando pelos que planejam e executam a alimentação até os que cuidam do registro da vida acadêmica na parte administrativa, enfim, todos e todas precisam estar implicados, diretamente, no ato de educar a qualquer um, como Skliar (2012) propõe como compromisso ético e educativo das escolas.

Desse modo, quando propomos o *ensino colaborativo*, o *coensino*, ou como preferimos denominar, no CAp, a *codocência*, temos fundamentos para assumir que essa hipótese, ao ser uma alternativa ao modelo de AEE indicado pela política nacional via Salas de Recursos

Multifuncionais, temos argumentos para defender que esse tem sido um *movimento instituinte*, uma proposição de uma *política instituinte* também.

Cada conversa desta tese mobilizou questões importantes a serem debatidas no campo da Educação Especial. Apesar de cada uma de nós, conversantes, ocuparmos diferentes lugares de experiência, temos produzido múltiplas reflexões sobre um mesmo tempo histórico. Nesse sentido, tenho percebido encarnadamente, que, apesar de vivermos a mesma política em um mesmo tempo *espaçotempo*, não experimentamos da mesma forma a mesma história. Ter a oportunidade de produzir as mais variadas percepções e interpretações da política, tendo por parâmetro, as singularidades dos sujeitos, pode oportunizar movimentos de protagonismo das pessoas, bem como movimentos de pesquisa mais éticos, responsivos e humanos. Além disso, percebi, no decorrer dos *encontrosconveras*, que essas múltiplas possibilidades de enxergar e interpretar um mesmo fenômeno histórico pode favorecer a abordagens hermenêuticas comprometidas com princípios decolônias. Com modos de fazer pesquisa desfazedora de relações verticalizadas, intencionalmente, neutras e pré-estruturadas, comuns às pesquisas em ciências naturais, mas que, durante muito tempo, também, influenciaram, fortemente, as pesquisas em ciências sociais.

Mas, como fomos percebendo, nas *metaconveras*, indícios de que o desenho da política de Educação Especial na perspectiva da inclusão em educação era, em si, *uma política instituinte*? A escritura das conversas em *metaconveras* já exigia um esforço reflexivo e cointerpretativo dos envolvidos no processo de *cointerpretar* colaborativamente. Esse

“escarafunchamento” praxiológico, como um exercício altamente trans(formador), conferia lições que precisavam ser evidenciadas no estudo da política. E esse foi o exercício. Após o término do encontro, retomava ao gênero conversa e constituía *metaconversas* em partilha. Nesse processo, fui buscando os sentidos e as lições sobre o desenho da política em um compromisso avaliativo e retroalimentativo do que temos proposto, de modo vivo, no acontecimento cultural, prático e político do cotidiano da escola. Defendo essa proposição, pois, assim como a professora Célia Linhares (2009, p. 12), creio que as “experiências tecidas no chão da escola são para nós um dispositivo de interpelação de nosso presente”.

Assim, como primeiras lições sobre a política, reconheci na *metaconversa* inicial com a Orientadora Educacional Sandra Barros, que o fato de escutar atentamente a narrativa dela, a partir da sua interpretação, provocava, em mim, deslocamentos que iam contribuindo para as minhas interpretações sobre a *política instituinte* no presente. Principalmente, do quanto a política educacional se faz na disputa. Não só nas esferas macro, mas também nas relações à miúdo. Há um cabo de guerra entre os interesses. Olhar para a história dos processos de democratização do CAP-UFRJ é ter a oportunidade de investigar os meandros de um organismo educacional que, também, vive e sente os atravessamentos políticos a que os sistemas educacionais maiores e mais complexos, também, estão fadados. Ainda assim, ao mesmo tempo que percebemos entraves, vislumbramos potências.

Foi possível confirmar, tendo por base a *metaconversa* com a Sandra, o quanto a docência é mobilizadora das políticas educacionais em todos os níveis. Isso porque ficou

perceptível, no sobrevoo histórico, o quanto o CAP-UFRJ foi tornando-se mais plural e acessível, uma vez que as suas estruturas de privilégios coloniais foram produzindo inconformismos dentro da própria escola, pois o que estava sendo colocado em risco era o direito à educação. Assim, a conversa com a Sandra deu-me subsídios para afirmar que os dois primeiros movimentos da política de inclusão em educação, no CAP-UFRJ, iniciaram-se com:

- Fim das provas de admissão para o ingresso no primeiro ano do ensino fundamental I e abertura ao sorteio universal no final do ano de 1999;
- Criação das classes de alfabetização no ano de 2001.

Longe de ter sido um processo rápido ou simples, foi no dissenso e na disputa que consensos foram estabelecidos. Aos poucos, estruturas tradicionais foram postas em xeque e (re)pensadas. Aliás, estão sendo. Quando falamos em constituição de culturas, práticas e políticas de inclusão em educação, dizemos sobre uma tríade praxiológica extremamente complexa de ser constituída e que exige vigilância avaliativa intencional para a sua proposição. Mudar práticas, mudar culturas e mudar políticas estruturais já consolidadas é algo desafiador e podemos perceber isso nesta *conversaviagem* – modo como nomeei a conversa com a Sandra. E mesmo que, hoje, estejamos em uma escola que se abriu à classe popular, à negritude, às deficiências, e, sobretudo, às diferenças, a partir do momento em que assumiu as políticas de ações afirmativas, percebe-se uma grande resistência ao repensarmos a acessibilidade curricular, avaliativa e de práticas pedagógicas, tão necessárias em termos de direito à permanência, participação e, sobretudo, aprendizagem dessas/es estudantes.

É devido à essa resistência, que teima em manter estruturas enraizadas na tradição, que se reproduzem as práticas excludentes, culturas segregadoras e capacitistas; pois, mesmo no interior de uma política que emergiu de modo instituinte, o que já era instituído não se desfaz, apesar das mudanças; ao contrário, permanecem lá, muitas vezes esperando apenas o momento oportuno de encontrar pares consensuais e voltar a reverberar.

Por essa razão, a vigilância quanto aos processos que mobilizam a escola a seguir produzindo as suas *artes de fazer* em novos *movimentos instituintes*, precisa ser acompanhada por indagações que nos ajudem a enxergar melhor as nuances da tríade praxiológica de culturas, políticas e práticas de inclusão, que, muitas vezes são muito sutis e pouco perceptíveis em sua corporificação cotidiana. Perguntar-se sobre como temos feito para que a escola possa ser realmente um espaço democrático, como se pressupõem que deva ser um espaço de educação pública, pode auxiliar neste processo.

Mas, como podemos criar condições para perceber os movimentos das *políticas instituintes* no acontecimento? Como podemos nos indagar se o que temos feito é, em si, um ato consciente para a inclusão em educação? Ao retomarmos o passado em rememoração e percebermos a constituição dos processos que nos levaram ao momento da proposição de um Núcleo de Educação Especial e Inclusiva, os movimentos de idas e vindas, os avanços e retrocessos que se interpuseram à medida que as forças em disputa foram ganhando espaço de interlocução, tudo isso nos possibilitou ter consciência dessas implicações, favorecendo uma formação para *cointerpretações* mais atentas, mais sensíveis e em exotopia (Bakhtin, 2012),

pois, sem dúvidas, a interpretação em partilha favorece olhares e percepções de diferentes ângulos sobre um mesmo fato ou questão.

Foi perceptível também, no decorrer da conversa com a Sandra, que, nem sempre, essas escolhas políticas foram historicizadas de modo a promover continuidades e/ou rupturas conscientes nos movimentos das políticas forjadas no cotidiano. E isso nos mostra que, inclusive, as políticas precisam ser, constantemente, avaliadas e retroalimentadas em um movimento cíclico e intencional de busca a fim de promover avanços no campo do direito educacional.

Se a narrativa nos evidencia que a compreensão dos processos históricos nos dá melhores condições de termos percepções dos caminhos que podemos seguir para que tomemos consciência à medida que a história acontece, faz-se importante criar mecanismos de reflexão. Inspirados pelo Index (Booth; Ainscow, 2011), podemos pensar em algumas dimensões (gestão, prática pedagógica, currículo, avaliação, cultura escolar, relações interpessoais) que precisam ser olhadas, avaliadas e indagadas sobre proposições que possam ser feitas à comunidade escolar no intuito de mobilizar movimentos reflexivos. Assim como Linhares (2012) apontou, como importante, ao dizer:

Tudo isto pode ser traduzido em exigências de ir provendo as escolas com tempos e espaços de investigação, de perguntas, de problematizações, de poéticas, de virtualidades e de aberturas em que possamos ir circulando com ideias, com interrogações, com avaliações, de outras aparelhagens educacionais que vamos

engendrando, como convites de participação para que todas e todos se inscrevam na vida e nas escolas, eticamente. (Linhares, p. 44)

No Seminário Interno de 2023 –“*Interseccionalidades na escola: culturas, políticas e práticas pedagógicas em debate*” –, propusemos algo nessa linha, mas já com o intuito de provocar o debate para a tomada de consciência do que ainda se fazia necessário para que o Colégio pudesse se corporificar como um espaço educativo antirracista e anticapacitista. Organizamos os docentes em grupos de trabalho, cujas conversas acumulassem discussões acerca das seguintes questões:

Pergunta 1- Como a identificação do perfil étnico-racial pode contribuir para uma escola antirracista?

Pergunta 2 - Ao colocar-me disponível ao outro, quais barreiras atitudinais precisam ser enfrentadas para a constituição de uma escola anticapacitista?

Conforme integrante da Comissão, que organizou o Seminário Interno de 2023, tínhamos, como intenção, que os registros das discussões oriundas de cada grupo trabalho, não só durante o Seminário, mas também os que fossem organizados durante aquele ano em reuniões de série, plenárias pedagógicas, entre outras; pudessem contribuir para que, após análise das discussões produzidas, auxiliasse com os novos encaminhamentos pedagógicos para a mobilização de novas *políticas instituintes*.

Essa ideia, parte de uma demanda do próprio CAp que é a de produzir um movimento urgente de reavaliação do Projeto Político Pedagógico da Escola, cuja escritura, já não mais condiz com os princípios *políticospedagógicos* constituídos nos últimos tempos. A documentação pedagógica desses debates, os registros dos encaminhamentos e as proposições no acontecimento podem ser ricos materiais de captação da política, enquanto ela se constitui e institui. É possível documentar a história, enquanto ela acontece. Isso feito, intencionalmente, conforme ato de força motriz para a produção de *políticas instituintes* conscientes e em projeção pode se configurar como um caminho. Talvez, a abordagem *teóricometodológica* das conversas possa ser um rico e democrático modo de elaboração registro documental.

Diferente das demais conversas, a segunda *metaconversa*, deu-se entre três mulheres. Eu; Mariana Branco, mãe do Miguel, que hoje, em 2024, está matriculado no 5º ano, e a Nathália Inácio, professora substituta de Educação Especial à época. Cada uma de nós, do seu lugar de experiência, contribuiu com percepções muito particulares do seu próprio vivido para compreender a política instituída a partir da chegada do Miguel, um estudante com deficiência auditiva degenerativa no ano de 2020.

O que chamou a minha atenção foi o fato de, após registrar em *metaconversa* o encontro, ambas, a mãe e a professora, não sentiram a necessidade de explicações, expansões, e retomada a conversa tida naquele primeiro momento. E esse fato me fez pensar. Por que ambas se sentiram contempladas pelo que foi conversado apenas no encontro? Por que nenhuma das duas

necessitou dialogar mais uma vez com a *metaconversa* para a ampliação ou aprofundamento do debate?

Inicialmente, incomodou-me o fato de ambas terem respondido que estavam de acordo com a “fotografia escrita do encontro”, organizada por mim. Por que se sentiram contempladas ao ponto de não necessitar* expandir a conversa por escrito? Porém, ao reler a *metanarrativa* era como se pudesse, novamente, voltar ao encontro. Estava tudo lá, já dito. Talvez, fosse o meu hábito docente de querer “explicar” e que Rancière (2019), no livro “*O mestre ignorante*”, tanto nos sinaliza que não deveríamos fazer. Justamente, por não deixarmos espaço para novos sentidos, aprendizagens e lições que nós mesmos, por nosso ímpeto de “ensinar”, acabamos dando ao outro ou retirando dele a possibilidade de “aprender” em um exercício reflexivo (auto)interpretativo daquilo que já está encharcado de atravessamentos de tantos outros. Refletir sobre isso, deslocou-me.

Assim, com esse triálogo (Ponzio, 2016), aprendi que, na Educação Especial, não há como traçarmos a rota, a partir apenas do que definimos, a priori, como direção. Há caminhos outros em que as/os estudantes e as próprias famílias preferem caminhar e que podem nos levar a novos percursos. Isso é um esforço sensível de perceber as demandas por “acessibilidades” do lugar de quem necessita e não de quem as imagina. Desse modo, tenho estado cada vez mais convencida de que conversar é, para além de uma metodologia de pesquisa, um ato político.

Na conversa, podemos mudar vidas. Não há inclusão do outro se o outro não diz de como, para ele, a inclusão acontece. Porém, é urgente pensar: abrimos espaço na escola para verdadeiramente escutar as/os estudantes e suas famílias sobre o que e como necessitam que os processos sejam constituídos? Ou ainda nos mantemos planejando a nossa aula apenas a partir do que pré-conhecemos? Essa lição, talvez, tenha sido uma das mais importantes para mim. Não há como dizer sobre o outro, sem o outro que, por ele mesmo, diz. O Miguel nos ensina isso todos os dias. As/os estudantes nos dizem. Só que, nem sempre, estamos dispostos a escutá-los como um exercício de disponibilidade e acolhimento.

A família do Miguel Casttel, assim como nós do NEEI, ao contrário do entendimento do governo Bolsonaro, a partir da proposição do Decreto 10.502/2020 (suspensão pelo STF e revogado pelo governo do presidente Lula em 2023), acredita na escolarização das pessoas com deficiência na escola regular. É essa crença que mobiliza as pesquisas e nos faz sair dos limites do inconformismo para a lógica de educar a todos, todas e a qualquer um – a “qualqueridade” para Carlos Skliar, 2019.

Partindo ainda dessa crença, que é possível a “qualqueridade” na escola pública, trouxemos para o debate, a partir do mês de abril de 2023, após a diminuição dos níveis mais altos da pandemia da COVID-19, se havia ou não sentido em manter as provas de nivelamento para o ingresso na 1ª série do Ensino Médio – única etapa que ainda mantinha esse tipo de avaliação como antecessor à seleção para o sorteio de admissão para o CAp. Porém, após

profundos debates, durante a Plenária Pedagógica em junho de 2023, decidiu-se, em maioria, pela suspensão das provas de nivelamento.

Tenho certeza de que ao olhar para a trajetória da instituição e perceber em seus meandros, os movimentos que nos constituíram uma escola mais democrática, pude, inclusive, contribuir com argumentos para pautar a minha defesa pelo término desse mecanismo de seleção, que, a meu ver, era sim, excludente. Fico honrada em ter podido participar desse importante momento da história institucional do Colégio. Para o ingresso no ano de 2024, todas e todos, candidatas e candidatos participaram em iguais condições do sorteio público, agora sim, universal. Direito de qualquer um.

Acompanharmos esses movimentos cotidianos miúdos e a contrapelo (Benjamin, 1987) evidenciam como as políticas vão sendo disputadas, dando lugar a outros modos de constituir culturas, práticas e políticas de inclusão, mudando os rumos *políticopedagógicos* da instituição. Esse é mais um argumento a favor de que as opções que fazemos por determinados caminhos e não por outros já dados ou pré-determinados, podem ser compreendidos como *políticas instituintes*.

A conversa com a professora Graça Reis, que já ocupou o lugar da gestão, nos proporcionou uma compreensão de outro prisma da política nem sempre tão evidente: o dos bastidores da gestão educacional. Eu, realmente, tive a sensação de um encontro, cujo poder desvelou a política em acontecimento de um lugar, nem sempre visto e interpretado. Nem

sempre, quando vemos o resultado de uma proposição política, seja pela via do texto legal ou das orientações e diretrizes expedidas pelos órgãos centrais da gestão, temos a noção dos embates e negociações anteriores à sua publicização. Quem não está diretamente participando desse processo, por vezes, não entende tudo o que esteve em jogo até que a política proposta chegasse ao encontro dos praticantes. Essas gentes é que, verdadeiramente, dão a ela materialidade na dimensão reconfigurada da prática cotidiana.

E foi, justamente, a conversa com a professora Graça Reis, que me oportunizou a percepção de tudo o que esteve em jogo até a proposição do NEEI. A Graça foi revelando, ao nos contar sobre essa história, as várias audiências com o Ministério Público (MP), cuja pauta era a da inclusão de estudantes com deficiência, por meio de cotas; as diversas reuniões com os representantes da Reitoria para a viabilização das primeiras vagas para docentes efetivos de Educação Especial; os intensos debates entre docentes, técnicas e técnicos para a aprovação das cotas para estudantes PEE, entre outras tessituras, nem sempre perceptíveis para quem não está atuando mais diretamente na gestão. Desse modo, penso que essa conversa teve uma potência de desvelo da política por dentro. Uma narrativa que nos faz perceber o quanto a proposição de uma *política instituinte*, também, está encharcada de complexidades e limites. Porém, com muitas possibilidades.

E, talvez, em virtude disso, reconheço o fato de a conversa com a professora Graça ter trazido, como uma grande lição, aprender sobre os fundamentos de uma gestão além de democrática, implicada e responsiva. Muito temos falado, discutido e pesquisado sobre a

importância da constituição de uma gestão democrática para a escola pública brasileira. Uma gestão que envolva as gentes da escola nas decisões e encaminhamentos de maneira compartilhada. Mas, para além da importância de garantir modos de estabelecer relações antiautoritárias na escola pública, pensar a inclusão em educação, tem exigido da gestão, outras dimensões ainda mais profundas do que relações democráticas na escola. Inclusive, a literatura sobre o *ensino colaborativo*, vem sinalizando a importância da participação da gestão para a consolidação dos princípios do *coensino* e de uma cultura colaborativa. Diversos autores apontam, como um entrave à proposição dessa estratégia para a inclusão em educação, a própria gestão escolar. Isso porque, ao se manter, em grande medida, longe das questões mais viscerais da sala de aula, deixa de estar implicada e contribuir para as condições de efetivação do *ensino colaborativo* como política. Além disso, em alguma medida, seguir “a cartilha” do Governo Federal do qual, enquanto gestão, podem se sentir parte.

Mas, o que dizer da necessidade de constituir uma gestão, além de democrática, implicada e responsiva? Ser essa gestão é, sobretudo, tomar para si, a responsabilidade pelas relações escolares nas mais variadas dimensões. Desde as relações pedagógicas, curriculares, avaliativas, nas práticas, nas culturas, na organização de espaços e horários, nas ações cotidianas, na aquisição de material e no seu uso. Ou seja, uma gestão implicada percebe-se, como responsável por *pensarfazer* (com) toda a escola. Estar junto e pensar junto, desde as maneiras como recebemos as pessoas no portão até o gerenciamento da limpeza dos espaços, da escuta aos estudantes e famílias em suas necessidades mais sensíveis e dos modos como ensinamos e aprendemos na escola. Uma gestão com esses princípios - não descansa, enquanto

há tramada nas relações escolares, mecanismos de exclusão ameaçando as gentes da escola. Nesse sentido, busca meios de torná-la um lugar de contra mecanismos excludentes como o racismo e capacitismo e outros modos de opressão.

Já a conversa com a professora do núcleo comum do Setor Multidisciplinar, Marina Campos, revelou importantes percepções avaliativas de como os docentes têm compreendido a política proposta. O *ensino colaborativo*, apesar de ter sido um modo que a própria escola apontou como demanda, Marina foi evidenciando o quanto a constituição dessa relação tem sido difícil, por muitos fatores. Desde impedimentos colocados por docentes, técnicas, técnicos, funcionários e famílias, contrários à escolarização de estudantes com deficiência na escola regular, até as disputas de saberes entre docentes, no que tange aos encaminhamentos de como fazer a escolarização das/dos estudantes PEE acontecer. Sendo assim, há importantes reflexões provocadas por essa conversa.

A potência da *metaconversa* com a professora Marina está no fato de, justamente, entendermos que, mesmo quando uma política está proposta ou imposta na literatura ou no texto legal, a distância entre o ideal e o real é gigantesca. Assim, a professora Marina, a partir do seu lugar de experiência nos faz um alerta: que só pelo fato de dizermos que assumimos o *ensino colaborativo* ou garantimos, institucionalmente, a atuação docente de dois professores na mesma turma, sendo um deles, docente da Educação Especial, não garante que os princípios do *ensino colaborativo* estejam, verdadeiramente, acontecendo ou consolidados nas relações cotidianas.

É importante lembrar que a experiência narrada pela professora Marina aconteceu no ano de 2017. De lá para cá, muito foi se consolidando, desde a chegada das primeiras professoras substitutas de Educação Especial, mesmo sem ainda a vinculação a um setor responsável pelas orientações especializadas da área. Porém, mesmo que muitas dimensões do *ensino colaborativo* já estejam mais experimentadas entre os docentes, a gestão e as famílias; ainda não podemos afirmar que o *coensino* já se consolidou como uma política encarnada no CAP e, principalmente, no entendimento da sua importância dentro da própria Universidade.

Essa constatação tem um sentido de alertar sobre o quanto ainda precisamos reafirmar e criar mecanismos para que o *ensino colaborativo* possa ser experienciado de maneira disponível entre docentes, sem disputas entre campos de atuação ou limitações de maneira interpessoal. O *ensino colaborativo*, conforme estratégia de inclusão, é um modo de organizar o trabalho pedagógico especializado e o profissionalismo docente precisa se sobrepor aos conflitos de ordem pessoal, muitas vezes, constituído pela própria história do campo da formação de professoras/es à medida que não se estabeleceu, a partir de experiências em parceria, diálogo e, sobretudo, *copresença*.

Importante atentarmos sobre a centralidade do debate no campo da formação de professoras e professores. Em todas as *metaconversas*, de forma direta ou indireta, as questões ligadas à formação docente interpuseram-se. Os dados do Censo Escolar na Educação Básica (INEP, 2022) evidenciam que há cerca de 1,5 milhões de estudantes público da Educação Especial matriculados nas escolas regulares. Um aumento de 29,3% em comparação com o ano

de 2018. Com o aumento de matrículas de estudantes PEE, aumenta-se a demanda pela formação de professoras e professores capacitados e especializados para a inclusão em educação, assim como Casagrande e Mainardes (2022) já haviam apontado em recente pesquisa. E esse quadro se coloca como uma convocação urgente para os estudos e pesquisas no campo da Educação Especial na perspectiva da inclusão em educação, conforme proposições políticas para a formação inicial e continuada.

Isso não quer dizer, porém, que o fato de ainda não percebermos o *ensino colaborativo* com tons e força suficientes para ser garantido de modo incontestável, como política pelo CAP e pela Reitoria da UFRJ, via pauta orçamentária, inclusive, reconhecemos que é uma das estratégias de inclusão que tem se mostrado um modo democrático, justo e equânime para favorecer o AEE aos estudantes PEE na escola regular. Isso porque ter dois professores atuando juntos, como referência para uma turma heterogênea de estudantes, em que alguns deles, são público da Educação Especial ou possuem necessidades educacionais específicas, viabiliza o estabelecimento de relações mais humanizadas ao constituirmos a docência em parceria. Por ora, as conversas que realizamos, no contexto da pesquisa, tem evidenciado que a opção pelo *ensino colaborativo* pode vir a favorecer:

- Um acompanhamento especializado mais frequente aos estudantes PEE com a produção de mecanismos para propiciar as acessibilidades curriculares, avaliativas e nas práticas pedagógicas de modo mais constante, na sala de aula;

- A constituição de aulas mais acessíveis, uma vez que o tempo para o planejamento colaborativo possibilita que haja uma avaliação antecipada das necessidades educacionais específicas das/dos estudantes que demandam essa diferenciação/personalização das propostas pedagógicas;
- A divisão das demandas pedagógicas para o ensino das/dos estudantes PEE entre as/os docentes, diminuindo os sentidos de solidão, principalmente, no que se refere às decisões quanto às personalizações apontadas nos Planos Educacionais Especializados (PEI);
- O acolhimento da turma de referência por dois ou mais docentes que passam a ter melhores condições de acompanhar, de modo mais detido, o desenvolvimento da aprendizagem de todos as/os estudantes;
- A proposição de aulas mais acessíveis por meio de planejamentos que tenham como princípio o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e que busquem favorecer um ensino sem barreiras;
- A formação docente para a inclusão em educação em loco, na sala de aula, favorecendo movimentos formativos, no nível inicial, para as licenciandas e licenciandos que estão vinculados aos docentes nas turmas, bem como a formação continuada de professoras e professores do Ensino Comum, mas também, para as/os docentes da Educação Especial.

Tanto a narrativa da professora Marina que interpreta a sua percepção da política do lugar de professora do Ensino Comum, quanto a narrativa da professora Letícia que avalia a

política, tendo por base a sua experiência como professora da Educação Especial; ambas nos dão indícios para entender que ainda há muito o que debatermos com relação aos princípios para a corporificação do *coensino* no CAp.

Na *metaconversa* com a professora Letícia, ela nos alerta para o risco da pormenorização da docência das/os professoras/es da Educação Especial, ainda muito presente no Colégio de Aplicação da UFRJ, ao se colocar a professora especialista em Educação Especial em um lugar de “ajudante” e não como docente referência da turma. Essa cultura de demarcação de lugares atrapalha a atuação docente, principalmente, por diminuir o tempo para o desenvolvimento especializado do AEE, uma vez que tem ficado concentrada, nesse profissional, a exclusividade pela dimensão do cuidado (alimentação, locomoção e higiene) das/dos estudantes PEE.

Sobre isso, a coordenação do NEEI, ao perceber a intensidade com que vem acontecendo tal equívoco na compreensão dos papéis, já havia indicado, tanto nas Normativas Internas, quanto em conversas com a Direção Geral e a Reitoria, a importância da contratação de Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE) para a complementaridade das ações de inclusão em educação e acompanhamento das/dos estudantes PEE que exigem apoio em todos os tempos e espaços escolares, que não só o da sala de aula regular. Temos notícias de que a empresa para a contratação desses profissionais já foi licitada para o ano de 2024 e a Direção Geral, nas pessoas da professora Cassandra Pontes e do professor Nelson de Aguiar estão em diálogo com a Reitoria para o início das atividades desses profissionais o quanto antes.

A professora Letícia, ao mesmo tempo, ao fazer um paralelo entre a passagem dela como licencianda no ano de 2018 e agora, já como professora substituta de Educação Especial, reconhece os avanços que o Colégio teve, no que tange às culturas e práticas para a inclusão em educação. Isso é um sinalizador de que há, sim, um avanço, mesmo que ainda nos exija investir em movimentos para consolidarmos o *ensino colaborativo* como uma estratégia que favorece não só a escolarização das/dos estudantes PAE, mas, também, a formação de professoras e professores, cujo locus da formação é a própria docência.

Desse modo, percebemos que, ao reconhecer a potência *politicopedagógica* do *ensino colaborativo*, ainda, precisamos investir nas seguintes dimensões para a sua consolidação:

- Criar espaços de discussão avaliativa das experiências de inclusão no *ensino colaborativo*, com vistas a favorecer os processos de inclusão das/dos estudantes PEE;
- Evidenciar e publicizar mecanismos avaliativos, tendo como inspiração o Index para a inclusão, como um princípio de acompanhamento e retroalimentação das culturas, práticas e políticas de inclusão em educação;
- Favorecer e fortalecer a criação de espaços/tempos de planejamento colaborativo, criando estratégias para viabilizar o encontro docente, principalmente, no Ensino Fundamental II e Ensino Médio;
- Definir coletivamente os papéis da/do docente da Educação Especial e do Ensino Comum nessa relação colaborativa;

- Assumir a centralidade do planejamento colaborativo para a consolidação da tríade praxiológica para a inclusão em educação;
- Constituir dispositivos avaliativos e de diálogo, com relação à política de Educação Especial, envolvendo os setores, a gestão e a comunidade escolar, com o intuito de fortalecer as parcerias e a relação transversal;
- Criar espaços de formação, debate e avaliação, no que tange ao *ensino colaborativo* e pensar os desafios para a consolidação das práticas em colaboração.
- Acompanhar o desenvolvimento pedagógico das/dos estudantes com foco no Plano Educacional Individualizado (PEI) e no Plano de Ação Pedagógico (PAP), reconhecendo a importância desse dispositivo para a consolidação da política de inclusão em educação no CAp-UFRJ.
- Sensibilizar as/os docentes, técnicas e técnicos, familiares, funcionários estudantes, comunidade escolar e equipes multidisciplinares para a importância do *ensino colaborativo*, como modo de constituir uma política de inclusão corresponsável pela educação das pessoas com deficiência, entendendo-a como um *movimento instituinte* que mereça defesa e investimentos, conforme favorecimento de um direito humano.

Sobre as ações para a sensibilização e a formação sobre o *ensino colaborativo*, no último Seminário Interno de 2024, no CAp, realizei uma oficina com as/os docentes técnicas e técnicos

no CAP. Entre as várias discussões, narrativas de experiências e estudos de caso, assistimos ao curta-metragem “Os olhos do pianista”. O filme conta a história de uma menina que apoia um pianista cego, promovendo acessibilidade a ele no trabalho em um circo. Porém, ao ficar doente e não mais poder auxiliá-lo, ela cria uma rede de apoio entre as/os colegas da sua turma de modo que o pianista conseguisse continuar realizando o seu trabalho. O filme suscitou vários debates. Dentre eles, sobre acessibilidades, espaços e relações excludentes, importância das redes de colaboração para a inclusão, além da dimensão de disponibilidade ao outro. São tantas dimensões envolvidas para que haja uma mudança paradigmática da escola, no sentido de tornar-se democrática. E as políticas precisam estar atentas a cada uma dessas nuances da formação humana.

Temos consciência de que manter uma *política instituinte* longe das amarras instituídas não seja uma tarefa simples. Institucionalmente, a reitoria chegou a propor, no ano de 2023, o barateamento na contratação para os acompanhamentos especializados, via terceirização dos serviços. Resistimos e dissemos não para qualquer forma de pormenorização da Educação Especial, perda do direito das/dos estudantes com deficiência ao professor da Educação Especial e ferimento dos princípios de isonomia entre as categorias docentes.

Não sabemos, até que momento, conseguiremos manter a *política instituinte* do ensino colaborativo, com forças suficientes para seguir a proposição do desenho dos suportes e atendimentos especializados, pois é fato que a política instituída, como estratégia, quer sufocar os *movimentos instituintes*. Porém, por ser uma *política instituinte*, os movimentos já são



propostos em contraposição aos abusos das opressões, comuns em nossa sociedade de base capitalista, colonialista e neoliberal. A escola, como instituição forjada na modernidade, como instrumento do capital, precisa estar atenta e vigilante. Essa constatação só nos faz defender que a *política instituinte*, que temos constituído, precisa estar reconhecida em sua importância em documentos legais do CAp, como o Regimento, o PPP, entre outros dispositivos, inclusive, no que se refere à previsão permanente de recursos no orçamento da Universidade visando a sua manutenção.

Até esse momento, portanto, os estudos teóricos e as *cointerpretações* das *metaconversas* têm nos sinalizado sobre a importância de não nos furtarmos à luta pelas/os estudantes público da Educação Especial terem resguardados seus direitos de aprendizagem, sem que haja opções de barateamento de custos ou arranjos possíveis, o famoso “jeitinho”. Entendo, pois, que essa militância *epistemopolítica* no que tange a uma docência comprometida com as pautas dos direitos humanos, também, constitui um dos princípios do *ensino colaborativo*.

Por todos os motivos evidenciados no decorrer da pesquisa, assumo a posição em defesa do *ensino colaborativo*, como um modo de organizar o trabalho em transversalidade da Educação Especial e a oferta de diferentes tipos de suportes para a inclusão, dentre eles o oferecimento do AEE na sala de aula regular, ao ter como principal princípio o favorecimento de um trabalho em parceria entre docentes. Isso pelo fato de o *ensino colaborativo* ter a possibilidade de promover mudanças nas perspectivas do planejamento da aula, na

compreensão de currículo(s) e do que significa aprendizagem. Além da diversificação de instrumentos avaliativos, nas possibilidades de pensar as práticas cotidianas a partir da ideia do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), além, de possibilitar o desenvolvimento do PEI, quando necessário, de modo corresponsável.

Além disso, a experiência com o *ensino colaborativo* no CAP-UFRJ, tem nos dado condições, a partir das lições aprendidas, de compreendermos os limites e as possibilidades desta *política instituinte*, e, a partir das lições por ora aprendidas, defender que essa opção de organizar as estratégias para a inclusão das/dos estudantes com necessidades específicas na escola regular, pode ser uma interessante proposição para novos desenhos e/ou revisões para a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Deste modo, mesmo que a PNEE/EI (2008), tenha tido um indiscutível valor na consolidação dos princípios inclusivos para a política nacional nos últimos anos, entendemos, a partir das novas experimentações no que tange a tipos mais diversificados de suporte para a escolarização dos estudantes com deficiência e necessidades específicas, a experiência instituinte com o *ensino colaborativo* no CAP-UFRJ, pode vir a ser um importante mobilizador de debates para a abertura para novas configurações de suporte de AEE. Uma abertura para a relativização quanto à ideia de um único tipo de suporte para o todo o Sistema Nacional de Educação. Em um país com dimensões continentais, uma única forma de propor o desenvolvimento de uma política de inclusão, limita as possibilidades de sua oferta, visto que

nem sempre uma política de tamanho único, responde às necessidades de todas as escolas e suas realidades objetivas.

Assim, o *ensino colaborativo*, além de favorecer ao desenvolvimento do AEE na sala de aula, o DUA, também possibilita a diversificação de olhares para as demandas de suportes, mais próximo às experiências do que vem sendo denominado pela literatura específica, como “Sistema de Suporte Multicamadas (SSMC)”. Um modo de atuação docente comprometido com a escolarização de todos as/os estudantes, e, para isso, convoca a assumirmos práticas pedagógicas, cujo olhar, precisa ser mais global com relação aos processos de aprender de cada uma/um das/dos estudantes.

Deste modo, a perspectiva da diferença nos ajuda a entender que para participar e aprender na escola, necessita-se não apenas de suportes em nível acadêmico, mas também, em dimensões afetivas, sociais e emocionais, ou seja, as múltiplas dimensionalidades que compõem uma pessoa. Uma convocação à pluralidade nos modos de ensinar, ao passo que reconhecemos que há diferentes modos de aprender. Nesta proposição mais global para a escolarização, o *ensino colaborativo*, pelo fato de ter dois professores (uma da Educação Especial e outro do Ensino Comum) trabalhando juntos, facilita com que o suporte diversificado ou em “multicamadas”, possa ser melhor perspectivado. Isso porque, o *ensino colaborativo*, como uma das estratégias possíveis para a inclusão em educação mostra-se, como um modo democrático, horizontal e humano de favorecer a constituição de uma escola atenta às

diferenças e com condições mais favoráveis de educar na/pela consciência crítica, na formação em partilha e para a prática da liberdade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. S. de. *Recém-chegadas e estranhas: as crianças e o mundo comum na obra de Hannah Arendt*. Revista de Educação Pública, [S. l.], v. 22, n. 49/1, p. 229-247, 2013. DOI: 10.29286/rep.v22i49/1.912. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/912>. Acesso em: 27 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA (ABRASCO); FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ); OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO EDUCACIONAL (ObEE/UFRRJ). *Nota de repúdio do Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação de Educação Especial*.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). *ANPEd e ABPEE denunciam retrocessos em nova política de educação especial lançada pelo governo; confira repercussão de entidades e associações*. Rio de Janeiro, RJ. 05 de out. de 2020.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas II. Rua de mão única*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais* – 4.ed. – Porto Alegre: Mediação, 2013.

BOOTH, Tony. AINSCOW, Mel. *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*. 3º edição substancialmente revisada e ampliada. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2011.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: SEESP, 1994.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Resolução n.2, de 11 de setembro de 2001. *Institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação/ SEESP, 11 de setembro de 2001.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, jan.2008.

BRASIL. Lei n.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, 7 jul. 2015.

BRASIL. *Medida Cautelar na ação direta de Inconstitucionalidade 6.590*. Distrito Federal.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Resolução n.2, de 11 de setembro de 2001. *Institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação/ SEESP, 11 de setembro de 2001.

CAPELLINI, Vera. L. Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. *O que é ensino colaborativo?* 1ed. São Paulo: Edicon, 2019.

CASAGRANDE, Rosana de Castro. MAINARDES, Jefferson. O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil. Relato de Pesquisa. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Nº 27, 2021.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CONDICAP. *Nota sobre a Educação Especial*. Novembro de 2022.

CONSELHO DIRETOR CAP-UFRJ. Resolução Nº 01 de 2020. *Estabelece diretriz para as atividades pedagógicas não presenciais durante o período de isolamento social*. Disponível em: <http://siarq.ufrj.br/images/bufrj/2020/28-2020-extraordinrio-4a-parte.pdf>.

CONSELHO DIRETOR CAP-UFRJ. Resolução Nº 05 de 2020. *Estabelece as normas de avaliação e promoção durante o período de isolamento social*. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1oxIT9N_KP2cKKm2ldchSIrIVrlsKNZ6r/view.

CONSELHO DIRETOR CAP-UFRJ. *Nota de Repúdio ao Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial*. 2020.

CRENSHAW, Kimberle. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color, *Stanford Law Review*, v. 43, n. 6, pp. 1241-1299, 1985.

_____. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. *Revista Estudos Feministas*, v. 10, n. 1, p.171-188, 2002.

DECRETO Nº. 10.502, de 30 de setembro de 2020. *Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. Brasília, DF, 01 out. 2020.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995.

GANDIN, L. A.; ROCHA, A. R. V. DA; VASQUES, A. M.; CORRÊA, T. V. *O conceito de atuação nas políticas educacionais: um olhar sobre a avaliação escolar no contexto do Ensino Médio Politécnico*. Jornal de Políticas Educacionais. V. 14, n. 26. Junho de 2020.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (org). Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. In: *Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

HECKERT, Ana. Lúcia.; LINHARES, Célia; *Movimentos instituintes na escola: afirmando a potência dos espaços públicos de educação*. Aleph (UFF. Online), v. 12, p. 12-15, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Caminhar para si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KASSAR, M.C.M. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial Inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.17, p. 41-58, maio/ago.2011.

LABORATÓRIE DE PESQUISA, ESTUDOS E APOIO À PARTICIPAÇÃO E DIVERSIDADE EM EDUCAÇÃO (LaPEADE - FE/UFRJ); LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO (LEPEDI - IE/UFRRJ). *Nota de repúdio e indignação*. Rio de Janeiro, RJ. 04 de out. de 2020.

LAPLANE, A.; CAIADO, K.; KASSAR, M. *As relações público-privado na Educação Especial: tendências atuais no Brasil*. Revista Teias, v.17, n.46, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25497/18546>. Acesso em: 25 out. 2020.

LARROSA. Jorge. A arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro. DP&A editora, 2003.

LIMA, Norma Silvia Trindade de. *Por uma práxis educativa inclusiva e responsável*. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v.1 – n 2. P. 104-112. Ago/dez, 2008.

LINHARES, Célia. *Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca*. Revista de Educação Pública, v. 16, n. 31, p. 139-160, 2007.

_____. *Por que não te calas? Políticas na escola*. Aleph (UFF. Online), v. 13, p. 38-45, 2010.

_____. Tempo de recomeçar: movimentos instituintes na escola e na formação docente. In: DALBEN, A. (Org.) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.801-818.

LOBO, Lilia Ferreira. *Os infames da história. Pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LOPES, Mariana. *Inclusão escolar e práticas docentes na pandemia antes e após o retorno do ensino presencial*. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2022.

LOUREIRO, Vitor da Silva; SOUZA, Claudia Aparecida Mendonça; CARDOSO, Fabrício Bruno. Modelo de Intervenção Multicamadas: uma proposta de atuação neuropsicopedagógica institucional. *Revista Mundo Livre*. UFF-Campos, v.8, nº 2, 2022.

LOVISOLO, Hugo Rodolfo. *A tradição desafortunada: Anísio Teixeira, velhos textos e ideias atuais*. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisas e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989.

MARRACHO, Thayná; MOTTA, Thais. *Acessibilidade e inclusão escolar: a semana do Plano Educacional Individualizado (PEI) e do Plano de ação pedagógica (PAP) no Colégio de Aplicação da UFRJ*. SICEA. Universidade Federal do Pará (UFPA), 2023.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. *Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças das classes populares*. Educar em Revista, nº 44, junho de 2012.

MATTOS, Michele Morgane de Melo; BASILIO, Priscila de Melo, SACRAMENTO, Elizabeth. *De Creche Universitária a Segmento de Educação Infantil do Colégio de Aplicação: história, memórias e inclusão da EEI-UFRJ*. (Prelo)

MAZZOTTA, M. *Educação Escolar comum ou especial?* São Paulo, SP: Pioneira Novos Ubrais, 1986.

_____. *Educação Especial no Brasil. história e políticas públicas*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogia*, vol. 22, núm.57, mayo-agosto, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. *Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar – Unindo Esforços entre Educação Comum e Especial*. Editora UFScar: São Paulo, 2018.

MELLO, Anahí. Corpos (in)capazes. *Revista Jacobina*. 2ª ed. 2021. Disponível em: <https://jacobin.com.br/2021/02/corpos-incapazes/>.

MIGNOLO, Walter D. A opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – *Dossiê Literatura, Língua e Identidade*, nº 34, p. 287-324, 2008.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina; 2006.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Sociedade Civil, entre o político e o estatal e o universo gerencial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Volume 18, nº 52, junho de 2003.

NÓVOA, Antônio. “*ENTRE A FORMAÇÃO E A PROFISSÃO: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores*”. Currículo sem Fronteiras. (2019).

PASSEGGI, Maria da Conceição. SOUZA, Elizeu Clementino. O movimento (Auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Revista Investigacion Cualitativa*, 2(1) pp. 6-26 (2017).

PINOUT, Gaston. *Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores*. São Paulo: TRIOM. 2003.

PONZIO, Augusto. *Dialogando sobre diálogo na perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João editores, 2016. 204p.

PLETSCH, Márcia D.; GLAT, Rosana. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In.: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. (Orgs.) *Estratégias Educacionais diferenciadas para alunos com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 17-32, 2013.

PLETSCH, Márcia. Denise. O que há de especial na Educação Especial Brasileira? *Momento Diálogos em Educação*, v.29, n.1, p.1-15. 2020.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. *RIAEE- Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306, maio 2021.

RANCIÈRE. Jaques. *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução: Lílían do Valle. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, SANCHES, Carmen. “*Conversas como metodologia de pesquisa*”. *Por que não?*” Rio de Janeiro: Ayvu, 2023.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. Tomo I. Papirus. (2005).

SANTOS, Boaventura de Souza. *Crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez Editora. 2002.

_____. *Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. 2007. Novos estud. – CEBRAP n°.79, São Paulo, Nov. 2007 Disponível no Scielo: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>>.

_____. MENEZES, M. P. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *O fim do império cognitivo*. 1ª ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2019.

SANTOS. Mônica Pereira. Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade: Uma Tessitura Omnilética. In: Castro, Paula A. (org.) *Inovação, Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas na contemporaneidade*. Campina Grande: Editora Realize, 2015.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?* DP&A, Rio de Janeiro, Brasil, 2003.

_____. *Experiências com a palavra. Notas sobre linguagem e diferença*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

_____. *A escuta das diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2019.

_____. No hay que estar preparado, sino disponible. *Revista Saberes. Ministerio de Educación de Córdoba*. 2012. Disponível em: <https://revistasaberes.com.ar/2012/12/no-hay-que-estar-preparado-sino-disponible/>. Acesso em: 31 jul. 2022.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. (1994) (BR/1998/PI/H/7). Brasília: UNESCO, 1998.

VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

APÊNDICE – Registro de consentimento livre esclarecido



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Colégio de Aplicação
Núcleo de Educação Especial e Inclusiva - NEEI CAP-UFRJ

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Informações aos participantes

1) Título do protocolo do estudo:

Narrativas (com)vividas em pesquisa formação conversação: um estudo sobre as políticas cotidianas de inclusão em educação no CAP-UFRJ

2) Convite:

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: “*Narrativas (com)vividas em pesquisa formação conversação: um estudo sobre as políticas cotidianas de inclusão em educação no CAP-UFRJ*”. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda o porquê o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações.

3) O que é o projeto?

O projeto consiste em um estudo que visa historiografar, por meio de fontes narrativas diversas, a história da constituição da política de inclusão em educação e, em paralelo, a criação do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NEEI) do CAP-UFRJ. O projeto reunirá em arquivo físico e

virtual, as narrativas de docentes, técnicos, funcionários famílias e estudantes do CAp-UFRJ, que de algum modo tiveram sua experiência entrelaçada ao NEEI. Deste modo, o projeto registrará a história institucional do Núcleo, quanto à história social e política da inclusão em Educação na instituição, descritas nas narrativas experienciadas pelos sujeitos que o compõem.

4) Qual é o objetivo do estudo?

O projeto visa compor a partir das histórias dos docentes, técnicos, estudantes e/ou de suas famílias, a memória institucional do NEEI, reunindo as narrativas em um acervo historiográfico do Núcleo. O estudo investiga as narrativas dos participantes, em um movimento de *cointerpretação* e tessitura de reflexões coletivas dos/nos/com os cotidianos na Educação Especial, em uma perspectiva inclusiva, sendo as narrativas, fontes dialógicas, na produção de futuros trabalhos acadêmicos. Entre outras atividades pretendemos criar diferentes suportes para arquivamento e publicização das histórias de vida entrelaçadas à história institucional do NEEI como modo de salvaguardar e dar a ver os movimentos de ensino, pesquisa e extensão no campo da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.

5) Por que eu fui escolhido(a)?

O critério definido para a escolha dos *coparticipantes* da pesquisa é que o convidado tenha, em alguma medida, a sua história de vida entrelaçada à história institucional do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva do CAp-UFRJ.

6) Eu tenho que participar?

Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir participar do projeto: ***“Narrativas (com)vividas em pesquisa formação conversação: um estudo sobre as políticas cotidianas de inclusão em educação no CAp-UFRJ”*** você deverá assinar este Registro e receberá uma via assinada pelo pesquisador, a qual você deverá guardar. Mesmo se você decidir participar, pode ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento, sem qualquer justificativa. Isso não afetará em nada sua participação nas atividades e não causará nenhum prejuízo.

7) O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?

Caso decida participar, você contribuirá com este estudo de salvaguarda histórica das culturas, políticas e práticas inclusivas ao contar, por meio

da opção *epistemológica* pelas conversas. Além disso, poderemos dispor de qualquer outro suporte narrativo que possa vir a ser constituído, mediante as necessidades específicas de comunicação dos participantes da pesquisa.

8) O que é exigido de nesse estudo além da prática de rotina?

Apenas o seu desejo em participar e nos auxiliar a compor a história do Núcleo contando a sua experiência de (docentes, técnico, estudante e/ou responsável) no CAp-UFRJ.

9) Eu terei alguma despesa ao participar da pesquisa?

Não. Nenhuma despesa.

10) Quais são os eventuais riscos ao participar do estudo?

De acordo com as Resoluções 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde, toda pesquisa envolve riscos, ainda que mínimos. Em uma pesquisa narrativa (auto)biográfica, contar da própria vida e experiência move o reencontro com lembranças e memórias. O ato de rememorar pode causar, em algumas pessoas, o encontro com sentimentos variados, o que pode gerar emoção, comoção, desconforto e/ou algum constrangimento em publicizar a própria história. Porém, como a narrativa da experiência é de cada um, sem nenhum roteiro à priori a ser seguido, cada pessoa pode avaliar como deseja participar, o que deseja narrar, de modo, a se sentir o mais confortável possível na atividade biográfica; inclusive, podendo desistir a qualquer tempo, de dar continuidade à sua participação.

11) Quais são os possíveis benefícios de participar?

A sua participação possibilitará a salvaguarda da história institucional do Núcleo, uma vez que a narrativa de cada pessoa traz em sua tessitura, questões culturais, políticas e práticas que nos ajudam a perceber os movimentos sociais de constituição da Política de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. As histórias pessoais podem ser um rico material de pesquisa e análise de fontes, na busca por ressignificar a política constituída cotidianamente, à medida que se vive os desafios e possibilidades da inclusão no cotidiano da escola.

12) O que acontece quando o estudo termina?

O perfil desta pesquisa é ter um caráter contínuo de retroalimentação da própria *políticaprática* inclusiva do CAp-UFRJ, porém as narrativas dos *coparticipantes* serão compiladas em dispositivos físicos e virtuais que subsidiarão a continuidade de pesquisas posteriores mesmo após o término deste projeto.

13) E se algo der errado?

A pesquisa só será realizada com aqueles, que, após todos os esclarecimentos, se sentirem confortáveis em participar e registrarem seu consentimento. Ainda assim, durante o processo, caso o participante não se sinta confortável e deseje não mais integrar a pesquisa, poderá em qualquer tempo, retirar o seu consentimento, sem prejuízo para a continuidade da mesma ou justificativa para fazê-lo.

14) Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?

O objetivo da pesquisa é publicizar, por meio das histórias de vida e formação, os movimentos constitutivos das políticas e práticas inclusivas no CAp. Deste modo, a intenção é dar a ver a história social e coletiva por meio das histórias pessoais. Porém, o projeto prevê, para o caso do participante que desejar, e conforme descrito no projeto, manter seu nome em sigilo, caso prefira usar um nome fictício. Neste sentido sim, a sua participação poderá ser mantida em sigilo e não utilizaremos fotos e/ou indicações que possam servir de evidências para a sua identificação. Neste caso, informe ao pesquisador o desejo de manter a sua identidade preservada.

15) Contato para informações adicionais

Dados do(a) pesquisador(a) responsável:

Thais da Costa Motta

Avenida Vinte e Dois de Maio, 5.990, apt 703, bloco 4 CEP: 24.800-065. Centro de Itaboraí - RJ. Tel: (21)984056289 email: mottathais2015@gmail.com

Dados da Instituição Proponente:

Colégio de Aplicação da UFRJ - Rua J.J. Seabra, s/nº - Lagoa - Rio de Janeiro CEP 22470-130. Tel: (21)3938- 0315 e-mail: direcao geral@cap.ufrj.br

Dados do CEP: *Comitê de Ética em Pesquisa do CFCH – Campus da UFRJ da Praia Vermelha – Prédio da Decania do CFCH, 3º andar, Sala 30 – Telefone: (21) 3938-5167 – Email: cep.cfch@gmail.com*

O Comitê de Ética em Pesquisa é um colegiado responsável pelo acompanhamento das ações deste projeto em relação a sua participação, a fim de proteger os direitos dos participantes desta pesquisa e prevenir eventuais riscos.

16) Remunerações financeiras

Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa.

Obrigada por ler estas informações. Se desejar participar deste estudo, assine este Registro de Consentimento Livre e Esclarecido e devolva-o ao(a) pesquisador(a). Você deve guardar uma via deste documento para sua própria garantia.

1 – Confirmo que li e entendi as informações sobre o estudo acima e que tive a

oportunidade de fazer perguntas até me sentir esclarecido e pude, inclusive, ajustar os termos de participação deste estudo às minhas necessidades.

2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima;

() Desejo assumir a minha identidade, logo, autorizo a utilização de minha imagem e narrativas para fins pedagógicos e da pesquisa.

() Desejo manter a minha identidade em sigilo, logo, não autorizo a exposição da minha imagem e peço que retirem da pesquisa, qualquer evidência que evidencie a minha identificação, autorizando apenas as minhas narrativas para fins pedagógicos e da pesquisa.

() Desejo assumir o meu nome verdadeiro, mas não autorizo a publicização de minhas imagens, autorizando apenas as minhas narrativas para fins pedagógicos e da pesquisa.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

(pode ser assinatura eletrônica)

Data: ____/____/____