

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LORRAYNE HEWELLEN CRISTINO RIBEIRO

CARTOGRAFANDO A ESCOLARIZAÇÃO NA ESCOLA COMUM: PISTAS EM
NARRATIVAS QUE COMPÕEM O CENÁRIO DA INCLUSÃO ESCOLAR

VITÓRIA
2021

LORRAYNE HEWELLEN CRISTINO RIBEIRO

CARTOGRAFANDO A ESCOLARIZAÇÃO NA ESCOLA COMUM: PISTAS EM
NARRATIVAS QUE COMPÕEM O CENÁRIO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Denise Meyrelles de Jesus.

Linha de pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos.

VITÓRIA
2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

C933c Cristino Ribeiro, Lorryne Hewellen, 1996-
Cartografando a escolarização na escola comum: pistas em narrativas que compõem o cenário da inclusão escolar / Lorryne Hewellen Cristino Ribeiro. - 2021.
199 f. : il.

Orientadora: Denise Meyrelles de Jesus.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação Especial. 2. Narrativas de alunos com deficiência. 3. Pesquisa cartográfica. 4. Formação docente. I. Meyrelles de Jesus, Denise. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LORRAYNE HEWELLEN CRISTINO RIBEIRO

**CARTOGRAFANDO A ESCOLARIZAÇÃO NA ESCOLA COMUM: PISTAS
EM NARRATIVAS QUE COMPÕEM O CENÁRIO DA INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo como requisito
parcial para obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

Aprovada em 30 de março de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Edson Pantaleão Alves
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Soler Gonzalez
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Gilsilene Passon Picoretti Francischetto
Faculdade de Direito de Vitória

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514,
Goiabeiras, Vitória-ES Telefone: (27) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppgeufes@yahoo.com.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por DENISE MEYRELLES DE JESUS - SIAPE 6295679 Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE Em 30/03/2021 às 17:36

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/166612?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por SOLER GONZALEZ - SIAPE 2086070
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 31/05/2021 às 11:14

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/199701?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
EDSON PANTALEAO ALVES - SIAPE 1785434
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 31/05/2021 às 16:44

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original
acesse o link: <https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/200063?tipoArquivo=O>

À minha mãe,
por me dar asas para voar.

Ao meu irmão,
por ser meu melhor amigo.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Amabel, Davi e Angel Smith, por permitirem que suas projeções se coloquem como pistas para pensarmos a escolarização na escola comum.

AGRADECIMENTOS

Toda honra ao Deus da minha vida. Por tudo, por tanto e por sempre.

À minha mãe, Penha. Amiga, você é meu maior exemplo. Espero um dia ser metade do que você é. Espero também retribuir tudo que fez (e faz) por mim.

Agradeço, ainda, ao meu irmão, Weskley. Obrigada por ser o meu melhor amigo. Obrigada, obrigada e obrigada!!!

Sou grata ao Sr. Jovino, meu avô, e à dona Maria Rosa, minha avó. Reconheço a base importante representada pelo Senhor e pela Senhora.

À Denise Meyrelles de Jesus, pela aposta desde a graduação. Maestra, contigo aprendi muito, quiçá um dia retribuir tudo isso. Gratidão pela orientação, pela amizade e por acreditar em mim.

Ao professor Soler, ao professor Edson e à professora Gilsilene, por participarem da comissão examinadora da dissertação, pelas sugestões e pela leitura cuidadosa do texto.

Professor Soler, obrigada por me ajudar a crescer com os debates na disciplina de “Geografia: conteúdo e metodologia”, ainda na graduação, quando falávamos sobre cartografia.

Professor Edson, obrigada por me ajudar a crescer com as trocas que fizemos nos grupos de educação especial na linha de pesquisa “Educação Especial e Processos Inclusivos” (PPGE-UFES).

Professora Gilsilene, obrigada por me ajudar a crescer com as discussões realizadas no grupo de estudos interinstitucional “Boaventura de Sousa Santos” na Faculdade de Direito de Vitória.

Aos/às colegas do grupo de pesquisa “Educação especial: práticas pedagógicas, formação de profissionais e políticas de inclusão escolar” (PPGE-UFES): Re, Babi, Denis, Mari, Carline, Meris, Christiano, Karol, Alice, Alessandra, Camila, Ariadna, Sonia, Aline e Esther. Há um pouco de vocês nessas linhas.

Agradeço, de modo especial, à Carline e Meris pelas conversas e afeto, assim como a atenciosa co-orientação do trabalho. Ao Christiano e à Karol por me acompanharem desde o subprojeto de iniciação científica e o trabalho de conclusão de curso na graduação. E à Renata, minha *academic sis*. Você é minha cartógrafa favorita.

Aos/às colegas da Universidade Federal de São Carlos, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da Universidad Veracruzana, da Università degli Studi di Sassari e da Universidade Pedagógica de Maputo, pelas contribuições na construção dessa rede de conhecimento.

Aos/às colegas da Faculdade de Direito de Vitória, pelos diálogos sobre o pensamento de Boaventura de Sousa Santos.

À Secretaria Municipal de Educação de Cariacica-ES, pela concessão e o acompanhamento de mais uma investigação.

À Coordenação de Inclusão Educacional, pelo acolhimento. Em particular à Gianni, Suelen e Ione, pela prontidão em ajudar sempre que preciso.

Aos/às participantes do curso de formação docente “Políticas e Práticas de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva”, pelo aprendizado.

À “escola que joga outro jogo” e à “escola que aproveita as oportunidades”, por abrirem as portas para a realização da pesquisa.

Aos/às colegas, professores e professoras da turma 32 de Mestrado acadêmico em Educação.

Aos/às professores e professoras da Educação Básica que despertaram em mim a curiosidade e a vontade de aprender. Principalmente à Tatiana, professora de Português e à Cíntia, professora de História.

À Universidade Federal do Espírito Santo, por me ensinar que há outras formas de ver o mundo e possibilidades de transformá-lo pela via do conhecimento.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo financiamento dos estudos realizados com a iniciação científica durante a graduação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo financiamento da pesquisa de Mestrado. Sou grata por essa experiência ímpar de formação continuada.

[...] Se repetirmos o mesmo, encontraremos o mesmo. Sem transgressão não há descoberta, não há criação, não há ciência (NÓVOA, 2015, p. 15).

RIBEIRO, L. H. C. **Cartografando a escolarização na escola comum: pistas em narrativas que compõem o cenário da inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

RESUMO

O estudo teve por objetivo cartografar a escolarização na escola comum a partir de pistas produzidas no curso de formação docente “Políticas e Práticas de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva” e nas narrativas de alunos e alunas com deficiência de escolas públicas de Ensino Fundamental II da rede municipal de Cariacica-ES. Elegeu a cartografia como uma forma possível de compreensão da realidade, entendendo-a como um método utilizado para acompanhar movimentos e compreender processos. Contou com o contributo teórico-epistemológico de Boaventura de Sousa Santos, adotando o conceito de trabalho de tradução como pilar sustentador de análise. Assumiu a natureza qualitativa. No curso de formação docente, as narrativas foram produzidas por professores/as de educação especial e pedagogos/as. O acompanhamento e o registro do momento formativo foram realizados pela via do diário de campo no período de julho a setembro de 2019. Nas escolas, as narrativas foram produzidas por uma aluna com deficiência visual, um aluno com deficiência auditiva e um aluno com deficiência física, matriculados/a nos anos finais do Ensino Fundamental. Como instrumentos de pesquisa foram utilizados a observação-participante, o diário de campo e a entrevista aberta (a vertente da história de vida). Esse movimento se efetivou entre outubro e dezembro de 2019. O fenômeno da escolarização na escola comum foi contemplado pelas lentes da pequena e da grande escala. Como resultados, a investigação aponta a formação docente assumida como uma ferramenta para a elaboração de futuras/possíveis diretrizes para a educação especial, sendo uma ação coordenada pelo setor dessa modalidade escolar. As pistas localizadas em pequena escala parecem apontar para um contexto em que o direito social à Educação é o pilar estruturante, onde se evoca o envolvimento de todos e todas para a inclusão escolar, a apropriação de saberes do currículo escolar comum, uma avaliação da aprendizagem plural e um atendimento educacional especializado de cunho pedagógico, na escola comum, afastando-se do viés clínico-terapêutico. No caso das pistas localizadas em grande escala, destacam-se as zonas de contato “sobre mim”, “estigma”, “escola” e “amizades”. Elas

evidenciam que os alunos e a aluna com deficiência não são um grupo homogêneo, mas identidades em curso; a presença de processos de estigmatização em trajetórias de vida e escolares; aquilo que se coloca como possibilidade e contradição em seus processos de inclusão escolar em marcha, bem como a importância da constituição de amizades nessas histórias vividas. O estudo aponta a necessidade de criar inteligibilidade entre as narrativas produzidas para que sejam construídas críticas e proposições que cooperem com a elaboração das futuras/possíveis diretrizes para a educação especial da rede de ensino municipal de Cariacica-ES.

Palavras-chave: Educação Especial. Narrativas de alunos com deficiência. Pesquisa cartográfica. Formação docente.

RIBEIRO, L. H. C. **Mapping education in regular schools: clues in narratives that make up the school inclusion scenario.** Dissertation (Master's Program in Education). Federal University of Espírito Santo, Vitória, 2021.

ABSTRACT

The study aimed to map schooling in the common school from clues produced in the teacher training course “Policies and Practices of Special Education in an Inclusive Perspective” and in the narratives of students with disabilities from public elementary schools in the municipal network of Cariacica, ES, Brazil. Cartography was chosen as a possible way to understand reality, as a method used to monitor movements and understand processes. The study relied on the theoretical-epistemological contribution of Boaventura de Sousa Santos, adopting the concept of work of translation as a supporting pillar of analysis. It is a qualitative research. In the teacher training course, the narratives were produced by special education teachers and pedagogues. The monitoring and recording of the training moment was carried out via field journal from July to September 2019. In the schools, the narratives were produced by a student with visual impairment, a student with hearing impairment and a student with physical disability, enrolled in the final years of elementary school. As research instruments, participant observation, field journal and open interview (life history interviewing) were used. This movement took place between October and December 2019. The phenomenon of schooling in the ordinary school was contemplated through the lenses of small and large scale. As a result, the investigation points at teacher education, assumed as a tool for the elaboration of future/possible guidelines for special education, as an action coordinated by the sector of this school modality. The clues located on a small scale seem to point to a context in which the social right to Education is the structuring pillar. The involvement of everyone for school inclusion is evoked for the appropriation of the common school curriculum, an evaluation of plural and a specialized educational service of pedagogical nature in the common school, which moves away from the clinical-therapeutic bias. In the case of clues located on a large scale, the contact areas “about me”, “stigma”, “school” and “friendships” stand out, showing that students with disabilities are not a homogeneous group, but identities in progress, the presence of stigmatization processes in life and schooling trajectories, which is posed as a possibility and as a contradiction in

their ongoing processes of school inclusion, as well as the importance of building friendships in these lived stories. The study points out the need of creating intelligibility between the narratives produced, of building criticisms and propositions that cooperate with the development of future/possible guidelines for special education in the municipal education network of Cariacica, ES, Brazil.

Keywords: Special Education. Narrative of students with disabilities. Cartographic Research. Teacher's education.

LISTA DE SIGLAS

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

COMEC - Conselho Municipal de Educação.

GT's - Grupos de Trabalho.

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais.

PAEE - Público-Alvo da Educação Especial.

PNE - Plano Nacional de Educação.

PNEE-PI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação.

SEME - Secretaria Municipal de Educação.

SRM - Sala de Recursos Multifuncionais.

TA - Termo de Assentimento.

TCL - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo.

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos.

UNISS - Università degli Studi di Sassari.

UP - Universidade Pedagógica.

UV - Universidad Veracruzana.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cartografando a escolarização na escola comum na rede de ensino municipal de Cariacica-ES.....	46
Quadro 2 - Percursos no percurso.....	51
Quadro 3 - Comissões instituídas para a construção das Diretrizes da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação.....	54
Quadro 4 - Instrumento utilizado para a organização dos dados produzidos no encontro sobre “avaliação na educação especial”.....	57
Quadro 5 - Instrumento utilizado para a organização dos dados produzidos no encontro sobre “autismo”.....	57
Quadro 6 - Instrumento utilizado para a organização dos dados produzidos no encontro sobre “currículo e atendimento educacional especializado”.....	57
Quadro 7 - Caracterização dos alunos e aluna colaboradores/a da pesquisa.....	60
Quadro 8 - O manual da aprendiz de cartógrafa.....	67
Quadro 9 - Janela 1 – “Um mundo que não é deste mundo”.....	71
Quadro 10 - Pistas para a cartografia de narrativas.....	79
Quadro 11 - Janela 2 – Alunos e alunas “querem falar e ser ouvidos!”.....	88
Quadro 12: Condições para o trabalho de tradução.....	97
Quadro 13 - Janela 3 – A garantia do direito social à Educação na Constituição Federal de 1988.....	103
Quadro 14 - Janela 4 – Um pouco da história de Lucas Barbosa Saar.....	107
Quadro 15 - Plano de Trabalho do curso de formação docente “Políticas e Práticas de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva”.....	111
Quadro 16 - Encontros do curso de formação docente “Políticas e Práticas de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva”.....	112
Quadro 17 - Diferença entre “atendimento” e “ensino”.....	125
Quadro 18 - Janela 5 – Manifestação do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial acerca do decreto nº 10.502 de 30 de Setembro de 2020.....	127
Quadro 19 - Cartografia da escolarização na escola comum: pistas da pequena escala.....	130

Quadro 20 - Janela 6: Poema: “A escola é”	160
--	------------

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mecanismos de distorção da realidade.....	76
Figura 2: Trabalho de tradução - princípios para a cartografia de narrativas no cenário da inclusão escolar.....	99
Figura 3: Comissões para a elaboração das futuras/possíveis diretrizes da educação especial da rede de ensino municipal de Cariacica-ES.....	115
Figura 4: Escola pública e escola privada na escolarização de Amabel.....	143
Figura 5: Escola pública e escola privada na escolarização de Angel Smith....	149
Figura 6: Cartografia da escolarização na escola comum: pistas da grande escala.....	166

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Mapa – parte 1.....	27
Imagem 2: Mapa – parte 2.....	50
Imagem 3: Reflexão disparadora acerca da noção de “trabalho” para o Materialismo Histórico-Dialético.....	54
Imagem 4: Documento com os registros dos debates realizados no curso de formação docente “Políticas e Práticas de Educação Especial Numa Perspectiva Inclusiva”.....	58
Imagem 5: Texto escrito por uma professora colaboradora das ações inclusivas da “escola que joga outro jogo”.....	61
Imagem 6: Mapa – parte 3.....	69
Imagem 7: Projeção conforme de Mercator.....	74
Imagem 8: Mapa – parte 4.....	90
Imagem 9: Boaventura de Sousa Santos.....	91
Imagem 10: Mapa – parte 5.....	101
Imagem 11: Divulgação Seminário de Educação Especial - curso de formação docente “Políticas e Práticas de Educação Especial numa Perspectiva inclusiva”.....	109
Imagem 12: Divulgação do encerramento do curso de formação docente “Políticas e Práticas de Educação Especial numa Perspectiva inclusiva”.....	110
Imagem 13: Relatório realizado no ano de 2011 sobre a aluna Amabel.....	144
Imagem 14: Avaliação diagnóstica de Amabel no ano de 2019 (sobre o Braille).....	145
Imagem 15: Avaliação diagnóstica de Amabel no ano de 2019 (sobre querer aprender).....	147
Imagem 16: Avaliação diagnóstica de Amabel no ano de 2019 (sobre a locomoção).....	169
Imagem 17: Mapa – parte 6.....	174
Imagem 18: O mapa da aprendiz de cartógrafa.....	182

SUMÁRIO

LEITURA COMO SINÔNIMO DE LIBERDADE.....	25
MAPA - PARTE 1.....	27
I CARTOGRAFIA? CARTOGRAFIAS.....	28
1.1 A ponta do iceberg.....	44
1.1.1 (Re)desenhando o escopo da pesquisa.....	48
MAPA - PARTE 2.....	50
II CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA.....	51
2.1 Percursos no percurso.....	51
2.2. A produção de narrativas com profissionais da Educação.....	53
2.3 A produção de narrativas com alunos e alunas.....	59
MAPA - PARTE 3.....	69
III UM DIÁLOGO ACERCA DAS NARRATIVAS.....	70
3.1 O primeiro ponto: afinal, o que são os mapas?.....	70
3.1.1 O segundo ponto: os mapas e as narrativas.....	77
3.2 Narrativas/trajetórias de vida e escolares.....	80
MAPA - PARTE 4.....	90
IV QUANDO BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS É CONVIDADO PARA SUBSIDIAR O DEBATE: O TRABALHO DE TRADUÇÃO COMO MARCO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO.....	91
MAPA - PARTE 5.....	101
V POR UMA CARTOGRAFIA DA ESCOLARIZAÇÃO NA ESCOLA COMUM..	102
5.1 O curso de formação docente “Políticas e Práticas de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva”.....	102
5.2 A pequena escala: algumas pistas nos encontros formativos.....	115
5.2.1 Por falar em direito à Educação (pista 1).....	116
5.2.2 Colaboração: palavra forte em Cariacica (pista 2).....	118
5.2.3 Currículo e avaliação (pista 3).....	120
5.2.4 Concepção de atendimento educacional especializado (pista 4).....	123
5.2.5 Instituições especializadas (pista 5).....	126
5.3 A grande escala: processos de escolarização na escola comum a partir das narrativas dos alunos e alunas.....	130
5.3.1 Primeira aproximação.....	131

5.3.2 Projeções de “Amabel”, “Davi” “Angel Smith”	135
5.4 Um diálogo entre a pequena e a grande escala.....	166
MAPA - PARTE 6.....	174
VI (IN)CONCLUSÕES: O QUE DIZ(EM) O(S) MAPA(S)?.....	175
O MAPA DA APRENDIZ DE CARTÓGRAFA.....	182
REFERÊNCIAS.....	183
APÊNDICES.....	195
APÊNDICE A - Pergunta-chave e eixos suleadores.....	196
ANEXOS.....	197
ANEXO A - Frente do folder do Seminário de divulgação do curso de formação docente “Políticas e Práticas de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva”	198
ANEXO B - Verso do folder do Seminário de divulgação do curso de formação docente “Políticas e Práticas de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva”	199

Leitura como sinônimo de liberdade

Minhas leituras favoritas são aquelas que me encorajam a passear entre as linhas do texto. As que me atizam curiosidade, que me fazem sentir parte dele. Refletindo sobre *A arte de assinar o que se lê*, Fischer (2005) indaga: “Como instalar cumplicidade entre nós e nosso leitor?” (p.13). No(s) mapa(s) aqui apresentado(s), meu desejo é que a cumplicidade seja instalada pela leitura tomada como sinônimo de liberdade.

Santos (2011) sinaliza que os mapas “[...] devem ser fáceis de usar” (p.201). Essa necessidade pode ser observada em um episódio no mínimo curioso:

Jorge Luís Borges conta-nos a história do imperador que encomendou um mapa exacto do seu império. Insistiu que o mapa devia ser fiel até o mínimo detalhe. Os melhores cartógrafos da época empenharam-se a fundo neste importante projecto. Ao fim de muitos trabalhos, conseguiram terminá-lo. Produziram um mapa de exactidão insuperável, pois que coincidia ponto por ponto com o império. Contudo, verificaram, com grande frustração, que o mapa não era muito prático, pois era do tamanho do império (1974: 847). Para ser prático, o mapa não pode coincidir ponto a ponto com a realidade (SANTOS, 2011, p.200).

Não compartilho com o pensamento do imperador.

Meu propósito é apresentar uma estrutura que, com distorções, facilita movimentos de manuseio. Todas as linhas seguem uma lógica contínua e estão carregadas de intencionalidade. Cada capítulo é precedido por uma parte do “mapa da aprendiz de cartógrafa”, uma compilação de palavras que selecionei e organizei para representar aspectos que atravessam e compõem a escrita do texto.

As coordenadas são:

Capítulo I: “Cartografia? Cartografias.”

Invitatório para compreender os movimentos e acompanhar os processos que culminaram no (re)desenho do escopo da pesquisa, tendo como base o método da cartografia e a concepção do autoconhecimento (SANTOS, 2018b).

Capítulo II: “Construção metodológica”

Apresentação de como se deu a construção do posicionamento metodológico da investigação.

Capítulo III: “Um diálogo acerca das narrativas”

Proposição de uma comparação entre mapas e narrativas – onde os mapas são utilizados como aparato metafórico para uma discussão de ordem simbólica –, e um diálogo que contempla narrativas/trajetórias de vida e escolares na educação especial.

Capítulo IV: “Quando Boaventura de Sousa Santos é convidado para subsidiar o debate: o trabalho de tradução como marco teórico-epistemológico”

Debate sobre o contributo teórico-epistemológico de Boaventura de Sousa Santos para o estudo, adotando o trabalho de tradução como pilar sustentador de análise.

Capítulo V: “Por uma cartografia da escolarização na escola comum”

Análise do fenómeno da escolarização na escola comum a partir de projeções construídas pelas vozes de profissionais da Educação, bem como do alunado com deficiência.

Capítulo VI: “(In)conclusões: o que diz(em) o(s) mapa(s)?”

(In)conclusões acerca da cartografia da escolarização na escola comum no cenário da rede de ensino municipal de Cariacica-ES.

Imagem 1: Mapa – parte 1.



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Santos (2011), 2020.

I CARTOGRAFIA? CARTOGRAFIAS.

“Proverbios y cantares - XXIX¹”

Al andar se hace camino
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante, no hay camino,
sino estelas en la mar.
Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.

Antonio Machado

“[...] O conhecimento significa, acima de tudo,
conhecermo-nos a nós próprios”
(SANTOS, 2018b, p.29).

A introdução parece um espaço propício para dar início à apresentação da lente que direciona minha² compreensão da realidade: a cartografia, método caro aos que buscam **acompanhar movimentos e compreender processos**. Ghedin e Franco (2011) trazem à tona o conceito de método em sua origem grega – *methodos* –, sendo um “[...] caminho que se faz caminhando enquanto se caminha” (p.26). Na cartografia, essa definição ganha importância particular. Logo, seria impossível afirmar que o estudo versa sobre uma “cartografia”, mas sim sobre “cartografias”.

¹ “O poema pode ser lido como a fala de um narrador – o poeta – que está respondendo a uma questão posta por um interlocutor particular: o caminhante. Este, colocado diante da necessidade de iniciar seu percurso, sente-se forçado a defini-lo previamente, a estabelecer um trajeto que lhe evite de antemão as dúvidas e opções – as encruzilhadas – com que inevitavelmente se depararia. [...] O viajante espera do poeta as mais variadas indicações que lhe possibilitariam uma jornada sem percalços. O poeta, entretanto, não responde à demanda do caminhante; ele se nega a formular uma meta, a decidir um destino. De modo peremptório, afirma que “no hay camino” e oferece como alternativa uma dialética do andar. É ela que, pela pura ação de sua presença, vai tornando caminho o caminhar” (MEYER, 2007, p.35-36).

² Opto por utilizar a 1ª pessoa do singular. Apesar disso, por vezes recorro ao “nós” na tentativa de trazer um diálogo mais direto com o/a leitor/a. Isso também acontece quando menciono movimentos realizados pelo/no grupo de pesquisa.

O singular dá lugar ao plural por uma “paisagem maior” intrinsecamente ligada ao delineamento do escopo da pesquisa: minha experiência formativa. Enquanto escrevo, apago, reflito e torno a escrever, me coloco diante da proposta de trazer reflexões sobre um caminho que, desde o princípio, foi se (re)desenhando. Essa é uma tarefa difícil. Por essa razão, busco inspirações nas citações em epígrafe. Realizo essa escolha para manter afastamento das amarras positivistas na produção do conhecimento, evidenciando implicações com o campo educacional e os estudos sobre a égide inclusiva.

Ao encarar a leitura como sinônimo de liberdade, o/a leitor/a perceberá que minha intenção é cartografar a escolarização na escola comum a partir de pistas produzidas no curso de formação docente “Políticas e Práticas de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva” e nas narrativas de alunos e alunas com deficiência de escolas públicas de Ensino Fundamental II da rede de ensino municipal de Cariacica-ES. Uma intenção compreendida a partir de sua construção, a partir daquilo que está para além da “ponta do iceberg”...

Dos movimentos da vida

Antes de mais nada, não seria exagerado afirmar que as questões da Educação me atravessaram desde a infância. Ser filha e neta de professoras formadas no Magistério me ofereceu o privilégio de acompanhá-las em seus diferentes percursos profissionais e aprender um pouco mais sobre a escola. Apesar disso, seria equivocado afirmar que esse fato teve peso decisório em minha escolha pela docência. Na verdade, foram cruciais as experiências vivenciadas durante os anos de escolarização em instituições públicas de ensino no âmbito da Educação Básica.

Tivemos encontros felizes. Em nós, alunos e alunas, fora despertado algo extremamente importante: a curiosidade; e, com ela, o desejo de aprender. Fruto do trabalho de profissionais que nos ofereciam um olhar de aposta e confiança. Como sugere Arroyo (2000) ao escrever *Ofício de mestre*, “[...] a escola é importante, influencia, e muito, nossas vidas” (p.112). No meu caso, com o passar do tempo, a curiosidade e o desejo de aprender não se contentaram em andar sozinhos. Eles se juntaram à vontade de ensinar.

Formação inicial: provocações de um percurso

Meu ingresso no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) ocorreu no ano de 2014. Em linhas gerais, é possível afirmar que o momento de formação inicial foi marcado pelo pilar do direito social à Educação assegurado pela Carta Magna de 1988 (BRASIL, 1988). A partir de tal premissa muitos diálogos foram realizados. Dentre eles, um obteve destaque: a análise da Lei nº 13.005/14 que aprovou o *Plano Nacional de Educação* (PNE) para o decênio 2014-2024.

Entre metas e estratégias, refletíamos sobre as proposições para os diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino escolar. A disciplina de “Introdução à Educação Especial” se configurou como um espaço privilegiado para o aprofundamento dos debates. Naturalmente, a ênfase recaía sobre a Meta 4 e as 19 estratégias direcionadas à escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação³.

O documento, à época ainda muito recente, anunciou o objetivo de universalizar o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado para a população estudantil na faixa etária dos 4 aos 17 anos. As inquietações eram muitas. No que tange à realização do atendimento supracitado, não posso deixar de pontuar a dubiedade expressa na orientação de que o mesmo se dê “[...] preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014, Meta 4).

A redação da Meta 4, como vemos, mantém o histórico termo “preferencialmente”, que relativiza a potência da política inclusiva e alarga o espaço da educação não regular e, ainda, se refere de forma explícita às entidades conveniadas, que remetem às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, não mencionadas nas demais metas (LAPLANE, CAIADO, KASSAR, 2016, p.44).

O cenário era (e ainda é) complexo.

Essa tensão se configurava como um dos exemplos que cooperavam para que realizássemos perguntas semelhantes à de Bueno (2013, p.30): “[...] quais os limites

³ No Brasil, a categorização é definida pela “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEE-PI), publicada em 2008 pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (BRASIL, 2008).

e em que casos poderemos prescindir da inclusão escolar? Na prática, essas aberturas não favorecem a adoção indiscriminada de sistemas segregados?”.

Fora das quatro paredes da sala de aula, outros espaços formativos acalentavam os debates. Destaco eventos acadêmicos no campo educacional. O desafio, ainda atual, era o de pensar meios para que a Educação se tornasse cada vez mais um lugar de partilha e não um espaço de exclusão (MEIRIEU, 2002). Surgia, assim, o interesse em compreender a premissa da inclusão escolar.

Antes de mencionar o ápice dos novos (ou velhos) debates, pontuo experiências ocorridas nesse período:

- O primeiro contato com a teorização de Boaventura de Sousa Santos durante a disciplina de “Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica II”;
- Os diálogos sobre a cartografia na disciplina de “Geografia: conteúdo e metodologia”;
- A admissão no Programa Institucional de Iniciação Científica em Ciências Humanas no ano de 2015. Esse acontecimento marcou minha participação em um dos grupos de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFES, na antiga linha “Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas”⁴.

A conversa continua: engajando-me em um grupo de pesquisa

Diálogo, reflexão, apropriação e produção de conhecimento. A participação no grupo de pesquisa “Educação especial: práticas pedagógicas, formação de profissionais e políticas de inclusão escolar” (PPGE/UFES) foi um momento ímpar. “O ápice dos novos (ou velhos) debates”. Um ambiente no qual era reforçada a aposta na educabilidade de todos e todas (MEIRIEU, 2005) e na sala de aula como um espaço privilegiado do aprender discente (CURY, 2007).

⁴ A linha de pesquisa sofreu um processo de mudança de nomenclatura, passando a se intitular “Educação Especial e Processos Inclusivos”.

Meu engajamento se deu na conjuntura do projeto de pesquisa “Educação especial, políticas e contextos: análise de configurações, de indicadores e de tendências em diferentes cenários”⁵ (2014-2018).

O projeto englobou o contexto nacional e internacional a partir de uma rede de conhecimento construída entre pesquisadores e pesquisadoras da UFES, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que atuam, respectivamente, nos grupos de pesquisa: “Educação especial: práticas pedagógicas, formação de profissionais e políticas de inclusão escolar”, “Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar” e “Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação: Educação Especial”.

O objetivo foi cartografar a educação especial em diferentes sociedades a partir da vertente teórico-metodológica dos Estudos Comparados (FRANCO, 2000; NÓVOA, CATANI, 2000; MARCONDES, 2005; CIAVATTA, 2009; REZENDE, ISOBE, MOREIRA, 2013; SOBRINHO, et. al, 2015; WELLER, 2017). No lugar de aprendizagens comparatistas, assumimos o compromisso de realizar uma investigação que buscasse “[...] compreender o outro a partir dele próprio e, por exclusão, reconhecer-se na diferença” (FRANCO, 2000, p.200).

No caso nacional, foram considerados os territórios do Espírito Santo, São Paulo e Rio Grande do Sul e, no contexto internacional, os do México, Itália e Moçambique.

Os acordos de cooperação técnica estabelecidos com a Universidad Veracruzana (UV), a Università degli Studi di Sassari (UNISS) e a Universidade Pedagógica (UP) de Maputo permitiram um olhar para as aproximações e/ou distanciamentos entre países que comungam com a concepção de inclusão social e educacional de pessoas com deficiência fortalecida pelo advento de convenções e declarações da década de 90, tais como: a *Declaração de Jomtien* (ONU, 1990), a *Declaração de Salamanca* (ONU, 1994) e a *Convenção de Guatemala* (ONU, 1999) – com destaque para o caso italiano, com ações pioneiras na década de 70 (VENTURINI, RIBEIRO, JESUS, 2018; JESUS, RIBEIRO, VENTURINI, 2018; JESUS, VIEIRA, RIBEIRO, VENTURINI, 2019).

Sobre esse período, também registro:

⁵ Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Edital Universal 2014, nº do processo: 458541/2014-1. Coordenação: Denise Meyrelles de Jesus, Katia Regina Moreno Caiado e Claudio Roberto Baptista.

- A continuidade dos estudos sobre a teorização de Boaventura de Sousa Santos;
- A participação no Seminário: “Cartografias em Educação Especial”, realizado em 2016, no PPGE-UFES;
- A participação no evento oficial do projeto de pesquisa, o “Colóquio Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas”, na 3ª e 4ª edição. A primeira realizada nos dias 12, 13 e 14 de setembro de 2016, em Canela-RS, e a segunda nos dias 11, 12 e 13 de setembro de 2017, em Guarapari-ES;
- O Seminário “Educação especial, políticas e contextos: análise de configurações, de indicadores e de tendências em diferentes cenários – Universal CNPq/2014”, realizado nos dias 26 e 27 de fevereiro de 2018, em Domingos Martins-ES.

Essas experiências culminaram na elaboração de duas produções:

- 1) O *subprojeto de iniciação científica* “Educação Especial, políticas e contextos: cartografando políticas e processos de gestão” (RIBEIRO, 2017);
- 2) O *trabalho de conclusão de curso* “Os movimentos de materialização de políticas públicas de inclusão escolar para os alunos público-alvo da educação especial: o caso de Cariacica-ES” (RIBEIRO, VENTURINI, 2017).

As duas produções trouxeram um recorte brasileiro, mais especificamente capixaba: a rede de ensino municipal de Cariacica-ES.

Inicialmente, cartografei processos de gestão realizados pela equipe central de educação especial no, então, setor “Coordenação de Diversidade e Inclusão Educacional”⁶ da Secretaria Municipal de Educação (SEME) e analisei as políticas de inclusão escolar em ação (RIBEIRO, 2017). Posteriormente, problematizamos os movimentos de materialização das políticas de inclusão escolar em ação a partir da aproximação de uma instituição pública de Ensino Fundamental I (RIBEIRO, VENTURINI, 2017). O foco esteve sobre as vozes e práticas de profissionais que atuam no ambiente escolar.

⁶ Atual “Coordenação de Inclusão Educacional”.

Do ingresso na pós-graduação ou da “ida aos porões”

O ingresso na pós-graduação foi marcado pela preocupação com o atendimento educacional especializado. No projeto, propus a análise de um modelo específico: o ensino colaborativo. A discussão teve como foco a ação conjunta entre o/a “professor/a colaborador/a das ações inclusivas”⁷ e o/a professor/a da sala de aula comum, corroborando com a crença de uma ação pedagógica em educação especial plural em suas metas e possibilidades (BAPTISTA, 2011).

No fluxo dos Estudos Comparados, a escolha foi a escala local: a análise de duas instituições públicas de ensino. Nesse caminho que só se faz caminhando, a disciplina de “Seminário de Pesquisa I⁸” entrou em cena. Não havia escape, Veiga-Neto (2012) nos desafiava: *é preciso ir aos porões...*

Para Bachelard, antes de sermos jogados no mundo, somos acolhidos no interior da casa [...]. Mas, mesmo que acolhidos pela casa, corremos sempre o risco de viver bloqueados, viver no alheamento, isto é, alienados no mundo e do mundo. Isso será assim se não soubermos ocupar toda a casa, se nos mantivermos confinados apenas no espaço intermediário, nesse espaço das experiências imediatas em que se desenrola o que chamamos de vida concreta e de realidade. Se nos deixarmos prender nos andares intermediários, sem habitar o sótão e o porão, perderemos boa parte de nossa própria condição humana, pois, enquanto lá no sótão se dão as experiências da imaginação e da sublimação, é lá no porão que estão as raízes e a sustentação racional da própria casa (VEIGA-NETO, 2012, p.269).

A metáfora retomada pelo estudioso é rica e, certamente, pode ganhar diferentes nuances. Naquele momento, no contexto dos diálogos sobre os objetos de pesquisa dos alunos e alunas da turma 32, a mesma atizava indagações (VEIGA-NETO, 2012). E se saíssemos a ocupar outros lugares da casa? O que nos aguardaria para além do piso intermediário que autobloqueia o acesso aos porões?

Era, portanto, uma espécie de provocação.

Devo confessar que a essa altura Boaventura de Sousa Santos – autor convidado para subsidiar o debate que aqui será realizado –, já me perpassava com sua teorização e me incentivava a pensar outros possíveis.

Era necessário falar “com” e não “sobre” (SANTOS, 2018b).

⁷ Serviço de apoio à escolarização oferecido pela rede de ensino municipal de Cariacica-ES.

⁸ Disciplina ofertada ao curso de Mestrado (acadêmico) em Educação – PPGE/UFES.

No meu caso, “ir aos porões” foi indagar, ampliar horizontes, conhecer o que não fazia parte do meu repertório. Para que isso acontecesse, um ponto crucial foi a leitura de trabalhos já desenvolvidos. Um (re)encontro com pesquisas sobre o município de Cariacica. (Re)encontro que chamei de “primeiro balanço” da literatura.

Primeiro balanço: a inclusão escolar na rede de ensino municipal de Cariacica-ES

Para o primeiro balanço da literatura, considerei a gama de estudos produzidos no âmbito do PPGE-UFES. Por meio do acesso ao seu *sítio* oficial, foi realizada a leitura dos resumos das teses e dissertações defendidas no espaço temporal de 2008-2018 para a identificação das produções que possuíam Cariacica-ES como campo investigativo. O ano de 2008 foi tomado como ponto de partida devido ao marco da PNEE-PI (BRASIL, 2008), considerando seus dez anos de vigência.

Como primeiro critério de seleção, busquei produções das linhas de pesquisa: “Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas” e “Educação Especial e Processos Inclusivos”. Como segundo critério, aquelas que tiveram como foco a rede de ensino municipal. Dessa forma, foi possível obter um panorama dos trabalhos que traziam pistas sobre o(s) movimento(s) de inclusão escolar.

Contei, ainda, com a contribuição dos anais do “Colóquio Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas”, considerando a 3ª e a 4ª edição. A decisão se justifica pelo destaque dado ao município enquanto um dos territórios cartografados pelo projeto de pesquisa “Educação especial, políticas e contextos: análise de configurações, de indicadores e de tendências em diferentes cenários” (2014-2018). Foram contemplados seus três eixos temáticos: Eixo I – Práticas Pedagógicas e Educação Especial; Eixo II – Formação Docente e Educação Especial e o Eixo III – Trajetórias escolares dos sujeitos da Educação Especial.

O mapeamento resultou no seguinte *corpus* de conhecimento: Gonçalves (2008), França (2008), Ramos (2011), Chiote (2011), Rangel (2012), Pinto (2013), Bravo (2014), Breciane (2014), Conde (2015), Oliveira (2015), Vieira, Breciane e Venturini (2016a; 2016b), Sá e Covre (2016), Melo (2016), Jesus e Ribeiro (2016), Nascimento, Borges e Breciane (2017), Sá, Covre (2017), Breciane, Ribeiro e Venturini (2017), Silva (2017).

A literatura versa sobre a política local e as práticas pedagógicas. Ela também aborda assuntos como as Superintendências Regionais de Educação (RAMOS, 2011) e temas mais subjetivos como o “cuidado de si” do público-alvo da educação especial (PAEE) no contexto escolar (RANGEL, 2012).

Início os debates com Nascimento, Borges e Breciane (2017) que realizaram uma comparação entre duas realidades capixabas: Serra e Cariacica. O intuito foi problematizar a materialização das políticas de atendimento educacional especializado em ambas redes de ensino municipal. O estudo evidencia que os territórios supracitados seguem a legislação federal buscando realizar as devidas adaptações para cada contexto.

Sobre o profissional especializado na área da educação especial, é revelado que, no primeiro local, há contratação de um/a professor/a para o trabalho prioritário na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Quando esse espaço não existe, o trabalho de forma articulada na sala de aula passa a ser uma possibilidade. Cariacica, por sua vez, conta com a figura de do/a “professor/a especializado/a” que trabalha no espaço da SRM⁹ no contraturno da matrícula regular dos alunos e alunas PAEE, e o/a “professor/a colaborador/a das ações inclusivas” que possui a sala de aula comum como seu *lócus* privilegiado de atuação.

Apesar de reconhecerem esse atendimento como uma via de acesso ao conhecimento, as autoras não negam a existência de fragilidades em seus processos de materialização (NASCIMENTO, BORGES, BRECIANE, 2017). Um dos exemplos é o quantitativo de SRM's, em alguns casos, reduzido.

Jesus e Ribeiro (2016), contemplando a condução das políticas locais, afirmam que ambas possibilidades de apoio à escolarização são fruto do trabalho realizado pelo setor de educação especial da SEME. Dialogando sobre as ações desenvolvidas pela equipe que compunha a então “Coordenação de Diversidade e Inclusão Educacional”, também sinalizam esforços como a formação continuada de profissionais, assim como a assessoria às escolas.

⁹ O município organiza suas SRM's por demandas específicas (deficiência visual, surdez, e assim por diante). As unidades de ensino equipadas para cada atendimento educacional são chamadas de “polos”.

Adiante, Breciane, Ribeiro e Venturini (2017) tecem suas considerações sobre o atendimento realizado na SRM de uma escola de Ensino Fundamental. A partir da narrativa de um professor especializado na área de altas habilidades/superdotação, apontam sobre o diagnóstico desse alunado (realizado de forma conjunta com o/a professor/a da sala de aula comum) e de sua avaliação da aprendizagem (de viés processual).

A fim de evidenciar a organização das SRM's, as autoras disponibilizam dados obtidos em 2016:

[...] funcionaram 25 SRMs, sendo 4 em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e 21 em Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), onde 35 professores atuavam com foco no AEE no contraturno. As SRMs são organizadas para atender uma demanda específica, sendo estruturadas como pólos, divididas por: deficiência intelectual/TGD (22 SRMs); deficiência visual (2 SRMs); surdez (1 SRM); altas habilidades/superdotação (1 SRM) [...] (BRECIANE, RIBEIRO, VENTURINI, 2017, p.53-54).

Esse apontamento faz lembrar a pesquisa de Gonçalves (2008) na qual se encontra o seguinte relato: “[...] os dados indicam que a rede de ensino em Cariacica, até o ano letivo de 2006, tinha uma única sala de recursos, destinada a atender aos alunos com deficiência visual” (GONÇALVES, 2008, p.127). No diálogo com Breciane, Ribeiro e Venturini (2017) fica claro o investimento processual na criação de SRM's, embora ainda existam demandas na Educação Infantil (OLIVEIRA, 2015; CONDE, 2015).

Na linha dos estudos comparados, Melo (2016) considerou Vila Velha, Cariacica, Serra e Vitória para avaliar a implementação de políticas públicas na área de deficiência visual. Em suma, em Cariacica, não foi identificada uma política direcionada para essa especificidade – fato ocorrido apenas em Vila Velha. Embora reconheça alguns impasses diante da inexistência de uma subcoordenação para pensar a deficiência visual, Melo (2016) esclarece que o município tem se empenhado em pensar serviços que contemplem o PAEE.

Para Oliveira (2015), o objetivo foi discutir o processo de implementação da política de educação especial considerando o cotidiano da Educação Infantil.

Com base nas orientações previstas na Resolução nº 007/2011, que *fixa normas para a Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino do Município de Cariacica*, a pesquisadora sinaliza, por exemplo, que não há menção de qual seria a formação

inicial necessária para a atuação nessa modalidade escolar. Logo, alerta que lacunas e imprecisões “[...] contribuem para criação de tensões que podem dificultar a efetivação das políticas educacionais” (OLIVEIRA, 2015, p.141).

Percebe-se que, embora haja um processo de investimento gradativo na formação docente (FRANÇA, 2008; GONÇALVES, 2008; BRECIANE, 2014), essa não é uma discussão esgotada. O cenário atual¹⁰ aponta para a necessidade da luta em prol da garantia do direito social à Educação, (re)afirmando a necessidade de refletirmos sobre essa temática. Não apenas para os/as professores/as especializado/as, mas para os/as professores/as da sala de aula comum.

Voltando às contribuições de Oliveira (2015), há um outro alerta: a concepção de infância que permeia as políticas. Sua leitura é a de que há um distanciamento entre a educação especial e a Educação Infantil, fazendo com que muitos documentos normativos se apresentem de forma a centralizar determinadas questões em detrimento de outras quando o processo de ensino e aprendizagem é posto em perspectiva.

Como diminuir essa distância, não só na Educação Infantil, mas nas demais etapas escolares? É uma das perguntas que podem ser colocadas através da contribuição de Oliveira (2015) nessa reflexão local (SANTOS, 2007).

Analisando narrativas de grupos focais que contemplaram as vozes de diferentes profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, Vieira, Breciane e Venturini (2016a, 2016b) entendem que as implicações do/a professor/a colaborador/a são vistas, sobretudo, nos modos de significar o currículo escolar:

Essa compreensão [de atendimento educacional especializado] possibilitou aos profissionais das escolas externarem seus modos de significar os currículos escolares, abrindo caminhos para problematizarem o quanto eles são simplificados, muitas vezes, como um conjunto estático de conhecimentos a serem apropriados por um padrão de estudante (VIEIRA, BRECIANE, VENTURINI, 2016a, p.11).

Considerando França (2008), é possível perceber que a ideia de um profissional de apoio na sala de aula comum não é algo inédito. Seu contributo é oferecido há anos, recebendo nomenclaturas como multiplicador/a, itinerante e professor/a colaborador/a das ações inclusivas (GONÇALVES, 2008; FRANÇA, 2008).

¹⁰ Escrito durante o processo de consulta pública do texto de alteração da PNEE-PI.

Elegendo a figura do/a professor/a de educação especial como centralidade de sua investigação, França (2008) advoga que o/a mesmo/a já atuava visibilizando potencialidades do PAEE, mostrando que seus processos de escolarização podem ser realizados na sala de aula comum junto com os/as demais estudantes.

A autora acrescenta:

As narrativas das professoras [da sala de aula comum] avaliam de maneira positiva a proposição do município que insere esse professor no contexto da escola, na medida em que é um profissional a mais para colaborar no âmbito da sala de aula (FRANÇA, 2008, p.305).

Breciane (2014), Bravo (2014), Oliveira (2015) e Pinto (2013) ressaltam que uma das principais características do/a “colaborador/a” está em sua atuação não se restringir ao público em questão, mas contemplar todos/as os/as alunos/as.

O “primeiro balanço” mostra a inegável aposta de Cariacica nessa perspectiva de atendimento educacional especializado. Cabe pontuar que a aposta é um diferencial do município, uma vez que a orientação nacional é a de que o mesmo seja realizado, de modo prioritário, no espaço da SRM, conforme as orientações das *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica* (BRASIL, 2009).

Como mencionado, a temática das práticas pedagógicas também se fez presente (CHIOTE, 2011; PINTO, 2013; CONDE, 2015).

Conde (2015) investigou práticas pedagógicas desenvolvidas na SRM e na sala de atividades de uma instituição de Educação Infantil, o centro municipal “Possibilidades”. Uma das importantes tensões levantadas no estudo foi justamente a dificuldade da realização do planejamento conjunto entre a figura do/a professor/a da sala de aula comum e o/a professor/a especializado/a. Esse aspecto parece se configurar como um dos desafios nesse cenário inclusivo, sendo também pontuado em escritos como os de Jesus e Ribeiro (2016).

No caso de Chiote (2011) e Pinto (2013) há uma aproximação específica: o desejo de investigar o trabalho pedagógico direcionado ao alunado com autismo no contexto da Educação Infantil.

Chiote (2011) mostrou que, por meio de uma ação conjunta entre a pesquisadora e as professoras do “CMEI¹¹ Singular”, ocorreram avanços significativos na aprendizagem de Daniel¹². Os avanços foram possíveis a partir de uma mediação pedagógica de caráter prospectivo, comprometida com uma ação intencional e planejada:

As intervenções com Daniel deixavam de ser imediatas, com um fim em si mesmas, e passavam a ter projeções futuras no desenvolvimento dele, nas nossas possibilidades de ações, na interação com as demais crianças, o que necessitava não apenas de planejar as ações, mas refletir sobre elas, avaliá-las para planejá-las novamente tornando-as intencionais e sistematizadas, elementos fundamentais da mediação pedagógica (CHIOTE, 2011, p.136).

A necessidade da sistematização pedagógica foi enfatizada por Pinto (2013) que analisou o processo educativo de João¹³ no “CEI¹⁴ Esperança”. Em suas considerações, a ausência de organização do planejamento, inerente à proposta de ensino colaborativo, se constituiu como um dos aspectos que evidenciaram a complexidade de pensar o processo de escolarização dessa criança. Pinto (2013) também alerta para a necessidade da prática pedagógica que considere a dimensão do cuidado e a potencialidade do sujeito.

Em outras palavras, Chiote (2011) e Pinto (2013) chamam atenção para o cenário da escola enquanto local de apropriação do conhecimento sistematizado. Essa questão retoma a importância do compromisso de um fazer pedagógico planejado que aposte na educabilidade de todos e todas (MEIRIEU, 2005).

Nas próximas investigações é possível perceber um olhar para uma temática ainda escassa no campo educacional (BRAVO, 2014) e um estudo pioneiro no município (RAMOS, 2011).

Para entender o processo de inclusão escolar de Diego¹⁵, aluno com deficiência intelectual causada pela síndrome de Noonan, Bravo (2014) teve como lócus de pesquisa a “Flor de Lótus”, uma escola de Ensino Fundamental. Os estudos escassos sobre essa temática (olhada por um viés pedagógico) fez com que Bravo (2014)

¹¹ Centro Municipal de Educação Infantil.

¹² Nome fictício.

¹³ Nome fictício.

¹⁴ Centro de Educação Infantil.

¹⁵ Nome fictício.

lançasse os seguintes questionamentos: “[...] como reconhecer a criança com síndrome de Noonan como um sujeito social, histórico e cultural se não sabemos onde está este sujeito de direito? Como se dá a relação destes sujeitos com seus pares? Como se dá seu processo de ensino-aprendizagem?” (p.35).

A pesquisadora é categórica ao afirmar que os processos de inclusão do/a aluno/a com síndrome de Noonan na sala de aula na escola comum são possíveis. Todavia, acrescenta que será indispensável assumir comprometimento com seu ensino e aprendizagem, reconhecendo o papel primordial que a mediação pedagógica representa nessa conjuntura. Penso que se trata de uma fala que vai ao encontro de Chiote (2011) e Pinto (2013).

Como na investigação anterior, a proposta de Ramos (2011) se diferencia por seu interesse particular. Trata-se do desejo de lançar um olhar para a Superintendência Regional de Educação de Cariacica, órgão que possui sob sua jurisdição os municípios de Cariacica, Marechal Floriano, Santa Leopoldina e Viana.

Ramos (2011) traz a dimensão histórica revelando como esse órgão passou por reestruturações para sua organização. Contempla, ainda, as vozes dos que trabalham nas redes de ensino municipal e estadual. Em síntese, Ramos (2011) afirma que esses profissionais têm assumido a defesa do direito social à Educação, mantendo forte engajamento nos processos de escolarização do PAEE.

[...] a sistematização dos dados relativos ao grupo focal nos possibilitou entender como os profissionais da educação, especialistas ou não, que trabalham nas escolas estaduais e municipais de Cariacica, Viana, Marechal Floriano e Santa Leopoldina reconhecem os alunos com deficiência e se percebem como responsáveis pela escolarização desses alunos (RAMOS, 2011, p.189).

Uma vez responsáveis por essa escolarização, revelam tensões encontradas nesse percurso. Menciona-se tópicos como a articulação entre turno e contraturno, o planejamento entre professores/as e a formação continuada de profissionais especializados (RAMOS, 2011), comungando com algumas das problematizações realizadas anteriormente.

Breciane (2014), Silva (2017), Sá e Covre (2016; 2017) compõem o quadro da literatura especializada dissertando, respectivamente, acerca do/a pedagogo/a, do/a diretor/a escolar e das concepções de professores/as de Educação Física sobre os processos de escolarização vividos na Educação Básica.

Tendo como ponto de partida o contexto do Ensino Fundamental, a “Escola Fênix”, Breciane (2014) fala sobre a necessidade de se construir uma identidade coletiva no cenário inclusivo. Em suas palavras, esse exercício terá como aspecto caro as atuações articuladas entre diferentes sujeitos, são exemplos o “[...] diretor, pedagogo, professor, coordenador, professor especialista, entre outros” (BRECIANE, 2014, p.105).

Suas conclusões apontam para a importância das mediações no fortalecimento das redes de relações que primam pela aprendizagem discente. Para Breciane (2014), o/a pedagogo/a assume um papel imprescindível nesse contexto, sendo o/a responsável pela coordenação/articulação das práticas pedagógicas na escola.

Já Silva (2017) indaga: “[...] O que [o/a gestor/a escolar] sabe sobre a Educação Especial e como a concebe? [...] Quais ações propositivas a gestão escolar articula para a inclusão escolar?” (p.35).

Se Breciane (2014) apresenta a figura do/a pedagogo/a, Silva (2017) acrescenta a figura do/a gestor/a escolar. O cargo se destaca na realização de orientações e no acompanhamento dos trabalhos junto ao/a pedagogo/a... enfim, no pensar e no fazer coletivo. Isso não implica na isenção de desafios. Aliás, Silva (2017) traz a narrativa de uma diretora que aponta a não existência de um caminho *a priori*. Mas essa situação não cria subjetividades conformistas. Pelo contrário, contribui para que a garantia do direito social à Educação continue sendo a principal pauta da escola.

Breciane (2014) e Silva (2017) mostram a importância singular de cada indivíduo na educação especial. Um “indivíduo” que não é solitário, mas está em diálogo com o outro. Como realizar ações inclusivas na articulação coletiva? Quais negociações estabelecer? São perguntas que vão compondo esse (re)encontro.

No que tange às questões da Educação Física, Sá e Covre (2016) colocam:

[...] vislumbramos muitos desafios na materialização de aulas com base inclusiva. Em nosso entender, um dos grandes fatores influenciadores dessa realidade se apoia no fato de que aulas de Educação Física ainda são fundamentadas na perspectiva da aptidão física, cujo princípio fundante é a promoção da performance e da eficiência motora numa perspectiva eminentemente comportamental (SÁ; COVRE, 2016, p.6).

As concepções de docentes de Educação Física sobre diferenciados processos de escolarização do PAEE na Educação Básica evocaram a necessidade de uma prática

que considere experiências corporais, entendendo as pessoas para além da dimensão biológica (SÁ, COVRE, 2016). Revelou, também, que muitos profissionais afirmam não possuir dificuldade de atuação com esse alunado. Um aspecto que contribui para tal é o fato de se apropriarem de conhecimentos sobre a área inclusiva, com ênfase em formações de cursos de extensão e de aperfeiçoamento (SÁ, COVRE, 2017).

Sá e Covre (2016; 2017) com certeza falam de um grande desafio. Mas um desafio possível de ser enfrentado. Importa encontrar caminhos. A formação continuada pode ser um deles, tendo em vista os relatos docentes.

Finalmente, Rangel (2012, p.28) apresenta seu objetivo de conhecer como acontece “[...] o cuidado de si de pessoas com deficiência, mais especificamente na relação escolar, atentando tanto para as possíveis reconfigurações na formação subjetiva dessas pessoas como para a interposição do mestre entre esta formação e o cuidado”.

O cuidado de si foi apresentado como um modo de construção e, ao mesmo tempo, finalização do eu, um acolhimento, uma proposta permeada por possibilidades para as relações humanas. Rangel (2012) aponta que o espaço da escola se constituía como local privilegiado do cuidado de si para os/as entrevistados/as. Essa instituição era, a seu modo, o ponto de ligação entre o indivíduo que passava da ignorância à memória e o indivíduo produtivo. Ela teria, para ambos, o propósito de possibilitar trabalho e os capacitar.

Ao lado do trabalho, a escola também apareceu como local de conhecimento. Onde, segundo as narrativas, se “pode saber mais” ou onde significa “ficar inteligente” (RANGEL, 2012). Apesar disso, a autora alerta para o fato de que, quando não conta com as mãos do mestre do cuidado – profissionais da Educação –, essa instituição perde seu prestígio e passa a concorrer com outras esferas sociais.

Esse *corpus* de conhecimento colabora para visibilizar o que foi desenvolvido com base nas delimitações de cada pesquisa. Uma discussão que revela o compromisso com a produção e a socialização de conhecimento por parte do PPGE-UFES e do Colóquio Educação Especial e Pesquisa.

Contemplar o marco temporal de 2008-2018, que considera os 10 anos da PNEE-PI, ajuda a entender como as experiências de inclusão escolar encontram-se em andamento. Assim, poderíamos refletir sobre a proposta de uma “nova política”

nacional de educação especial ou a continuidade/aperfeiçoamento do trabalho já iniciado. Uma década parece pouco para abarcar as múltiplas temporalidades locais...

Também é interessante como a leitura das produções coopera para surgimento de novas/outras interrogações. É o exemplo de Chiote (2011) e Bravo (2014).

Pensando em como desenvolver estratégias pedagógicas, a primeira pesquisadora registra que

[...] era necessária uma **aproximação maior** de Daniel, e também disponibilidade de tempo para conhecê-lo e desenvolver um trabalho apropriado com ele. Conhecer Daniel. Essa foi a primeira necessidade apontada para as professoras: Quem é esta criança? O que ela sabe fazer? Do que ela gosta ou não? (CHIOTE, 2011, p.111-112 – grifo meu).

A segunda pesquisadora também traz a ideia de que uma “aproximação maior” é bem-vinda para que se reconheça a criança com síndrome de Noonan enquanto um sujeito social, histórico e cultural (BRAVO, 2014). Certamente estamos diante de uma postura a ser adotada em práticas educacionais. Além das práticas educacionais, essa é uma postura que também pode/deve perpassar nossos estudos. Como estabelecer uma conexão mais próxima desse alunado? Chegamos à ponta do iceberg...

1.1 A PONTA DO ICEBERG

O processo de escavação, isto é, de reflexões que se aprofundavam (RIBEIRO, 2017; RIBEIRO, VENTURINI, 2017), possibilitou diversas maneiras de contemplar o cenário inclusivo. A partir das narrativas de profissionais da Educação e das políticas públicas em ação, me dediquei a dialogar sobre aqueles/as que são a razão de ser da educação especial.

Acontece que as possibilidades não estavam esgotadas.

Em **primeiro lugar**, por meio de um movimento de autorreflexão, percebi como havia me posicionado de modo a falar “sobre” e não “com” os alunos e alunas. Percebi como suas narrativas permaneceram invisibilizadas. Uma postura acadêmica semelhante à sinalizada por Glat (2009): “[...] nunca havia efetivamente *parado para ouvir* o que [...] tinham para me contar” (p.27 - grifo da autora).

A chamada “ida aos porões” (VEIGA-NETO, 2012) suscitava a urgência de um outro saber: de qual “público-alvo” falamos? Como buscar formas de contemplar essa grande categorização? Como trazer esse conhecimento para o âmago de nossas pesquisas?

Em **segundo lugar**, com o “primeiro balanço” da literatura foi possível obter um panorama geral sobre algumas das tensões e avanços da rede de ensino municipal. Mediante a ênfase de análise das narrativas de profissionais da Educação, das políticas públicas em ação, de práticas pedagógicas e da atuação de figuras que compõem esse cenário, as produções mostraram como Cariacica apresenta ações embrionárias (JESUS, CAIADO, RIBEIRO, 2016).

Nessa perspectiva, surgia outra questão: será que as narrativas dos alunos e alunas também podem apontar pistas sobre o cenário da inclusão escolar e, nesse sentido, sobre seus próprios processos de escolarização na escola comum?

Fica claro que na viagem iniciada a partir do método cartográfico “[...] não há melhor caminho, nem o mais correto, não existe o verdadeiro nem o falso, mas se encontra sim, o mais belo, o mais intenso, o que insiste em se presentificar, o que causa estranheza, temor...” (MAIRESSE, 2003, p.271). **Caminante, no hay camino, se hace camino al andar.**

Era chegada a hora de assumir riscos, como orienta Nóvoa ao escrever *Carta a um jovem investigador em Educação*:

Sem coragem não há conhecimento. [...] Sim, é preciso assumir riscos. Se passarmos a vida a evitá-los, renunciaremos à possibilidade de produzir algo interessante, com significado para nós e para os outros. O que importa, na ciência, é a capacidade de ver de outro modo, de pensar de outro modo. Se repetirmos o mesmo, encontraremos o mesmo. Sem transgressão não há descoberta, não há criação, não há ciência (NÓVOA, 2015, p.14-15).

Quadro 1 - Cartografando a escolarização na escola comum na rede de ensino municipal de Cariacica-ES.

O que o setor de educação especial tem a dizer?	O que os profissionais da Educação têm a dizer?	O que os profissionais da Educação, alunos e alunas têm a dizer?
<p>Subprojeto de iniciação científica (RIBEIRO, 2017).</p> <p>Lócus: Secretaria Municipal de Educação.</p> <p>Colaboradores/as: integrantes do setor de educação especial.</p>	<p>Trabalho de conclusão de curso (RIBEIRO; VENTURINI, 2017).</p> <p>Lócus: instituição pública de Ensino Fundamental I.</p> <p>Colaboradores/as: pedagogas; cuidadora; professores/as especializados/as, da sala de aula comum e colaboradores/as das ações inclusivas.</p>	<p>Dissertação.</p> <p>Lócus: espaço de formação docente; instituição pública de Ensino Fundamental II.</p> <p>Colaboradores/as: profissionais da Educação, alunos e alunas.</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Ribeiro (2017), Ribeiro e Venturini (2017), 2019.

Para contemplar os profissionais da Educação, considero as narrativas produzidas no curso “Políticas e Práticas de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva”. Trata-se da primeira tentativa oficial de elaboração das futuras/possíveis diretrizes para a educação especial em nível municipal, ancorada pela Portaria/SEME/nº 049 de 2019.

Após vivências no Ensino Fundamental I, a curiosidade (FREIRE, 1996) me encoraja a explorar um *lócus* sobre o qual ainda não havia me debruçado: o Ensino Fundamental II. Por isso, no caso do PAEE, fiz a escolha pelo grupo das “pessoas com deficiência” com base em interações estabelecidas em outras ocasiões de pesquisa, mas que não foram visibilizadas.

Acredito que o curso de formação docente, assim como as narrativas de alunos e alunas, podem oferecer pistas sobre os processos de escolarização na escola comum, evocando novas formas de articular as vozes de sujeitos coletivos (SANTOS, 2010). Acredito, ainda, que a proposta investigativa contribui para a continuidade e o avanço

do trabalho anteriormente desenvolvido (quadro 1). Aqui reside a **justificativa** do estudo.

A justificativa é perpassada pelo oferecimento de uma *escuta profunda*, exercício inegociável, mas distante em episódios recentes. Hoje¹⁶ nos encontramos no período de consulta pública da proposta de “atualização” da PNEE-PI de 2008; momento que, até então, não ofereceu espaço para o debate direto com cientistas da área de conhecimento em questão.

No material “Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”, a necessidade da participação democrática foi reivindicada:

O Ministério da Educação está sustentando a tese de que, por ter feito uma reunião com um número restrito de entidades (sendo a maioria defensora de classes e escolas especiais), há alguma legitimidade de colocar um texto de alteração da PNEEPI em consulta pública. Não há. Ao contrário. Estamos mobilizados para alertar os atuais gestores da SECADI/MEC que essa reunião não teve a menor legitimidade, uma vez que limitou a participação a poucas entidades, que sempre defenderam o Modelo Médico da deficiência, e que, por isso, apressar uma consulta pública, sem uma profunda discussão que a legitime, impede a participação democrática e torna todo o processo viciado (MANTOAN, 2018, p.11).

Ouvir profissionais da Educação é uma resistência. Ouvir alunos e alunas também. No primeiro caso, trazendo a consideração daqueles e daquelas que falam a partir das experiências vivenciadas na escola. No segundo, abarcando e reconhecendo indivíduos produtores de uma realidade crível (SANTOS, 2007) e que devem se sentir partícipes da produção de saberes sobre o cenário inclusivo.

Assumo o pressuposto de que “[...] o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p.5), sendo a concepção da educação especial na perspectiva da educação inclusiva uma conquista historicamente recente e em marcha na realidade brasileira.

Analisar como esse fenômeno se configura nos contextos locais abre espaço para uma gama de reflexões e proposições diante das tensões, dos possíveis e daquilo que pode *vir-a-ser* (SANTOS, 2010), facilitando a implementação de políticas públicas

¹⁶ Escrito durante o processo de consulta pública do texto de alteração da PNEE-PI.

educacionais e práticas pedagógicas mais inclusivas. Esses aspectos evidenciam a **relevância** do estudo.

1.1.1 (Re)desenhando o escopo da pesquisa

Objetivo geral:

Cartografar a escolarização na escola comum a partir de pistas produzidas no curso de formação docente “Políticas e Práticas de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva” e nas narrativas de alunos e alunas com deficiência de escolas públicas de Ensino Fundamental II da rede municipal de Cariacica-ES.

Objetivos Específicos:

1. Acompanhar o curso de formação docente “Políticas e Práticas de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva” a fim de contextualizar e apresentar movimentos de sua realização;
2. Analisar pistas sobre a escolarização de alunos e alunas PAEE registradas durante a realização dos encontros formativos;
3. Compreender os processos de escolarização vividos por alunos e alunas com deficiência a partir de suas narrativas;
4. Realizar um trabalho de tradução, tendo em vista a criação de zonas de contato entre as pistas propostas pelos profissionais da Educação e as narrativas de alunos e alunas sobre seus processos de escolarização, considerando a possível construção de políticas/diretrizes locais para a educação especial.

Antes do próximo capítulo...

Santos (2018b) ajuda a movimentar o pensamento quando questiona: 1) “É possível organizar metodologias participativas em que o Outro não seja reduzido à categoria de objeto de conhecimento, mas onde se afirma como sujeito de conhecimento?” (SANTOS, 2018b, p.84), e 2) “[...] Como é que podemos conhecer com os outros e outras, em vez de conhecer sobre os outros e as outras?” (SANTOS, 2018b, p.85).

Tendo em vista o (re)desenho do escopo da pesquisa, esses foram grandes desafios para pensar o posicionamento metodológico diante dos registros dos encontros formativos e as conversas com o PAEE. A construção desse posicionamento metodológico é o tema do próximo capítulo.

Imagem 2: Mapa – parte 2.



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Santos (2011), 2020.

II CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

“A metodologia da pesquisa é o coração de todo trabalho acadêmico, pois é através da metodologia que conhecemos o caminho que o pesquisador trilhou para construir a sua pesquisa” (ANJOS, BREGONCI, 2016, p.2159).

Neste capítulo apresento a construção metodológica do estudo. No item 2.1, abordo quais foram os “percursos no percurso” (organização para a realização da pesquisa); no item 2.2, como se deu a produção de narrativas com profissionais da Educação no contexto do curso de formação docente “Políticas e Práticas de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva”; por fim, no item 2.3, sobre como essa mesma produção aconteceu com dois alunos e uma aluna por meio da aproximação de escolas públicas da rede de ensino municipal de Cariacica-ES.

2.1 Percursos no percurso

Conforme Barros e Kastrup (2015), sempre que um/a cartógrafo/a entra em campo “[...] há processos em curso” (p.56).

Durante a investigação, uma série de processos aconteceram de modo simultâneo: processos de escolarização, formação docente, construção de futuras/possíveis diretrizes, escuta, pesquisa-intervenção, articulação entre saberes de sujeitos coletivos (SANTOS, 2007) e a construção de uma metodologia. A última ação tomou como ponto de partida os “percursos no percurso” da produção de dados.

Quadro 2 - Percursos no percurso.

2019			
Junho	Julho, agosto e setembro		Outubro, novembro e dezembro
Visita à SEME para o	Aproximação das escolas para a escolha do <i>lócus</i> de pesquisa	Autorização da pesquisa	Realização da pesquisa na “escola que joga outro jogo”

mapeamento das escolas	Acompanhamento do curso de formação docente “Política e Práticas da Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva”	Realização da pesquisa na “escola que aproveita as oportunidades”
------------------------	---	---

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos movimentos da pesquisa, 2019.

Como evidenciado no quadro 2, no mês de junho de 2019, estive na SEME para o mapeamento da possível escola *lócus* de pesquisa. Em contato com o setor “Coordenação de Inclusão Educacional”, três instituições foram selecionadas para a realização de visitas periódicas. Esse momento inicial teve um papel fundamental na primeira aproximação com os/as estudantes e na avaliação sobre quais instituições iam ao encontro dos critérios contidos no “manual da aprendiz de cartógrafa” (quadro 8), evidenciado adiante (item 2.3).

Apresentei-me como uma pessoa disposta a colaborar com os processos de escolarização. A participação no Conselho de Classe, o acompanhamento/realização de atividades na sala de aula comum, a interação em espaços como o recreio, auditório e a sala dos/as professores/as são exemplos de como se deu esse momento inicial (ações que se estenderam durante a realização oficial da pesquisa).

Esse posicionamento foi permitido pela cartografia, método que desmistifica a impossibilidade do/a mergulho e da intervenção do/a pesquisador/a no campo empírico:

Enquanto método de pesquisa, a cartografia é uma das possibilidades de se estudar objetos de caráter mais subjetivos [...]. Nesta modalidade de pesquisa, considera-se que sujeito e objeto estão juntos na mesma experiência, o conhecimento é tido como criação e a pesquisa é compreendida sempre como intervenção [...] o que a diferencia dos métodos tradicionais, que defendem a neutralidade na pesquisa e a separação e distanciamento entre pesquisador e objeto (CINTRA, MESQUITA, MATUMOTO, FORTUNA, 2017, p.45).

As visitas aconteceram entre julho e a primeira semana de setembro. Elas eram agendadas uma vez por semana em contato/negociação com os/as gestores/as de cada instituição. No mesmo período, iniciou-se o curso de formação docente “Políticas e Práticas de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva”. Após a busca por compreender a novidade, recebi permissão para acompanhá-lo e o convite para registrar os debates que nele foram realizados.

No mês de setembro, fiz a opção por duas instituições: a “escola que joga outro jogo” e a “escola que aproveita as oportunidades”. A decisão foi seguida da autorização para a realização da pesquisa, no dia 16 de setembro de 2019. O detalhamento da produção de narrativas é realizado nos itens 2.2 e 2.3.

2.2. A produção de narrativas com profissionais da Educação

Como afirmado, o curso de formação docente “Políticas e Práticas de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva” marcou a primeira tentativa oficial da construção de futuras/possíveis diretrizes para a educação especial na rede de ensino municipal de Cariacica-ES¹⁷. Essa iniciativa teve o amparo da Portaria/SEME/nº 049 de julho de 2019, que *institui a comissão para a construção das Diretrizes da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação* (CARIACICA, 2019a).

A proposta foi amplamente divulgada por meio de um Seminário realizado no dia 01 de julho de 2019 (Anexo A e Anexo B) no Centro Cultural Frei Civitella Del Tronto, em Campo Grande, Cariacica-ES, e encerrada por outro Seminário realizado no dia 25 de setembro de 2019, no mesmo local.

O público-alvo foi professores/as de educação especial e pedagogos/as. O curso iniciou com o quantitativo de 35 cursistas¹⁸, sendo finalizado com o número de 28 pessoas. Os locais de reunião foram a escola municipal de Ensino Fundamental Talma Sarmiento de Miranda e o espaço da SEME (na SEME aconteceu o encontro para a análise das diretrizes em construção e a reunião com o Fórum de Famílias).

O turno escolhido foi o turno noturno, no horário das 18h às 22h. No Plano de Trabalho da SEME, foram previstos 17 encontros. Ao final, aconteceram 16 encontros, estes tinham possibilidade de reorganização (datas) em negociação com todos e todas. A carga horária prevista foi de 90 horas, sendo 70 horas presenciais. Foi reconhecido o número de 160 horas para os/as cursistas e 320 horas para a equipe organizadora.

¹⁷ Consultar item 5.1 para maior detalhamento.

¹⁸ Embora faça a opção de compreender os/as participantes da pesquisa como “colaboradores/as”, a palavra “cursistas” aparecerá no texto (sobretudo em registros do diário de campo), pois esse era o termo utilizado durante os encontros.

O aporte teórico para o fazer coletivo foi o Materialismo Histórico-Dialético, sendo resgatada a noção de “trabalho”. A imagem 3 mostra o exemplo de uma reflexão disparadora:

Imagem 3 - Reflexão disparadora acerca da noção de “trabalho” para o Materialismo Histórico-Dialético.

A divisão do trabalho implica ainda a contradição entre o interesse do indivíduo singular ou da família singular e o interesse coletivo de todos os indivíduos que se relacionam entre si; mais ainda, esse interesse coletivo não existe apenas, digamos, na idéia, enquanto «interesse universal», mas sobretudo na realidade como dependência recíproca dos indivíduos entre os quais é partilhado o trabalho (Marx e Engels, 2007)
 Coordenação de Inclusão Educacional – 22/07/2019

Fonte: SEME de Cariacica, 2019.

A metodologia utilizada foi a formação de Grupos de Trabalho (GT's) e Rodas de Conversa, sendo flexível ao que os/as convidados/as propunham para os debates.

A Portaria/SEME/nº 049 de julho de 2019 instituiu diferentes comissões para o desenho da formação. Foram criadas comissões para organização, mediação e sistematização. O quadro 3 traz as atribuições delegadas a cada uma delas:

Quadro 3 - Comissões instituídas para a construção das Diretrizes da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação.

Comissão	Atribuições
Organização	Art.2º Ficar sob responsabilidade da Comissão acima mencionada as execuções a seguir: <ol style="list-style-type: none"> I. Indicar os professores de áreas específicas das deficiências e temas de pesquisa para mediar os encontros de formação; II. Indicar professores cursistas para embasamento dos grupos de formação; III. Coordenar e acompanhar o grupo de formação dos professores (as); IV. Coordenar processos de logística e discussão junto aos mediadores; V. Estabelecer o planejamento e o cronograma das ações para o processo de construção/revisão das Diretrizes Curriculares da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva do Município de Cariacica; VI. Assessorar a construção do documento; VII. Redigir a versão final do documento; VIII. Encaminhar a versão final do documento para o Conselho Municipal de Educação.
	Art. 4º Compete a essa Equipe Mediadora:

Mediação	<ol style="list-style-type: none"> I. Coordenar o curso de formação com os professores (as) representando a educação especial, pedagogos, educação infantil, ensino fundamental e EJA; II. Organizar e planejar os documentos e textos a serem discutidos pelo grupo de trabalho, montando materiais escritos e apresentações de slides; III. Coordenar os processos de discussão no grupo; IV. Redigir as Diretrizes Curriculares da Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva do Município de Cariacica.
Sistematização	<p>Art. 7º Compete a essa comissão de sistematização:</p> <ol style="list-style-type: none"> I. Revisar e organizar o texto final das diretrizes a ser enviada para o COMEC¹⁹.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Cariacica (2019), 2019.

As três comissões reuniram uma gama de profissionais da Educação, incluindo membros do setor de Coordenação de Inclusão Educacional, professores/as da rede de ensino municipal, professores/as voluntários e pesquisadores/as da UFES.

O trabalho realizado resultou no diálogo sobre as seguintes temáticas:

- “Política e Práticas de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva” (divulgação);
- Formação continuada;
- Educação Especial e Educação Infantil;
- Autismo;
- Currículo e Atendimento Educacional Especializado;
- Financiamento na Educação Especial;
- Avaliação na Educação Especial;
- Gestão Escolar e trabalho em redes;
- Altas Habilidades/Superdotação;
- Surdez;
- Deficiência Intelectual, sensorial e física, Deficiência Múltipla e Paralisia Cerebral;
- Gestão e Políticas Públicas;
- Deficiência Visual;
- Fórum de Famílias;

¹⁹ Conselho Municipal de Educação (COMEC).

- “Elaboração das Diretrizes de Educação Especial do Município de Cariacica: Impactos no Currículo e nas Práticas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental” (encerramento).

Organização dos registros no/do momento formativo

Os registros foram realizados de forma manuscrita, segundo as ideias centrais que emergiram em cada encontro.

Não se tratava de um papel mecânico. O objetivo não foi apenas registrar, mas estar presente. Mergulhar na experiência. Busquei compreender aquilo que se passava, perceber reações, interações, o que as linhas do papel não podiam captar. Para isso, fiz uso da **atenção** (BARROS, KASTRUP, 2015), um dos principais instrumentos para o/a cartógrafo/a.

Os relatos orais foram escritos em um caderno e digitados após cada encontro. A síntese era enviada, semanalmente, para a Coordenação de Inclusão Educacional.

As provocações expostas por meio do slide ou pelo uso do quadro branco foram um ponto de semelhança entre os debates. Com essas provocações, o grupo buscava respostas a partir de suas experiências. Outro ponto em comum foi o posicionamento da equipe do setor de educação especial que se disponibilizava para tirar dúvidas dos/as participantes. Nesse momento, também me coloquei à disposição para tirar dúvidas sempre que a ajuda era solicitada.

Para o registro das narrativas nos/dos encontros formativos, senti a necessidade de criar **instrumentos**. Eles foram separados em quatro grupos: 1) GT's organizados para a discussão de um único tema, 2) GT's organizados por tópicos específicos, 3) sínteses e 4) marcações em negrito/negrito e narrativa sublinhada.

1) GT's organizados para a discussão de um único tema

Para os GT's que discutiram um único tema, criei um instrumento que apenas dividiu os grupos formados. É o exemplo do encontro que tratou sobre “avaliação na educação especial”.

Quadro 4 - Instrumento utilizado para a organização dos dados produzidos no encontro sobre “avaliação na educação especial”.

GT1	
GT2	
GT3	
GT4	
GT5	

Fonte: elaborado pela pesquisadora para a organização das narrativas produzidas no curso de formação docente, 2019.

2) GT's organizados por tópicos específicos

Em alguns GT's, os/as convidados/as sugeriam tópicos a serem abordados em cada grupo. É o exemplo do GT que discutiu a temática do “autismo”. Nessas ocasiões, minha organização considerou cada temática elencada.

Quadro 5 - Instrumento utilizado para a organização dos dados produzidos no encontro sobre “autismo”.

A concepção do sujeito	
O papel da escola	
Inserção do sujeito na escola/estabelecimento de vínculos	
O papel do professor	
O processo de ensino e aprendizagem	

Fonte: elaborado pela pesquisadora para a organização das narrativas produzidas no curso de formação docente, 2019.

3) Sínteses

O grupo também realizou sínteses de maneira conjunta. Por exemplo, nas Rodas de Conversa. Para essa especificidade adotei um instrumento que sinalizava a narrativa coletiva, como no encontro sobre “currículo e atendimento educacional especializado”.

Quadro 6 - Instrumento utilizado para a organização dos dados produzidos no encontro sobre “currículo e atendimento educacional especializado”.

Questões pontuais durante o diálogo em grupo:

Fonte: elaborado pela pesquisadora para a organização das narrativas produzidas no curso de formação docente, 2019.

4) Marcações em negrito/negrito e narrativa sublinhada

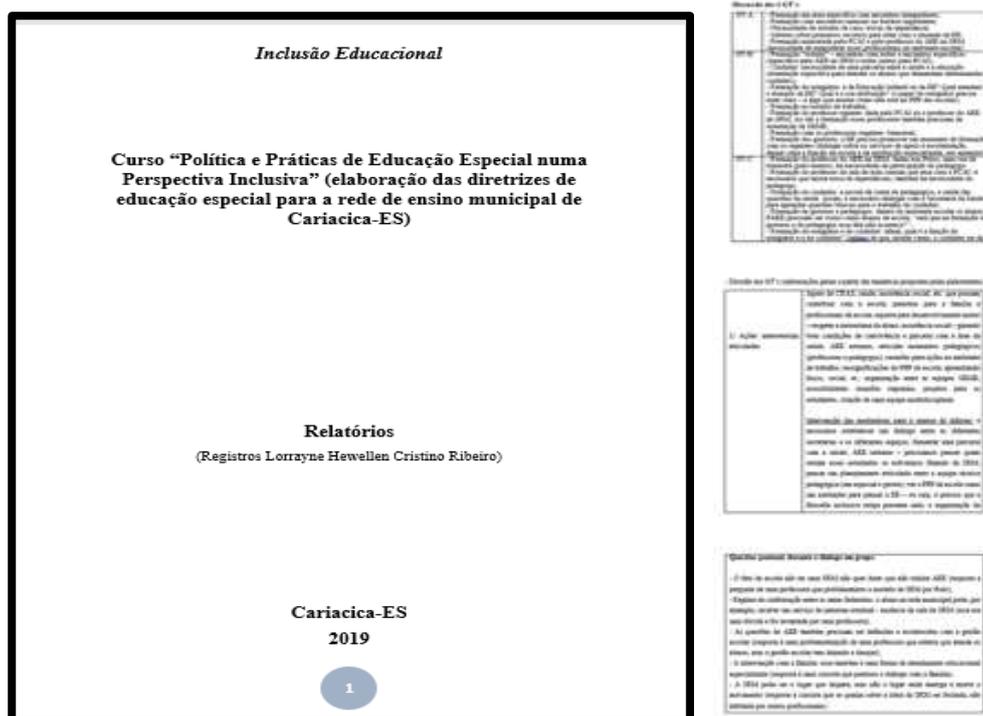
Muitas vezes o/a próprio/a convidado/a trouxe pistas ou o grupo realizou intervenções. Para essa particularidade, utilizei o **negrito** ou o **negrito e a narrativa sublinhada**. Isso aconteceu no encontro sobre altas habilidades/superdotação e sobre surdez, respectivamente.

Abaixo trago o recorte de algumas falas:

- **Enquanto não se comprova a AH/SD trabalha-se com o “indício”,** que também alavanca outros estudos ([...] questões que envolvem [...] o processo – por exemplo, o *bullying*, rótulos, etc);
- **É necessário mediar, não fazer estimulação precoce. Trata-se de [...] desenvolver, etc – fala de uma cursista.**
- **É preciso pensar [...] um atendimento educacional especializado (na SRM) que também pode ser produtivo, assim como um desenho de atendimento educacional especializado na perspectiva colaborativa.**

Os registros culminaram em documento de 52 páginas, como mostra a imagem 4.

Imagem 4 - Documento com os registros dos debates realizados no curso de formação docente “Políticas e Práticas de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva”.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora para a organização das narrativas produzidas no curso de formação docente, 2019.

Esse documento foi o primeiro diário de campo produzido no estudo, concordando com a ideia de que “[...] uma prática preciosa para a cartografia [...] é a escrita e/ou o desenho em um diário de campo ou caderno de anotações” (BARROS, KASTRUP, 2015, p.69). Após a experiência de ouvir profissionais da Educação, a próxima ação foi a (re)aproximação com as escolas.

2.3 A produção de narrativas com alunos e alunas

Em congruência com a definição de deficiência como conceito em evolução, sendo resultado da interação entre as pessoas com deficiência e “[...] barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (ONU, 2006, p.16), considerei essa categoria em meio ao PAEE para a realização da pesquisa.

A delimitação se deu pois, como evidenciei no capítulo I, essas vozes não foram visibilizadas em outras ocasiões. Desse modo, o segundo momento de produção de narrativas contou com a participação de dois alunos e uma aluna com deficiência que vivenciam a escolarização na escola comum nos anos finais do Ensino Fundamental.

Nesse público estão “[...] àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p.15). Não estabeleci restrições para o trabalho com um tipo único de especificidade. A quantidade de pessoas também não foi decidida previamente, mas construída durante o percurso.

Para esses alunos e aluna, assumi a *escuta profunda* (SANTOS, 2019), considerando o ato de “escutar” como algo distinto do ato de “ouvir”:

[...] escutar é tentar experienciar efetivamente a incompletude do conhecimento. Porque eu, quando escuto, estou de alguma maneira a reconhecer que há um outro conhecimento e um outro conhecimento que pode ser benéfico também para mim. Não é ouvir, é escutar. Escutar é nesse contexto, entender. Ouvir é reduzir tudo aquilo que eu ouço ao meu próprio paradigma. Escutar é despojar-me do meu paradigma e abrir-me a outros (SANTOS, 2018b, p.87).

Essa “escuta profunda” se assemelha ao que, no campo educativo, observamos nas obras de Paulo Freire.

Em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, por exemplo, o autor define o “saber escutar” como uma das condições indispensáveis à docência. Afirma que “[...] somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele” (FREIRE, 1996, p. 113) e completa seu raciocínio dizendo: “[...] o que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente” (FREIRE, 1996, p. 113).

A partir dessa concepção pude interagir com “Amabel”, “Davi” e “Angel Smith”.

Quadro 7 - Caracterização dos alunos e aluna colaboradores/a da pesquisa.

	Nome	Ano	Idade	Tipo de deficiência
A escola que joga outro jogo	Amabel	9º ano	16	Deficiência visual (cegueira)
A escola que aproveita as oportunidades	Davi	8º ano	15	Deficiência auditiva bilateral
	Angel Smith	9º ano	17	Deficiência física (tetraplegia espática)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em documentos pedagógicos da “escola que joga outro jogo” e da “escola que aproveita as oportunidades”, 2019.

O quadro 7 informa a idade, o ano de escolarização e o tipo de deficiência dos/a alunos/a aqui chamados/a de “colaboradores/a” da pesquisa, haja vista a colaboração potente para pensarmos a escolarização na escola comum. O quadro também evidencia as instituições escolhidas no mapeamento realizado durante “os percursos no percurso” (Quadro 2), “a escola que joga outro jogo” e a “escola que aproveita as oportunidades”.

A “escola que joga outro jogo” e a “escola que aproveita as oportunidades”

Cariacica é um dos municípios que compõem a Região Metropolitana da Grande Vitória. A localidade possui uma população estimada de 383.917 habitantes, distribuída em uma área territorial de 279,718 km² (IBGE, 2020).

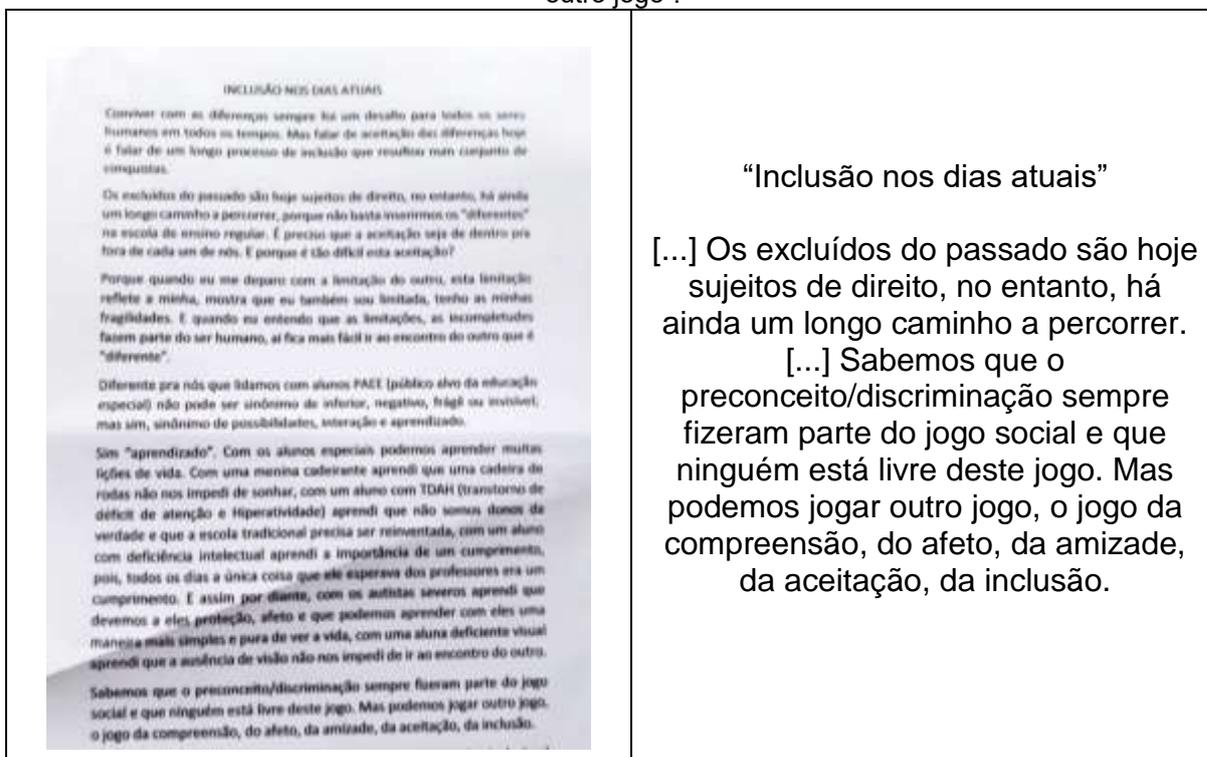
Dados de 2018 evidenciam que sua rede de ensino municipal possui 106 escolas. Dentre elas, 33 têm uma SRM e 29 ofertam os anos finais do Ensino Fundamental. No mesmo ano, o município teve um total geral de 45.823 matrículas, sendo 1.446 de alunos e alunas PAEE.

A “escola que joga outro jogo” atende um número total de 839 alunos e alunas, sendo que 778 não possuem deficiência e 61 são PAEE. Nessa instituição a pesquisa se deu no turno matutino. Como descrito em seu Projeto Político-Pedagógico, essa é a escola polo de deficiência visual do município, o que não anula a abertura para a recepção de outras especificidades:

O público-alvo da escola para o AEE é prioritariamente baixa visão e cegueira, no entanto, também são atendidas hoje, outras demandas como deficiência intelectual, auditiva além de crianças com autismo, síndrome de Williams, Asperger e Down (CARIACICA, 2019b, p.17).

O nome da instituição foi escolhido por conta de um episódio específico: a leitura do texto de uma professora colaboradora das ações inclusivas que também participou do curso de formação docente. A professora sabia do meu interesse investigativo. Por isso, fez questão de apresentar o que havia escrito acerca da “inclusão nos dias atuais”. *“Lorrayne, eu escrevi um texto...”*.

Imagem 5 - Texto escrito por uma professora colaboradora das ações inclusivas da “escola que joga outro jogo”.



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

No caso da “escola que aproveita as oportunidades”, há um total de 981 alunos e alunas, 875 não possuem deficiência e 106 são PAEE. Nessa instituição, a pesquisa aconteceu no turno vespertino. A escola é o polo de altas habilidades/superdotação: “O polo contemplado [nessa escola] [...] é para atendimento a alunos com indícios de altas habilidades/superdotação, com a finalidade de ter suplementação aos estudos da classe comum (CARIACICA, 2017, p. 32).

Seu nome foi escolhido durante a programação do “Setembro Verde” a partir da figura de um professor colaborador das ações inclusivas. Quando todos e todas estavam reunidos/as, ele nos contou a história do “homem azarado” ou do “homem sem sorte”. O tal homem azarado vivia reclamando de sua própria vida e sobre como nada dava certo. O que se percebe com seu comportamento é a preocupação exacerbada com o final das coisas. Na verdade, não se tratava de um sujeito “azarado”. O homem só não percebia que as oportunidades de mudança estavam em seu caminho.

A história foi encerrada com a afirmação de que as diferenças não nos impedem de aprender juntos. Pelo contrário, podemos aprender. Apenas precisamos aproveitar as oportunidades.

Sobre a realização das conversas

As conversas com os alunos e a aluna aconteceram entre os meses de outubro e dezembro de 2019, tendo como ferramenta para o registro dos relatos orais o gravador de áudio. O total de gravação foi 1h24 minutos.

Meu objetivo foi trazer um clima leve e descontraído. Tive o cuidado de resgatar a ideia de que realizaríamos uma “conversa” e não uma “entrevista” rígida. Também me preocupei em não prosseguir com qualquer assunto que trouxesse algum tipo de desconforto.

A leveza e a descontração foram facilitadas pela primeira aproximação realizada a partir do mês de julho. Quando sentavam para conversar, eles/a estavam/a diante de alguém familiar, uma pessoa com quem já conviviam/a no contexto escolar. Somaram-se 12 conversas.

As narrativas foram produzidas de forma individual, entre diferentes aulas, após o término das atividades. Foi preciso estar atenta ao aval de Amabel, Davi e Angel Smith, bem como o dos/as professores e professoras para a saída de sala.

Perguntei à professora presente se poderia sair com o aluno da sala de aula e realizar a conversa. Ela concordou. Também perguntei para Davi se já havia finalizado a atividade e se desejava conversar. Ele respondeu que sim. Logo, fui até o coordenador para solicitar um espaço possível para a realização do diálogo. Hoje o espaço foi a SRM (Diário de campo - “escola que aproveita as oportunidades”, dia 04-10-2019).

As conversas só eram realizadas se demonstrassem conforto. “*Podemos conversar hoje, Angel Smtih?*”. Em nenhum momento a possibilidade de conversa foi negada. Na “escola que joga outro jogo”, o cenário para a conversa era a SRM. Na “escola que aproveita as oportunidades”, a SRM e a biblioteca.

O ponto de partida foi a pergunta-chave (apêndice A) para uma entrevista aberta, possuindo como inspiração a história de vida (GLAT, 2009).

Conforme Carlou (2019), a metodologia da história de vida é “[...] valorizada quando se realizam estudos com grupos historicamente excluídos e silenciados, pois os sujeitos serão autores do próprio discurso” (p.66). Nela se comunga com a premissa de “[...] tirar o pesquisador de seu pedestal de “dono do saber” (GLAT, 2009, p.30), escutando o que o/a narrador/a considera importante narrar.

Sobre a pergunta-chave, Glat e Pletsch (2009) exemplificam a forma de abordagem: “Como é a sua vida aqui na escola? Eu gostaria que você me falasse sobre o que considera importante para você na escola” (p.143). No caso em questão, a indagação era aprofundada de acordo com o que emergia nos relatos orais e conduzida a partir dos objetivos do estudo.

Em cada encontro os assuntos que haviam sido apontados como pistas tinham chance de continuidade. “*O que mais você gostaria de falar?*”. Quando necessário, eixos suleadores²⁰ (apêndice A) eram utilizados.

Os/a colaboradores/a tinham uma comunicação que permitia o desenvolvimento da conversa sem maiores dificuldades. As conversas eram curtas, visto que estávamos

²⁰ A ideia de utilizar eixos “suleadores” vem da experiência de Santos (2014) em “aprender com o Sul”.

vivenciando a rotina escolar do último trimestre do ano. Em muitas visitas ocorreu apenas o acompanhamento e intervenção na sala de aula.

O término do processo acontecia quando chegávamos ao “ponto de saturação”, ou seja, quando não havia mais nada a ser acrescentado pelos alunos e a aluna. Essa é mais uma característica da história de vida (GLAT, PLETSCHE, 2009).

Amabel, Davi e Angel Smith

Senti-me acolhida por Amabel, Davi e Angel Smith.

Escolhi o nome fictício “**Amabel**” pelo significado “doce” e “amável”, adjetivos que para mim dizem muito sobre a aluna. Depois de apresentar a proposta do estudo, todos/as diziam: “*Você precisa conhecer Amabel!*”, o que me fez ficar apreensiva em conhecê-la. Os encontros foram muito proveitosos, mas infelizmente eles aconteceram com mais frequência apenas no período de mapeamento das escolas.

A aluna enfrentou algumas questões de saúde no decorrer do percurso, e outras questões que também perpassam sua escolarização²¹. Sua colaboração foi mantida pelo entusiasmo com que sempre me recebeu e por representar a voz feminina no estudo.

Seu convite oficial para a pesquisa foi feito com a presença de sua mãe, na SRM da escola. Sua mãe assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCL) e Amabel o Termo de Assentimento (TA) por meio de suas digitais.

“**Davi**” recebeu esse nome por remeter ao que é “querido”. Ele me marcou significativamente pelas trocas que fazíamos na escola. Davi é realmente querido. Não me recordo de me receber alguma vez sem um sorriso.

Para o convite da pesquisa, visitei a vendinha de sua mãe, estabelecimento localizado perto da “escola que aproveita as oportunidades”. Sua mãe assinou o TCL e Davi o TA, na companhia de sua irmã que também estava presente.

“**Angel Smith**” foi quem escolheu seu nome para a investigação. “*Pode ser Angel Smith*”, “*Angel Smith?*”, “*Isso*”. O aluno gosta de usar as tecnologias, se conectar.

²¹ Ver item 5.3.1 para um maior detalhamento.

Esse é o nome que utiliza. Angel Smith também me recebeu bem e prontamente se disponibilizou em colaborar.

Nesse caso, quem assinou o TCL foi seu pai, na sala da pedagoga da escola. Angel Smith, como Amabel e Davi, também assinou o TA.

Durante o acompanhamento dos alunos e da aluna, foi possível manter contato com as famílias. Algumas de modo mais possível e aberto, outras nem tanto. De qualquer forma, algumas “conversas guardadas” (VIEIRA, 2012) me auxiliaram a compreender essas trajetórias de vida e escolarização e com certeza deixaram seu contributo como outras pistas.

Observação-participante nas escolas

O acompanhamento nas escolas se deu durante os meses outubro e novembro, perdurando até a segunda semana de dezembro. As visitas foram realizadas atendendo uma sugestão da banca de qualificação. Somaram-se 20 visitas.

A intervenção só não ocorreu na semana da “39ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação”, realizada de 20 a 24 de outubro na Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ. Na ocasião, a ausência para fins acadêmicos foi justificada nas duas instituições.

A relação estabelecida entre a utilização da observação-participante e do diário de campo nas escolas evidenciou a importância da utilização de ambos instrumentos, sobretudo em estudos de natureza cartográfica. Por essa razão, saliento que

[...] para a cartografia [...] [as] anotações colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento [...]. Há transformação de experiência em conhecimento e de conhecimento em experiência (BARROS, KASTRUP, 2015, p.70).

Na “escola que joga outro jogo” a pesquisa-intervenção foi iniciada no dia 16/10/19, data na qual houve a única conversa e observação oficial com Amabel. As demais visitas aconteceram para dialogar com profissionais da Educação que estavam diretamente ligados ao seu processo de escolarização. Nesse tempo também pude cartografar pistas em documentos pedagógicos, como uma avaliação diagnóstica da aluna.

Na “escola que aproveita as oportunidades”, o início dos trabalhos aconteceu no dia 03/10/19. As visitas eram intercaladas entre Davi e Angel Smith. Durante as intervenções, pude participar de ações realizadas junto à equipe de educação especial. Particpei com ênfase em momentos na sala de aula comum auxiliando nas atividades e provas no final do ano.

Professores e professoras colaboradores/as da pesquisa

As visitas auxiliaram na percepção de figuras importantes na inclusão escolar dos alunos e da aluna. Desse modo, outros/as colaboradores/as foram convidados para participar da produção das narrativas.

No caso de Amabel, foi convidada Lúcia, sua professora colaboradora das ações inclusivas; Rafaela, sua cuidadora; e Leandro, professor que a atende na SRM. Para Davi, foi considerada a figura de Lúcio, professor colaborador das ações inclusivas (intérprete). Por fim, Laís, professora de História que acompanha Angel Smith na escola há alguns anos, também fez parte do diálogo.

Foram realizadas cinco conversas, uma com cada profissional, totalizando 1h16 minutos. Com os/as professores/as e cuidadora as conversas individuais foram longas, pois tiveram uma disponibilidade de tempo relativamente maior para trazer suas colocações.

Com Lúcia e Leandro os encontros aconteceram na SRM. Com Rafaela, no espaço do auditório. Com Lúcio, na biblioteca. No caso de Laís, na sala dos/as professores/as.

A análise dos dados

A análise dos dados produzidos no curso de formação docente “Políticas e Práticas de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva” foi realizada pela leitura atenta do documento construído com os registros dos encontros.

A leitura, junto às experiências vivenciadas pela via da atenção, possibilitou a localização de pistas para um panorama geral da escolarização na escola comum. Foram selecionadas as seguintes pistas: “Por falar em direito à Educação (pista 1)”, “Colaboração: palavra forte em Cariacica (pista 2)”, “Currículo e avaliação (pista 3)”,

“Concepção de atendimento educacional especializado (pista 4)” e “Instituições especializadas (pista 5)”.

As categorias de análise das narrativas produzidas com os alunos e a aluna foram construídas a partir dos saberes que emergiram durante as conversas, trazendo detalhamentos sobre trajetórias de vida e escolares. “Sobre mim”, “estigma”, “escola” e “amizades” foram os tópicos abordados. Ampliando um pouco mais as lentes, também considere pontos específicos: “relacionamentos” (Amabel), “conhecimento com sentido para a vida” (Davi) e “esporte” (Angel Smith).

As falas dos/as professores/as e cuidadora foram transcritas e consideradas no recorte que dialogava com os objetivos da pesquisa e as colocações dos alunos e da aluna. Ressalto que a aproximação com os/as colaboradores/as, assim como a abertura para incorporar diversas perspectivas são aspectos característicos da abordagem qualitativa (GONZAGA, 2015) elegida pela investigação.

Os movimentos anteriormente mencionados podem ser sintetizados no manual do/a cartógrafo/a (ROLNIK, 1989).

Quadro 8 - O manual da aprendiz de cartógrafa.

Critério	<p>Delimitação do público:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aluno ou aluna com deficiência; 2. Matrícula nos anos finais do Ensino Fundamental; 3. Escolarização na escola comum (rede de ensino municipal de Cariacica-ES); 4. A comunicação. <p>+1 conversas com colaboradores/as que contribuam para a cartografia de pistas sobre a escolarização na escola comum.</p>
Princípio	Tanto os/as alunos/as quanto os/as profissionais da Educação são produtores de uma realidade crível e devem se sentir partícipes do processo de produção de conhecimento sobre a inclusão escolar.
Regra	Oferecer uma <i>escuta profunda</i> .
Roteiro de preocupações	Pergunta-chave e três eixos suleadores para a condução das conversas (APÊNDICE A).

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Rolnik (1989), 2019.

Em suma, a construção metodológica buscou possibilitar o acompanhamento dos movimentos da paisagem (ROLNIK, 1989) considerando a oportunidade de falar “com” alunos e alunas e “com” profissionais da Educação, uma vez que a defesa da

escuta de uma voz não significou o silenciamento da outra, mas articular e visibilizar narrativas que compõem o cenário inclusivo.

Antes do próximo capítulo...

Após a escrita do capítulo metodológico, senti a necessidade de continuar o diálogo acerca das narrativas. Para além da inspiração na *escuta profunda* (SANTOS, 2019) e na história de vida (GLAT, PLETSCHE, 2009), resgatei ideias de Santos (1988; 2011) para utilizar os mapas como aparato metafórico, propondo uma comparação com as narrativas. Benjamin (1994), Delgado (2003) e Caiado (2014) são exemplos de obras que me auxiliaram. Também percebi a relevância de realizar em um segundo balanço da literatura, considerando estudos que trabalharam com narrativas/trajetórias de vida e escolares. Esse exercício pode ser constatado a seguir.

Imagem 6: Mapa – parte 3.



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Santos (2011), 2020.

III

UM DIÁLOGO ACERCA DAS NARRATIVAS

“A investigação ou é criação ou não é nada”
(NÓVOA, 2015, p.14).

Cartografar viabiliza a criação, possibilidade atrelada à posição de “artista” assumida pelo/a cartógrafo/a (MAIRESSE, 2003). Neste capítulo, proponho uma comparação entre os mapas e as narrativas. Evidencio o movimento de criação em dois itens. No item 3.1, trago a concepção de “mapa” como um mecanismo de representação da realidade. No item 3.1.1, comparo mapas e narrativas a partir do princípio de que estas são a representação dos fatos. No item 3.2, especificamente, realizo um diálogo sobre narrativas/trajetórias de vida e escolares por meio da literatura especializada. Essa ação teve como foco estudos que utilizaram a metodologia da história de vida.

3.1 O PRIMEIRO PONTO: AFINAL, O QUE SÃO OS MAPAS?

“Os mapas representam a realidade, mas não são a realidade, porque, para manter sua funcionalidade, precisam ser distorcidos”
(SEEMANN, 2003, p.7).

Confesso que a temática dos mapas sempre me despertou curiosidade. No primeiro momento, ainda de forma distante, quando pendurados nas paredes e retratados nos livros. No segundo momento, de forma mais aproximada, quando se tornaram alvo de meus estudos. Certa vez, mergulhada em algumas leituras, me deparei com uma das obras da escritora polonesa Wislawa Szymborska²² (1923-2012). O poema “Mapa”. Na ocasião, o mesmo disparou reflexões sobre as (im)possibilidades de “ter o mundo em minhas mãos”.

Aqui apresento a obra mencionada como uma disparadora das discussões. Nessa mesma oportunidade, inauguro a abertura daquilo que decidi intitular de “janelas para

²² Poetista, tradutora e ensaísta polonesa reconhecida por suas contribuições no campo da literatura.

reflexão”. Estas são fruto das muitas provocações feitas por Fischer (2005, p.13 – grifo meu) em “A arte de assinar o que se lê”:

Como poderemos produzir um texto que também faça diferença, para nós e para os que nos lerão? Um texto que, sendo honestamente acadêmico e científico, honestamente produto de um tempo de estudo, leitura e investigação, deixe para trás a velha e cansativa fórmula da repetição do mesmo, do instituído descartável da moda? **Como, artistas, trazer o leitor para o recinto de nossa tese, para o recinto de nossa dissertação?**

Vejamos o que revela a janela 1:

Quadro 9 - Janela 1 – “Um mundo que não é deste mundo”.

“Mapa”

Plano como a mesa
na qual está colocado.
Debaixo dele nada se move
nem busca vazão.
Sobre ele — meu hálito humano
não cria vórtices de ar
e deixa toda a sua superfície
em silêncio.

Suas planícies, vales, são sempre verdes,
os planaltos, montanhas, amarelos e marrons
e os mares, oceanos, de um azul delicado
nas margens fendidas.

Tudo aqui é pequeno, próximo, acessível.
Posso tocar os vulcões com a ponta da unha,
acariciar os polos sem luvas grossas.

Com um olhar posso
abarcas cada deserto
junto com o rio logo ali ao lado.

Selvas são assinaladas com arvorezinhas
entre as quais seria difícil se perder.

No Ocidente e Oriente
acima e abaixo do equador —

assentou-se um manso silêncio.
Pontinhos pretos significam
que ali vivem pessoas.
Valas comuns e súbitas ruínas
não cabem nesse quadro.
As fronteiras dos países mal são visíveis
como se hesitassem entre ser e não ser.
Gosto dos mapas porque mentem.
Porque não dão acesso à dura verdade.
Porque, generosos e bem-humorados,
estendem-me na mesa um mundo
que não é deste mundo.

Autora: Wislawa Szymborska

Falar de mapas é falar de uma tentativa de representar a realidade. Esse exercício não é realizado com perfeição; antes, se caracteriza como uma distorção regulada que cria ilusões críveis de correspondência (SANTOS, 2011). Como afirma a poetisa, eles mentem, estendem na mesa “um mundo que não é deste mundo”. Santos (2011) descreve-os como “[...] uma língua franca que permite a conversa sempre inacabada entre a representação do que somos e a orientação que buscamos” (p. 224).

Afirmar que esses artefatos são distorções da realidade não significa negar suas contribuições. Os mesmos apresentam importância inegável à história da humanidade. Significa, na verdade, reconhecer seus limites. Os limites estão diretamente associados a três mecanismos que, embora autônomos, apresentam relação de interdependência: a escala, a projeção e a simbolização (SANTOS, 1988; 2011). A janela 1 contém indícios que os caracterizam. A seguir, pontuarei alguns exemplos.

“Tudo aqui é pequeno, próximo, acessível” e “Com um olhar posso abarcar cada deserto junto com o rio logo ali ao lado” são trechos que fazem menção ao mecanismo da escala. A escala é a relação entre a distância existente no mapa e a distância

correspondente no território. Implica, portanto, na decisão sobre o grau de pormenorização da representação (SANTOS, 1988).

Existem pelo menos duas lentes através das quais podemos analisar a realidade: a grande escala ou a pequena escala. Conforme Santos (1988, p. 144), “[...] os mapas de grande escala têm um grau mais elevado de pormenorização que os mapas de pequena escala porque cobrem uma área inferior à que é coberta, no mesmo espaço de desenho, pelos mapas de pequena escala”. Se com a primeira observamos o território com um grau elevado de detalhamento, com a segunda o contemplamos de modo mais abrangente.

Anjos e Bregonci (2016), analisando um mapa de pequena escala, sinalizam essa distinção com maestria:

Refletindo sobre esta imagem, que traz os diversos países que enfrentam a fome no mundo, temos aí colocados os locais onde isso ocorre, intensidade da fome e a população envolvida. Este mapa traz informações muito importantes, pois há uma grande mobilização mundial para tentar amenizar a fome no mundo. No entanto, este mapa não comporta a dinâmica dos movimentos existentes nestes territórios. Visualizando este mapa, não conseguimos identificar porque estes países enfrentam a fome enquanto problema social e urgente e outros não. Não temos aí um mapa situacional, temos um mapa rígido, que aponta a fome, mas não a sua gênese. Para entendermos o porquê desses diversos países enfrentarem a fome, temos que aumentar nossa escala, compreender o que foi projetado e o que está sendo representado e para isso, temos que traçar novas linhas que deem conta da dinâmica desses locais (p.2166-2167).

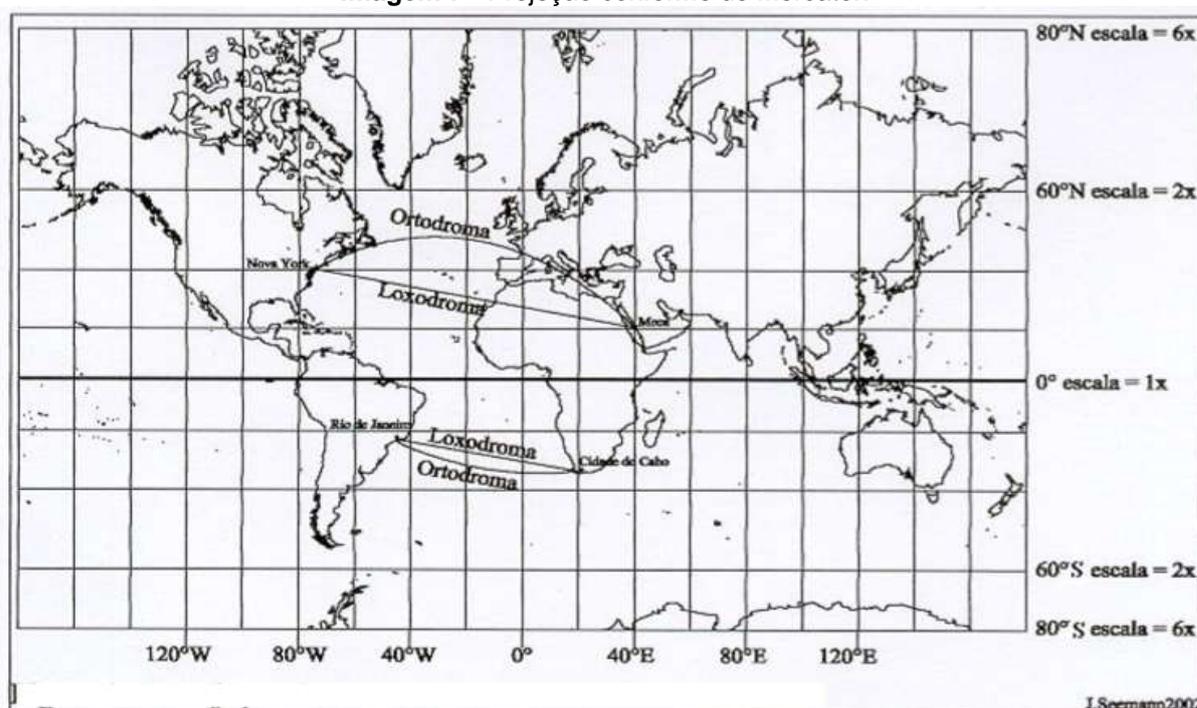
Oliveira (2008) vai ao encontro do autor e da autora ao afirmar que as lentes apresentam muitas maneiras de compreender o mundo social, permitindo evidenciar ou ocultar componentes da paisagem. Por isso, Santos (2011, p.202) é categórico ao dizer que “[...] um dado fenómeno só pode ser representado numa dada escala. Mudar de escala implica mudar o fenómeno”.

"Plano como a mesa na qual está colocado" e "Posso tocar os vulcões com a ponta da unha, acariciar os polos sem luvas grossas" são referências ao mecanismo da projeção, haja vista que por ela “[...] as superfícies curvas da terra são transformadas em superfícies planas nos mapas” (SANTOS, 2011, p.203). Há variados tipos de projeções (cilíndrica, plana e cônica), isto é, muitas maneiras de distorcer distâncias e formas. Essa ação não é realizada de modo caótico, mas a partir da criação de regras, em diferentes graus e maneiras. Ora, “[...] algumas projeções distorcem mais

as zonas polares, enquanto outras fazem o oposto [...], as diferentes projeções distorcem diferentemente as várias características do espaço” (SANTOS, 2011, p.203).

A título de exemplo, relembro a proposta feita por Gerard de Cremer (latinizado Gerardus Mercator). Dentre os inúmeros mapas produzidos ao longo de sua vida, o mapa-múndi de Mercator, de 1569, ocupa posição de destaque. O mesmo não objetivava trazer uma “simples” representação do mundo, mas também apresentar finalidades práticas à navegação.

Imagem 7 - Projeção conforme de Mercator.



Fonte: Seemann (2003).

Ao analisar a ilustração, Seemann (2003, p.12-13) sinaliza:

Tratando-se de uma projeção conforme (conservação dos ângulos entre os meridianos e paralelos no globo), a forma de qualquer pequena área, tanto no globo como no mapa, é a mesma, enquanto, dada a variação da escala no mapa, áreas extensas, sobretudo nas altas latitudes, são objeto de deformações consideráveis. Mantendo-se a linha do equador como grandeza real, na latitude de 60°, a distância representada aumenta duas vezes, na altitude de 80°, seis vezes [...]. Tanto os meridianos quanto os paralelos são representados em forma de linhas retas que, como no globo, se cortam em um ângulo de 90°. Esta característica é uma ajuda importante para a navegação, como essas linhas retas no mapa representam linhas do mesmo rumo. Para planejar uma viagem do Rio de Janeiro para a Cidade do Cabo,

na África do Sul, o percurso no mapa consta como uma linha reta (loxodroma) – análogo ao axioma matemático segundo o qual a distância mais curta entre dois pontos é uma linha reta. Mantendo-se o mesmo rumo na bússola, o navio chega tranquilamente ao seu destino, embora a distância percorrida não seja a mais curta [...]. A mesma figura [...] mostra a relação entre a linha reta no mapa (loxodroma, mesmo rumo) e a distância real mais curta (ortodroma, aqui como uma curva) entre o Rio de Janeiro e a Cidade do Cabo e Nova York e Meca, esta na Arábia Saudita.

O que serviria de auxílio para o percurso de navegação no Renascimento acabou se transformando em uma representação ideologizada do mundo. Como vemos, a Groenlândia e a América do Sul foram apresentadas com áreas semelhantes, embora a América do Sul seja, aproximadamente, oito vezes maior do que a ilha no Atlântico Norte. Para além disso, as deformações em favor do continente europeu criaram uma imagem hegemônica que, por consequência, se constituiu como base da visão do mundo ocidental (SEEMANN, 2003).

Com certeza o desenho trouxe impactos socioculturais e políticos, resultado gerado pelas escolhas do cartógrafo.

A essa altura é possível perceber como a escala e a projeção impossibilitam a neutralidade. Não há apenas uma “visão de mundo”, mas “visões de mundo”. A representação do espaço geográfico é perpassada por intencionalidades (SANTOS, 2011). O fato dos mapas possuírem um centro é uma grande prova disso. “[...] Cada período histórico ou tradição cultural seleciona um ponto fixo que funciona como centro [...] um espaço físico ou simbólico a que é atribuída uma posição privilegiada e à volta do qual se dispersam organizadamente os restantes espaços” (SANTOS, 2011, p.204).

Não é por acaso que Bilgiler (2015), estudioso cuja produção também foi alvo de minhas leituras, apresenta uma série de provocações ao escrever *La grande illusion: do maps tell the truth?*

Quando vemos o primeiro mapa em nossa vida? Onde nos deparamos com os mapas? Quem faz os mapas? Quem são os cartógrafos e os que tomam as decisões? Quem usa os mapas, com quais propósitos e como mexem com nossa percepção de mundo e assim por diante? [...] “Ciência de quem? Conhecimento de quem? De quem é o mapa?” (p.20-21 – tradução minha²³).

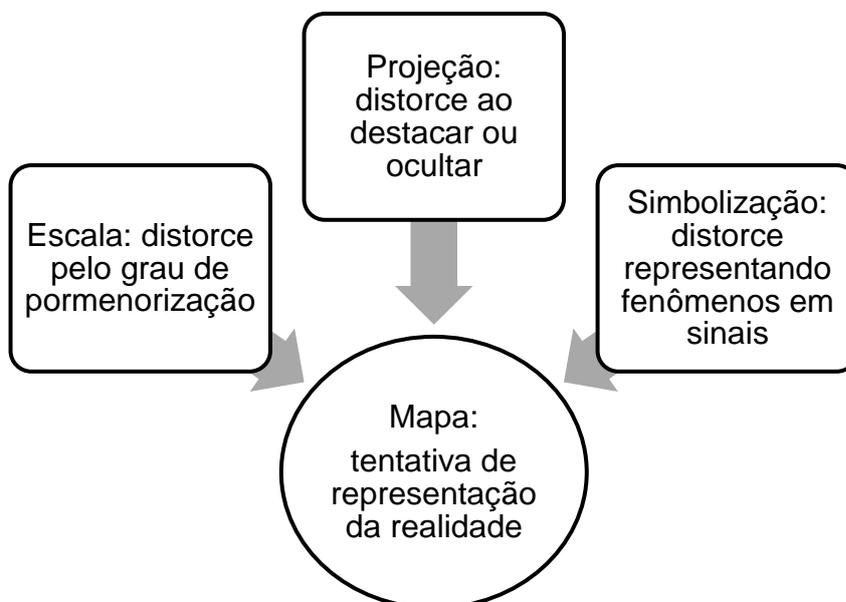
²³ “When do we see the first map in our life? Where do we come across the maps? Who makes the maps? Who are the map makers and decision makers? Who uses the maps for which purposes and

Também há o mecanismo da simbolização. “Selvas são assinaladas com arvorezinhas entre as quais seria difícil se perder” e “Suas planícies, vales, são sempre verdes, os planaltos, montanhas, amarelos e marrons e os mares, oceanos, de um azul delicado nas margens fendidas” são passagens que dizem respeito aos “[...] símbolos gráficos usados para assinalar os elementos e as características da realidade espacial selecionados” (SANTOS, 2011, p.204).

O terceiro mecanismo ajuda, sobretudo, na orientação didática dos mapas. Isso acontece porque esses artefatos não são objetos para mera observação, mas também para leitura. Por meio dos símbolos (linhas, áreas ou pontos) significados são atribuídos aos elementos espaciais. Segundo Anjos e Bregonci (2016, p.2164), esse dispositivo é utilizado para representar “[...] características locais relacionadas à geografia ou à realidade social”.

Portanto, se com a escala trabalhamos o grau de pormenorização da representação e com a projeção decidimos aquilo que nela ganhará destaque ou será ocultado, com a simbolização buscamos uma forma de facilitar a comunicação entre o mapa e o/a leitor/a. É uma convenção que auxilia na compreensão daquilo que foi desenhado, fazendo com que um determinado fenômeno seja traduzido em um sinal.

Figura 1 - Mecanismos de distorção da realidade.



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Santos (2011), 2019.

how do they play with our perception of the world and so on? [...] “Whose science? Whose knowledge? Whose map is it?”.

A figura 1 expressa os mecanismos de distorção da realidade trabalhando juntos, cada um assumindo sua respectiva função. Mas se os mapas são apenas uma tentativa de representação, por que compará-los com as narrativas? A discussão continua no item 3.1.1.

3.1.1 O segundo ponto: os mapas e as narrativas

“[...] se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1994, p.206).

Para comparar mapas e narrativas, trago ideias desenvolvidas por Benjamin (1994). Também conto com um aspecto importante pontuado por Caiado (2014) ao tecer considerações sobre histórias de vida, pistas localizadas na tese de doutoramento de Santos (2014) e algumas colocações de Delgado (2003).

Início por Benjamin (1994) que apresenta a narrativa como forma artesanal de comunicação. Em suas palavras, ela “[...] não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório” (p.206), na verdade a mesma “[...] mergulha a coisa na vida do narrador para, em seguida, retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (p.206).

Ao refletir sobre essa afirmação, não seria difícil concordar com a teorização Benjaminiana de que quando falamos, falamos sempre de uma realidade específica. A voz deixa sua marca como “a mão do oleiro”. Então, seria possível entender um pouco mais sobre um/a amigo/a ao ouvi-lo/a dialogar, ou até mesmo sobre uma pessoa com quem não possuímos tanta intimidade. De fato, o estudioso provoca a movimentação do pensamento quando trazemos essa possibilidade para buscar aproximação da realidade educacional na educação especial pela via da narrativa.

Vejamos o que mais pode ser encontrado nas linhas de “*O narrador*”.

Adiante, o filósofo destaca a experiência como fonte de todos/as os/as narradores/as:

Comum a todos os grandes narradores é a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como numa escala. Uma escala que chega até o centro da terra e que se perde nas nuvens – é a imagem de uma experiência coletiva, para a

qual mesmo o mais profundo choque da experiência individual, a morte, não representa nem um escândalo nem um impedimento (BENJAMIN, 1994, p.215).

Estamos diante de outro aspecto importante.

Ao sustentar que a narrativa imprime a marca do/a narrador/a, Benjamin (1994) não separa a experiência narrada de uma dimensão coletiva. Ou seja, o ato de narrar se dá numa dimensão individual, sem anular a participação do narrador/a em um contexto maior. Essa experiência, passada de pessoa para pessoa, é o seu ponto de partida. É a sua “fonte”.

Outra afirmação que merece destaque é a de que a arte de contar histórias é, na realidade, a arte de contá-las novamente (BENJAMIN, 1994).

Para a investigação, considerar a arte de contar histórias como a arte de contá-las novamente é considerar a narrativa como uma espécie de “representação” e não uma “verdade literal”, uma vez que, como registra Caiado (2014), os dramas da vida apresentam maior complexidade que o texto dos relatos orais.

Partindo do pressuposto de que narrativas imprimem as marcas de um/a narrador/a que poderá apenas representar a complexidade daquilo que é vivido, proponho a comparação dos mapas e as narrativas.

Trata-se de um mapa peculiar. Um mapa que vai reinventando a vida, a escola. Um mapa que evidencia como o saber apontado como “não rigoroso” pela racionalidade positivista, isto é, os relatos orais, é uma forma crível de produzir conhecimento. Nesse sentido, o ato de “cartografar narrativas” vai se transformando em um exercício capaz de contemplar um campo de opiniões, experiências, concepções, proposições, criações, conhecimentos, crenças e memórias.

Logo, não falo de um campo espacial. Falo da concepção de mapa como aparato metafórico para uma discussão de ordem simbólica (SANTOS, 2011).

Nesse campo simbólico, já não há uma “história”, mas sim “história(s)”. A articulação entre presente e passado não tem a pretensão de trazer o que é “correto” em última instância, mas captar reminiscências tal como relampejam em um momento de um perigo (BENJAMIN, 1994). É uma busca por reconstruir o passado a partir de uma representação que é feita hoje, no presente. Não para conhecê-lo integralmente, mas compreendê-lo através da análise de fragmentos (DELGADO, 2003).

Lançar mão desse entendimento implica considerar os mecanismos de distorção da realidade. Como cartógrafa, faço minhas escolhas. Para a construção do meu mapa tenho como foco a **projeção** e **escala**. Terei como ponto de partida a transcrição dos relatos orais (projeção), percebendo a paisagem de modo geral (pequena escala) e de modo detalhado (grande escala).

Pela via do trabalho de tradução²⁴, considerarei o apresentado nas zonas de contato (SANTOS, 2010), ação facilitada pela entrevista aberta. Esse é um território muito distinto, requer perceber peculiaridades. Para entender essas peculiaridades outros aspectos ajudam na comparação dos mapas. O primeiro aspecto é a figura por detrás da narrativa: o/a narrador/a. Voltemos, então, às contribuições de Benjamin (1994).

O dom daquele/a que narra é justamente poder contar sobre sua vida. Esse dom que o/a coloca entre os/as mestres e os/as sábios/as (BENJAMIN, 1994). O/a narrador/a não anda solitário/a, muito menos suas histórias. Diz Benjamin (1994): “[...] Quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia” (p. 213).

Que interessante é pensar o ato de narrar como um “dom”. Dom de alguém que conta sobre suas experiências. Experiência que, para Larrosa (2004, p. 154), [...] é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou nos toca”. E se o quem escuta uma história, ou até mesmo a lê, está em sua companhia, há sempre uma abertura para acompanhar e compreender os “mapas narrados” sobre a vida e sobre a escola.

Delgado (2003) e Santos (2014) também enriquecem essa conversa. No quadro 10, a autora e o outro chamam atenção para questões como a memória e as palavras:

Quadro 10 - Pistas para a cartografia de narrativas.

Delgado (2003)	Santos (2014)
<ul style="list-style-type: none"> ● A narrativa é uma linha que, embora <i>a priori</i> apresente-se como “contínua”, permite reviravoltas; ● Na história, entrecruzam-se e relacionam-se temporalidades múltiplas; ● A memória não pode ser reduzida ao ato de recordar; antes, caracteriza- 	<ul style="list-style-type: none"> ● As palavras trocadas em um diálogo são portadoras de significado; no relato oral, a palavra não está totalmente divorciada daquele(a) que a profere;

²⁴ Esse conceito será aprofundado no próximo capítulo.

<p>se como o palco no qual se encontram passado, presente e futuro. Ela define a relevância do que passou, garantindo permanências reatualizadas ou ressignificadas no presente;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Memórias coletivas e individuais dialogam e, esse diálogo, é uma fonte para a produção de um conhecimento de sujeitos históricos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● A narrativa pode ser acompanhada de argumentos não verbais, a saber: gestos, atitudes, objetos etc; ou, ainda, discursos implícitos, ou seja, o que não é discutido, ou nem sequer mencionado; ● A memória possui buracos escuros sobre os quais as asas da imaginação sobrevoam.
--	--

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Delgado (2003) e Santos (2014), 2019.

Considerando as ponderações de Delgado (2003) e Santos (2014), assim como já foi colocado por Caiado (2014) e Benjamin (1994), esse é um território complexo e que permite reviravoltas. É um campo sempre permeado de significados, sendo construído por sujeitos históricos e por temporalidades que articulam memórias individuais e coletivas. Nessa linha, o ato de falar “com” e não “sobre” os/as alunos e alunas se caracteriza como um ato conjunto, com a participação de profissionais da Educação na construção de mapas sobre as experiências locais.

Adotar essa perspectiva para embasamento das análises faz parte de mais uma das aventuras de uma aprendiz de cartógrafa que busca “[...] construir modos mais criativos de um fazer científico” (MAIRESSE, 2003, p.263).

3.2 Narrativas/trajetórias de vida e escolares

“[A] História de Vida é especialmente profícua para a Educação Especial e outras áreas que lidam com grupos historicamente excluídos, pois nos permite falar com os sujeitos e não sobre eles” (ANTUNES, 2012, p.78 – grifos da autora).

A utilização de relatos e depoimentos orais tem se constituído como uma das vias investigativas na educação especial. Lançando mão da variedade de arcabouços metodológicos, cientistas mostram que as “[...] fontes orais podem ser instrumentos valiosos nas pesquisas que buscam estudar os silêncios. Silêncio da voz dos excluídos da história” (CAIADO, 2006, p.390).

Esse é um campo amplo. Por isso, como recorte, escolhi trazer estudos que tiveram a história de vida como abordagem metodológica.

Dois produções marcam esse momento (GLAT, 2009; CAIADO, 2014).

O primeiro livro intitula-se “*Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*” (GLAT, 2009). Essa investigação introduziu, de modo pioneiro, a metodologia supracitada na pesquisa em educação especial²⁵. O livro reproduz, na íntegra, os resultados da tese de doutoramento de Rosana Glat, defendida na década de 80. Atualmente, a pesquisadora coloca-se como uma grande referência e se destaca na coordenação do grupo de pesquisa “Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais” que discute aspectos da educação inclusiva.

O segundo livro intitula-se “*Aluno com deficiência visual na escola: lembranças e depoimentos*” (CAIADO, 2014). Nesse caso, também se trata de um estudo de destaque quando o assunto é a narrativa sobre histórias de vida. A produção é de autoria de Katia Caiado, professora que há anos tem se comprometido com as questões que envolvem o alunado com deficiência visual na escola comum. Discussões que se comprometem em contemplar as vozes do PAEE com contribuições provindas da História Oral podem ser facilmente encontradas nas produções no “Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação: Educação Especial”.

Teses e dissertações selecionadas a partir da busca realizada no banco de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior também impulsionam o debate. Foram utilizados os seguintes descritores: história de vida, história de vida e educação especial e história de vida e deficiência. Como critério de seleção, considere produções recentes que tomaram como ponto de partida a inclusão escolar. Priorizei aquelas que tiveram como cenário a Educação Básica.

O mapeamento do “segundo balanço” da literatura é realizado vislumbrando um olhar sobre os trabalhos dessa natureza em nível nacional para que possamos aprender com o proposto por essa abordagem e para trazer à tona saberes não-hegemônicos,

²⁵ Consultar Glat (2009).

aqueles que por muito tempo não foram valorados ou visibilizados em nosso tecido social (SANTOS, 2010).

Assim sendo, que iniciemos o diálogo!

Glat (2009, p.26) teve como propósito “[...] ouvir o que mulheres portadoras de deficiência mental tinham a dizer sobre si mesmas, e através dos relatos de sua vida cotidiana tentar aprender o significado do estigma de deficiente mental”. A busca foi averiguar até que ponto o estigma as afetava no que tange às suas visões de mundo, experiências e identidades pessoais.

Foram realizadas entrevistas com 35 mulheres diagnosticadas com deficiência mental, sendo todas alunas de instituições especializadas e incluídas numa faixa etária que oscilava de 13 a 60 anos. É interessante notar como a estudiosa ressalta que a intencionalidade de pesquisa partiu de um movimento de reflexão de sua própria prática, tornando-se uma escolha calcada por um viés político:

De minha parte, foi uma escolha consciente, e eu diria até política. Pois ao refletir sobre quase 15 anos de atuação na área de deficiência mental, percebi que minha postura acadêmica, como a maioria dos meus colegas, era elitista: eu sabia e eu ajudava. No entanto, nunca havia efetivamente *parado para ouvir* o que os consumidores desse meu saber e trabalho tinham para me contar (GLAT, 2009, p.27 - grifo da autora).

A investigação apontou quatro temas predominantes que emergiram conforme as narrativas: espaços de vida, relacionamentos, dependência ou independência e deficiência mental.

Foram recorrentes relatos em que as famílias ou profissionais de instituições especializadas tomavam decisões sobre suas vidas, sem ao menos consultá-las; ou, ainda, como os espaços da casa, instituição e rua eram locais nos quais viviam suas práticas rotineiras, sendo este último um ambiente externo, quase desconhecido, do qual essas mulheres encontravam-se afastadas, inclusive pelo receio do comportamento dos “outros” em relação a elas mesmas.

Na análise da pesquisadora, o mundo social das entrevistadas era formado quase que exclusivamente por aqueles/as que as aceitavam – familiares, profissionais, colegas etc. Destarte, a condição “desviante” ficava, de certo modo, encoberta. A deficiência mental não aparecia necessariamente como uma característica de natureza discriminante, mas como algo que garantia o status como membro de grupo.

Se por um lado os resultados do estudo comungam com a concepção de que o estigma implica em um papel social que determina formas semelhantes de adaptação ao mundo em que estamos inseridos, por outro lado também desmistificam o discurso de que as pessoas supracitadas formam um grupo homogêneo ao evidenciarem histórias de vida pessoais e únicas (GLAT, 2009).

Dando prosseguimento ao diálogo, Caiado (2014) se debruçou em oferecer uma escuta ao alunado com deficiência visual na escola comum. A estudiosa fez a escolha, também política²⁶, de dar voz aos “excluídos da escola” em busca de recuperar memórias que apontassem pistas sobre caminhos percorridos no cenário do direito social à Educação em tempos inclusivos. Sua aposta estava no entendimento de que as lembranças da escola estariam permeadas por uma concepção de homem, de Educação e, nesse sentido, de educação especial e deficiência visual.

Seu posicionamento é apresentado com clareza no excerto a seguir:

Como pesquisadora, quero ouvir a voz do aluno com deficiência visual e tentar compreender o texto que emerge dessas tramas tão cotidianas reveladas na história de vida de sujeitos reais, numa tentativa de trazer o indivíduo inteiro para o diálogo da pesquisa e de compreender esse sujeito na complexidade das múltiplas determinações de seu tempo e lugar social (CAIADO, 2014, p.49).

Partindo dessa premissa, a autora realizou um trabalho com pessoas que possuíam a idade mínima de 18 anos e que tiveram perda total de visão anteriormente ao período de alfabetização. Outro critério de seleção foi a alfabetização em Braille e a matrícula no ensino regular.

As falas culminaram na construção de cinco eixos temáticos: o direito à Educação especial pública, a relação entre educação especial e trabalho, os serviços educacionais especializados, a função da palavra na ausência da visão e a pobreza na raiz da exclusão escolar.

Os depoimentos revelaram que a educação especial dos/as entrevistados/as foi assumida pela família ou por instituições filantrópicas. A primeira realidade se aplicou às famílias que possuíam recursos econômicos para garantir uma educação no ensino

²⁶ Ressaltar o viés político é fundamental, uma vez que não se trata de um exercício inerente aos que trabalham com narrativas. Ora, podemos dar voz, como também podemos ocultá-la (CAIADO, 2014).

regular. A segunda, àquelas que não possuíam tais recursos e dependiam das instituições especializadas.

Também foi possível notar uma relação entre os percursos escolares e o âmbito do mundo do trabalho. Ficou evidente a ênfase em pelo menos dois caminhos: a busca por uma escolarização que respondesse ao cenário competitivo do mundo do trabalho e a preocupação com a sobrevivência (ainda que essa “sobrevivência” significasse estar no mercado informal, ou subemprego). Os/as participantes também relatam como pensar os serviços especializados e recursos didáticos específicos pode se constituir como uma tensão no cenário inclusivo.

A função da palavra na ausência da leitura também ganhou destaque – haja vista seu caráter mediador na apropriação do mundo –, e a pobreza e exclusão escolar foram apontadas como fatores que precisam ser considerados no complexo contexto da sociedade capitalista.

Caiado (2014) traz aspectos provocativos que cooperam para a reflexão sobre as questões que envolvem a pessoa com deficiência visual na escola comum, bem como sobre seu contexto social. A pesquisadora compartilha suas preocupações com Rosa (2017). Esta teve como plano de fundo de suas ponderações a seguinte indagação: “Como os alunos com deficiência visual e seus responsáveis percebem a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e o processo de escolarização nesse sentido?” (p.17).

Os relatos abordaram o papel da família e os desafios de ser diferente, as tecnologias assistivas e a proposta de desenho universal, a formação docente e a aprendizagem de Matemática²⁷.

A luta realizada pelas famílias para conseguirem o melhor para os filhos e filhas com deficiência foi um aspecto comum entre as narrativas. Portanto, a autora faz questão de pontuar que a questão financeira possui grande influência nesse contexto, seja para questões relativas à saúde ou à própria Educação. Neste último caso, essa realidade pode ser constatada ao passo em que mesmo diante do inegável avanço tecnológico – tecnologias assistivas como o soroban, cela braille, DosVox, bengala,

²⁷ As questões que envolviam a Matemática eram foco do estudo, por isso ganharam destaque.

reglete, telelupa, Jaws, dentre outros –, o acesso aos diferentes materiais ainda não está posto para todos e todas.

Sobre a disciplina de Matemática, Rosa (2017, p.228) afirma:

Nas narrativas é [...] possível perceber uma facilidade maior de alguns e uma restrição maior de outros com essa disciplina Matemática. Isso decorre devido à maneira como a aprendizagem matemática ocorreu no processo de escolarização de cada aluno, uns tiveram acesso a muitos materiais didáticos, mas talvez o pouco incentivo para usá-los até mesmo na escola ou a aptidão para outras áreas do conhecimento tenham feito a Matemática ficar um pouco de lado e ter sido até mesmo rejeitada. Ainda podemos dizer que essa negação pode ter aparecido também pela maneira como a disciplina foi ensinada a uma pessoa com dificuldades maiores, o que independe da deficiência visual. Vimos também que a linguagem utilizada em sala de aula influencia na aprendizagem.

Os relatos incitam diversas reflexões.

A título de exemplo, Rosa (2017) trouxe problematizações acerca da proposta do desenho universal de aprendizagem, afirmando que o mesmo deve se afastar da crença da normalidade e da homogeneidade; pontuou, ainda, que a formação do/a professor/a é um aspecto fundamental para pensar o processo de ensino e aprendizagem discente. A autora se apresentou como favorável ao movimento de colaboração entre profissionais da escola – situação que me faz lembrar da defesa de muitos pesquisadores e pesquisadoras trazidos no “primeiro balanço” da literatura (capítulo I).

Em um outro movimento, Antunes (2012), Santos (2017) e Eugenio (2017) voltaram seus olhares especificamente para a deficiência intelectual.

Antunes (2012) buscou compreender processos de inclusão escolar a partir de histórias de vida e percepções sobre escola. As discussões giraram em torno da trajetória escolar, o papel da escola na história de cada um, a relação com os/as professores/as, as disciplinas e os colegas, a expectativa de ingresso no ensino superior, as oportunidades de inserção no mundo do trabalho e o relacionamento afetivo. Santos (2017) analisou como experiências escolares poderiam interferir na formação de identidade. Dessa forma, também contemplou trajetórias escolares e de vida, ampliando o diálogo com concepções de si e experiências de socialização e processos de escolarização na escola regular. Eugenio (2017) se interessou pela

autopercepção e visão de mundo de jovens e adultos/as que vivenciaram o processo de escolarização no ensino comum. As experiências de vida, a escola e os relacionamentos foram os eixos principais.

Essa gama de investigações coopera para problematização de como a identidade do alunado com deficiência intelectual foi consolidada no âmbito social de modo a reproduzir o estigma de inferioridade pelo desvio do que convencionamos como o “normal”.

Ao comparar especificamente o recorte da escola, percebo um dado interessante. Se Santos (2017) evidenciou situações marcadas por atitudes de discriminação e preconceitos como o olhar da “falta”, da incapacidade ou da doença, fazendo com que a necessidade de pensar outros modos de representação da deficiência no âmbito educacional seja evocada, a pesquisa de Eugenio (2017) trouxe vivências mais positivas. A autora revelou que um dos aspectos que lhe chamaram atenção foi justamente o fato de que poucas narrativas relataram casos de preconceito.

Para os alunos e alunas entrevistados por Eugenio (2017), a escola é reconhecida como um espaço de possibilidades, local de realizações profissionais e sociais. A instituição foi caracterizada como um ambiente proporcionador de encontros, realização de atividades, interação e aprendizado com professores e professoras.

Os mesmos estudos (ANTUNES, 2012, SANTOS, 2017, EUGENIO, 2017) trouxeram questões que perpassam a transição para a vida adulta, a relação com o mundo do trabalho e alguns assuntos ainda considerados como tabus (relacionamentos afetivos etc). Apontam como “[...] às pessoas com deficiência, especialmente aquelas com deficiência intelectual, raramente é dada a chance de aprender a tomar suas próprias decisões, [...] a buscar aquilo que deseja, assumindo suas responsabilidades” (EUGENIO, 2017, p.103). Tais considerações trazem aproximações com as falas de Glat (2009) e Caiado (2014).

Haas (2013) e Oliveira (2014) também apresentam suas leituras no cenário das histórias de vida.

A primeira autora trouxe reflexões sobre as trajetórias de vida de jovens e adultos com deficiência em processo de escolarização na modalidade de educação de jovens e adultos na classe comum. A conversa trouxe à tona os percursos escolares: da escola

especial à educação de jovens de adultos, as relações interpessoais: o eu e o outro, em busca de possibilidades de SER e os processos de estigmatização.

A estigmatização e o preconceito apareceram novamente como uma realidade. Haas (2013) denuncia a postura de uma leitura generalista desses sujeitos, sobretudo a concepção de que são “infantilizados”. Para a estudiosa, importa pensar suas identidades como processos em curso e multifacetados.

Não posso deixar de destacar a discussão sobre as práticas pedagógicas. Haas (2013) postula que não é viável a perspectiva do “improvisado”. Em seu caso, os relatos que trouxeram as marcas do fracasso escolar deixaram evidente a importância do compromisso a ser assumido por parte da escola para com essa modalidade escolar.

A segunda autora também se dedicou ao estudo das questões da educação de jovens e adultos. A centralidade foi investigar percursos escolares de jovens com deficiência e transtorno global do desenvolvimento no intuito de evidenciar aspectos/processos de compensação social que promoveram aprendizagem e desenvolvimento tanto no âmbito da vida acadêmica quanto na profissional, tendo como base suas histórias de vida.

Oliveira (2014) apresenta seu estudo da seguinte forma:

Essa investigação se baseia na tese de que o trabalho em prol de um estágio diferenciado de consciência, necessário à formação humana num patamar mais elevado, pode ser alcançado pela recuperação de histórias de vida e suas narrativas a respeito das experiências de escolarização e das mediações vivenciadas junto a profissionais, familiares e alunos. Isso leva à promoção da compensação social, visto o histórico de exclusão que essas pessoas viveram e ainda vivem (p.23).

Foi realizada uma aproximação com um aluno surdo, um aluno com autismo e uma aluna com diagnóstico associado à psicose, alunos e aluna com matrícula regular na Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Espírito Santo. As categorias de análise foram as lembranças da infância, os percursos escolares, a inclusão na educação profissional, as marcas de si nas relações com o outro, assim como pistas para pensar a inclusão escolar.

As histórias apontam que, mesmo diante das tensões vivenciadas nas diferentes trajetórias, a aprendizagem da pessoa com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento é possível. Elas também alertam para o fato de como as condições

socioeconômicas e o apoio da família se constituem como fundamentais para que esses sujeitos, cada um ao seu modo, tenham acessibilidade à escola e que nela permaneçam, bem como alcancem processos de compensação sociopsíquicas.

Nas palavras da pesquisadora, urge a necessidade de que a escola seja repensada mediante a diferença marcada pelo estranhamento desse alunado. A sutileza da temática abordada pela pesquisa evidencia a necessidade de que essa instituição, enquanto instituição formal de Educação, direcione seu olhar para a formação ontológica do ser, considerando relações de caráter interpessoal com o outro (OLIVEIRA, 2014).

A leitura e a análise das produções elencadas permitem um olhar para as tendências de pesquisa quando a temática das narrativas/trajetórias de vida e escolares é colocada em pauta na educação especial. Tal exercício permite a compreensão da importância de metodologias dessa natureza. Nesse sentido, aproveito para abrir outra janela trazendo um relato de pesquisa:

Quadro 11 - Janela 2 – Alunos e alunas “querem falar e ser ouvidos!”

“Ao contrário do que pensava, ao ligar o gravador e pedir que eles me contassem um pouco sobre sua vida na escola, ao invés do silêncio esperado, recebi relatos ricos em detalhes sobre como eles viviam e sentiam a escola. Sim, os alunos com deficiência podem falar por si mesmos e, mais do que isso, *querem falar e ser ouvidos!*” (ANTUNES, 2012, p.79 – grifo da autora).

Fonte: Antunes (2012).

É nesse prisma que Antunes (2012) e os demais estudiosos e estudiosas que participaram desse diálogo me provocam a oferecer uma escuta paciente e respeitosa (GLAT, 2009). Uma oferta realizada longe de uma idealização de homem, de escola, de inclusão escolar, de educação especial ou de vida. Mas no trabalho com o homem real (CAIADO, 2014), buscando latências que possam alimentar utopias realistas (SANTOS, 2007) em tempos inclusivos.

Antes do próximo capítulo...

A análise anterior teve como foco as narrativas, propondo uma comparação com os mapas e trazendo exemplos de experiências de pesquisa. Os dois movimentos me encorajaram a pensar nas articulações realizadas no próximo capítulo, tendo como grande desafio dar sentido a um cenário de inclusão escolar rico em saberes sobre a

escolarização na escola comum. Onde, na verdade, não há “[...] um sentido único, porque é um sentido de todos nós” (SANTOS, 2007, p.41).

Imagem 8: Mapa – parte 4.



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Santos (2011), 2020.

IV

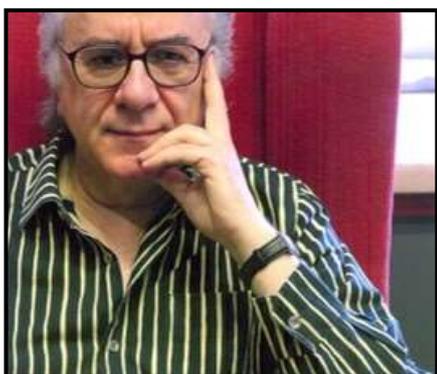
QUANDO BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS É CONVIDADO PARA SUBSIDIAR O DEBATE: O TRABALHO DE TRADUÇÃO COMO MARCO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO

“[É preciso] [...] criar outra maneira de entender, outra maneira de articular conhecimentos, [...], de articular sujeitos coletivos”
(SANTOS, 2007, p. 39).

O desejo de colocar em prática a investigação proposta pelo (re)desenho do escopo da pesquisa trouxe consigo uma grande indagação: a partir de qual marco teórico-epistemológico fazê-lo? Como consta no título do capítulo, a resposta à pergunta é expressa através de um convite. Sim, um convite que toma como base contribuições da Sociologia, mais especificamente a discussão realizada por Boaventura de Sousa Santos no campo da Sociologia do Conhecimento.

O convidado para o debate é um sociólogo, epistemólogo e metodólogo nascido em Coimbra, Portugal, no dia 15 de novembro de 1940. Possuindo doutoramento em

Imagem 9: Boaventura de Sousa Santos.



Fonte:
<<http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/homepage.php>> Acesso em: 18 de agosto de 2019.

Sociologia do Direito pela Universidade de Yale (1973), é docente catedrático jubilado da Universidade de Coimbra e atua nas Universidades de Wisconsin-Madison e Warwick. Com traços pós-modernos, pós-coloniais e pós-críticos, se debruça em desenvolver estudos que abordam uma ampla gama de temáticas: epistemologia, sociologia do direito, democracia, interculturalidade, teoria pós-colonial, direitos humanos, globalização e movimentos sociais. Suas publicações oferecem uma contribuição inegável para

as Ciências Sociais e Humanas, em particular à Educação. Embora não discorra diretamente sobre a educação especial, seu olhar macrosocial tem potencializado

discussões que atravessam essa modalidade escolar. São exemplos os casos de Monticelli (2014), Anjos (2016), Bregonci (2018), Vieira e Ramos (2018).

No grupo de pesquisa “Educação especial: práticas pedagógicas, formação de profissionais e políticas de inclusão escolar”, o autor tem aparecido como uma aposta teórico-epistemológica. Essa é mais uma delas.

Tomarei como ponto de partida sua crítica ao modelo hegemônico de racionalidade científica ocidental. A defesa é a de que essa racionalidade pode ser adjetivada como indolente, haja vista a forma como busca se impor: a “única” visão de mundo; aquela que, verdadeiramente, é capaz de revelar o que é passível (ou não) de ser reconhecido como conhecimento, ou “conhecimento válido”. Esse posicionamento evidencia a ausência de esforço para observar a diversidade epistemológica existente, cooperando para o maciço desperdício das experiências, ou seja, a invisibilização e a descredibilização de muitos saberes e práticas (SANTOS, 2007).

Santos vai de encontro com essa lógica. Propõe um “pensamento alternativo às alternativas” pautado na chamada “razão cosmopolita”, uma racionalidade que “[...] promove o reconhecimento/valorização de conhecimentos/experiências existentes, mas invisibilizados pela racionalidade moderna, [...] [e] a constituição de ações para que eles ganhem visibilidade/reconhecimento no tecido social” (VIEIRA, RAMOS, 2018, p.14).

A nova racionalidade apresenta três procedimentos sociológicos que buscam outros modos de contemplar o cenário instaurado. Ao lado da “sociologia das ausências” (que visibiliza o produzido como algo não existente) e da “sociologia das emergências” (que substitui o vazio do futuro com o que emerge ainda no presente), está o “trabalho de tradução”, conceito que aqui será tomado como pilar sustentador de análise. O mesmo possui cunho intercultural e intersocial, podendo acontecer tanto sobre os saberes quanto sobre as práticas, primando pela inteligibilidade entre as experiências (SANTOS, 2010).

Para além de sua teorização, não posso deixar de ressaltar sua estreita relação com o Brasil. Um momento que marca o contato do português com terras brasileiras foi o desenvolvimento da tese de doutoramento “*O direito dos oprimidos: sociologia crítica do direito*” (SANTOS, 2014), que teve como cenário a comunidade do Jacarezinho, no Rio de Janeiro, durante o período da ditadura militar.

Recentemente, por ocasião dos “40 anos da Revista Crítica de Ciências Sociais e dos 40 anos do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra”, Santos concedeu uma entrevista na qual afirmou que a experiência o transformou profundamente em termos de “aprender com o Sul”:

BSM: Até que ponto o trabalho empírico – falava-me há pouco disso – que realizou [...] no Rio de Janeiro, no início da década de 1970, transformou os seus pressupostos teóricos? Terá sido esse o primeiro momento, para si, de “aprender com o Sul”?

BSS: [...] me transformou profundamente em termos de um “aprender com o Sul” de tudo aquilo que não está nos livros, do conhecimento oral, do conhecimento não considerado senão como senso-comum e, portanto, o conhecimento pouco rigoroso (SANTOS, 2018a, p.22).

Por fim, registro que a escrita deste capítulo é encorajada pela palestra “As Epistemologias do Sul e a defesa da Universidade” ministrada pelo sociólogo, nas dependências da UFES, durante os “21 dias de Ativismo pelos Direitos Humanos” (evento que marcou a comemoração dos 70 anos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*). No dia 11 de dezembro, muitas ponderações diziam respeito aos nossos modos de fazer pesquisa. Empregando a paráfrase, relembro uma de suas colocações:

- Ao conversarmos com nossos/as colaboradores/as, nos posicionamos de modo a escutá-los/as como produtores/as de uma realidade crível?

Notas sobre o trabalho de tradução entre saberes no contexto da pesquisa

Santos (2007) aposta na crença da diversidade epistemológica inesgotável no mundo. Essa ideia é facilmente encontrada em obras como “*A Gramática do Tempo*”, “*Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*” e “*As Epistemologias do Sul*”, ou em textos mais recentes como “*Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016*” e “*O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*”.

Quando pensada no (re)desenho do escopo da pesquisa, a concepção da diversidade epistemológica inesgotável traz algumas provocações: como cartografar narrativas que compõem o cenário da inclusão escolar? Como contemplar os diferentes saberes sobre a educação especial?

Diante desse paradoxo epistemológico, a cogitação daquilo que o autor reconhece como uma “teoria geral” seria inviável, incitando uma nova forma de conceber o conhecimento:

[...] como dar conta teoricamente da diversidade inesgotável do mundo? Se o mundo é uma totalidade inesgotável cabem nele muitas totalidades [...] [e] faz pouco sentido tentar captar este por uma grande teoria, uma teoria geral, porque esta pressupõe sempre a monocultura de uma dada totalidade e a homogeneidade das suas partes. A pergunta é, pois, qual é a alternativa à teoria geral? [...] Em minha opinião, a alternativa à teoria geral é o trabalho de tradução (SANTOS, 2010, p.123).

Nesse sentido, o chamado “trabalho de tradução” oferece a criação de inteligibilidade. A inteligibilidade permite que as vozes dos profissionais da Educação e as vozes dos alunos e alunas possam interagir. Não há “canibalização” (SANTOS, 2010), mas a construção de um espaço onde se zela pela “[...] coerência e articulação num mundo enriquecido por uma multiplicidade e diversidade de conhecimentos e experiências” (VIEIRA, RAMOS, 2018, p.18).

No seio desta investigação, o conceito supracitado potencializa o debate acerca das narrativas uma vez que sua premissa comunga com a concepção de uma realidade rica em saberes que podem e devem dialogar.

Tomá-lo como pilar sustentador de análise significa, sobretudo, assumir o princípio de falar “com” e não “sobre” os/as colaboradores/as da pesquisa, já que a proposta de da escuta profunda (SANTOS, 2019) dialoga com a premissa de contemplar e articular sujeitos coletivos. Em outras palavras, é uma das vias possíveis para cartografar a escolarização na escola comum a partir daqueles e daquelas que a vivenciam.

Essa “aproximação maior” também oferece uma oportunidade ímpar: contemplar a categorização das “pessoas com deficiência” longe de um olhar homogeneizador. Não se trata de desconsiderar aspectos que unam esse público, mas reconhecer aquilo que nele também há de heterogêneo. É agir sem “[...] pôr em perigo sua identidade e autonomia, sem, por outras palavras, reduzi-las a entidades homogêneas” (SANTOS, 2004, p.118).

Com suas diferentes histórias de vida e escolares, essas vozes são atravessadas por processos de subjetivação. Por isso, tomo emprestada a frase proferida por um teórico presente em muitos dos escritos de Santos: Michel Foucault. *Não me pergunte quem*

sou e não me diga para permanecer o mesmo. Portanto, refletir sobre os saberes orais será refletir sobre identidades em curso.

O trabalho de tradução entre saberes assume a forma de hermenêutica diatópica, compactuando com a noção da impossibilidade da completude cultural (SANTOS, 2010). Com essa observação, compreendo que as narrativas que compõem o cenário da inclusão escolar têm como uma de suas características a incompletude e podem ser enriquecidas. Essa compreensão é justamente o que incentiva a tradução.

Essa “tradução” busca transgredir a realizada no campo linguístico. Para tanto, age em prol do encontro entre conhecimentos; esse encontro, por sua vez, é um momento fértil para a produção de novos conhecimentos. Nesse sentido, há uma contribuição para a percepção dos pontos de distanciamento e/ou aproximação entre o discurso discente e docente, constituindo novas análises.

Afirma-se que esse procedimento

[...] pode ocorrer entre saberes hegemônicos e saberes não-hegemônicos como pode ocorrer entre diferentes saberes não-hegemônicos. A importância deste último trabalho de tradução reside em que só através da inteligibilidade recíproca e consequente possibilidade de agregação entre saberes não-hegemônicos é possível construir a contra-hegemonia (SANTOS, 2010, p.127).

De fato, se recapitularmos a história, veremos como as bases que sustentam o modelo hegemônico de racionalidade científica ocidental contribuíram para que a pessoa com deficiência fosse posta à margem de sociedade – e até mesmo à margem da condição humana –, buscando nos convencer de que a escuta sensível de suas vozes é uma ação sem sentido. Ainda hoje sofremos a ameaça da construção de espaços onde sabemos da existência do outro, mas não o escutam e não o reconhecemos como um sujeito de conhecimento.

Fica evidente como é imprescindível a abertura de janelas que promovam trocas sem hierarquias ou exclusões na Educação, e na educação especial, abarcando o que é tido como “não-hegemônico”.

Pôr esses saberes em perspectiva é definitivamente uma escolha intelectual, política e emocional (SANTOS, 2010) perpassada pelo inconformismo com a produção de não existências.

Até aqui tenho defendido ao menos três princípios:

- ✓ *Primeiro*: o falar “com” e não “sobre”;
- ✓ *Segundo*: o afastamento do olhar homogeneizador;
- ✓ *Terceiro*: a visibilização de saberes não-hegemônicos.

Mas falar de “narrativas” é falar de um campo amplo. Existiriam categorias *a priori* dos tópicos a serem abordados?

A resposta se encontra em uma característica de caráter teórico e metodológico. São as “zonas de contato”, zonas onde há “[...] interação e confronto entre [...] práticas e conhecimentos” (OLIVEIRA, 2008, p.92). Espaços de encontro. Nesses espaços não se decide “o que” deve ou pode emergir, apenas o aprofundamento da tradução tem o poder de determinar o que é trazido à tona.

O que os profissionais da Educação têm a dizer? O que os alunos e alunas têm a dizer? A impossibilidade de determinação prévia daquilo que emergirá nas zonas de contatos criadas a partir da interação entre os saberes faz com que exista apenas uma certeza: serão ouvidas “história(s)” e não uma “história”:

A tradução auxilia a entender o que se dá dentro dos diferentes movimentos e das diferentes práticas, de modo que a partir desse entendimento possamos tensionar ou flexibilizar a relação entre eles, levando em conta principalmente de que não existem indivíduo, ou história, mas indivíduos e histórias (BREGONCI, 2018, p. 486).

Que não nos equivoquemos: o trabalho de tradução não é fácil de ser realizado. É um exercício de alta complexidade. Mas há um lado positivo, assim como a cartografia, ele também faz seu caminho caminhando.

Condições para o trabalho de tradução diante do foco nas narrativas

Já que chegamos até aqui, aproveito para trazer um ponto que ainda precisa ser esclarecido: as condições necessárias para a realização da tradução.

Essas condições são sintetizadas em *o que traduzir? Entre que traduzir? Quem traduz? Quando traduzir? Como traduzir? Para que traduzir?* Com a ajuda de uma tradutora (MONTICELLI, 2014) e um tradutor cosmopolita (ANJOS, 2016), no quadro 12, busco tecer algumas considerações.

Quadro 12: Condições para o trabalho de tradução.

O que traduzir?	<p>Como sugeri anteriormente, as zonas de contato entendem que cabe a cada saber ou prática responder a tal questionamento. Essas zonas são descritas como “terras de ninguém” e “zonas de fronteiras”. O que entra em contato não é necessariamente o considerado como “central” ou “relevante”. O que se espera é que, na medida em que o trabalho de tradução avance, mais aspectos sejam trazidos à tona (SANTOS, 2010).</p> <p>✚ A tradutora cosmopolita (MONTICELLI, 2014) relata que, em seu estudo, “[...] o que traduzir não foi um processo linear, nem mesmo elaborado <i>a priori</i>” (p.41- grifo da autora). O intuito é trabalhar de modo semelhante. A definição sobre “o que” deve ser narrado não é bem-vinda. A expectativa durante os relatos orais, todos e todas se sintam livres para fazer suas colocações. Na perspectiva discente e docente.</p>
Entre que traduzir?	<p>A seleção dos saberes ou práticas que fazem parte desse processo será sempre o resultado de um inconformismo. Este gera motivação para superar uma determinada forma de carência (SANTOS, 2010).</p> <p>✚ O tradutor cosmopolita (ANJOS, 2016) afirma que “[...] o trabalho de tradução vislumbra a aproximação de diferentes interlocutores” (p.61). A tradução aqui proposta busca justamente o momento de aproximação. Esse exercício é perpassado pela crença de que as vozes dos profissionais da Educação e, particularmente, dos alunos e alunas com deficiência, precisam ser valoradas para que se sintam partícipes da construção de conhecimento no cenário da inclusão escolar.</p>
Quem traduz?	<p>Tanto os saberes quanto as práticas sociais existem ao passo que são utilizados pelos grupos sociais. Ganham destaque os/as “intelectuais cosmopolitas”, geralmente engajados/as em movimentos sociais (SANTOS, 2010).</p> <p>✚ A tradutora cosmopolita (MONTICELLI, 2014) incita a questão: “[...] o que nos autoriza a fazer um Trabalho de Tradução?” (p.47). Aqui devo fazer alusão à expressão “aprendiz de tradutora”, tentando uma aproximação com um lugar que há algum tempo assumo junto ao grupo de pesquisa, o de “aprendiz de comparatista”. A experiência como bolsista de iniciação científica abriu a possibilidade de participação na rede de conhecimento construída entre os grupos da UFES, UFRGS e UFSCar e se ampliou para a interação com a UV, UNISS e UP, sendo marcante para a apropriação de saberes sobre a égide inclusiva. Experiência que colaborou (e colabora) para o engajamento ao grupo de pesquisadores e pesquisadoras que assumem a luta pela defesa do direito social à Educação.</p>
Quando traduzir?	<p>A tradução é realizada em prol de uma conjugação dos diferentes tempos, ritmos e oportunidades. Essa é uma contraposição à lógica do tempo linear (SANTOS, 2010).</p>

	<p>✚ O tradutor cosmopolita (ANJOS, 2016) sugere: traduzimos “quando [...] percebemos diversas temporalidades e experiências” (p.61). Esse é um objetivo importante para a investigação. Reconhecer que, para além do tempo linear, há outras temporalidades, isto é, formas de viver os processos de escolarização na escola comum. Sobretudo nos contextos locais.</p>
<p>Como traduzir?</p>	<p>O trabalho de tradução é argumentativo e se fundamenta na emoção de querer compartilhar o mundo com quem não partilha nossos saberes e/ou experiências. Entretanto, existem algumas dificuldades: as premissas de argumentação, a língua a partir da qual a argumentação é conduzida, e os silêncios. Não se trata do impronunciável, mas dos ritmos para articular palavras com os silêncios e as diferentes eloquências atribuídas aos silêncios (SANTOS, 2010).</p> <p>✚ A tradutora cosmopolita (MONTICELLI, 2014) corrobora com Santos ao afirmar que “[...] a gestão do silêncio e a tradução do silêncio é uma das tarefas mais exigentes do Trabalho de Tradução” (p.49). No presente estudo, esse é um dos desafios: captar os diferentes ritmos de articular palavras, silêncios e eloquências.</p>
<p>Para quê traduzir?</p>	<p>O exercício da tradução oferece uma alternativa ao modelo hegemônico de racionalidade científica ocidental. Essa é uma ação que prima pela justiça cognitiva e pela emancipação social em uma realidade onde a injustiça é legitimada pelo desperdício das experiências. Traduzir é um ato de insistir. Insistir em criar e dar novos sentidos ao mundo (SANTOS, 2010).</p> <p>✚ O tradutor cosmopolita (ANJOS, 2016) conclui dizendo: “[...] traduzimos para poder apontar que em meio aos silenciamentos e invisibilizações existem [realidades críveis]” (p.62). Aqui a tradução aparece como uma das alternativas possíveis para promover debates englobando uma grande gama de saberes na educação especial. A expectativa é de que esse procedimento sociológico evoque outras maneiras de entender/articular sujeitos coletivos, visibilizando experiências em marcha no campo educacional e contribuindo para a defesa de utopias realistas diante do potencial emancipador do conhecimento.</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Santos (2010), Monticelli (2014) e Anjos (2016), 2019.

Recapitulando princípios

O convite para que Santos subsidiasse o debate culminou na delimitação de quatro princípios. Nas páginas anteriores, tentei apresentá-los de modo a responder como esse referencial me auxiliaria diante do (re)desenho do escopo da pesquisa. Na figura

2, retomo os princípios evidenciando como os mesmos encontram-se diretamente ligados.

Figura 2: Trabalho de tradução - princípios para a cartografia de narrativas no cenário da inclusão escolar.



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Santos (2010; 2018b), 2019.

Acrescento a citação de Bregonci (2018, p.486) para a continuidade da reflexão sobre a tradução na educação especial:

A tradução é uma ferramenta primordial para desvelar as questões que envolvem a Educação Especial, [...] pois a partir da compreensão das experiências e da aproximação pelas zonas de contato, é possível conhecer [...] movimentos que envolvem a área e a partir daí construir críticas e proposições.

A pesquisadora

- Destaca o caráter primordial que essa ferramenta assume na mencionada modalidade escolar;
- Reconhece como seus desdobramentos auxiliam a desvelar questões que permeiam a área;
- Apresenta a possibilidade de conhecer movimentos, construir críticas e proposições.

Para o estudo, “conhecer movimentos” engloba a paisagem de modo amplo: desde o acompanhamento da formação docente ao momento de visitas em escolas da rede de ensino municipal. As ações cooperam para a compreensão da luta pela garantia do direito social à Educação no(s) mapa(s) de Cariacica-ES. O diálogo entre o(s) mapa(s), nas zonas de contato, oferece um campo fértil para a construção de críticas e proposições sem destruir a diversidade. Nesse caso, considerando futuras/possíveis diretrizes para a educação especial.

Essa é a aposta...

Antes do próximo capítulo...

Após a discussão sobre qual conceito dentro da teorização de Boaventura de Sousa Santos seria tomado como pilar sustentador de análise e quais princípios seriam assumidos a partir dessa escolha, o próximo passo foi exercitar o lugar de “aprendiz de tradutora”. No capítulo seguinte, o trabalho de tradução pode ser observado direta ou indiretamente ao se entrelaçar com o método cartográfico, acompanhando processos/transformações e valorando a riqueza epistemológica que permeia o cenário da inclusão escolar. Ele também se faz presente ao falar “com” e não “sobre” os/as colaboradores/as da pesquisa, se afastar do olhar homogeneizador, visibilizar saberes não-hegemônicos e por sua atuação nas zonas de contato (SANTOS, 2004; 2007; 2010).

Imagem 10: Mapa – parte 5.



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Santos (2011), 2020.

V POR UMA CARTOGRAFIA DA ESCOLARIZAÇÃO NA ESCOLA COMUM

“A cartografia [...] é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem” (ROLNIK, 1989, p.1).

O capítulo tem por objetivo observar o fenômeno da escolarização na escola comum na rede de ensino municipal de Cariacica-ES a partir de pistas localizadas em narrativas produzidas por profissionais da Educação e pelo alunado com deficiência. Para tanto, o item 5.1 oferece uma contextualização e apresentação do curso de formação docente “Políticas e Práticas de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva”; o item 5.2 analisa algumas pistas localizadas durante os encontros formativos (pequena escala); o item 5.3 almeja compreender os processos de escolarização vividos pelo PAEE a partir de suas narrativas (grande escala); e o item 5.4 busca realizar um trabalho de tradução que contempla a voz discente e docente, considerando a possível construção de políticas/diretrizes locais para a educação especial.

5.1 O curso de formação docente “Políticas e Práticas de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva”.

“Assegurar a todos a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola sem qualquer tipo de discriminação, é um princípio que está em nossa Constituição” (extraído do folder do Seminário de divulgação do curso “Políticas e Práticas de Educação Especial numa Perspectiva inclusiva”).

A escolarização da pessoa com deficiência na escola comum brasileira é uma realidade recente. Levando em conta a política educacional do país, fica evidente como a efetiva garantia do direito público e subjetivo à Educação, para todos e todas, só acontece com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Na janela 3, temos uma síntese dos marcos históricos presentes no art. 205.

Quadro 13 - Janela 3 – A garantia do direito social à Educação na Constituição Federal de 1988.

Constituição Federal de 1988 – art. 205

A Educação é reconhecida como um direito público subjetivo de todos e todas, sendo um dever do Estado e da família. Visa promover o pleno desenvolvimento da pessoa, bem como o preparo para que exerça sua cidadania e possua qualificação para o trabalho. O Estado passa a oferecer ensino obrigatório e gratuito ao público dos 4 quatro aos 17 anos, assegurando a escolarização gratuita para os que não a acessaram na idade própria. Qualquer cidadão pode recorrer ao cumprimento do direito em caso de descumprimento ou irregularidade de oferta.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Brasil (1988), 2020.

Para o PAEE, à época chamados “os excepcionais²⁸”, a conquista representou um verdadeiro “divisor de águas”, uma vez que a prática social na área da educação especial “[...] estava centrada nas instituições especializadas de caráter filantrópico [...] [ou] a maioria das pessoas com deficiência não recebia atendimento educacional algum” (CAIADO, 2014, p. 9).

Em congruência com o fundamento da “dignidade da pessoa humana” (art. 1º, inciso III) e o objetivo de “construir uma sociedade livre, justa e solidária” (art. 3º, inciso I), promovendo o bem de todos e todas “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV) defendidos pelo texto constitucional (BRASIL, 1988), outros dispositivos legais consideraram a educação especial em sua especificidade.

São alguns exemplos a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBN), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001 (BRASIL, 2001) que institui *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, a *PNEE-PI* (BRASIL, 2008), a Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009 (BRASIL, 2009) que institui *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*, e a Lei nº 13.146 de 2015 (BRASIL, 2015) que institui a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*.

Esses dispositivos normativos vão ao encontro da luta global em prol da inclusão social e educacional, que reuniu países signatários de convenções e declarações na década de 90, como a *Declaração de Jomtien* (ONU, 1990), a *Declaração de Salamanca* (ONU, 1994) e a *Convenção da Guatemala* (ONU, 1999). Recentemente,

²⁸ Terminologia utilizada na época em questão. Pode ser identificada desde a Lei nº 4.024/61.

também ganha destaque a *Convenção da Pessoa com Deficiência* (ONU, 2006), incorporada à legislação do Brasil com equivalência de Emenda Constitucional.

O diálogo vem se (re)desenhando nos sistemas de ensino estaduais e municipais que se debruçam em atender suas demandas legitimados pelo regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). O desafio é garantir o direito inegociável (quadro 13) contemplando ao menos quatro pilares: acesso, qualidade, permanência e a apropriação do conhecimento.

Na rede de ensino municipal de Cariacica, o trabalho teve como grande impulsionador a Resolução CNE/CEB n° 2 de 2001 que traz a orientação de que “[...] os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (BRASIL, 2001, art. 3º, parágrafo único).

Esse marco foi relatado por Jesus, Caiado e Ribeiro (2016): “[...] A equipe [de educação especial] vem se constituindo como tal desde 2002, a partir da orientação da Resolução CNE/CEB 2/2001, que orienta para a organização dos setores públicos de Educação Especial, nos sistemas de Ensino” (p.66). Estudos como os de Gonçalves (2008), Vieira, Breciane e Venturini (2016) também contam sobre essa trajetória.

Na SEME, o setor que volta suas ações para a modalidade escolar em questão é a “Coordenação de Inclusão Educacional”. O trabalho realizado desde 2002 contempla a elaboração de “documentos internos”. Nessa conjuntura, o atendimento educacional especializado foi configurado na proposta do “Professor Colaborador das Ações Inclusivas” (CARIACICA, 2018a) e do “Professor de Sala de Recursos Multifuncionais” (CARIACICA, 2018b).

Esse modelo organizacional é mencionado por Pinto (2013):

[...] além de ser ofertado o AEE nas escolas denominadas pólo, divididas de acordo com as deficiências, existe também a figura do professor colaborador das ações inclusivas, um profissional com formação específica na área de educação especial para atuar junto ao professor regente em sala de aula regular com o intuito de auxiliar o processo de ensino aprendizagem [...] de forma a possibilitar o direito de acesso ao currículo” (p.72-73).

Há, ainda, a figura do “Apoio Pedagógico/Cuidador” (CARIACICA, 2018c), encarregada de “[...] auxiliar os alunos que demandam apoio na alimentação, locomoção e higienização” (NASCIMENTO, BORGES, BRECIANE, 2017, p.468).

Os documentos internos reuniram princípios básicos para guiar ações de cunho pedagógico realizadas nas instituições da Educação Infantil e de Ensino Fundamental ao lado da Resolução nº 007/2011, que *fixa as Normas para a Educação no Sistema Municipal de Ensino do Município de Cariacica*, onde se pontua a necessidade de “[...] garantir os serviços de apoio educacional especializado para os alunos [...] primando pela eliminação de barreiras que possam obstruir o processo de escolarização” (CARIACICA, 2011, art. 99).

Documentos internos, Resolução nº 007/2011 e as diretrizes específicas para a educação especial? Bom, a primeira tentativa oficial de elaboração das futuras/possíveis diretrizes só ocorreu no ano de 2019, tendo como ponto de partida o curso de formação docente “Políticas e Práticas de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva”. Isso posto, aproveito para trazer à tona duas observações.

Primeira observação: a iniciativa de elaboração das futuras/possíveis diretrizes foi fortemente influenciada pela proposta de alteração da então PNEE-PI, como forma de defesa, haja vista a ameaça do desmonte de conquistas caras.

Atualmente vivemos em um estado de alerta diante do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a “Política Nacional de Educação Especial (PNEE): equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida”. Decreto que não contou com a participação de muitos/as cientistas que há anos se debruçam em compreender a Educação e que foi vetado pelo Supremo Tribunal Federal (01/12/2020), considerado inconstitucional e um retrocesso em termos de garantia de uma educação inclusiva.

O documento apresenta uma tendência segregacionista, com proposições que ferem princípios como a orientação de que o Poder Público adote, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento do PAEE na rede pública regular de ensino (BRASIL, 1996, art. 60, parágrafo único) e de que os sistemas de ensino matriculem todos/as os/as alunos/as, incumbindo às escolas o papel de organização desse processo (BRASIL, 2001, art.1).

Portanto, para defender conquistas como a escolarização na escola comum e o atendimento educacional especializado de caráter pedagógico, a elaboração foi iniciada.

Segunda observação: a elaboração de diretrizes para a rede de ensino municipal não constitui em uma ideia inédita, embora executada nesse momento histórico. Esse é um objetivo há anos almejado pela SEME. Nesse sentido, ao visibilizar narrativas, este estudo buscar cooperar com pistas sobre o acompanhamento desse movimento local (SANTOS, 2007) pela via da cartografia (BARROS, KASTRUP, 2015).

Com a Portaria/SEME/nº 049 de 2019, finalmente se institui a *comissão para a construção das Diretrizes da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação* (CARIACICA, 2019a), dando início ao projeto. Foram criadas comissões²⁹ de 1) organização, 2) mediação e 3) sistematização.

Dentre outras atribuições, a comissão de organização foi encarregada de indicar “[...] professores cursistas para embasamento dos grupos de formação” (CARIACICA, 2019a, art. 2º, inciso II), coordenando e acompanhando “[...] o grupo de formação dos professores” (CARIACICA, 2019a, art. 2º, inciso III); e a comissão de mediação, pela organização e planejamento de “[...] documentos e textos a serem discutidos pelo grupo de trabalho, montando materiais escritos e apresentações de slides” (CARIACICA, 2019a, art. 4º, inciso II), assim como a coordenação dos “[...] processos de discussão no grupo” (CARIACICA, 2019a, art. 4º, inciso III).

Já a comissão de sistematização foi incumbida de “[...] revisar e organizar o texto final das diretrizes a ser enviada para o COMEC” (CARIACICA, 2019a, art. 7º, inciso I).

O projeto teve forte participação da UFES, mais especificamente do PPGE. Na Portaria/SEME/nº 049 de 2019 são descritos os grupos de pesquisa convidados:

- Art. 9º serão convidados os seguintes grupos de estudos para compor as parcerias para o curso de formação e professores de instituições:
- I – Grupo de Pesquisa, Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade (GRUPICIS), coordenado pela Profa Dra Sonia Lopes Victor;
 - II – Grupo de Estudo e Pesquisa em Fundamentos da Educação Especial – GEPFEE/UFES. Coordenado pelo professor Douglas Christian Ferrari de Melo;
 - III – Grupo de pesquisa em Políticas de Educação Especial Coordenado pela professora Marileide Gonçalves França;

²⁹ Ver quadro 3 para maior detalhamento.

IV – Grupo de pesquisa Educação Especial: Formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar. Coordenado pela professora Denise Meyrelles de Jesus. (CARIACICA, 2019a, p.2)

Como aponta Borges (2019), esse envolvimento mostra “[...] a importância do lugar das universidades públicas em relação à formação de professores, [...] [uma vez que] sua parceria com as escolas e com as secretarias de educação tem evidenciado pontos positivos” (p.81-82). E mais: nesse caso, na construção de políticas públicas de inclusão escolar.

O seminário de divulgação do curso de formação docente “Políticas e Práticas de Educação Especial numa Perspectiva inclusiva” aconteceu no dia 1º de julho de 2019, no espaço do Centro Cultural Frei Civitella Del Tronto, em Campo Grande, Cariacica-ES. A cerimônia de encerramento, por sua vez, ocorreu no dia 25 de setembro de 2019, nesse mesmo local. O folder (Anexo B) socializado no dia 1º de julho reforçou o “momento ímpar para a educação especial de Cariacica”, trazendo a defesa de princípios pedagógicos, a PNEE-PI e a Constituição Federal de 1988.

Tomando a formação docente como ferramenta/caminho para elaborar as futuras/possíveis diretrizes, esse momento evidenciou seu compromisso político de “dar voz” (CAIADO, 2014) aos profissionais da Educação.

Também possibilitou que Lucas Barbosa Saar, um aluno diagnosticado com atrofia muscular espinhal tipo I ou síndrome de Werdnig-Hoffmann, participasse da ação sendo autor da pintura que estampa o folder do *Seminário de Educação Especial* (imagem 11).

Após conhecer essa história, aproveito para deixar mais uma janela aberta:

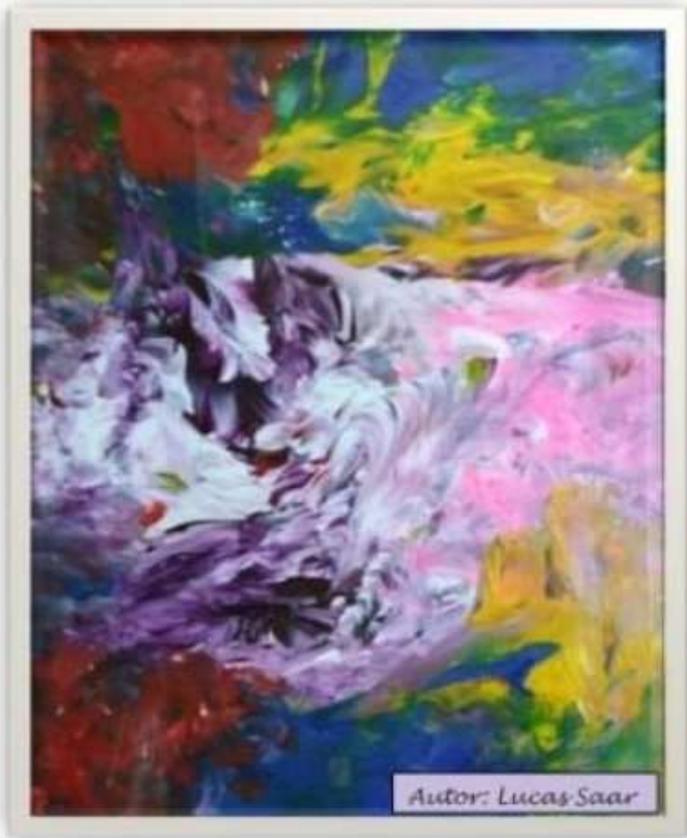
Quadro 14 – Janela 4 – Um pouco da história de Lucas Barbosa Saar.

Lucas iniciou sua escolarização aos três anos. Aos seis anos, já na ‘primeira série’, foi necessário migrar para outra escola. A nova instituição solicitou avaliações médicas para entender sua condição. Relata-se que o médico de Lucas questionou a presença do aluno na escola, afirmando que se tratava de um desperdício de esforços, uma vez que a criança não viveria por muito tempo. Aos sete anos, o aluno precisou receber cuidados em casa por complicações em seu estado de saúde. Sua mãe, sabendo dos direitos do filho, inicialmente conseguiu atendimento em uma instituição especializada. Posteriormente, o atendimento de Lucas passou a ser promovido na escola comum de Cariacica, orientado por Ana Lídia, técnica da Secretaria Municipal. Professores e professoras da UFES ofereceram apoio durante o

atendimento educacional realizado no município. O acompanhamento do caso de Lucas é citado no livro *“Inclusão escolar, mediação, aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva histórico cultural”*, produzido por Agda Felipe, na época orientanda da professora Denise Meyrelles de Jesus. Superando todas as expectativas, hoje Lucas tem 28 anos. Por causa da traqueostomia, o jovem não consegue emitir sons, mas isso não impede suas formas de se expressar, ser e estar no mundo. Lucas alcançou muitas conquistas. A participação pela primeira vez nas eleições para prefeito e vereador, em 2008, e se tornar o primeiro aluno brasileiro a possuir o direito de realizar o Exame Nacional do Ensino Médio em domicílio são alguns exemplos. Lucas possui uma aptidão para pintura. Inclusive, suas obras foram vendidas e apresentadas em muitas exposições. Sua história mostra a importância do conhecimento dos direitos das pessoas com deficiência. Além disso, também mostra como a partir das mediações culturais, todos e todas podem aprender e se desenvolver.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em informações cedidas pela SEME de Cariacica-ES, 2020.

Imagem 11: Divulgação Seminário de Educação Especial - curso de formação docente “Políticas e Práticas de Educação Especial numa Perspectiva inclusiva”.



Seminário de divulgação do Curso “Políticas e Práticas de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva”

Momento impar para a Educação Especial no Município de Cariacica

Tem como objetivo ampliar e aprofundar estudos na área das políticas de atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial

**CENTRO CULTURAL FREI CIVITELLA DEL TRONTO
CAMPO GRANDE – PRÓX. AO CARONE**

DIA 01 DE JULHO DE 2019

A PARTIR DAS 17:30

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Com vistas à consolidação da proposta de Educação Especial o sistema de ensino busca a transformação de todas as escolas públicas municipais em espaços inclusivos e de qualidade social, que valorizem as diferenças sociais, culturais, físicas e emocionais.

**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO /
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Rua da Lage, nº 13, Raquari,
Cariacica-ES CEP29.151-025
Tel: (27) 3354-3783

Correio Eletrônico:
cdf.seme@cariacica.es.gov.br

Fonte: SEME de Cariacica-ES, 2019.

Imagem 12: Divulgação do encerramento do curso de formação docente “Políticas e Práticas de Educação Especial numa Perspectiva inclusiva”.



Local: Centro Cultural Frei Civitella
Início às 17h30

Mesa redonda:
Elaboração das Diretrizes de Educação Especial do Município de Cariacica: Impactos no currículo nas práticas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.
Profa. Dra. Denise Meyrelles de Jesus e Profa. Dra. Sonia Lopes Victor

Apresentação do Processo de Elaboração das Diretrizes de Educação Especial do município de Cariacica. Suelen da Silva Sales – Técnica Pedagógica – SEME (Cariacica) e Ione Aparecida Duarte Santos Dias (Coordenação de Inclusão Educacional-SEME Cariacica)

25 DE SETEMBRO DE 2019
Seminário:
“Elaboração das Diretrizes de Educação Especial do Município de Cariacica: Impactos no Currículo e nas Práticas Pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental”

A educação inclusiva municipal de Cariacica tem como pressuposto básico uma educação inclusiva na perspectiva da educação cidadã, cujo objetivo é reconhecer a diversidade humana como nos diz Padilha (1999) um olhar prospectivo, ou seja, um olhar para frente, para depois...um olhar para as possibilidades que o sujeito venha a desenvolver.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Fonte: SEME de Cariacica-ES, 2019

O planejamento partiu de um “Plano de Trabalho” que definiu componentes como o objetivo geral e os objetivos específicos, conforme mostra o quadro 15.

Quadro 15 - Plano de Trabalho do curso de formação docente “Políticas e Práticas de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva”.

Objetivo geral	Objetivos específicos	Justificativa
Construir as diretrizes da educação especial do município de Cariacica.	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir com professores/as da rede a política de educação especial do município; - Sistematizar as ações da educação especial do município; - Articular as bases legais, o embasamento teórico e a prática dos/as professores/as. 	O curso será um movimento de construção das diretrizes da educação especial no município de Cariacica com a participação de professores/as da UFES para garantir a qualidade da política de educação especial do município e a garantir os direitos do PAEE.
Metodologia	Público	Palestrantes
Encontros presenciais com realização de GT's, Roda de Conversa e atividades não presenciais (texto dissertativo com contribuições para as diretrizes).	Professores/as de educação especial e pedagogos/as.	Participação de docentes e pesquisadores/as da UFES.
Carga horária (prevista)	Encontros (previstos)	Avaliação
Total: 90h Presencial: 70h	17	Escuta dos/as professores/as durante os encontros.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base no Plano de Trabalho da SEME, 2020.

O público-alvo foi composto por professores/as de educação especial e pedagogos/as. Os diálogos aconteceram no turno noturno, das 18h às 22h, no espaço da escola municipal de Ensino Fundamental “Talma Sarmento de Miranda” e nas dependências da SEME. Ao final, somaram-se 16 encontros realizados entre os meses de julho e setembro de 2019. Como aporte teórico, foi adotado o Materialismo Histórico-Dialético, trazendo a noção de “Trabalho” para fundamentar o fazer coletivo. Como metodologia, a organização com GT's e Rodas de Conversa.

No quadro 16, há uma síntese dos encontros junto aos/às pesquisadores/as, docentes do município e membros do setor de educação especial que trouxeram os debates de acordo com as respectivas temáticas:

Quadro 16 - Encontros do curso de formação docente “Políticas e Práticas de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva”.

Seminário de divulgação	01/07/2019	“Política e Práticas de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva” Freitas Hernandez Piloto Douglas Christian Ferrari de Melo Rodrigo Ferreira Rodrigues
1° encontro	22/07/2019	Formação continuada Carline Santos Borges
2° encontro	24/07/2019	Educação Especial e Educação Infantil Amanda Camizão
3° encontro	29/07/2019	Autismo Ariadna Pereira Siqueira Effgen Flaviane Sales
4° encontro	31/07/2019	Currículo e Atendimento Educacional Especializado Alexandro Braga Vieira
5° encontro	05/08/2019	Financiamento na Educação Especial Marileide Gonçalves França
6° encontro	14/08/2019	Avaliação na Educação Especial Suelen da Silva Sales
7° encontro	19/08/2019	Gestão Escolar e trabalho em redes Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane
8° encontro	21/08/2019	Altas Habilidades/Superdotação Roberto Carlos Machado
9° encontro	26/08/2019	Surdez Rosana Bispo Ursino
10° encontro	28/08/2019	Deficiência Intelectual, sensoriais e físicas, Deficiência Múltipla e Paralisia Cerebral Suelen da Silva Sales
11° encontro	02/09/2019	Organização de grupos de trabalho para a discussão específica sobre Altas Habilidades/Superdotação e Surdez Roberto Carlos Machado Rosana Bispo Ursino
12° encontro	05/09/2019	Gestão e políticas públicas Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto
13° encontro	06/09/2019	Deficiência Visual Michelle Soares Braga de Oliveira Silva
14° encontro	09/09/2019	Diálogo/análise das diretrizes e sua estrutura no olhar dos/as participantes Suelen da Silva Sales Gianni Marcela Boechard Magalhães
15° encontro	16/09/2019	Fórum de Famílias Ione Aparecida Duarte Santos Dias Suelen da Silva Sales Gianni Marcela Boechard Magalhães
16° encontro	18/09/2019	Leitura e apresentação do produzido para as diretrizes

		Suelen da Silva Sales Gianni Marcela Boechar Magalhães
Seminário de encerramento	25/09/2019	“Elaboração das Diretrizes de Educação Especial do Município de Cariacica: Impactos no Currículo e nas Práticas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental” Denise Meyrelles de Jesus Sonia Lopes Victor

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base no acompanhamento e registro dos encontros, 2020.

O modelo metodológico evidenciou a potência das ações formativas implementadas no ano de 2019, havendo efetiva participação dos/as professores/as de educação especial e pedagogos/as durante o processo.

Saliento que a formação continuada de professores/as de educação especial tem se constituído como uma das ações do setor em questão no decorrer dos anos. Em sua pesquisa, Bravo (2014) traz, de modo específico, o Plano de Ação traçado em 2013 pela então “Coordenação da Educação Especial”:

Formação continuada

Professor Colaborador das Ações Inclusivas e Pedagogos

Ação: Promover encontros mensais com os professores colaboradores das ações inclusivas e a cada dois meses convidar os pedagogos para participarem desse momento de reflexão e troca de experiências.

[...]

Objetivo: Proporcionar aos professores colaboradores das ações inclusivas estudos mensais para subsidiar suas ações nas escolas junto aos professores regentes e atender as necessidades pedagógicas para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com NEE, matriculados nas escolas da rede municipal de ensino.

Estratégia: Orientar as práticas de intervenções pedagógicas, oportunizar a troca de experiências entre os professores colaboradores das ações inclusivas e pedagogos.

Descrição: A formação em serviço com enfoque na inclusão, ofertada aos pedagogos e professores colaboradores das ações inclusivas no ano de 2013, atendeu a 175 profissionais.

Avaliação: O grupo apontou que a formação com enfoque nas ações pedagógicas, atendeu as expectativas dos profissionais das escolas. A participação dos pedagogos fortaleceu as ações dos professores colaboradores nas escolas regulares (BRAVO, 2014, p.188 – grifo da autora)

Esse movimento de formar formando-se (PANTALEÃO, 2009) busca responder determinações como as da LDBN, Lei nº 9.394/96:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: [...]

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, art. 59, inciso III).

Da Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001:

§2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras [...] (BRASIL, 2001, art. 18, §2º).

E do PNE, Lei nº 13.005/2014 que, para o decênio 2014-2024, tem como Meta 16:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste pne, e garantir a todos (as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, Meta 16).

Apesar de investimentos processuais (FRANÇA, 2008; GONÇALVES, 2008; BRAVO, 2014), estudos sinalizam para o perigo de que “[...] as lacunas e as imprecisões nas legislações contribuem para criação de tensões que podem dificultar a efetivação das políticas educacionais” (OLIVEIRA, 2015, p.141). Esse fato intensifica as ações nessa frente de trabalho.

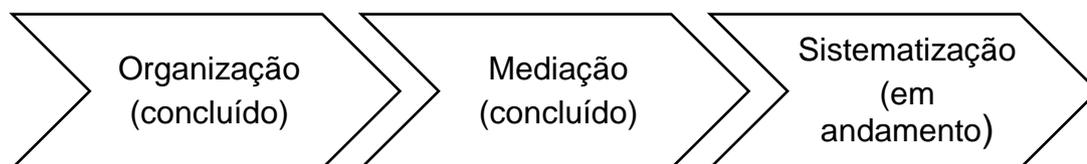
Aproveito para lembrar da mesa “Formação Inicial e Continuada de professores regentes e de Educação Especial” realizada no “VI Seminário Nacional de Educação Especial/XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva - Educação Especial como direito: pública, gratuita, laica, de gestão democrática e de qualidade socialmente referenciada”, do dia 26 ao dia 30 de outubro de 2020. Na ocasião, o debate alertou para o fato do campo da formação ser um campo de constante discussão.

As discussões perpassam, por exemplo, o peso dos organismos internacionais e a repercussão do viés neoliberal na conjuntura das políticas sociais do país (BORGES, 2019). As mesmas auxiliam a tensionar o modelo de formação oferecido por Cariacica e demais redes de ensino estaduais e municipais da Unidade Federativa.

Deixo aqui alguns tensionamentos: como pensar a relação entre teoria e prática? O modelo médico-psicológico se presentifica em nossos currículos? Como, em um projeto emancipador de formação, superar a ideia da “deficiência” como centralidade dos diálogos? As propostas formativas são elaboradas “com” ou “para”? Quais são as preocupações (conteúdo, carga horária, avaliação, dentre outras questões) para que se atinja uma aprendizagem significativa? Como fugir do fantasma da “certificação pela certificação”? Quais os saberes necessários para atender às demandas formativas da educação especial? (BORGES, 2019). De qual “formação” falamos?

De acordo com a Portaria/SEME/nº 049 de 2019, o próximo passo é a “sistematização” e o envio da proposta para o COMEC, como retrata a figura 3.

Figura 3 - Comissões para a elaboração das futuras/possíveis diretrizes da educação especial da rede de ensino municipal de Cariacica-ES.



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Cariacica (2019a), 2020.

Após as ações realizadas em 2019, hoje a comissão de sistematização busca alinhar questões internas para a organização do documento, perpassando a consultoria científica e uma possível consulta pública.

Cabe acrescentar que, em tempos de distanciamento social, um fator precisa ser considerado: o novo coronavírus, “nosso contemporâneo” (SANTOS, 2020). Como pensar os processos de ensino e aprendizagem na educação especial nos moldes da Educação a distância? Como ressignificar e dar suporte ao fazer docente? Como (ou será possível) trabalhar o conteúdo comum e o do atendimento educacional especializado no seu caráter complementar e suplementar? O planejamento pós-pandemia deve aparecer nas futuras/possíveis diretrizes?

São exemplos de inquietações que incitam novas cartografias.

5.2 A PEQUENA ESCALA: ALGUMAS PISTAS NOS ENCONTROS FORMATIVOS

“Para o cartógrafo, o importante é a localização de pistas”
(BARROS, KASTRUP, 2015, p.40).

Para Barros e Kastrup (2015), o que importa para o/a cartógrafo/a é localizar pistas. Por essa razão, aqui localizo algumas das pistas produzidas a partir das narrativas do curso de formação docente “Políticas e Práticas de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva”: “Por falar em direito à Educação (pista 1)”, “Colaboração: palavra forte em Cariacica (pista 2)”, “Currículo e avaliação (pista 3)”, “Concepção de atendimento educacional especializado (pista 4)” e “Instituições especializadas (pista 5)”.

O objetivo é 1) cartografar a escolarização na escola comum pelas lentes da pequena escala e 2) contribuir para a elaboração das futuras/possíveis diretrizes.

5.2.1 Por falar em direito à Educação (pista 1)

A garantia do direito social à Educação apareceu como fio condutor dos debates. A seguir, há trechos registrados em diferentes encontros:

- O aluno é da escola e a escola é inclusiva;
- É um sujeito com direito à Educação;
- É preciso agir de modo a efetivar o direito à Educação;
- É preciso reafirmar o direito à Educação;
- Sensibilização do olhar inclusivo;
- Todos somos professores da inclusão;
- O espaço escolar é o mais adequado para proporcionar a aprendizagem de uma abordagem inclusiva.
- Necessidade de que os professores entendam o olhar inclusivo;
- [Há necessidade de] comprometer-se com a educação inclusiva.

Registros do diário de campo construído pela pesquisadora. Pontuações extraídas de diferentes encontros.

Também foram mencionadas conquistas para que esse direito fosse garantido na rede de ensino municipal, trazendo a importância ímpar do envolvimento da família por meio do chamado “Fórum de Famílias”, um espaço destinado aos

[...] pais de alunos com deficiência matriculados na rede municipal, professores colaboradores, realizado [...] sob a coordenação da equipe da Educação Especial/Inclusiva da SEME. As temáticas abordadas envolvem questões vividas no cotidiano da escola no processo de inclusão (BRAVO, 2014, p.90).

Isso pode ser constatado no diálogo do 15º encontro:

- Breve histórico da educação especial: avanços das SRM's (antes alguns alunos eram levados para fazer o atendimento educacional especializado em Vila Velha);
- Cuidadores (foi uma luta dos pais do Fórum de Famílias).
- Oferta de transporte adaptado no município: durante o dia (foi uma luta dos pais no Fórum de Famílias).

Registros do diário de campo construído pela pesquisadora. Recorte do 15º encontro (dia 16-09-19).

Os professores/as e pedagogos/as trouxeram seu olhar sobre a escolarização dos alunos e alunas com deficiência. O posicionamento foi claro e objetivo: o lugar do PAEE é na escola comum.

Ao destacar que “o aluno é da escola e a escola é inclusiva”, que precisamos “agir de modo a efetivar o direito à Educação” e que “o espaço escolar é o mais adequado para proporcionar a aprendizagem de uma abordagem inclusiva”, eles/as vão ao encontro daquilo que, no Brasil, é garantido por lei: “[...] [a] educação constitui direito da pessoa com deficiência” (BRASIL, 2015, art. 27).

Lançando um olhar para a esfera local, também encontramos congruência: “[...] a educação especial tem por objetivo a igualdade de oportunidades no processo educativo, tornando a escola um espaço de inclusão” (CARIACICA, 2011, art. 100).

Ao mesmo tempo, sinalizam que esse direito é garantido junto ao oferecimento de apoios à escolarização. O atendimento educacional especializado, o cuidador, o transporte adaptado, dentre outros.

Escola inclusiva, sujeito com direito, espaço escolar... o que fortalece essas narrativas? Cury (2016) nos ajuda a pensar quando discorre acerca do acesso à educação escolar.

O acesso à educação escolar é um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução, de se reconhecer como capaz de opções. É também um lugar de convívio. Ela é uma forma de socialização institucional, voltada para a superação do egocentrismo pela aquisição do respeito mútuo e da reciprocidade. O amadurecimento da cidadania só se dá quando a pessoa se vê confrontada por situações onde o respeito de seus direitos se põe perante o respeito pelo direito dos outros. Ali também é lugar de expressão de emoções e constituição de conhecimentos, valores e competências tanto para todas as crianças, adolescentes como para todos os jovens e adultos. O direito à Educação, nesta medida, é uma

oportunidade de crescimento da cidadania e uma chave de crescente estima de si (CURY, 2016, p.32).

Notemos que o estudioso faz uma série de ponderações. Elas nos remetem a uma série de possíveis impactos. Vamos percebendo que o sentido de “estar junto” oferece a possibilidade de autoconstrução e do convívio com o outro. Desdobra-se, também, na própria subjetividade dos indivíduos.

Ainda nessa linha, “estar junto” evidencia influência no exercício da cidadania. Esse exercício é citado pelo texto constitucional que, ao garantir o direito à Educação, apresenta como seus objetivos o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205).

Por fim, a partir da contribuição de Cury (2016), percebemos que na escola comum também é lugar de expressar emoções, de constituir conhecimento, de valores...

Voltando à análise daquilo que foi levantado pelos/as participantes, parece que as narrativas desenham um cenário onde o direito supracitado é o pilar estruturante. Ao mesmo tempo, também trazem a *“necessidade de que os professores entendam o olhar inclusivo”* e de que possam *“comprometer-se com a educação inclusiva”*.

Estamos diante de uma pista potente para reflexões acerca da responsabilização e implicação nos processos de ensino e aprendizagem do PAEE. Quando a cartografia prossegue, chegamos ao diálogo do item que discute justamente a construção de uma identidade coletiva na escola, onde todos e todas se envolvam nos movimentos de inclusão escolar. Vejamos adiante.

5.2.2 Colaboração: palavra forte em Cariacica (pista 2)

Sem dúvidas “colaboração” é uma palavra forte em Cariacica.

É possível que nos deparemos com essa palavra e lembremos do/a “professor/a colaborador/a das ações inclusivas”. Sim, mas essa é apenas uma das associações. As narrativas produzidas no curso de formação docente também trouxeram a “colaboração” de uma forma ampla:

- Necessidade do diálogo entre os diferentes profissionais; compartilhar e produzir saberes; o professor precisa conhecer os outros profissionais que atendem seu aluno; há riqueza no diálogo e no trabalho que prima pela coletividade; planejamentos e estudos precisam ser coletivos;
- Necessidade de uma rede de comunicação entre as escolas polos (SRM) e os demais sujeitos;
- Considerar o projeto político-pedagógico da escola pensando e envolvendo todos os profissionais;
- Organização entre as equipes SEME;
- Promover a participação e o diálogo dentro da escola (precisamos estar junto ao gestor para que esse movimento aconteça);
- Gestão colaborativa (envolver merendeira, porteiro, bem como outros sujeitos que fazem parte da escola e podem contribuir com o movimento de escolaridade dos alunos PAEE);
- **O estabelecimento de vínculo com o aluno (considerar a possibilidade ou não de troca de profissionais para a continuidade do trabalho conforme o resultado dessa aproximação) – Fala de uma cursista;**
- Estabelecer parceria com a família (pensar os contextos: casa e espaço escolar – considerar aspectos que contribuam para a aprendizagem).

Registros do diário de campo construído pela pesquisadora. Pontuações extraídas de diferentes encontros.

De acordo com os registros do diário de campo, ganha destaque a ideia de que “há riqueza no diálogo e no trabalho que prima pela coletividade”. Nesse “diálogo”, percebe-se a indicação para que se crie uma rede de comunicação entre as “escolas polos”, ou seja, entre as instituições que comportam as SRM’s do município.

Aparece a construção conjunta do Projeto Político-Pedagógico; a articulação no interior da própria SEME (interação com as modalidades da Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, Ensino Fundamental, etc); e a participação da gestão escolar, que na literatura é lembrada por Silva (2017) quando pergunta: como o/a gestor/a “[...] acompanha, dialoga e contribui nas práticas desenvolvidas com os sujeitos público-alvo da Educação Especial?” (p. 35).

As narrativas consideram que essa “colaboração” perpassa a escola, envolvendo “merendeira, porteiro, bem como outros sujeitos”. Para os/as profissionais do atendimento educacional especializado é proposto um trabalho que prime pelo estabelecimento de vínculos com os alunos e alunas, de maneira que, caso isso não ocorra, as instituições estejam abertas para pensar trocas e a continuidade das ações. A família, aqui já mencionada, é apontada como uma parceira que pode contribuir para os processos de ensino e aprendizagem.

Fica evidente a importância de estabelecer ambientes onde as diferentes figuras que compõem o cenário inclusivo atuem conjuntamente. Na teorização de Santos (2007), especificamente, ambientes dessa natureza (espaços de/para o diálogo) permitem o compartilhamento e a produção de uma grande gama de saberes e práticas.

Em suma, a pista da colaboração alerta que “[...] pensar a escola é tarefa de todos” (SILVA, 2017, p.38). Ela sugere que um dos princípios que embasam a construção das futuras/possíveis diretrizes é o de que o PAEE tenha acesso à uma escola que, nas negociações, articulações e aprendizados, vá construindo sua identidade coletiva. Esse é um desafio, como afirma Breciane (2014, p.57):

Consideramos que a Educação é um tema complexo e abrangente, pois envolve trabalhar com a subjetividade humana, o coletivo escolar, o planejamento educacional, o currículo, as práticas pedagógicas, a partilha de conhecimentos, a formação em contexto, enfim, uma gama de ações que visam à escolarização de todos os alunos.

O desafio não deve criar subjetividades conformistas. Ele tem potencial para colaborar com a compreensão de que vivenciamos um processo em marcha. Até lá, talvez a ideia seja “construir o avião durante o voo”, como sugeriu o professor David Rodrigues durante a ministração do minicurso “Políticas Internacionais de Educação Inclusiva”, realizado no PPGE-UFES, no dia 12 de agosto de 2019.

A construção dessa identidade coletiva abre muitos caminhos. Um deles é explorá-la para a garantia do currículo escolar e os processos de avaliação da aprendizagem dos/as estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

A discussão dos temas citados anteriormente apareceu em diversos momentos, como mostram as próximas considerações.

5.2.3 Currículo e avaliação (pista 3)

Falar sobre o currículo escolar é falar sobre a função social da escola no acesso ao conhecimento. Com o “currículo” também pensamos na “avaliação da aprendizagem” que, na educação especial, muitas vezes representa o “Calcanhar de Aquiles” (AGUIAR, 2015).

De qual currículo falamos? Avaliar, sim. Mas como?

Antes de mais nada é importante salientar que as duas questões estão perpassadas pela fundamentação teórica assumida nas diretrizes curriculares do município. Segundo as *Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica/ES - Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano)*, “[...] A Educação Pública Municipal de Cariacica tem seus pressupostos fundados na perspectiva histórico-cultural” (CARIACICA, 2012, p.11).

O documento acrescenta:

A construção do conhecimento sistematizado e a formação do pensamento, tratados como uma unidade, são questões centrais da Teoria Histórico-Cultural, que justifica a relevância do processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva teórica a formação crítica almejada com a apropriação do conhecimento deixa de ser de domínio de uma lista de conteúdos fragmentados, para abrigar diferentes referências e ideias que ao relacioná-las e articulá-las propiciarão a construção de novos significados (CARIACICA, 2012, p.18).

Chiote (2011) e Bravo (2014) afirmam que para essa abordagem teórica “[...] o sujeito se constitui e desenvolve nas condições concretas de vida, a partir das relações e interações que lhes são possibilitadas nos processos mediados” (CHIOTE, 2011, p.21). Seu desenvolvimento não é visto como um processo linear, mas contínuo, numa relação dialética entre a dimensão biológica e a cultural (CHIOTE, 2011; BRAVO, 2014).

Dito isso, podemos cartografar algumas pistas. Primeiro, sobre o currículo:

- É preciso pensar o currículo “adaptado”;
- Precisamos pensar no currículo e suas adequações (sem empobrecê-lo);
- Não empobrecer o currículo;
- Pensar um plano de ensino que está dentro do currículo da turma;
- Buscar por currículos que façam sentido na vida dos alunos;
- O currículo é flexível, mas não empobrecido; se não há currículo, não é escola, não há processo de ensino e aprendizagem – tendemos para um atendimento clínico;
- Como fica a flexibilidade de tempo, de currículo e, assim por diante, para o PAEE?).

Registros do diário de campo construído pela pesquisadora. Pontuações extraídas de diferentes encontros.

As narrativas apontam a necessidade de “adaptar” o currículo escolar. Sugerem que a “adaptação” tenha como base o currículo comum, não o empobrecendo. Apontam a preocupação com a flexibilidade do mesmo, envolvendo as especificidades do PAEE, bem como de um currículo que “faça sentido na vida dos alunos”. Conforme os/as

professores/as e pedagogos/as, “se não há currículo, não é escola, não há processo de ensino e aprendizagem”, afirmação que lembra a necessidade de planejamento e intencionalidade no ensino (CHIOTE, 2011).

Também foram feitas pontuações a partir da seguinte dúvida: “[...] como podemos considerar o processo de avaliação da aprendizagem desses alunos?” (BRECIA NE, RIBEIRO, VENTURINI, 2017, p.56). Abaixo são explicitados os registros:

- A avaliação deve ter os mesmos objetivos de aprendizagem dos demais estudantes;
- A avaliação da aprendizagem deve reconhecer suas potencialidades;
- **O foco na avaliação não pode ficar preso no “não”: no que o aluno “não” fez, “não” alcançou etc; é necessário dizer dos caminhos trilhados e no que ainda é necessário trabalhar – fala de uma cursista.**
- A avaliação da aprendizagem deve ter caráter diário e contínuo;
- Toda tentativa da criança para chegar ao conhecimento é avaliada;
- É necessário pensar diferentes processos/meios de avaliação (para além da constituição social da prova);
- **“Se não houver mediação, como haverá avaliação?” – fala de uma cursista;**
- **É necessário ter o cuidado de registrar para que, assim, haja uma avaliação – fala de uma cursista;**
- A avaliação tem relação com a forma como você vê o aluno (construção cultural);

Registros do diário de campo construído pela pesquisadora. Pontuações extraídas de diferentes encontros.

É defendida a concepção de uma avaliação que não se diferencie dos objetivos da turma, que reconheça potencialidades e que não se prenda ao que “o aluno “não” fez, “não” alcançou”. O viés processual, contínuo e plural é o preconizado para essa ação (BRECIA NE, RIBEIRO, VENTURINI, 2017). Há ênfase particular na mediação pedagógica prospectiva, sendo reconhecida como uma característica indissociável do processo em questão.

Nota-se a problematização sobre como as formas de avaliação do PAEE (e aqui acrescento as formas como construímos seu currículo escolar) imprimem construções culturais. Essa observação é um convite para um posicionamento contra-hegemônico diante de concepções historicamente cristalizadas, sobretudo a da pessoa com deficiência vista como improdutiva, inferior ou possuidora de um saber esvaziado de sentido pelo modelo hegemônico de racionalidade científica ocidental (SANTOS, 2010).

As diferentes vozes vão revelando olhares sobre dois temas que trazem muitas inquietações. Eles aparecem como temas fundamentais.

Os discursos, assim como a riqueza do momento formativo, evidenciam como se faz necessário que o currículo seja um instrumento para a aprendizagem do conteúdo comum e que diálogos sobre os processos de avaliação da aprendizagem possam ocorrer “[...] em contextos de reflexão crítica do fazer docente (BRECIAINE, 2014, p.19).

Cabe pontuar que o debate acerca do currículo na educação especial implica discorrer sobre o atendimento educacional especializado, em sua dimensão “complementar” e “suplementar”, como evidencia a pista 4.

5.2.4 Concepção de atendimento educacional especializado (pista 4)

Para além da garantia da educação escolar básica, pública e gratuita dos 4 aos 17 anos, o dever do Estado na educação especial se efetiva na oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, 1988; BRASIL 1996). Este é transversal aos níveis, etapas e modalidades de ensino com a função de “[...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, art. 2º).

Como consta no item 5.1, esse atendimento se configura, nesse *lócus* de pesquisa, por meio de duas vias:

1. A atuação do/a professor/a colaborador/a das ações inclusivas (CARIACICA, 2018a);
2. O atendimento no espaço da SRM – de caráter complementar ou suplementar (CARIACICA, 2018b).

Nas palavras de Vieira, Breciane e Venturini (2016a, p.7), a aposta colaborativa “[...] permite que os professores [regentes] se sintam apoiados, tendo outro profissional para dialogar e para dividir responsabilidades”. Pode-se afirmar que se trata de um diferencial local, já que a esfera nacional preconiza que o atendimento se realize de

forma prioritária no espaço da SRM: “[...] O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais” (BRASIL, 2009, art. 5º).

Essa concepção mais ampliada foi retomada por um/a dos/as convidados/as no momento de Roda de Conversa. Acerca desse assunto, o professor Alexandro Braga Vieira defende: “A SRM pode ser o lugar que dispara, mas não o lugar onde emerge e morre o movimento (resposta à cursista que se queixa sobre a ideia da SRM ser fechada e/ou não habitada por outros profissionais)” (*Registro do diário de campo construído pela pesquisadora. Recorte do 4º encontro (dia 31-07-19)*).

Na ocasião, foi retomada a fala de Baptista (2011), fortalecendo concepção de que necessitamos ampliar possibilidades e metas:

No que se refere ao conceito AEE, espero que tenha ficado claro que defendo uma prática do educador especializado que não se restrinja a um espaço físico e não seja centralizado em um sujeito a ser “corrigido”, mas que seja uma ação plural em suas possibilidades e suas metas (BAPTISTA, 2011, p.13).

Assim, emergiu uma “pergunta forte” (SANTOS, 2010) para as futuras/possíveis diretrizes:

Pergunta forte: Como Cariacica decide o que é atendimento educacional especializado?

Registros do diário de campo construído pela pesquisadora. Recorte do 4º encontro (dia 31-07-19).

A partir da síntese construída coletivamente, a necessidade de se pensar uma “ação pedagógica em educação especial” foi reconhecida:

- Problematização de Baptista: O atendimento educacional especializado não pode ser uma ação que busca “corrigir” o aluno, ele deve romper com os ambientes restritos e se “espalhar pela escola” (bem como nas atividades pedagógicas que envolvam o aluno fora dela). Ou seja, **o atendimento educacional especializado deve ser visto como uma ação pedagógica em educação especial**. Assim sendo, atendimento educacional especializado é: o atendimento no contraturno, o colaborativo, o atendimento às famílias, Conselho de Classe, o planejamento, a confecção de materiais, dentre outros;

Registros do diário de campo construído pela pesquisadora. Recorte do 4º encontro (dia 31-07-19).

Essa ação pedagógica também contemplou a intervenção com a família:

- A intervenção com a família: essa também é uma forma de atendimento educacional especializado (resposta a uma cursista que pontuou o diálogo com a família);

Registros do diário de campo construído pela pesquisadora. Recorte do 4º encontro (dia 31-07-19).

Tomando como ponto de partida as discussões que se constituem como pistas na “concepção de atendimento educacional especializado”, fica evidente que, no cenário de escolarização na escola comum, a oferta desse serviço de apoio abre possibilidade para aperfeiçoamentos e avanços. É uma temática alvo de preocupação daqueles/as que formam e daqueles/as que estão em formação continuada.

Tendo em vista o fato de que a sistematização das futuras/possíveis diretrizes não atingiu a etapa de envio para o COMEC, importa continuar com as problematizações.

Por isso, recorro a diferenciação feita pela professora Ivone Martins de Oliveira (PPGE-UFES) entre as palavras “atendimento” e “ensino”, na mesa “Inclusão escolar e organização da prática pedagógica na educação básica” também realizada durante o “VI Seminário Nacional de Educação Especial/XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva”.

O quadro 17 mostra o esquema elaborado e socializado pela pesquisadora:

Quadro 17 - Diferença entre “atendimento” e “ensino”.

Atendimento	Ensino
Perspectiva clínico-terapêutica	Perspectiva pedagógica
Referência: a deficiência	Referência: currículo escolar
Prioriza a ação individual sobre a criança e da criança	Pensa o aluno no espaço coletivo
Volta-se para a compensação do <i>déficit</i>	Visa ao desenvolvimento integral do aluno e à apropriação de conhecimentos
Relação terapêutica/paciente	Relações de ensino

Fonte: esquema elaborado pela professora Ivone Martins de Oliveira (PPGE-UFES) e apresentado na mesa “Inclusão escolar e organização da prática pedagógica na Educação Básica” realizada no VI Seminário Nacional de Educação Especial/XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, 2020.

Diante da diferenciação, percebe-se como a ideia de “atendimento” reporta a uma perspectiva clínica, enquanto o “ensino” remete a uma proposta de cunho pedagógico. Se no primeiro caso há centralidade na deficiência, no indivíduo e na compensação de um *déficit*, no segundo caso se prima pela apropriação do conhecimento curricular, assim como para os alunos e alunas junto a seus pares, visando, nesse sentido, o seu desenvolvimento integral.

Essa diferenciação dialoga com o que foi afirmado pelas narrativas produzidas na pista 3: *“se não há currículo, não é escola, não há processo de ensino e aprendizagem – tendemos para um atendimento clínico”*, sendo um ponto de aproximação (SANTOS, 2010).

Em suma, “[...] podemos dizer que uma perspectiva de ensino efetivamente inclusiva implica a implementação de políticas de educação especial que superem propostas educativas baseadas no modelo médico de deficiência! Repetimos: atender não é ensinar”³⁰. Aqui temos uma oportunidade de acalantar os debates para a política local e nacional e, em consequência, para os desdobramentos nas práticas pedagógicas.

“Atendimento” e “ensino” são palavras que me recordam sobre quando utilizei a atenção como instrumento para o registro das narrativas. Uma das curiosidades que me atravessaram, como aprendiz de cartógrafa, foi a realização do atendimento educacional especializado no espaço das instituições especializadas. No próximo item, são trazidas algumas pistas a partir do discutido.

5.2.5 Instituições especializadas (pista 5)

Apesar da defesa da educação especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), o termo “preferencialmente” coexiste com a aposta do atendimento educacional especializado no espaço da escola comum.

O termo pode ser encontrado na Constituição Federal de 1988 que, em seu art. 208, inciso III, afirma que “[...] O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de

³⁰ Raciocínio elaborado pela professora Ivone Martins de Oliveira (PPGE-UFES).

deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1988, art. 208), ou na LDBN, Lei nº 9.394/96 que expressa:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...]

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1996, art. 4º, inciso III).

O PNE também almeja, em sua Meta 4,

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, Meta 4).

Conforme Laplane, Caiado e Kassar (2016), ao oferecer abertura para a atuação das entidades conveniadas, o “preferencialmente” relativiza a potência presente na política inclusiva, fazendo com que se alargue o espaço da educação não regular. Recentemente, o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial se manifestou publicamente contra o Decreto nº 10.502 de 2020 apontando, dentre outras questões, a complexidade da característica capacitista.

A janela 5 cita parte do manifesto:

Quadro 18 - Janela 5 – Manifestação do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial acerca do decreto n.º 10.502, de 30 de Setembro de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL

Manifestação do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP) do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, composto por 23 docentes que atuam em cursos de graduação e de pós-graduação ofertados nos *campi* de Alegre, São Mateus e Goiabeiras e no CEI Criarte, acerca do decreto n.º 10.502, de 30 de Setembro de 2020, que institui a *Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida*.

O NEESP declara-se contrário ao Decreto N.º 10.502, de 30 de Setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação

Especial (PNEE): equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Expressa tal posicionamento baseando-se nas considerações a seguir.

[...]

O Decreto é CAPACITISTA, na medida em que, no Artigo 2o, estabelece a coexistência de escolas especializadas e de escolas regulares inclusivas, definindo as primeiras como “[...] instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos [...]” e definindo as escolas regulares inclusivas como “[...] instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos [...]”. Nesses termos, o texto do decreto conserva baixas expectativas em relação aos processos educativo-formativos dos estudantes público-alvo da educação especial, percebendo o indivíduo num vácuo social. Ou seja, compreende-se que o indivíduo vivencia uma condição limitadora específica, cuja solução ou seu melhoramento somente pode ser alcançado por meio de intervenções pedagógicas pontuais, programadas (e orientadas) por prescrições de cunho clínico e terapêutico, pautadas numa abordagem biológica e mecanicista dos processos de ensinar e de aprender. Reiteramos que, nesses espaços segregados (classe especial e escolas especiais), via de regra, o processo pedagógico é reduzido a um conjunto de procedimentos e de técnicas pensadas e planejadas *a priori* (prescritivamente).

Sob essa perspectiva capacitista, evidenciada no Decreto Nº 10.502/2020, adota-se uma visão reducionista da complexa dinâmica de ensinar e de aprender na escola. Ademais, a perspectiva capacitista que fundamenta a dinâmica de elaboração e de aprovação do Decreto Nº 10.502/2020 colabora para a manutenção e o aprofundamento de uma cultura política marcadamente personalista e clientelista. Não por acaso, a consideração da classe especial e da escola especial como lócus para o atendimento às demandas de estudantes público-alvo da educação especial se delinea como possibilidade muito evidente de assegurar o estabelecimento de políticas oficiais que legitimem a integração entre os setores públicos e privados na educação.

[...]

Fonte: Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial.

Diante dessa dubiedade, algumas experiências têm acontecido.

Chiote (2011) traz o caso de Daniel:

Desde 2007, Daniel frequentava a Apae. Seu atendimento na instituição também passava por médicos (pediatra e psiquiatra) [...].

Na época da pesquisa, ele ia à instituição às terças e quintas-feiras. Nas terças, ele chegava às 7h da manhã, fazia aula de natação, artes, educação específica (atendimento pedagógico individualizado), fonoaudiologia, psicologia e escolarização e nas quintas, somente a escolarização (p.82).

Bravo (2014), por sua vez, comenta sobre a experiência de Diego:

O processo educacional de Diego se deu desde bebê, pois quando os pais foram comunicados após vários exames, sendo um deles o cariótipo que seu filho tinha uma Síndrome que se chamava Síndrome de Noonan, foram comunicados que para seu desenvolvimento Diego necessitaria de acompanhamento de vários médicos especialistas, e a equipe médica do Hospital Infantil de Vitória os encaminhou para a APAE de Cariacica. Diego então começa a ser atendido e estimulado por todos os especialistas que na APAE existiam, ainda no ano de 2013, Diego é atendido por alguns especialistas como o fonoaudiólogo, ortopedista, fisioterapeuta, neurologista e dentista, fazendo também o AEE nesta Instituição (p.110).

Se até aqui as pistas localizadas trouxeram a defesa de que “o espaço escolar é o mais adequado para proporcionar a aprendizagem de uma abordagem inclusiva” (Pista 1), o cenário colabora para indagações como a de Oliveira (2015): “[...] qual o limite da parceria entre o poder público de Cariacica e a instituição privada – APAE [...] em ações voltadas para a inclusão da criança público-alvo da Educação Especial?” (p.170-171).

Vejam os que foram ditos no 15º encontro:

- A defesa da classe especial não entrará no documento; a defesa é a perspectiva inclusiva – explicação do processo das diretrizes; a escola para todos.
- O atendimento na clínica (instituições filantrópicas) não nos tira o direito do atendimento educacional especializado na escola;

Registros do diário de campo construído pela pesquisadora. Recorte do 15º encontro (dia 16-09-19).

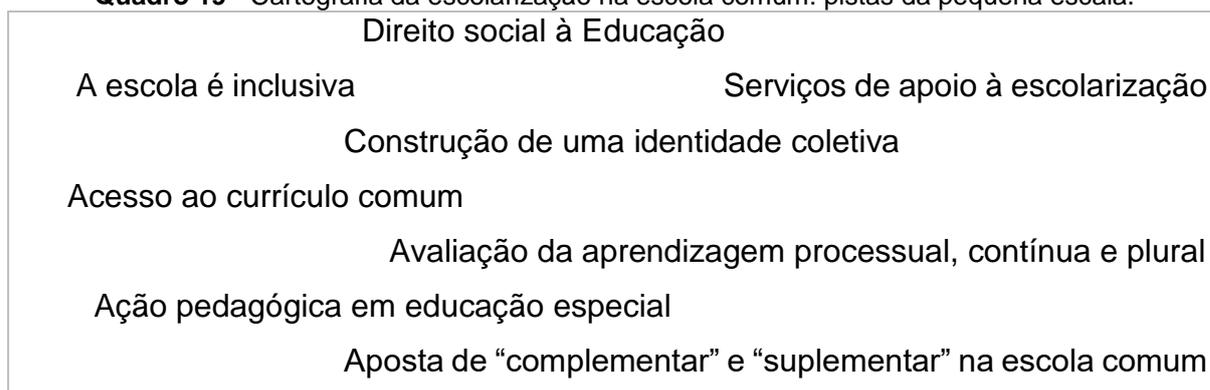
Em concordância com as demais pistas, a defesa que se coloca é a da perspectiva inclusiva, ou seja, da escolarização no espaço da escola comum. Mostra, ainda, a clareza de que a abertura para a realização do atendimento na SRM das instituições especializadas não anula a aposta pedagógica que continua sendo feita na escola.

Recordo que, no mesmo encontro, houve uma fala no mínimo provocante: “inclusão para mim é utopia” (pai voluntário de uma instituição especializada). Sim, creio que

podemos afirmar “inclusão é uma utopia”. Mas uma utopia realista, isto é, um pensamento suficientemente utópico para desafiar a realidade posta, mas ao mesmo tempo realista para que não seja descartado facilmente (SANTOS, 2007).

A pequena escala

Quadro 19 - Cartografia da escolarização na escola comum: pistas da pequena escala.



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Santos (2011), 2020.

5.3 A GRANDE ESCALA: PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NA ESCOLA COMUM A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS ALUNOS E ALUNAS

“A escola não é anônima na história dos alunos” (BALASSIANO, 2014, p.70).

Neste item, a cartografia da escolarização na escola comum é realizada a partir das narrativas do alunado da educação especial. Como primeiro passo, item 5.3.1, retomo aspectos sobre o momento de encontro com os alunos e aluna para a realização do estudo, acrescentando informações de “conversas guardadas” (VIEIRA, 2012) da “escola que joga outro jogo”, da “escola que aproveita as oportunidades” e de pistas no contato com familiares de Amabel, Davi e Angel Smith. Essa ação é realizada a fim de contextualizar as projeções posteriormente evidenciadas no item 5.3.2, que trata das categorias de análises construídas nas zonas de contato. Estas zonas são: “sobre mim”, “estigma”, “escola” e “amizades”. E, ao aproximar as lentes, os tópicos “relacionamentos”, “conhecimento com sentido para a vida” e “esporte”.

O objetivo é 1) cartografar a escolarização na escola comum pelas lentes da grande escala e também 2) contribuir para a elaboração das futuras/possíveis diretrizes.

5.3.1 Primeira aproximação

Amabel

Amabel tem 16 anos e é aluna no 9º C. Sua especificidade é a deficiência visual, possui cegueira. Ainda não domina o Braille.

Amabel mostrou grande entusiasmo com a realização do estudo. *“Lorrayne, você vai fazer a pesquisa aqui?”*, era uma pergunta comum quando nos encontrávamos. Antes de conhecê-la, ouvi falar inúmeras vezes sobre seu nome. Todos/as diziam que eu precisava conhecer Amabel. O argumento era o de que se tratava de alguém que gostava muito de conversar. E realmente era. Fui bem recebida pela aluna. Ela demonstrou confiança e abertura para as conversas, embora tivéssemos nos conhecido em um curto espaço de tempo. *“O que você gostaria de conversar?”*, *“Eu gostaria de conversar tudo com você, igual a gente faz na hora do recreio, na sala de aula...”*.

Mantive contato via *WhatsApp* com sua mãe. Pedi para ser comunicada sobre os dias em que a aluna estaria na escola, uma vez que fui informada sobre/observei seu número significativo de faltas. As faltas se deram por questões de saúde. Amabel sentia fortes dores no período menstrual, a ponto de não comparecer às aulas. Também percebi, nas conversas com sua mãe, certa tensão com relação à locomoção até a instituição escolar. Parece-me que existem pelo menos dois fatores de grande influência: Amabel não fazia uso do transporte escolar, o que implicava na responsabilização da família no quesito locomoção (gastos, por exemplo); a mãe de Amabel também tem uma filha mais nova, o que fazia com que a vida ficasse mais corrida. Acredito que esses aspectos influenciavam sua presença (ou não) na escola, além de consultas e outras questões que dizem respeito à saúde. Sobre as faltas, percebi que também eram alvo de preocupação dos/das professores/as.

Infelizmente, poucas foram as vezes em que estive com a aluna durante a realização oficial da pesquisa. Nossos encontros aconteceram com mais frequência durante o mapeamento das instituições para a realização do estudo.

Só conheci a mãe de Amabel, embora fosse de meu conhecimento a existência de uma irmã mais nova.

Sua mãe tem uma relação estreita com Lúcia, professora colaboradora das ações inclusivas da aluna. Pelo que percebi, é a profissional que faz a maior “ponte” entre família e escola nesse caso específico. Além de Lúcia, ela também é acompanhada por Rafaela, sua cuidadora, e Leandro, professor que a atende na SRM. Leandro também é uma pessoa com deficiência visual. Ele tem ajudado Amabel a aprender o Braille.

Percebi que embora tenha uma boa relação com os/as colegas de sala, no recreio a aluna tende a ficar junto com pessoas da equipe que a acompanham. Também percebi que sua locomoção pela escola necessita de cautela em diversos locais, já que, por exemplo, sua sala se encontra no segundo andar (há duas escadas para subir). Dentro da escola, em alguns espaços, também há alguns portões. Cabe ressaltar que a aluna estuda na escola polo de deficiência visual do município, o que – em teoria – é/pode ser algo facilitador em seu processo de escolarização, tendo em vista a demanda apresentada.

Na sala de aula, Amabel faz questão de participar. Ela se comunica, pergunta, responde. Na chamada, auxilia os/as professores/as dizendo se algum aluno ou aluna não está presente. “*Faltou*”, “*Não veio hoje*”. Sua presença é definitivamente sentida. A sala de aula comum da aluna possui tamanho médio. Quando a acompanhei, a cadeira que Amabel se localizava no meio da fileira. Lúcia e/ou Rafaela se posicionam ao seu lado para as intervenções.

Com Lúcia e Rafaela, percebi uma relação de amizade e afeto. Isso também foi evidenciado com colegas de sala de aula comum, marcando seu processo de ensino e aprendizagem.

Davi

Davi tem 15 anos e é aluno do 8º C. A demanda apresentada pelo aluno é a deficiência auditiva bilateral. Faz uso do implante coclear. Davi ainda está em processo de aprendizagem da LIBRAS e da Língua Portuguesa.

Como minha proposta foi a de me envolver auxiliando os alunos e alunas dentro e fora da sala de aula comum, percebi que Davi tinha certa aposta na minha figura, me via como alguém que estava ali para ajudar no seu processo de escolarização. *“Amanhã tem prova de Português, você vem pra escola?”*. Isso pode ser percebido em seu mapa, no item 5.3.2, quando meu nome é associado ao da professora Ana e ao do professor Lúcio.

Criamos um vínculo durante a pesquisa. Davi conversava comigo como quem conversa com um amigo. Simples, natural e direto. Não senti que em algum momento hesitou revelar algo. Pelo contrário, houve um esforço em resgatar as reminiscências da memória.

Da família do aluno tive a oportunidade de conhecer sua mãe e uma de suas irmãs. Davi mora perto da escola. Sua mãe possui uma vendinha que visitei algumas vezes. O contato com sua irmã aconteceu quando fui até a casa de Davi para a assinatura do TCL e do TA. A jovem fez a leitura dos termos para a mãe, que ainda não tem seu processo de alfabetização consolidado.

Na escola, tive a impressão de que se trata de uma pessoa muito querida. Segundo conversas guardadas, houve um grande avanço em seu processo de ensino e aprendizagem e em termos de comportamento.

Nos primeiros contatos com profissionais da escola, fui informada de que Davi é filho adotivo. Outro aspecto comentado foi uma possível superproteção por parte da família. Uma de suas professoras informou que o aluno fez cursos para aprender a LIBRAS. Foi citado, por exemplo, o curso da Faculdade Pio XII. Parece-me que Davi acaba praticando com mais ênfase a LIBRAS no espaço da escola.

Lúcio é o atual intérprete que o acompanha fazendo o atendimento colaborativo; há, ainda, Rose, professora bilíngue na escola polo de surdez, para complementar o debate da sala de aula comum no espaço da SRM, duas vezes por semana.

A sala de aula comum da escola de Davi é uma sala média. O aluno se senta na fileira do meio, primeira cadeira. A posição foi/é estratégica para os/as professores/as, já

que assim podiam controlar a tonalidade da voz para atender à especificidade do aluno. Davi é dedicado, se mostrou sempre muito interessado em estudar. “*Nossa! Você é muito inteligente, hein, Davi! (risos)*”, “*Eu sou! (risos)*”. Preocupa-se em realizar todas as atividades, em acompanhar.

Não presenciei diferenciação por parte dos colegas, bem como alguma forma de desrespeito – como revelado na história contada em uma de suas projeções. Há uma relação tranquila com seus pares.

Angel Smith

Angel Smith possui 17 anos e é aluno do 9º ano C. Angel possui deficiência física causada pela tetraplegia espática, o que faz com que necessite da cadeira de rodas.

Mora com seu irmão mais novo, pai e mãe.

Angel Smith não demanda acompanhamento da figura do/a cuidador/a. Apesar disso, desfruta do auxílio de professores/as da equipe de educação especial quando solicitado/possível. Pude presenciar/participar de momentos como reuniões coletivas no espaço da biblioteca, que contavam com sua presença, quando era realizada uma espécie de “reforço”. Na escola, a equipe supracitada me ofereceu liberdade para mediar a aplicação de provas e auxiliar em atividades realizadas pelo aluno.

Angel Smith é um aluno atento às atividades e preocupado em realizá-las. Por vezes comentou sobre notas e sobre a pontuação necessária para passar de ano. Tem uma relação interessante com a turma no sentido de o ajudarem com a cadeira de rodas.

Ele senta na fileira do meio, primeira cadeira, o que facilita sua locomoção ao chegar e sair da sala. Sua relação com os colegas também é tranquila. Por vezes, se deslocava para se comunicar com estudantes que se sentavam na parte de trás da sala.

Sinalizo, ainda, sua paixão por esportes. A família do aluno me falou com muito orgulho sobre seu empenho e participação em campeonatos. Em nossas trocas, bem como na aula de Educação Física, pude perceber seu entusiasmo. Essa parece ser uma parte importante em sua história de vida.

5.3.2 Projeções de “Amabel”, “Davi” “Angel Smith”

“Sim, os alunos com deficiência podem falar por si mesmos e, mais do que isso, *querem falar e ser ouvidos!*” (ANTUNES, 2012, p.79 – grifo da autora).

Conforme o capítulo II, a construção metodológica trouxe como objetivo realizar momentos de conversas, mantendo a premissa de uma *escuta profunda* (SANTOS, 2019) e utilizando a história de vida para considerar “[...] o que o sujeito tem a dizer sobre ele mesmo: o que ele acredita que seja importante sobre sua vida” (GLAT, 2009, p.30). Esse exercício evidenciou a formação das zonas de contato, ou seja, as zonas de interações e confrontos (OLIVEIRA, 2008).

Nessas “zonas de fronteiras” (SANTOS, 2010), o eixo do “sobre mim” contemplou questões mais abrangentes sobre a vida de Amabel, Davi e Angel Smith.

“Sobre mim”

- “Eu sou uma menina que, tipo... tenho quatro irmãs”;
- “Eu saio cedo, 6h30 por aí, chego no meu treino 7h, 7h10. Treino 8h até 9h50, 9h40”;
- “Eu faço arroz, feijão, macarrão e café. Às vezes, eu sei fazer bolo”;

Primeiro, temos as palavras de Amabel:

	Projeção
Amabel: Narrativa 1	- <i>Eu sou uma menina que, tipo... tenho quatro irmãs.</i> - <i>Ah é? Quantas irmãs!</i> - <i>Sim, quatro! É duas por parte de mãe e duas por parte de pai.</i> - <i>Ah! Tá.</i> - <i>E eu gosto muito delas... e é isso.</i> - <i>E quantos anos têm todo mundo?</i> - <i>Uma tem 21, não... uma vai fazer 21 no dia 27. A outra tem 2 anos. Por parte de pai uma tem 2 e uma tem 1.</i> - <i>Ah, pensei que você era a caçula. Você não é a caçula não!</i> - <i>Não, sou a segunda mais velha.</i>

Em seguida, as de Angel Smith:

	Projeção
Angel Smith: Narrativa 1	<ul style="list-style-type: none"> - O que você gostaria de me falar sobre sua rotina, Angel Smith? - Minha rotina é segunda e quinta eu saio cedo, 6h30 por aí, chego no meu treino 7h, 7h10. Treino 8h até 9h50, 9h40. Chego em casa, mexo no celular um pouco, jogo e depois eu tomo banho e tal, almoço e vou para a escola. Aí vou para a escola. Na escola fico 13h até 17h25 por aí. Chego em casa, mexo no celular, como uma coisa, às vezes eu vejo jogos lá, às vezes vejo novela, aí eu durmo. Aí volta a rotina de novo. Só sexta-feira eu posso dormir até onde quiser, e sábado e domingo. - Ah, só esses dias você fica mais à vontade para dormir e descansar.

Finalmente, as de Davi:

	Projeção
Davi: Narrativa 1	<ul style="list-style-type: none"> - Você falou das coisas que faz durante a semana, e no final de semana? - Final de semana, só ficar em casa (risos). - Só ficar em casa quietinho? - É. Se tiver meu pai, dinheiro, sim, a gente vai lá [na] casa de praia, na roça passear, entendeu? Outra vez eu fui um ano... natal. A gente vai quase todo dia... natal... ficar [na] Ponta da Fruta. Na casa, meu tio lá tem. 5 anos tem lá. Aí fica lá brincando, jogando bola.

Quando tem liberdade para falar sobre sua vida, Amabel resgata o fato de possuir quatro irmãs. O “eu sou” e o “eu tenho” vão apontando, desde suas primeiras colocações, pistas sobre os processos de subjetivação dessa identidade multifacetada (HAAS, 2013) e em curso (SANTOS, 2004).

A aluna revela seu lugar de “segunda irmã mais velha” e traz, ainda que de forma tímida, aspectos sobre o desenho familiar, uma vez que algumas irmãs são apenas “por parte pai”. Como lembra Eugenio (2017, p.91), “[...] a família de fato é um elo essencial na formação e na construção das identidades de todos nós. Ocupa, assim, um lugar de destaque nas trajetórias de vida”.

Angel Smith e Davi também trazem suas colocações.

Os alunos discorrem sobre aspectos de sua rotina diária. No primeiro caso, chama atenção a organização de horários de Angel Smith, havendo espaço para atividades como treino e ir à escola. Em suas projeções, como veremos adiante, a questão do treino está diretamente ligada à sua relação com os esportes.

No segundo caso, Davi revela sua preferência por ficar em casa, mesmo no final de semana. Contexto que pode mudar conforme questões de ordem financeira. “É. Se tiver meu pai, dinheiro, sim, a gente vai lá [na] casa de praia, na roça passear”. Nesse caso, o aluno diz sobre seu momento de lazer, que como afirma Carlou (2018) “[...] é [algo] importante na vida de todas as pessoas, independentemente do tipo e duração” (p.103).

Os dois alunos prosseguem dizendo:

	Projeção
Angel Smith: Narrativa 2	<ul style="list-style-type: none"> - E aí, tem mais alguma coisa que você gosta de fazer? - É mexer no meu bebezinho aqui! No meu celular. - Você gosta desse celular, hein? - Claro!

	Projeção
Davi: Narrativa 2	<ul style="list-style-type: none"> - Eu trabalho com meu pai, na oficina. Por exemplo, bateu o carro, conserta o farol... - Ah! Tá. - Aí mais tarde almoço, tem que tomar banho. Aí meio-dia, aí chega 12h40 a gente vai pra escola.

	Projeção
Davi: Narrativa 3	<ul style="list-style-type: none"> - Aí eu faço de comida. - Você faz comida em casa? - Faço. Eu faço arroz, feijão, macarrão e café. Às vezes eu sei fazer bolo. - Nossa, você tá fazendo mais coisas que eu! (risos). - Uhum (risos). Por que se eu crescer, eu não vou saber cozinhar? - É verdade, tá certo.

As três projeções trazem as marcas do narrador (BENJAMIN, 1994). No caso de Angel Smith, essas marcas dão pistas sobre sua relação com o uso das tecnologias, mais especificamente o uso do celular. Em nossas conversas, o aluno destacou o aplicativo *WhatsApp*.

Para Eugenio, (2017),

A era digital é uma realidade vivida por todos nós. De certa maneira, a disseminação da internet permitiu novas possibilidades de relacionamento e acesso às informações. Essa liberdade pode

significar para pessoas com deficiência um elo de comunicação e uma forma de inclusão social (p.85).

Essa forma de inclusão social vivenciada pelo aluno também é experimentada por outros/as jovens com deficiência, como Lucas, que tinha um “[..] modo ativo e “falante” no *Facebook*” (HAAS, 2013, p.127) e Emanuel, que encontrou nessa mesma rede social um espaço para socialização (EUGENIO, 2017).

Davi trouxe como relevantes as atividades feitas com seu pai quando está em casa. Seu pai trabalha numa oficina e, por vezes, o aluno o acompanha. Em contato com sua realidade, constatei que esse espaço está localizado no andar debaixo de sua casa. Davi também ajuda nas tarefas rotineiras: *“Eu faço arroz, feijão, macarrão e café. Às vezes eu sei fazer bolo”*, atrelando esse posicionamento ao desenvolvimento de sua autonomia. *“Por que se eu crescer, eu não vou saber cozinhar?”*.

A autonomia é uma das pautas quando falamos da pessoa com deficiência (GLAT, 2009; ANTUNES, 2012; EUGENIO, 2017). Por vezes, o sentimento de superproteção da família interfere na vida desses sujeitos. No estudo de Antunes (2012), temos como exemplo o relato de Luci:

Luci deixa explícito o sentimento de proteção de sua mãe e, ao mesmo tempo, sua vontade de viver a própria vida e ter liberdade para fazer suas escolhas. Esta é uma situação comum quando se fala da relação família/filhos com deficiência. O sentimento dos pais em relação aos filhos se traduz, muitas vezes, em atitudes superprotetoras com excesso de cuidado (p.129).

Com Davi, certa/suposta superproteção por parte da família, como comentado nas “conversas guardadas” (VIEIRA, 2012), parece não afetar ou se colocar de modo incisivo em atividades citadas pelo aluno. Esse fato pode auxiliar a pensar na aposta do desenvolvimento da independência da pessoa com deficiência (GLAT, 2009).

Quando a cartografia da escolarização na escola comum a partir da narrativa do alunado da educação especial continua, nos deparamos com o tema do “estigma”, que impõe rótulos sociais anulando sujeitos em seu contexto humano (OLIVEIRA, 2014) como mostram as linhas que se seguem.

Estigma

- *“Fazia igual Bullying, “ah, você é muito surdo”, “você não faz nada”, tipo assim”;*

● “Fala que é “dó”, “tadinho”;

Para Glat (2009), o estigma pode ser entendido como uma metonímia, onde o todo passa a ser nomeado em função de uma parte. Em suas palavras, “[...] quando alguém é rotulado como portador de um determinado estigma, sua identidade pessoal se desenvolve em conformidade com o papel que lhe é atribuído”. Seus atributos são subestimados e sua condição é reconhecida como “anormal” ou “desviante”.

Pesquisas realizadas com o intuito de compreender trajetórias de vida e escolares de pessoas com deficiência apontam esses processos de estigmatização (ANTUNES, 2012; HAAS, 2013; OLIVEIRA, 2014; EUGENIO, 2017; SANTOS, 2017).

Nas narrativas de Davi e Angel Smith também são evidenciadas algumas situações:

	Projeção
Davi: Narrativa 4	- [...] <i>Aí a gente foi no Muay Thai aqui. Eu fiquei lá uma semana, aí um menino brigou, aí briguei [com] ele porque ele bateu. Aí eu fiquei sem brigar, aí depois parei de brigar. Fazia igual Bullying, “ah, você é muito surdo”, “você não faz nada”, tipo assim.</i> - <i>Ah, no Muay Thai o menino falava isso pra você.</i> - <i>É. “Você é fraco, você é fraco!”. Aí bati ele, [...] aí nunca mais, nunca mais toca em mim.</i>

	Projeção
Angel Smith: Narrativa 3	- <i>E Cadeirante é uma coisa [...], ir para o shopping e é gente olhando pra você com cara diferente, certo? Fala que é “dó”, “tadinho” e tal. Pra mim, já sofri isso. A mulher perguntar: “ah, tadinho, o que ele tem?”. [...] “nossa, coitadinho”. Eu falo com minha avó :”[se] você sair comigo [e] a mulher falar “tadinho”, não vou mais não”. Já falei com ela já. Aí falei com minha mãe: “mãe, não gostei, não quero mais”. Por isso eu não saio de casa [...], me sinto melhor em casa, me sinto melhor.”</i>

	Projeção
Angel Smith: Narrativa 4	- <i>Sofri, é... 2014 ou 2015 por aí, [...] bullying. Já sofri dois bullying por causa do meu jeito de andar. O cara me chamou de “aleijado”. Meu pai foi na escola, resolveu, [...] ele conversou com ele, sentou lá, conversou com ele. Aí é tranquilo... resolveu. Mas 2017 continuou.</i>

A fala de Davi sugere um momento de briga, de conflito com um colega. Ele relata que sofreu *bullying*. De fato, nos trechos “*ah, você é muito surdo*”, “*Você é fraco, você é fraco!*” fica evidente a ação do estigma que age de modo a delimitar aquilo que se é e aquilo que se pode ser (HAAS, 2013).

Angel Smith, por sua vez, diz de sua vida social e de uma situação ocorrida na escola.

Na vida social, descreve como os discursos afetam seu ir e vir. “*Por isso eu não saio de casa [...] me sinto melhor em casa, me sinto melhor*”. As falas direcionadas ao aluno, “*dó*” e “*tadinho*”, vão ao encontro do evidenciado por Rosa (2017, p.185): “[...] a discriminação só ocorre porque há uma construção social da deficiência”.

Na escola, assim como Davi, relata que sofreu um episódio de *bullying*. Episódio que aconteceu por volta dos anos de 2014 e 2015, e que em 2017 teve continuidade. Nas projeções de ambos alunos as experiências provocam reações diferentes. Davi afirma: “*Aí bati ele*”, Angel Smith foi enfático em falar para sua avó que não iria ao shopping caso o rotulassem novamente. Percebemos, então, como o olhar que aponta, diminui e desqualifica faz parte dessas histórias vividas.

Essa situação também apareceu no estudo de Antunes (2012):

Constatamos que a maneira como a identidade dessas pessoas foi construída e as representações sociais acerca da deficiência foram sendo consolidadas acabou por reproduzir o estigma da inferioridade desses sujeitos em relação aos indivíduos considerados normais (p.133).

Uma vez que as representações sociais afetam a construção dessas identidades, se faz necessário que a proposta de um padrão ideal de ser e estar no mundo seja questionada, desmistificando a perspectiva de que essas pessoas pertencem a um grupo “inferior”. Também é imprescindível problematizar concepções que, a seu modo, buscam “reduzi-las a identidades homogêneas” (SANTOS, 2004, p.118).

Sendo a escola uma instituição socialmente construída, cabe ainda indagar: como trabalhar o entendimento de “deficiência”? Como problematizar discursos historicamente cristalizados? Como, de modo contra-hegemônico, fortalecer um olhar que considere a pessoa (e suas potencialidades na convivência com os outros) e não a patologia?

No caso de Angel Smith, a especificidade apresentada demanda o uso da cadeira de rodas. Durante as conversas, foi possível perceber que esse fato traz grandes impactos.

	Projeção
Angel Smith: Narrativa 5	- <i>Não aceito muito não. Vou falar a verdade, eu não aceito. No dentro, no coração, não. Por fora eu aceito, por dentro não. Queria minha vida de antes. É melhor que essa.</i>

Suas palavras chamam atenção não só pelo peso que carregam, mas por assinalarem de maneira pontual a questão da deficiência. Tópico que não foi abordado diretamente, mas mencionado pelo aluno. No contato com Davi e Amabel, por exemplo, não houve relatos e/ou impressões semelhantes. Angel Smith, pelo contrário, destaca essa questão quando desenha sua projeção. Esse é um ponto importante pensando aquilo que se distancia e/ou se aproxima no diálogo entre os diferentes interlocutores e interlocutora (SANTOS, 2010).

Cabe assinalar que, no caso de Amabel, essa questão pode não ter sido explorada por conta do tempo de produção de suas narrativas no contexto da pesquisa.

Como pode ser observado nas zonas de contato do “sobre mim” e do “estigma”, por vezes, a “escola” foi trazida, mostrando que essa instituição não é anônima nas histórias de alunos e alunas (BALASSIANO, 2014). No diálogo a seguir, esse tema é abordado começando por uma conversa com Amabel: “*O que você quer me contar? Hoje você já me contou umas coisas. Você me contou...*”.

Escola

- “Eu gosto muito de estudar aqui”;
- “Eu venho de “busão”;
- “[Quando] eu [era] pequeno tirava tudo zero [na] prova, aí eu não tinha intérprete. Aí [eu] ficava triste, minha mãe chorava. Eu parava. Aí tinha um intérprete [que] ajudava e eu tirava nota boa”;

Talvez o que mais tenha me marcado quando conheci Amabel foi seu apreço pela escola. Depois de um tempo, percebi que não era a única pessoa contagiada pela aluna:

Lúcia: Ela tem muita vontade de aprender, isso também me estimula em vários aspectos [...], essa motivação pra aprender que ela tem.
Lorrayne: Isso também eu já consegui perceber na Amabel, ela diz que gosta da escola, que gosta de estudar. Essa é uma coisa que me marcou quando conversei com ela (Professora colaboradora das ações inclusivas, dia 01-11-2019).

Quando tivemos nosso diálogo, isso também transpareceu em suas palavras:

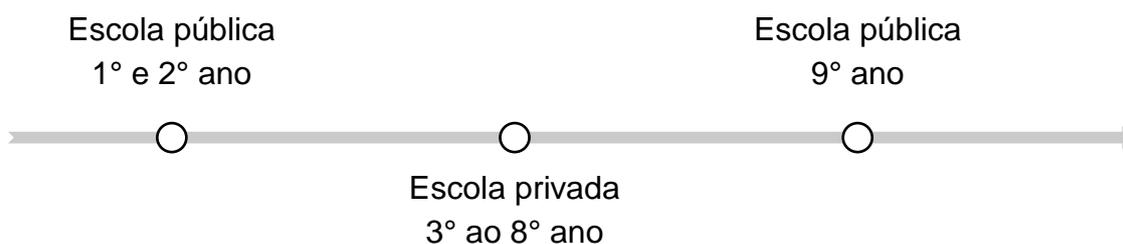
	Projeção
Amabel: Narrativa 2	<ul style="list-style-type: none"> - <i>O que você quer me contar? Hoje você já me contou umas coisas. Você me contou...</i> - <i>Ah! Sim, sim. Quando eu cheguei aqui, eu fui bem acolhida. Eu acho a minha sala assim... como é que eu posso explicar? A melhor da escola na minha opinião.</i> - <i>Nossa! A melhor da escola?</i> - <i>Eu acho! Eu gosto muito de estudar aqui.</i>

Diante do aprofundamento da conversa, oferecido pelo posicionamento metodológico, descobri que Amabel estudou na “escola que joga outro jogo” nos primeiros anos do Ensino Fundamental, depois migrou para uma escola privada voltando para a escola *lócus* da pesquisa, no ano de 2019, já no 9º ano.

	Projeção
Amabel: Narrativa 3	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Eu estudei aqui em 2011 e 2012 [...], do terceiro ano até o ano passado eu estudava na escola particular. Esse ano que eu vim pra pública.</i> - <i>Ah é?</i> - <i>Sim.</i> - <i>Teve algum motivo mais específico?</i> - <i>Sim, teve.</i> - <i>Você quis retornar mesmo, por causa das amizades?</i> - <i>Na verdade, quando eu cheguei aqui eu não conhecia ninguém, só duas pessoas que já tinham estudado comigo.</i> - <i>Ah, sim. Você comentou.</i> - <i>E a gente voltou porque minha mãe não tava mais conseguindo pagar a escola.</i>

Conforme os relatos, uma grande parte de sua escolarização aconteceu na escola privada. Para uma melhor visualização, na figura 4 há um desenho da relação de tempo de permanência na esfera pública e na esfera privada:

Figura 4 - Escola pública e escola privada na escolarização de Amabel.



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nas narrativas produzidas, 2020

A equipe que a acompanha confirma essa questão:

Leandro, o professor que a atende na SRM, diz:

Leandro: Ela já estudou aqui na escola quando era criança, no primeiro aninho, e depois a família decidiu tirar ela daqui da rede pública e ela passou a estudar na rede particular e voltou esse ano (Professor especializado que atua na SRM, dia 14-11-2019).

Lúcia, sua professora colaboradora, declara:

Lúcia: O primeiro e segundo ano ela estudou aqui, nessa escola [...], como a questão da inclusão na prefeitura estava ainda muito embrionária, muito no comecinho, a mãe achou que ela não estava tendo aquela atenção que ela deveria ter [...] e passou ela pra escola particular (Professora colaboradora das ações inclusivas, dia 01-11-2019).

A declaração de Lúcia, especificamente, aponta para o fato de que, há alguns anos, Cariacica trouxe propostas embrionárias, um possível *vir-a-ser* nas palavras de Santos (2010). O estudo de Melo (2016) revela algumas continuidades desde então.

Entre 2008 e 2013, o pesquisador mostra que o número de despesas com a área da Educação significou um aumento de 106,99%. Houve um crescimento das matrículas do PAEE na escola comum. Sobre os alunos e alunas com deficiência visual, o registro para o ano de 2007 foi de 223 matrículas, saltando para 818 matrículas em 2013. Acerca das matrículas do alunado com essa demanda no atendimento educacional especializado, percebe-se a oscilação de 6 matrículas em 2009 para 42 matrículas em 2013 (MELO, 2016).

Para o estudioso, esse crescimento

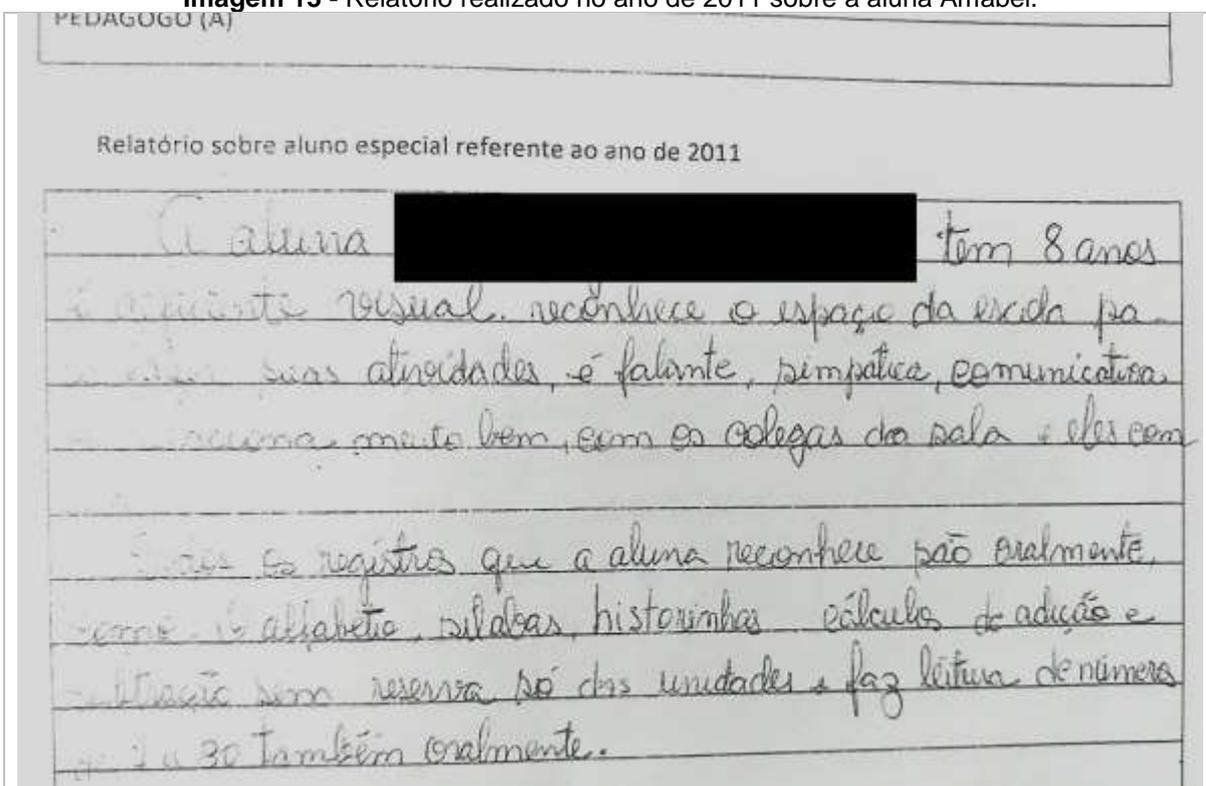
demonstra a importância que as redes públicas municipais têm para a Educação Especial, mesmo que os municípios não estivessem preparados adequadamente para receber e oferecer serviços necessários a esse público (MELO 2016, p. 138).

Essa preparação (em curso) para o recebimento do PAEE é encontrada na literatura (JESUS, RIBEIRO, 2016; VIEIRA, BRECIANE, VENTURINI, 2016a), considerando a criação de um setor de educação especial, ações para a formação docente, o aumento no número de SRM's, dentre outros.

Voltemos às conversas com Leandro e Lúcia.

Após o que foi dito pelo professor e pela professora, iniciei uma busca por alguns documentos em contato com a equipe pedagógica da escola. Foi assim que encontrei um relatório escrito por uma professora regente em dezembro de 2011, quando Amabel estava no 2º ano. Ou seja, quando estava prestes a migrar para a escola privada.

Imagem 13 - Relatório realizado no ano de 2011 sobre a aluna Amabel.



Relatório sobre aluno especial referente ao ano de 2011:

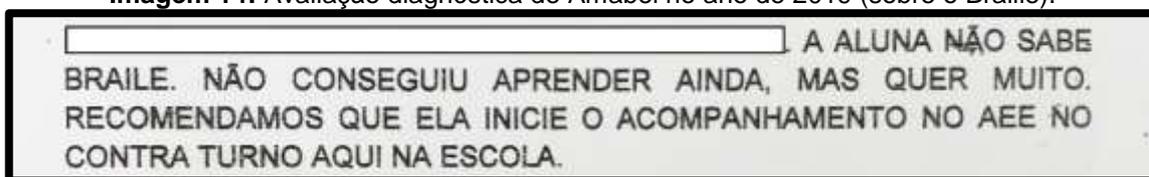
A aluna Amabel tem 8 anos, é deficiente visual, reconhece o espaço da escola para fazer suas atividades, é falante, simpática, comunicativa, se relaciona muito bem com os colegas da sala e eles com ela. Todos os registros que a aluna reconhece são oralmente, como o alfabeto, sílabas, historinhas, cálculos de adição e subtração sem reserva só das unidades e faz leitura de números de 1 a 30 também oralmente.

Fonte: "Escola que joga outro jogo", 2019.

O relatório descreve adjetivos da aluna e sua relação com os/as colegas. Sinaliza conhecimentos adquiridos pela mesma em seu processo de alfabetização, enfatizando o reconhecimento de saberes pela via da comunicação oral. Não há menção do aprendizado do Sistema Braille ou algum tipo de tecnologia assistiva. Isso fez com que a busca continuasse, me levando ao achado de uma avaliação diagnóstica de julho de 2019.

Na imagem 14, temos o recorte da avaliação diagnóstica que fala sobre a relação de Amabel com o Braille:

Imagem 14: Avaliação diagnóstica de Amabel no ano de 2019 (sobre o Braille).



Fonte: "Escola que joga outro jogo", 2019.

O documento pedagógico afirma que a aluna (ainda) não sabe Braille. O fato é confirmado por Leandro:

Leandro: ela não sabe ler nem escrever nada, não aprendeu em todos esses anos que ela esteve lá [na escola privada]. [...] Você sabe que ela não aprendeu muita coisa com essas conversas que eu tenho com ela. Tem palavras que ela não conhece conceitos, coisas muito simples que ela não teve contato (Professor especializado que atua na SRM, dia 14-11-2019).

A igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988) envolve, no caso da aluna, a possibilidade da utilização do "[...] Sistema Braille e [...] recursos de tecnologia assistiva" (BRASIL, 2015, art. 28, inciso XII), para assegurar os "[...] conteúdos curriculares" (CARIACICA, 2011, art. 103). Nesse sentido, Rosa (2017) aponta caminhos para o trabalho com o/a aluno/a com cegueira: "[...] bengala, máquina Perkins, reglete, soroban, cela braille, DosVox, Jaws, telulupa, binóculo, gravador, *scanner* conversor de textos para áudio, computador e impressora braille" (p.201).

Para Amabel, os caminhos são explorados a partir do 9º ano, ao voltar para a rede pública de ensino.

Como lidar com essa fragilidade em seu processo de escolarização? De quais saberes a aluna já se apropriou? Quais estratégias adotar para que esses saberes sejam ampliados? Quais articulações realizar no atendimento educacional especializado? Como primar por conhecimentos curriculares de sua etapa de escolarização? Como não cair na armadilha de oferecer recursos (Braille etc) e desconsiderar a complexidade que permeia o processo de apropriação do conhecimento (CARVALHO, 2016)? O Ensino Médio está a um passo de distância... como fica a situação de Amabel?

O caso da aluna é exatamente o que nos impulsiona a pensar a inclusão escolar em marcha, considerando tanto o âmbito das políticas públicas quanto o das práticas pedagógicas.

Dando continuidade, Leandro completa o diálogo explicando sobre o trabalho na SRM:

Leandro: Eu uso a máquina de Braille [...], ela já escreve todas as letras, mas ainda não consegue ler todas. A leitura é um pouquinho mais lenta [...]. Eu escrevo palavras pequenas de sílabas simples, geralmente de duas sílabas com quatro letras pra que ela leia e identifique aquelas letras até que ela consiga. Então, algumas palavras ela sempre pergunta: “O que é isso?”, “Não sei, não conheço”. Então eu explico pra ela e vejo que ela tem um mundo pouco desenvolvido ainda de alguns conceitos [...]. Quando está aqui comigo, ela se dedica, parece se dedicar, parece querer aprender, querer se esforçar pra lembrar (Professor especializado que atua na SRM, dia 14-11-2019).

Quando estive na “escola que joga outro jogo”, pude observar o que é descrito pelo professor:

Amabel estava soletrando. Por exemplo, se fosse a palavra “gato” a aluna soletrava g-a-t-o. E o professor falava: “E aí? Esse aí forma o quê? O “g” com o “a”, o “t” com o “o”?”, “gato”, “isso, muito bem!”. Eles estavam trabalhando com dissílabas. Depois de um tempo, partiram para trissílabas.

Diário de campo da pesquisadora, “escola que joga outro jogo”, 16-10-2019.

A observação exemplifica o aprendizado da palavra “gato”. Outra informação é pertinente: essa observação foi realizada no turno de escolarização comum. Surge, então, outra problemática: se a literatura reafirma que o atendimento educacional

especializado ofertado na SRM é “[...] considerado complementar e/ou suplementar à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial” (OLIVEIRA, 2015, p.55), estaria essa ação em educação especial, por vezes, assumindo um caráter substitutivo no caso de Amabel?

Leandro traz algumas pistas...

Lorrayne: [...] ela retorna aqui no contraturno [...]?

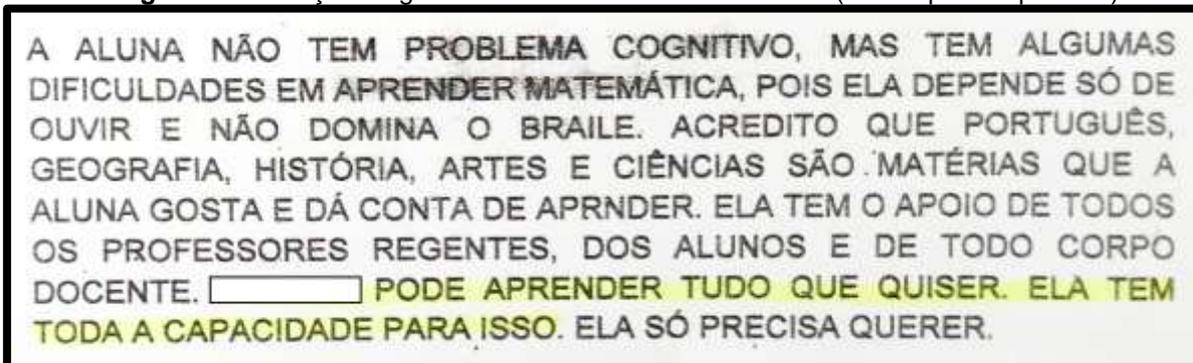
Leandro: Pois é, ela não retorna no contraturno [...], na realidade o ideal seria isso, que ela viesse no contraturno pra não precisar sair durante as aulas, pra estar aqui aprendendo. O ideal seria que ela viesse à tarde, mas não sei como é a questão da família. Se pela manhã ela já falta bastante, eu acho que eles teriam dificuldade de trazê-la à tarde (Professor especializado que atua na SRM, dia 14-11-2019).

Não há retorno no contraturno. O professor mostra preocupação com suas faltas e reconhece que o ideal seria o retorno na parte da tarde, mas se pergunta se a dinâmica seria possível para a família.

Qual contexto influencia sua ausência na escola? Como a escola pode ajudar? Como é feita a orientação sobre a possibilidade do uso do transporte escolar (CARIACICA, 2011) com as famílias? Como garantir que Amabel seja uma aluna na escola comum? Sem dúvida essa trajetória vai mostrando desafios que se colocam, mas que “[...] não podem ser obstáculos para que a escola cumpra o seu papel, que é o de ensinar” (OLIVEIRA, 2014, p.156).

Outro recorte feito da avaliação diagnóstica ajuda nessa cartografia. É o recorte mostrado na imagem 15:

Imagem 15 Avaliação diagnóstica de Amabel no ano de 2019 (sobre querer aprender).



A ALUNA NÃO TEM PROBLEMA COGNITIVO, MAS TEM ALGUMAS DIFICULDADES EM APRENDER MATEMÁTICA, POIS ELA DEPENDE SÓ DE OUVIR E NÃO DOMINA O BRAILE. ACREDITO QUE PORTUGUÊS, GEOGRAFIA, HISTÓRIA, ARTES E CIÊNCIAS SÃO MATÉRIAS QUE A ALUNA GOSTA E DÁ CONTA DE APRNDER. ELA TEM O APOIO DE TODOS OS PROFESSORES REGENTES, DOS ALUNOS E DE TODO CORPO DOCENTE. [] PODE APRENDER TUDO QUE QUISER. ELA TEM TODA A CAPACIDADE PARA ISSO. ELA SÓ PRECISA QUERER.

Fonte: “Escola que joga outro jogo”, 2019.

O segundo recorte da avaliação diagnóstica de julho de 2019 pontua certa dificuldade em determinadas disciplinas, o não domínio do Sistema Braille e a ausência de comprometimento cognitivo. Observa-se um destaque para o apoio oferecido por parte do corpo docente da escola. Também consta: “Amabel pode aprender tudo que quiser. Ela tem toda capacidade para isso. Ela só precisa querer”.

A imagem 15 sinaliza uma crença e apresenta provocações.

A crença está na educabilidade de Amabel (MEIRIEU, 2002; 2005), na convicção de que ela pode aprender. As provocações são pensar seu processo de escolarização investindo em estratégias, recursos e serviços que atendam suas particularidades e, não menos importante, potencializar a mediação pedagógica prospectiva (CHIOTE, 2011) iniciada/em andamento para a busca de avanços.

O trabalho para retomar ações realizadas na rede pública de ensino, no âmbito municipal ou estadual (considerando o anúncio do Ensino Médio), requer uma prática que não esteja baseada em uma idealização de aluna, de escola ou de inclusão (CAIADO, 2014), mas que esteja engajada na luta pelo direito social à Educação (BRASIL, 1988). Esse compromisso didático-pedagógico, político e ético é o que apresenta potência para desenhar novas paisagens nos percursos escolares, inclusive o de Amabel.

Prosseguindo as análises, nos relatos orais, emerge a informação de que, assim como Amabel, Angel Smith também estudou em uma escola privada.

O fato é mencionado quando o aluno tece considerações sobre sua chegada na “escola que aproveita as oportunidades”:

	Projeção
Angel Smith: Narrativa 6	- <i>Você estudava aqui nessa escola?</i> - <i>Eu estudava na escola... eu estava estudando na escola particular [...] desde o primeiro até o terceiro.</i>

A professora de História, Laís, fala sobre esse processo:

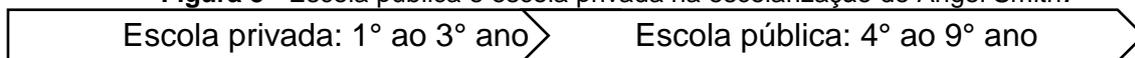
Laís: É então, ele começou em 2016, no 6º ano, veio de uma outra escola. Não era nosso aluno.

Lorryne: Era de uma escola privada, não é? Ele me contou.

Laís: [...] ele estudava em uma escola privada, mas nessa época ele estava vindo de uma escola pública [...] (Professora de História, dia 19-11-19).

A seguir, há uma ilustração que facilita a visualização do tempo de permanência em ambas instituições:

Figura 5 - Escola pública e escola privada na escolarização de Angel Smith.



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nas narrativas produzidas, 2020.

Enquanto falávamos da escola, Angel Smith comentou que viveu momentos difíceis nos anos de 2011 e 2012.

	Projeção
Angel Smith: Narrativa 7	- 2011, 2012 é o pior ano pra mim. - 2012? - Ai é... 2011, 2012, por causa de ter descobrido a minha doença. Aí o ano mais difícil pra mim foi 2011.

O aluno afirmou que o ano de 2015 também foi um ano complexo e que as coisas começaram a melhorar apenas a partir de 2017. Essa parte da conversa foi breve, e não foi aprofundada para não causar algum tipo de desconforto, mas o diálogo com Laís ajuda a compreender que esse período da vida teve seus reflexos na sala de aula:

Laís: [...] tinha dias que ele estava pra baixo [...], às vezes **ele quer contar a história de vida dele**, entendeu? Ele quer contar o que ele passou, como que era a quimioterapia e tal, os remédios que ele precisava tomar que agora ele não toma mais.

Lorrayne: Ele conversava com você sobre isso?

Laís: Conversava, até hoje ele conversa. Eu chego: “e aí, Angel Smith, vamos conversar um pouquinho?” (Professora de História, dia 19-11-19 – grifo meu).

Angel Smith diz que foi bem recebido no novo ambiente:

	Projeção
Angel Smith: Narrativa 8	- Minha turma me acolheu de portas abertas, tudo tranquilo [...], 2017 conheci muita gente, e tal... até hoje “conheço geral” [...]. Os professores me acolheram bem, [...] igualzinho um rei, certo?

Como faz uso da cadeira de rodas, o aluno tem direito aos serviços que garantam acessibilidade para sua permanência na escola.

Nacionalmente, isso pode ser constatado em dispositivos legais como a própria Constituição Federal de 1988, que em seu art. 206 dispõe: “[...] O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, art. 206, inciso I) e na Lei nº 13.146 de 2015, a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (BRASIL, 2015, art. 28, inciso II):

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

No âmbito local a Resolução 007/2011 em seu art.101 afirma que, nos termos da legislação vigente, o sistema municipal de ensino “[...] deve assegurar acessibilidade a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo instalações, equipamentos, mobiliários e transporte adaptado aos alunos em situação de cadeiras de rodas” (CARIACICA, 2011).

Para Angel Smith, a concretização desses ordenamentos se dá, dentre outras formas, por meio do transporte que realiza o traslado de sua casa até o local em que é realizada sua escolarização:

	Projeção
Angel Smith: Narrativa 9	- <i>Eu venho de “busão”.</i> - <i>Ah, você vem de ônibus! Me fala como funciona isso, Angel Smith.</i> - <i>Ah, o nome desse carro... eu uso... é “mão da roda”.</i> - <i>“Mão na roda”?</i> - <i>É.</i>

Confesso que essa era uma de minhas dúvidas, até que pude presenciar sua chegada em um momento de observação:

Hoje cheguei um pouco mais cedo na escola. Encontrei poucas crianças no pátio aguardando o horário do sinal para a entrada. Aos poucos, os alunos iam chegando. Depois de um tempo assisti Angel Smith entrar. Ele veio com o ônibus, acredito que seja o “Mão na Roda”. Foi interessante presenciar esse momento para perceber

como é necessário garantir condições de permanência do público-alvo da educação especial na escola comum.

Diário de campo da pesquisadora, “escola que aproveita as oportunidades”, 11-10-2019.

Durante o diálogo, quando busco entender sobre o assunto, novas pistas são encontradas:

	Projeção
Angel Smith: Narrativa 10	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Então todos os dias esse ônibus te pega na escola?</i> - <i>Às vezes... às vezes me deixa na mão.</i> - <i>É? Mas eles avisam antes que não vão poder buscar.</i> - <i>Em cima da hora.</i> - <i>Então já aconteceu de não vir para a escola por não ter ônibus?</i> - <i>Sim.</i> - <i>Mas é mais raro isso acontecer, não é?</i> - <i>Essa semana fiquei... três ou dois (dias) na mão.</i>

Como vemos, ainda existem desafios para “[...] efetivar políticas capazes de trilhar caminhos para garantir acesso e permanência” (CONDE, 2015, p.64) dos alunos e alunas com deficiência. Esses desafios ficam evidentes em narrativas como: “Às vezes... às vezes me deixa na mão” e “Essa semana fiquei... três ou dois (dias) na mão”. Nesse sentido, a iniciativa de elaborar futuras/possíveis para a educação especial parece se colocar como uma escolha fundamental e marcante para avanços nesse cenário.

Sobre o estudante, percebe-se certa autonomia, não demandando o acompanhamento de um/a cuidador/a. Por outro lado, Angel Smith conta com o auxílio pedagógico dos/as professores/as sempre que possível/solicitado:

	Projeção
Angel Smith: Narrativa 11	<ul style="list-style-type: none"> - <i>O Lúcio³¹ eu tenho uma conversa às vezes com ele. Com a Laís também, converso.</i> - <i>Eles te ajudam também, de alguma maneira?</i> - <i>Ajudam. O que eu precisar e pedir ela ajuda, faz...</i>

³¹ Davi e Angel Smith estudam na mesma instituição, por isso ambos recebem auxílio de Lúcio. Os alunos, inclusive, se conhecem e mantêm uma interação amigável.

Laís relata como acontece essa dinâmica na escola:

Lorrayne: Ah, sim! Então você acompanha ele, por exemplo, em um momento de prova ou uma atividade que ele sentir que tem necessidade de um auxílio [...]?

Laís: Isso mesmo. [...] Esses dias eu estava até de PL³² e ele pediu pra me chamar. Eu assisti à primeira aula lá e à segunda eu fui fazer prova com ele. Aí ele até pediu “Laís, tem como a gente ir pra biblioteca?”, [...] aí eu fui pra biblioteca e ele se saiu bem na prova (Professora de História, dia 19-11-19).

As narrativas evidenciam como a professora regente e o professor colaborador ocupam um papel de relevância na trajetória de Angel Smith. Um papel de criação de estratégias para alcançar os/as estudantes de modo que se sintam apoiados/as e que possam aprender (ROSA, 2017).

Adiante, Davi também traz sua própria experiência. Observemos o que ele tem a dizer:

	Projeção
Davi: Narrativa 5	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Eu [era] pequeno, tirava tudo zero [na] prova, aí eu não tinha intérprete. Aí [eu] ficava triste, minha mãe chorava. Eu parava. Aí tinha um intérprete [que] ajudava e eu tirava nota boa.</i> - <i>Ah, na escola.</i> - <i>Aqui na escola.</i> - <i>Entendi. E quantos anos você tinha?</i> - <i>Eu tinha mais ou menos 8 anos.</i> - <i>[...] Tinha [uma] intérprete, era [a] Ana. Tinha 2 anos de ficar comigo, aí ela saiu. Ficava comigo. Agora ficou com o Lúcio e você.</i> - <i>Ah, o Lúcio, ele é professor de quê?</i> - <i>De LIBRAS e de Arte.</i> - <i>E você acha importante, você acha legal que ele te acompanhe?</i> - <i>É, sim.</i> - <i>Por quê?</i> - <i>Porque ele explica. Por exemplo, o nome que eu não conheço ele explica. Aí [eu] entendo. Igual de Português, que eu não conheço a palavra, aí ‘eu já conheci’.</i> - <i>Ah! Tá. Entendi. E aí?</i> - <i>Aí ajudava, aí ele, a prova... ele fazia assim: ler e de LIBRAS junto.</i> - <i>Ah, Português e LIBRAS. Ele te ensina os dois juntos.</i> - <i>É, aí a gente entende. Por exemplo, se você falar Português, só Português, eu não entendo. Aí não sei qual resposta. Se tiver Português e LIBRAS eu entendo. Porque tem diferença.</i> - <i>Ah, quando você faz a atividade.</i> - <i>É.</i>

³² Planejamento.

O aluno revela a diferença causada pela presença (ou não) do/a intérprete de LIBRAS em seu processo de escolarização. Aparece como marcante o fato de “tirar zero” quando possuía apenas 8 anos, isto é, ainda no período de consolidação de sua alfabetização. “*Eu [era] pequeno, tirava tudo zero [na] prova, aí eu não tinha intérprete. Aí [eu] ficava triste, minha mãe chorava. Eu parava*”. Como pontua Antunes (2012, p.93), “[...] repetência, fracasso escolar e abandono de estudos constitui uma cicatriz que marca a vida escolar de grande parte dos alunos com deficiência”. Embora escolarizados em épocas diferentes, a projeção de Davi me faz lembrar de Vicente:

A entrada na escola ocorreu quando Vicente tinha seis anos de idade. Ele ingressou logo na primeira série e relata que ficou reprovado muitas vezes [...]. Vicente relata que, no ensino fundamental, sentia dificuldade para aprender e que isso gerava muita angústia (OLIVEIRA, 2014, p.202).

As histórias de Davi e Vicente incitam a pergunta: o que temos realizado para que o/a aluno/a PAEE não seja apenas mais um corpo presente (OLIVEIRA, 2014), mas se favoreça do processo de ensino e aprendizagem na escola comum?

Na análise dos fragmentos da memória de Davi (DELGADO, 2003) também surge a figura de “Ana”, intérprete que anos mais tarde o acompanhou. Ana permaneceu 2 anos com o aluno. Na escola, fui informada de que, com Ana, Davi avançou de forma significativa.

Sendo a narrativa um campo onde as temporalidades se entrecruzam e se relacionam, articulando o individual e o coletivo (SANTOS, 2014; DELGADO, 2003), é possível refletir sobre como o embrião (SANTOS, 2007) do/a “professor/a colaborador/a das ações inclusivas”, há anos presente em Cariacica (FRANÇA, 2008; GONÇALVES, 2008), impactou positivamente a inclusão escolar de Davi e, provavelmente, de outros/as alunos/as.

Hoje quem acompanha o aluno é Lúcio. Abaixo há um trecho do diário de campo com pistas sobre a relação entre ambos:

Hoje a professora de Português dialogou sobre a escravidão. Livros foram distribuídos para os alunos, o de Davi falava especificamente sobre Zumbi dos Palmares. Cada um fazia sua leitura para posterior produção de texto. A presença de Lúcio como mediador fez uma diferença evidente. [...] Davi fez muitos questionamentos. Ele não se cala quando tem uma dúvida, sinto que se sente à

vontade com o professor colaborador das ações inclusivas. Há uma espécie de vínculo, o que pode ser muito proveitoso dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Diário de campo da pesquisadora, “escola que aproveita as oportunidades”, 29-10-2019.

A narrativa construída com Davi, “*E você acha importante, você acha legal que ele te acompanhe? - É, sim*”, e o registro em observação parecem apontar que o vínculo perdido com Ana foi (ou está sendo) restabelecido com Lúcio. Essa aproximação é importante, já que Davi ainda está se apropriando da LIBRAS e da Língua Portuguesa. Essa criação de vínculo também foi mencionada nas pistas localizadas na formação docente e será discorrida no item 5.4, sendo um conhecimento comum nas zonas de contato.

O aprendizado da Língua Portuguesa também trouxe à tona o uso do implante coclear:

	Projeção
Davi: Narrativa 6	<i>- Pode ficar à vontade, você tem mais alguma coisa para falar? - É.[...] Aí minha mãe foi no médico, eu tinha uns 6 anos, acho que mais ou menos. Aí foi lá, eu fiquei lá 1 mês e 10 dias no hospital, eu fiquei [com] implante.</i>

Lúcio tece considerações sobre a escolha de Davi por compartilhar “dois mundos”:

Lúcio: Referente ao Davi, pra mim, principalmente nesse ano, foi um desafio estar trabalhando com ele porque ele compartilha dois mundos: é o mundo ouvinte, porque ele é “implantado”, e é o mundo surdo [...]. Então, são dois mundos que ele compartilha. O desafio era saber como estar fazendo as interferências, as intervenções pedagógicas com ele. Se era em Português, se era em LIBRAS. Pra que eu pudesse ter uma resposta mais sólida, eu tive que perguntar a ele. Aí ele me respondeu que “as duas”. Ele sempre fala isso comigo, “as duas línguas pra mim são boas” (professor colaborador das ações inclusivas - intérprete, dia 06-12-2019).

Lúcio: Ele está aprendendo Português como nós mesmos estamos aprendendo. [...] Ele também não tem uma consolidação da LIBRAS. [...] É o trabalho colaborativo mesmo, na língua que ele achar ser mais viável, demonstrar ser mais possível aprender os currículos” (Professor colaborador das ações inclusivas - intérprete, dia 06-12-2019).

Lúcio provoca a movimentação do pensamento com três pistas:

- A pista de como o professor teve sensibilidade de ouvir o aluno sobre qual dos “dois mundos” deveria realizar as intervenções pedagógicas;
- A pista sobre como Davi faz a escolha de compartilhar “dois mundos”;
- A pista da preocupação com a garantia do currículo comum, concordando com a afirmação de que “[...] será assegurada, acessibilidade aos conteúdos curriculares mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como [...] a Língua Brasileira de Sinais” (CARIACICA, 2011, art.103). Garantir o currículo comum é defender premissa de que, para além do tripé “acesso, qualidade e permanência”, a apropriação do conhecimento é um pilar inegociável (PINTO, 2013). Esse pilar é uma das pautas em educação especial, compondo a modalidade escolar em seu caráter transversal (BRASIL, 1996).

Davi falou sobre como a terceira pista é trabalhada de forma complementar, na SRM polo de surdez do município, durante o contraturno escolar:

	Projeção
Davi: Narrativa 7	<p>- <i>E você gosta de lá? É legal?</i></p> <p>- <i>Eu gosto! Legal, porque se eu não estudar a prova, eu tiro tudo zero. Por exemplo, foi História, passou 10 matérias. Aí visshhh!</i></p> <p>- <i>Nossa! Muita matéria, hein?</i></p> <p>- <i>É, aí eu fui lá fazendo a prova... aí a gente estudava... aí foi ontem. Aí eu fui lá, aí estudei um pouquinho, “o que que é isso? O que que é isso?”, “ah, entendeu!”, tirei 10 pontos.</i></p>

Se por um lado afirma ser positiva a presença de Lúcio na sala de aula comum, por outro lado o aluno entende que as visitas realizadas semanalmente (terça-feira e quinta-feira pela manhã) ao espaço da SRM também são proveitosas. Antes a marca do fracasso escolar (ANTUNES, 2012) perpassava sua narrativa, o “tirar zero”, agora as intervenções possibilitam o “tirar 10”.

Lúcio me contou que o grupo que trabalha com a surdez no município mantém uma interação interessante, já que muitos se conhecem e se encontram em eventos ou seminários para a atuação como intérpretes. Sobre Rose, professora bilíngue que atende Davi na SRM, ele acrescenta:

Lúcio: Eu falo: “Olha eu preciso de uma ajuda em tal coisa, o Davi não está conseguindo pegar em sala de aula e não está conseguindo pegar comigo um determinado tema, o que nós vamos fazer?” [...], ela fala: “Olha, Lúcio, eu trabalhei isso, isso e tal”, e, às vezes, me cobra também: “Lúcio, você não passou isso, não passou aquilo”. Aí, eu falo: “É verdade”. Então ela vem e nos dá o apoio (professor colaborador das ações inclusivas - intérprete, dia 06-12-2019).

A interação entre o professor e a professora vai ao encontro da organização prevista para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008). A professora Rose mantém contato com a escola, interagindo e dando assessoramento, trazendo impactos no desempenho de Davi.

Com “desempenho” não desejo inferir que a apropriação de conhecimento deve ser reduzida à atribuição de notas, mas quero reconhecer as mudanças relatadas pelo próprio aluno. Mudanças que apontam para uma aprendizagem significativa e um atendimento educacional especializado de caráter pedagógico que traz avanços. Uma intervenção que, pouco a pouco, vai mudando as projeções de Davi.

Na companhia dos narradores e da narradora (BENJAMIN, 1994) dialogamos acerca de três pontos: 1) “sobre mim”, 2) estigma e a 3) escola. Mas a conversa não está finalizada. Existe mais um assunto considerado relevante no contexto das trajetórias de vida e escolares: as 4) amizades.

Amizades

- “Tenho vários amigos!”;
- “Nunca vou me esquecer das amizades que eu fiz aqui”;
- “Tenho amigo virtual”;

Nessas “terras de ninguém” (SANTOS, 2010), se fez presente a temática das “amizades”.

Para falar desse assunto, inicio com Davi:

	Projeção
	<p>-<i>Tenho vários amigos!</i> - <i>Vários amigos?</i> - <i>Tenho.</i> - <i>É mesmo?</i> - <i>Tenho. Dois [da] escola.</i></p>

<p>Davi: Narrativa 8</p>	<p>- Da escola? Tipo, melhores amigos? - É. Aí tem um aqui [na] escola e [na] outra escola. Porque tinha um AEE, aí ficava [na] sala [do] AEE. A gente vai [no] recreio, aí brinca com ele. Aqui também. A gente brincava aqui [de] jogar bola. Aí uma semana [...] a gente chama pra brincar [na] minha casa. - Ah, que legal! Amigo da escola e também fora da escola. É legal ter amizade assim aqui, né? É legal ter amigos. - É. Eu tinha, pera aí... tenho... tenho 30 amigos. - Quem tem? - 30 amigos. - 30 amigos? Você? - Aham (risos). - Tá falando sério, Davi? - Tô! Tô falando sério! (risos). - Nossa! Quantos amigos! - Aqui tem 20, a outra [escola] tem 10. Porque lá é longe. Aqui [é] mais perto [da] minha casa. [...] Aí brincava [com] todos os amigos. Se tiver que fazer trabalho, aí chama o amigo pra fazer [o] trabalho. Faça trabalho com [os] amigos. De Inglês, Português, Matemática.</p>
-------------------------------------	--

Complemento com as projeções de Amabel:

	Projeção
<p>Amabel: Narrativa 4</p>	<p>- Essas pessoas que eu acabei conhecendo esse ano, os meus amigos e tal, acabou tipo, ficando... sabe... marcado. Tipo, pra sempre. Nunca vou me esquecer das amizades que eu fiz aqui. - E por que isso? - Porque se tornaram pessoas essenciais na minha vida. - É mesmo? - Sim. - Nossa, que legal! Então eles estão juntos todo o dia com você, aqui na escola. - Sim! Sempre, sempre, sempre, sempre, sempre, sempre. Quando eu preciso assim... sempre quando eu preciso de alguma coisa, sempre.</p>
	Projeção
<p>Amabel: Narrativa 5</p>	<p>- Você tá gostando desse ano? - Eu não tô gostando, eu tô amando! Tá sendo o melhor da minha vida - Por quê? - Ah, por eu ter conhecido pessoas novas, né... por tudo, por eu ter trocado de escola. Até que valeu a pena ter trocado de escola. Eu penso que se não tivesse trocado de escola não teria reencontrado os meus amigos né, e não teria feito novas amizades.</p>

E, por fim, o que foi dito por Angel Smith:

	Projeção

<p>Angel</p> <p>Smith:</p> <p>Narrativa 12</p>	<p>- <i>Tenho amigo virtual e amigo de... pessoalmente, certo?</i></p> <p>- <i>Ah!</i></p> <p>- <i>Virtual não sou aquele cara que mostra tudo não. Minha avó fala: “não mostra sua vida toda!”.</i></p> <p>- <i>Ah, então você também tem amigos virtuais.</i></p>
--	---

Glat (2009) revela que, “[...] fora a família, primeiro grupo de referência, os colegas de escola ou trabalho ocupam um papel importante na vida da maioria das pessoas” (p.97). Como lemos acima, essa importância apareceu tanto nas narrativas de Davi, quanto nas de Amabel e de Angel Smith.

Para Davi, ganha destaque o que se passa a partir dos laços criados no turno e no contraturno de sua escolarização na escola comum. O vínculo com os/as colegas permite que o aluno vivencie momentos de brincadeira, “*a gente chama pra brincar [na] minha casa*”, e também de realização das atividades da escola, “*Se tiver que fazer trabalho, aí chama o amigo pra fazer [o] trabalho. Faço trabalho com [os] amigos. De Inglês, Português, Matemática*”.

Amabel, já na escola pública, conta sobre a experiência que passa e toca (LAROSSA, 2004) profundamente sua trajetória: “*Nunca vou me esquecer das amizades que eu fiz aqui*”, “*Tá sendo o melhor da minha vida*”. É Amabel falando das amizades de “sempre, sempre, sempre, sempre, sempre, sempre”.

Com Angel Smith, é notório o desdobramento do envolvimento com as tecnologias, fazendo com que o aluno também conheça pessoas através das ferramentas virtuais. “*Tenho amigo virtual e amigo de...pessoalmente, certo?*”. Essa possibilidade conta com os devidos cuidados, frutos da orientação de sua avó: “*não sou aquele cara que mostra tudo não. Minha avó fala: “não mostra sua vida toda!”.*”

Quando estivemos juntos/as, também percebi a importância do lugar da amizade na trajetória escolar dos alunos e da aluna. Para ilustrar a questão, trago dois episódios:

O episódio com Amabel:

Matias³³ sentou na carteira atrás de Amabel. Matias é um aluno que tive a oportunidade de conhecer no acompanhamento que fiz com a aluna durante as primeiras visitas na escola para a escolha do *lócus* de pesquisa. Amabel chama

³³ Nome fictício.

Matias de “irmão de consideração”. Ele parece significar muito pra ela. Ela se vira várias vezes e fala: “Matias! Matias!”, Matias brinca com ela e a responde quando chama. Ele também dá “brincas” porque às vezes Amabel pergunta coisas e se mostra ansiosa para saber a resposta, e o aluno responde: “Amabel, tem que ser menos afobada”. Teve um momento em que a calça de Amabel ficou presa na cadeira e ela não hesitou em chamar: “Matias, me ajuda aqui!”. Matias ajudou tirando a calça que estava presa, e logo disse: “Agora são R\$10 para me pagar, hein?”. Amabel e eu rimos da situação.

Diário de campo da pesquisadora, “escola que joga outro jogo”, 16-10-2019.

E o episódio com Angel Smith:

Durante o recreio, sentei na mesa que costumo sentar. Percebi que, assim como nos demais sinais que batem na escola, há sempre alguém para guiar Angel Smith pela rampa.

Diário de campo da pesquisadora, “escola que aproveita as oportunidades”, 30-10-2019.

As três vozes trazem histórias positivas sobre as amizades constituídas na escola. Essa é uma realidade que se diferencia do que também pode acontecer com pessoas com deficiência: “[...] Bruna diz que ficou sozinha e isolada na escola regular porque as pessoas não queriam conhecê-la e estabelecer vínculos de amizade com ela” (SANTOS, 2017, p.102).

Também apontam para vínculos estabelecidas para além desse espaço (amizades virtuais), trazendo um aspecto diferencial do encontrado na investigação de Carlou (2019, p.109):

Percebemos que a maioria dos entrevistados não têm amigos em nenhum outro espaço que não seja a escola. Tal fato pode expressar que esses sujeitos não percebem que são tratados com distinção por parte das demais pessoas por pouca experiência neste tipo de relação, ou talvez, por uma forma infantilizada de relacionamento social, que dificulta a percepção do outro sobre si mesmo.

No caso da escola, percebe-se a potência de um lugar que proporciona o encontro com o outro (ANTUNES, 2012; EUGENIO, 2017), o que é imprescindível, já que por meio desse encontro “[...] nos descobrimos como pessoas; constituímos-nos como seres humanos na e pela alteridade” (ANTUNES, 2012, p.89).

Para os/a estudantes/a esse é um local onde se pode ter pessoas para contar. Ter um “irmão de consideração” que chama nossa atenção quando preciso, como no caso de Matias e Amabel, ou pessoas que nos ajudam, como no caso de Angel Smith, subindo a rampa na volta para a sala de aula após o recreio. Ação percebida pela professora Laís:

Laís: [...] tivemos, uma época, até que falar: não, “fulano e fulano que são os ajudantes” [de Angel Smith] [...], eu falei: “não, vamos tentar entrar em um acordo”. [...] Os colegas ajudam muito! (Professora de História, dia 19-11-19).

A partir desses episódios, creio que os mapas vão lembrando que na escola também é lugar de fazer amigos/as...

Quadro 20 - Janela 6: Poema: A escola é.

Escola é

... o lugar que se faz amigos.

Não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...

Escola é sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda
que alegre, se conhece, se estima.

O Diretor é gente,
o coordenador é gente,
o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um se comporte
como colega, amigo, irmão.

Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”.

Nada de conviver com as pessoas e depois

descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só
trabalhar,
é também criar laços de amizade, é criar ambiente de
camaradagem,
é conviver, é se “amarrar nela”!
Ora é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil estudar,
trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se, ser feliz.

Autor: Paulo Freire

Aproximando um pouco mais as lentes...

- “Você conhece o crush?” (Amabel)

Para aproximar mais as lentes, trago um episódio que vivi com Amabel, ainda no único dia de observação oficial durante a realização da pesquisa:

No meio da aula, Amabel me perguntou: “Lorrayne, você conhece o *crush*?”. A aluna já havia me falado das questões que envolvem relacionamento, mas foi algo que aconteceu durante a primeira aproximação com a escola e não foi aprofundado. Só comentou que gostava de alguém. Hoje, me disse que se tratava do “crush”. “Será que o crush tá aqui? Será que o Gustavo³⁴ tá aqui?”, ela perguntava. Como eu não o conhecia, disse que não tinha certeza. Amabel estava ansiosa para saber o motivo de ainda não ter ouvido a voz do aluno na sala. Me disse que era melhor esperar a chamada, pois assim poderíamos verificar se ele estava presente ou não. Para ter certeza de que isso iria acontecer, depois de alguns segundos, Amabel chamou a professora de Artes: “Professora, você vai fazer a chamada?”, a professora sorriu e disse: “Sim, vou fazer a chamada no final”.

³⁴ Nome fictício.

Diário de campo da pesquisadora, “escola que joga outro jogo”, 16-10-2019.

Essa situação me marcou, pois dentre os alunos e a aluna, Amabel foi a única que se sentiu aberta para conversar sobre questões que envolviam relacionamento. Ela fez isso de modo leve e em tom de humor. Poderíamos levantar as hipóteses de que ela se sentiu mais confortável por sermos mulheres, pela confiança que criamos no curto espaço de tempo que passamos juntas ou, simplesmente, porque nos mapas de Davi e Angel Smith essa não era uma urgência em termos de projeção.

O que quero destacar trazendo o episódio do “*crush*” é a ressalva feita por Antunes (2012): “[...] na adolescência [...] os sujeitos estabelecem novas relações e modos de pensar e se comportar” (p. 129). Amabel, uma adolescente de 15 anos, mostra que as questões que envolvem o tema dos relacionamentos estão postas neste período de vida e de escolarização. E estão postas para os alunos e alunas de modo geral, sem exceção aos que possuem algum tipo de deficiência.

- “Eu gosto de estudar. Eu não canso de estudar não” (Davi)

	Projeção
Davi: Narrativa 9	<p>- <i>Eu gosto de estudar. Eu não canso de estudar não. Eu gosto de estudar porque eu não sei de nada às vezes, aí depois “ah, eu entendi!”</i>, [...] <i>aí eu falo “meu pai não sabe o que que é isso”, aí eu falo com [o] professor, pergunto “o que que é isso?”, aí eu falo com meu pai e pra família.</i></p> <p>- <i>Então você vai aprendendo e também vai compartilhando o que você sabe com outras pessoas.</i></p> <p>- <i>E também, por exemplo, de Ciências. O corpo. Porque eu não sei qual o nome do corpo. Aí eu não sei, “o que que é isso?”, [...], aí falo com [minha] mãe, “ah, mãe tô com dor aqui”, aí eu sei, eu falo com ela. “Você vai [no] médico”.</i></p>

Na narrativa de Davi, percebo pelo menos dois aspectos.

Aspecto 1: seu gosto por estudar e estar na escola.

Essa fala com certeza é importante, não só pelo fato de partir de um aluno PAEE no contexto da escola comum, mas de um aluno PAEE no contexto da escola comum em

tempos em que a proposta da perspectiva inclusiva aparece como uma conquista negociável. Claro, não se pode negar a existência de tensionamentos, como as reminiscências da memória evidenciaram na zona de contato sobre a escola. Mas Davi fala de experiências que, no fluxo da inclusão escolar, abrem a porta para a afirmação “*eu gosto de estudar*”. E estudar na escola.

Na tradução (SANTOS, 2010), essa afirmação também lembra o demonstrado por Amabel.

Aspecto 2: a utilização do conhecimento apropriado na escola em situações de sua vida.

O aluno vê a escola como espaço de conhecimento (RANGEL, 2012). Esse aspecto me remete ao sentido daquilo que aprendemos. De trocas que consigam nos aproximar da realidade vivida (FREIRE, 1996). De que adiantaria cumprir protocolos, ou seja, realizar aquilo que é colocado diante de Davi ou dos/as demais alunos/as, se ao final não houver algum proveito? “Proveito” não no sentido restrito de habilidades e competências, mas de saberes que atendam demandas postas no dia-a-dia, no cotidiano.

Talvez, nas palavras de Santos (2010), estaríamos falando justamente de um conhecimento prudente para uma vida decente...

- “Primeiro eu vou pensar nos jogos escolares, depois campeonato brasileiro” (Angel Smith)

Também trago a aproximação de Angel Smith com os esportes. A seguir, compartilho registros do diário de campo:

Uma observação na sala de aula:

Angel Smith estava sorridente e comentando com os colegas sobre os jogos do Flamengo. Angel Smith torce para o Flamengo, assim como eu. Vi ali uma possibilidade de interação com o aluno. Eu não sei muito sobre futebol, ele sabe. [...] Continuou fazendo comentários sobre os jogos enquanto copiava as atividades. Aproveitei para perguntar sobre essa paixão por esportes e ele me disse que se interessa e que gosta de praticar.

Diário de campo da pesquisadora, “escola que aproveita as oportunidades”, 11-10-2019.

Uma observação na aula de Educação Física, quando a sala jogava handebol:

Depois de um tempo o time troca. Angel Smith desce as escadas da arquibancada com uma certa velocidade e grande controle sobre seu corpo. Se posiciona na cadeira de rodas. É hora de jogar! Angel Smith apresentou grande entusiasmo pelo seu time. Até mesmo eu, mera espectadora, me senti incentivada com suas palavras: “Vamos, time!”, encorajava os outros alunos. Angel Smith mostrou muita concentração. Discretamente perguntei para a professora de Educação Física se ele se comporta sempre assim. Ela confirmou, e eu não duvido.

Diário de campo da pesquisadora, “escola que aproveita as oportunidades”, 30-10-2019.

Em conversas com sua família, notei que seus pais falam com orgulho sobre o envolvimento do filho com os esportes, inclusive de viagens que realiza para representar a “escola que aproveita as oportunidades” em jogos escolares, e entrevistas concedidas aos canais de televisão aberta.

Sobre as viagens, a professora Laís comenta:

Laís: [...] Teve uma vez, foi a primeira vez que ele foi fazer uma viagem pra Curitiba, eles não tinham condições de bancar essa viagem. A estadia lá iria ser tudo incluso, mas a viagem em si, o gasto com a alimentação, nós fizemos aqui entre os professores, os nossos colegas. Pedimos ajuda e conseguimos arrecadar um dinheiro bom que ajudou ele e o acompanhante dele [...] (Professora de História, dia 19-11-19).

Há, então, incentivo e confiança por parte da escola em Angel Smith.

O aluno treina no Instituto Federal do Espírito Santo de Vitória praticando três modalidades esportivas: peso, disco e dardo.

Projeção

<p>Angel Smith: Narrativa 13</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Qual jogo você joga? - Eu jogo... tem três modalidades diferentes: peso, disco e dardo. [...] Peso é um negócio pesado pra caramba... [tem que] ter força. - Cansa, né? - Cansa. - E você gosta? - Gosto! É legal.
---	---

Eugenio (2017, p.75) sinaliza que “[...] as atividades esportivas são importantes para a inclusão, socialização e melhora da autoestima [da pessoa com deficiência]”. Considerar essa uma parte constitutiva da história de Angel Smith provoca algumas reflexões. Uma delas recai sobre as aulas de Educação Física, uma vez que o aluno frequenta a escola comum.

Como alerta Sá e Covre (2016), as “[...] aulas de Educação Física ainda são fundamentadas na perspectiva da aptidão física, cujo princípio fundante é a promoção da performance e da eficiência motora numa perspectiva eminentemente comportamental (p.6). Importa, portanto, ressignificar práticas e abandonar o imaginário de que a pessoa com deficiência “não pode”, “não consegue”, “não vai” – o estigma (HAAS, 2013; EUGENIO, 2017; SANTOS, 2017), já dialogado no conjunto dessas projeções.

O gosto pelo esporte não vem sozinho.

Ao prosseguirmos a conversa, descobri que há projetos que envolvem sua vida profissional.

Projeção	
<p>Angel Smith: Narrativa 14</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Primeiro eu vou pensar nos jogos escolares, depois no campeonato brasileiro. Brasileiro é um pouco difícil também, tem que treinar muito. Passar de escolares eu vou treinar o dobro, certo? - Então você tá bem focado, hein? - Aham, focado é ganhar meu dinheiro, certo? E meu carro também. Ano que vem, graças a Deus, eu vou comprar meu carro.

Existem objetivos: “primeiro eu vou pensar nos jogos escolares, depois no campeonato brasileiro”, “eu vou treinar o dobro”.

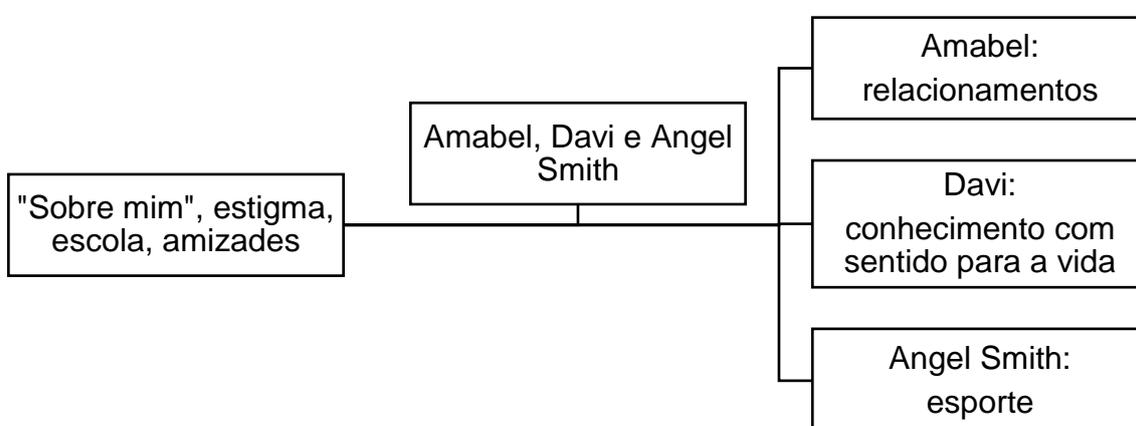
O “trabalho dobrado” traz consigo o desejo da independência/estabilidade financeira: “ganhar meu dinheiro, certo? E meu carro também”. O esporte aparece como uma

ponte para a carreira profissional, um caminho pelo qual o aluno pode demonstrar suas capacidades. Essa narrativa realça a relevância da discussão sobre a transição para a vida adulta e a inserção da pessoa com deficiência no mundo do trabalho (SANTOS, 2017; EUGENIO, 2017).

As experiências até aqui mostram que essa aproximação com o esporte aponta possibilidades. Acredito que Angel Smith ainda tem muito para nos mostrar.

A grande escala

Figura 6 - Cartografia da escolarização na escola comum: pistas da grande escala.



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Santos (2011), 2020.

5.4 UM DIÁLOGO ENTRE A PEQUENA E A GRANDE ESCALA

“Conhecer-com exige, [...] que as diferenças sejam transformadas em oportunidades de inteligibilidade” (SANTOS, 2019, p. 251).

A cartografia continua em um diálogo entre a pequena e a grande escala.

No item anterior, pudemos observar as projeções dos mapas de Amabel, Davi e Angel Smith. No mapa que simultaneamente busco construir, a organização de cada capítulo também traz sua própria projeção. Portanto, inicio o desenho do item 5.4 retomando

como o pilar sustentador de análise tem perpassado a discussão realizada até o momento.

Em pequena escala a tradução possibilitou a percepção de que as pistas localizadas no curso de formação docente possuem pontos de aproximação, fazendo com que seja essencial compreendê-las em articulação. Entre os professores, professoras e pedagogos/as não há apenas uma forma de pensar os processos que permeiam a inclusão escolar. Os diferentes olhares fazem com que uma janela para trocas esteja sempre aberta. Essa janela existe, pois, concordando com a hermenêutica diatópica, os saberes produzidos pelas narrativas trazem consigo o caráter da incompletude (SANTOS, 2010; 2018b).

Nesse caminho, a incompletude possibilitou a interação e o confronto entre conhecimentos. A título de exemplo, temos a pista da concepção de atendimento educacional especializado (pista 4), onde ao lado de Baptista (2011), que propõe uma ação em educação especial, também foi introduzido o raciocínio elaborado pela professora Ivone Martins de Oliveira com a distinção entre os conceitos de “atendimento” e “ensino”. Nessa interação vimos surgir contributos para pensar criticamente propostas na esfera local e nacional.

Em grande escala, a tradução deixou seus rastros quando trouxe as trajetórias de vida e escolares de pessoas com deficiência a partir de suas próprias narrativas, desvelando aproximações e/ou distanciamentos ao considerar vozes que historicamente ocuparam lugares não-hegemônicos, sendo muitas vezes excluídas. Ou, quando ouvidas, não reconhecidas como uma realidade crível.

A tradução também aconteceu na problematização do estigma, afirmando que essas pessoas possuem identidades em curso, e não fazem parte de um grupo homogêneo. Ou, quando no decorrer desse percurso, mostrou que não é possível entender processos de inclusão escolar (em marcha) de maneira linear, pois esses processos apresentam configurações que continuam se (re)desenhando. Zonas de contato são percebidas até mesmo quando as pesquisas do primeiro e do segundo balanço da literatura são chamadas para participar do debate.

Ainda nesse sentido, poderíamos adicionar a construção metodológica que não impôs os temas abordados nas muitas conversas, mas ofereceu uma escuta profunda

(SANTOS, 2019) junto ao método da cartografia, mostrando que, como sugere o poeta, “*no hay camino, se hace camino al andar*”.

No caminho que só se faz caminhando, o próximo passo é explorar o princípio defendido no manual da aprendiz de cartógrafa, uma vez que a defesa da visibilização das narrativas de alunos e alunas com deficiência não significa anular as vozes de profissionais da Educação, mas buscar articulações para a construção de futuras/possíveis diretrizes para a educação especial.

Ao falar sobre as pessoas com deficiência, Caiado (2014) afirma: “[...] em nome deles, muitas vezes, definem-se políticas, abrem-se serviços, organizam-se cursos e congressos” (p.49)... a lista é longa. Articular saberes produzidos na pequena e na grande escala se configura, então, na tentativa de pensar uma legislação local com sentido para o PAEE, se aproximando de suas história(s). Como consta no capítulo IV, esse é um ato intelectual, político e emocional:

A tradução é, simultaneamente, um trabalho intelectual e um trabalho político. E é também um trabalho emocional, porque pressupõe o inconformismo perante uma carência decorrente do caráter incompleto [...] de um dado conhecimento ou de uma dada prática” (SANTOS, 2010, p.129).

Assim, relembro a fala de Bregonci (2018) que entende esse exercício como um ato primordial para problematizações que envolvem a educação especial, “[...] pois a partir da compreensão das experiências e da aproximação pelas zonas de contato, é possível conhecer [...] movimentos que envolvem a área e a partir daí construir críticas e proposições” (p.486).

Como primeira questão, trago à tona a temática do transporte adaptado. A pista 1, que discorreu sobre direito à Educação, evidenciou que esse serviço foi uma conquista obtida junto ao Fórum de Famílias. Percebemos sua presença na escolarização de Angel Smith, aluno que faz uso da cadeira de rodas. No entanto, suas narrativas 9 e 10 apontam a existência de fragilidades na efetivação dessa proposta, o que evidencia a existência de desafios colocados na efetivação da permanência do alunado PAEE na escola comum.

Esse desafio nos impulsiona a pensar: como acontece o monitoramento da oferta desse serviço? Quais ações podem ser implementadas com o apoio do Fórum de Famílias para que a conquista seja aperfeiçoada?

Em outro movimento, também temos o caso de Amabel, aluna com cegueira que faz o traslado de sua casa até sua escola com a mãe, de carro.

A pista 1 provocou algumas perguntas: como, nas escolas, são organizadas orientações acerca da utilização desse serviço de apoio à escolarização? As orientações têm esclarecido que se trata de um direito que pode/deve ser adquirido? E no diálogo com o caso de Angel Smith: seria possível pensar a partir de hoje (SANTOS, 2010) estratégias embrionárias que fortaleçam sua ampliação para o alunado com demandas para além do uso da cadeira de rodas?

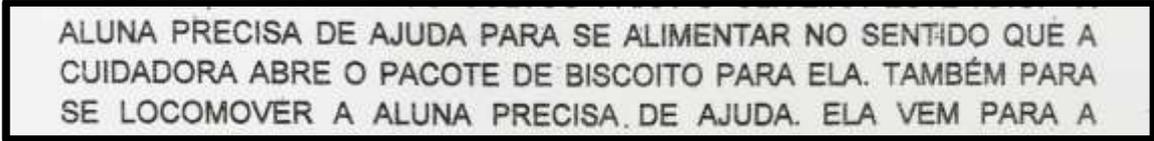
Esses questionamentos reforçam como o contato entre diferentes interlocutores/as proporciona um espaço para “[...] traduzir saberes em outros saberes” (SANTOS, 2007, p.39), considerando suas distinções e/ou semelhanças.

Ainda sobre a permanência na escola, as “conversas guardadas” e observações que formaram a base da escrita do item 5.3.1 parecem alertar para as questões relacionadas à acessibilidade. Como mencionado, Amabel estuda na escola polo de deficiência visual do município. Nos encontros com a aluna pude perceber alguns dos cuidados oferecidos por Rafaela. A locomoção ganhou destaque, pois sua classe se localiza no segundo andar da escola e existem portões em alguns lugares da instituição.

Embora o tema da locomoção não apareça em seu mapa, documentos pedagógicos da “escola que joga outro jogo” trazem informações importantes que aqui serão consideradas como uma das formas possíveis de narrativa no cenário inclusivo.

A seguir, na imagem 16, há outro recorte da avaliação diagnóstica realizada em julho de 2019:

Imagem 16: Avaliação diagnóstica de Amabel no ano de 2019 (sobre a locomoção).



ALUNA PRECISA DE AJUDA PARA SE ALIMENTAR NO SENTIDO QUE A CUIDADORA ABRE O PACOTE DE BISCOITO PARA ELA. TAMBÉM PARA SE LOCOMOVER A ALUNA PRECISA DE AJUDA. ELA VEM PARA A

Fonte: “Escola que aproveita as oportunidades”, 2019.

Sobre o trabalho na escola, Rafaela comenta:

Rafaela: [...] tem um pouco da dificuldade no nosso locomover aqui. Às vezes é muita correria das crianças na hora da gente passar. Mas a gente vai se falando: “Olha, tem degrau, tem isso, tem aquilo”.

O documento pedagógico e a fala de Rafaela auxiliaram a pensar a locomoção como uma temática importante nas futuras/possíveis diretrizes, podendo atuar como um dos fatores influenciadores na escolha das escolas polo por tipo de deficiência.

Cabe pontuar que o reconhecimento do documento pedagógico como componente constituinte das narrativas sobre o cenário inclusivo evidencia uma das características do ato de traduzir na presente investigação, onde se assume o pressuposto de que não exista qualquer hierarquia/imposição de conhecimentos uns sobre os outros (SANTOS, 2019).

Prosseguindo as análises, temos a pista 2 que traz a “colaboração” como uma palavra forte em Cariacica. Essa pista afirma que os/as professores/as de educação especial devem primar pelo estabelecimento de vínculos com os alunos e alunas.

Buscando aquilo que há de comum (SANTOS, 2007), considero a narrativa 5 de Davi. Sua fala menciona o investimento pedagógico iniciado por Ana, professora colaboradora das ações inclusivas, e que depois passa a ser realizado por Lúcio, também colaborador. A criação de vínculo com o professor se mostrou proveitosa no processo de ensino e aprendizagem do aluno, sendo observada nos momentos de pesquisa-intervenção. De fato, essa questão aparece como uma pista para a elaboração das futuras/possíveis diretrizes. Seria esse um princípio pedagógico?

A pista 3, por sua vez, evidenciou como o currículo e a avaliação são dimensões fundamentais na modalidade escolar em questão. Davi continua colaborando para esse debate quando, na narrativa 5, dá ênfase em “tirar zero” na prova no período de sua alfabetização. O aluno, que na época ainda não possuía o acompanhamento do intérprete, sinaliza sobre a garantia de serviços de apoio à escolarização que contemplem o alunado com surdez para que eles não sejam apenas um corpo presente na escola (OLIVEIRA, 2014). Também permite pensar em uma avaliação da aprendizagem que possua um viés processual, contínuo e plural. Lembremos que Davi “tirou zero” na prova... e aquilo que o papel não consegue captar?

As pistas do aluno vão ao encontro do preconizado nas narrativas dos professores, professoras e pedagogos/as quando chamam atenção para a garantia do currículo comum e de um foco avaliativo que, conforme os registros do diário de campo, *“não pode ficar presa no “não”: no que o aluno “não” fez, “não” alcançou”*. Com certeza falamos de pilares fundamentais para a realidade educacional local.

Neste estudo, o atendimento educacional especializado na SRM apareceu a partir de Amabel e de Davi.

Com a aluna, temos a realização dessa ação pedagógica no turno da escolarização comum. A função complementar e suplementar desse serviço de apoio à escolarização vai se colocando, nesse momento de proposição de futuras/possíveis diretrizes, como uma das premissas que podem/devem ser reforçadas na política e na orientação com as famílias.

Ao analisar a trajetória escolar de Amabel é constatado que a aposta no aprendizado do Sistema Braille se dá após sua saída da rede privada de ensino, voltando para a rede pública já no 9º ano. Não há dúvidas de que o Sistema Braille, assim como a tecnologia assistiva, ocupa um lugar ímpar no acesso ao conhecimento. Entretanto, em casos como o de Amabel, cabe refletir e problematizar a concepção do uso desses apoios, haja vista a complexidade que permeia seu processo escolarização.

Segundo Carvalho (2016),

[...] tem-se a impressão de que, para os alunos com deficiência visual, no caso de cegueira, por exemplo, basta que aprendam orientação e mobilidade, Braille e sorobã. Uma vez que ele saiba o Braille, está pronto para ler e escrever. A partir disso, alguém na escola faz a transcrição (para o aluno) do português para o Braille, a transcrição (para o professor) do Braille para o português e pronto, não necessitando de mais nada, porque tem máquina Braille, tem o sorobã, a tecnologia assistiva e, em muitos casos, “até” o notebook. A existência de vários recursos para o aluno com deficiência visual leva a crer que a questão do acesso ao conhecimento para ele está resolvida.[...] [O] Braille, é parte do processo, mas não é tudo (CARVALHO, 2016, p.21-22).

Afinal, qual é a concepção do aprendizado do Braille e do uso das tecnologias assistivas para os/as estudantes com deficiência visual? Essa concepção deve fazer parte das futuras/possíveis diretrizes? São perguntas fortes (SANTOS, 2010).

Finalmente, com Davi o atendimento educacional realizado no contraturno na escola polo de surdez apresenta uma perspectiva de intervenção de cunho pedagógico, como defendido na pista 4. Na narrativa 7, o aluno traz indícios de que ocorreram avanços capazes de promover uma aprendizagem significativa. O professor Lúcio complementa o que foi dito pelo mesmo, ressaltando que há diálogo entre a SRM e a sala de aula comum, tendo como referência o currículo escolar. Essa experiência vai ao encontro das narrativas produzidas na pista 4, pista 5 e, até mesmo da pista 1,

onde encontramos a ideia de que a escola é o local onde se realiza a educação na perspectiva inclusiva, apostando no “complementar” e no “suplementar” que não tenha ênfase na ação clínico-terapêutica, mas no processo de apropriação de conhecimento. Defesa que evidencia o contributo e a função social da escola.

É preciso reconhecer que as críticas e proposições (BREGONCI, 2018) levantadas são apenas o início de uma cartografia contínua.

Todas as formas de conhecimento são incompletas. E não há sequer possibilidade de as completar. Não é juntando conhecimentos que se completa o conhecimento. Juntando conhecimento apenas contribuimos para aumentar o conhecimento da incompletude dos conhecimentos (SANTOS, 2018b, p.56).

Outras narrativas precisam ser escutadas. Logo, a criação destas zonas de contato não possui o propósito de trazer uma “resposta final”, mas apontar pistas para a produção de novas pistas. Essa criação também almeja que estejamos conscientes de que o conhecimento é uma forma de se apropriar do mundo, e se nos apropriarmos do mundo de uma maneira que possibilite sua transformação, então o conhecimento terá potencial emancipador (SANTOS, 2018b).

Restam dois desejos:

- ✓ Que o saber educacional das diferentes projeções, nas diferentes escalas, seja utilizado em seu potencial emancipador;
- ✓ Que a cartografia continue todas as vezes em que esse(s) mapa(s) for(em) manuseado(s), desvelando novas formas de articular saberes e sujeitos coletivos e fazendo com que o/a leitor/a também seja um/a aprendiz de tradutor/a.

O trabalho de tradução segue...

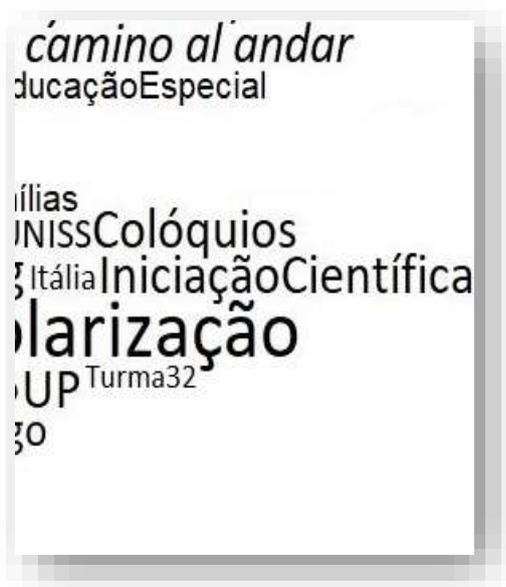
Antes do próximo capítulo...

Concluir o capítulo V significou iniciar um novo processo: a síntese sobre as (in)conclusões do(a)s mapa(s). Qual perspectiva teórica guiou a investigação? Qual foi o escopo da pesquisa? O que foi observado sobre o fenômeno da escolarização na escola comum por meio da pequena escala? E pela via da grande escala?

Nas primeiras linhas do texto dissertativo, fiz a proposição de que o/a leitor/a tomasse a leitura como sinônimo de liberdade, buscando instalar cumplicidade (FISCHER, 2005). Nas últimas linhas, tomo a escrita como sinônimo de liberdade para adicionar palavras em um *post-scriptum* sobre meu lugar como aprendiz de comparatista-cartógrafa-tradutora-professora-pesquisadora, realizando algumas apostas.

Finalmente, junto ao *post-scriptum*, compartilho “o mapa da aprendiz de cartógrafa”.

Imagem 17: Mapa – parte 6.



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Santos (2011), 2020.

VI (IN)CONCLUSÕES: O QUE DIZ(EM) O(S) MAPA(S)?

“Compreender não é compreender tudo, mas reconhecer que há algo de incompreensível” (MORIN, 2007, p. 124).

Escrever em poucas palavras as (in)conclusões sobre o que diz(em) o(s) mapa(s) é um exercício impossível de se realizar sem a memória da primeira cartografia, quando o grupo de pesquisa “Educação especial: práticas pedagógicas, formação de profissionais e políticas de inclusão escolar” buscou compreender o cenário da escolarização na escola comum na rede de ensino municipal de Cariacica-ES partindo das narrativas produzidas no setor de Coordenação e Inclusão Educacional, à época “Coordenação de Diversidade e Inclusão Educacional”.

No meu caso, esse debate culminou na análise de processos de gestão. Em seguida, ainda na graduação, na compreensão dos movimentos de materialização de políticas locais considerando narrativas de profissionais que vivenciam o cotidiano escolar. Na pós-graduação, andando por um caminho que se delineia enquanto se caminha (GHEDIN, FRANCO, 2011), Veiga-Neto (2012) trouxe o convite da visita aos porões...

Essa visita representou uma aproximação maior com o PAEE. Pela lente da cartografia, também significou acompanhar e registrar os debates do curso de formação docente “Políticas e Práticas de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva”, fazendo com que a premissa da “[...] construção de um conhecimento local que [...] [pudesse legitimar] os saberes produzidos pelas pessoas com deficiência” (BREGONCI, 2018, p.487) estivesse atenta para a oportunidade de contemplar a diversidade de saberes de sujeitos coletivos (SANTOS, 2010).

Desse modo, a investigação teve por objetivo geral cartografar a escolarização na escola comum a partir de pistas produzidas no curso de formação docente “Políticas e Práticas de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva” e nas narrativas de alunos e alunas com deficiência de duas escolas públicas de Ensino Fundamental II da rede de ensino municipal de Cariacica-ES.

O princípio do manual da aprendiz de cartógrafa (ROLNIK, 1989) defendeu que os/as alunos/as e os/as profissionais da Educação são produtores de uma realidade crível e devem se sentir partícipes do processo de produção de conhecimento sobre a égide inclusiva. Por essa razão, foi considerado o contributo teórico-epistemológico de Boaventura de Sousa Santos, adotando o trabalho de tradução como pilar sustentador de análise para criar “[...] inteligibilidade mútua entre diferentes experiências” (SANTOS, 2018b, p.58).

O primeiro objetivo específico foi acompanhar o curso de formação docente “Políticas e Práticas de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva”, a fim de contextualizar e apresentar movimentos de sua realização. A ação evidenciou que a proposta formativa foi assumida como ferramenta para a elaboração de futuras/possíveis diretrizes para a educação especial, orientada pela Coordenação e Inclusão Educacional, um setor que desde a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001 se organiza para atender as demandas locais e “[...] adequar-se às políticas nacionais e internacionais” (OLIVEIRA, 2015, p.172).

Sobre esse aspecto, ressalto a importância do momento formativo, uma vez que a literatura especializada sinaliza que “[...] a formação continuada deve ter como ponto de partida as possibilidades e desafios presentes nos cotidianos escolares e a adoção de metas de implementação de direções que instaurem mudanças mais amplas na escola” (BRECANE, 2014, p.22).

Utilizando os mapas como aparato metafórico para uma discussão de ordem simbólica, o segundo objetivo específico buscou analisar pistas sobre a escolarização do alunado PAEE registradas durante a realização dos encontros formativos, permitindo a análise do fenômeno da escolarização na escola comum pela lente da **pequena escala**. Foram localizadas cinco pistas: “Por falar em direito à Educação (pista 1)”, “Colaboração: palavra forte em Cariacica (pista 2)”, “Currículo e avaliação (pista 3)”, “Concepção de atendimento educacional especializado (pista 4)” e “Instituições especializadas (pista 5)”.

Em pequena escala, as pistas parecem apontar para um cenário onde o direito social à Educação é o pilar estruturante. Um dos destaques é o sentimento de “colaboração” que evoca a necessidade do envolvimento de todos e todas em prol da inclusão escolar. O currículo também aparece como uma das preocupações, sendo defendida

a garantia da aprendizagem do conteúdo comum, considerando as especificidades dos/as estudantes. Nesse fluxo, ainda são problematizados os processos de avaliação da aprendizagem, alertando a urgência de uma avaliação que seja plural, processual e que reconheça potencialidades.

Acerca da concepção de atendimento educacional especializado, é interessante perceber a aproximação com a ideia de uma “ação em educação especial” que não se limite ao espaço da SRM (BAPTISTA, 2011). Por outro lado, quando realizado na SRM, a defesa é que o formato “complementar” e “suplementar” se concretize na escola comum, possuindo cunho pedagógico e afastando-se do caráter clínico-terapêutico.

Através de um grau mais elevado de pormenorização, a **grande escala** observou o que emergiu nas zonas de contato (SANTOS, 2010; OLIVEIRA, 2008) criadas a partir das vozes dos alunos e da aluna (“sobre mim”, “estigma”, “escola” e “amizades”). Esse exercício foi impulsionado pelo terceiro objetivo específico, que teve como intencionalidade compreender os processos de escolarização vividos por alunos e alunas com deficiência a partir de suas narrativas.

A zona de contato “sobre mim” evidenciou a impossibilidade de percebermos as pessoas com deficiência como parte de um grupo homogêneo, uma vez que as projeções Amabel, Davi e Angel Smith trazem pistas de identidades em curso. O diálogo sobre o “estigma” mostrou as marcas da construção social da deficiência (ANTUNES, 2012; HAAS, 2013; EUGENIO, 2017; SANTOS, 2017) com relatos de processos de estigmatização vivenciados dentro e fora da escola. Desde já os dados contribuem para documentos normativos e práticas pedagógicas que primem por uma discussão que considere a pessoa e não (apenas) a patologia.

A discussão sobre a “escola” se dividiu em “possibilidades” e “tensionamentos”.

No campo das possibilidades, há experiências de como a articulação entre os/as professores/as de educação especial provoca avanços no processo de ensino e aprendizagem dos/as alunos/as que recebem atendimento educacional especializado no modo colaborativo, assim como no modo complementar ou suplementar (CARIACICA, 2018a; CARIACICA, 2018b). Constitui-se como destaque o investimento de cunho pedagógico para essa ação, sendo realizada na escola

comum. O apoio oferecido por professores/as para o PAEE que não demanda esse atendimento no contraturno também aparece como uma ação proveitosa.

No campo dos tensionamentos, surge a necessidade de (re)afirmar a SRM como um espaço frequentado no contraturno escolar, complementando ou suplementando o que é desenvolvido na sala de aula comum (BRASIL, 2009). As pistas ainda chamam atenção para fragilidades na efetivação de políticas que garantam acesso e a permanência. Um dos exemplos é o transporte adaptado para “[...] alunos em situação de cadeiras de rodas” (CARIACICA, 2011, art. 101). Questões que se colocam diante da complexidade que permeia a locomoção e a utilização de recursos como o Braille e as tecnologias assistivas também aparecem nessa paisagem.

Na temática das “amizades”, as projeções destacaram a importância do estabelecimento de laços de amizade dentro e fora do espaço escolar, e até mesmo a inclusão social pela via do uso das tecnologias (redes sociais). Ao aproximar as lentes de análise, a cartografia mostrou que os alunos e a aluna trazem história(s) com suas próprias peculiaridades. Amabel discorreu sobre “relacionamentos”, Davi sobre a necessidade de um “conhecimento com sentido para a vida” e Angel Smith sobre sua paixão pelo “esporte”.

Por fim, o quarto objetivo específico buscou realizar um trabalho de tradução, tendo em vista a criação de zonas de contato entre pistas propostas pelos professores, professoras e pedagogos/as e as narrativas de alunos e alunas sobre seus processos de escolarização, considerando a possível construção de políticas/diretrizes locais para a educação especial. Com esse objetivo foi aberta uma janela para críticas e proposições (BREGONCI, 2018).

O estudo traz como críticas e proposições o monitoramento e a orientação para utilização do transporte adaptado. Reconhecendo a conquista coletiva desse serviço de apoio à escolarização, também entende que a continuidade de articulações realizadas junto ao Fórum de Famílias pode auxiliar no aperfeiçoamento de sua oferta. Aponta como reflexão o desenvolvimento de estratégias embrionárias que fortaleçam sua ampliação para as diferentes demandas apresentadas pelo PAEE. Ainda sobre o quesito acesso e a permanência, chama atenção para a locomoção no espaço escolar, considerando questões como a escolha de escolas pelo tipo de deficiência.

A investigação sinaliza como ponto positivo o esforço para o estabelecimento de vínculos entre professores/as de educação especial e alunos/as com deficiência, sendo um dos facilitadores do processo de ensino e aprendizagem. Concorda com a necessidade de se pensar uma avaliação da aprendizagem processual, contínua e plural. Sugere a ênfase na função complementar e suplementar do atendimento educacional especializado realizado na SRM no texto das futuras/possíveis diretrizes, assim como a possível escrita da concepção do uso do Braille e das tecnologias assistivas na modalidade escolar em questão.

Destaca, ainda, a relevância da mediação pedagógica em intervenções realizadas na SRM, bem como no diálogo entre os/as profissionais que atuam nesse espaço e na sala de aula comum, para a promoção de uma aprendizagem significativa. E mais: no currículo escolar comum como referência para o ensino, considerando as relações do/a aluno/a junto a seus pares para um desenvolvimento de ordem integral.

A “ida aos porões” revelou um dos desenhos possíveis sobre a rede de ensino municipal de Cariacica-ES. Esse desenho auxilia na compreensão da inclusão escolar enquanto um processo em marcha. Na esfera local, sua configuração evidenciou possibilidades, tensionamentos e experiências que já existem como emergência (SANTOS, 2007) inscrevendo o futuro no presente. A proposta da elaboração de futuras/possíveis diretrizes aparece como um dos grandes exemplos.

Não posso deixar de reconhecer a influência do posicionamento metodológico na construção do desenho, contando com a ação da história de vida (GLAT, PLETSCHE, 2009). Junto ao exercício da tradução, essa possibilidade permitiu a produção de narrativas, a conjugação de saberes, ritmos e temporalidades, a articulação de palavras e eloquências, bem como a análise de memórias individuais e coletivas que se encontram no palco entre passado e futuro (DELGADO, 2003). Esse movimento foi essencial para a problematização do(s) mapa(s).

Por falar em mapa(s), reafirmo que o(s) mesmo(s) não corrobora(m) com a visão cartesiana de perseguir uma suposta “verdade”, mas pretende(m) oferecer alternativas à reducionismos que impeçam a compreensão do conhecimento em sua complexidade (ROMAGNOLI, 2009). Como revela Morin (2007), compreender é “[...] reconhecer que há algo de incompreensível” (p.124).

Ainda na linha daquilo que é incompreensível, o trabalho de tradução, com seu viés político, intelectual e emocional, auxiliou na reflexão sobre a incompletude. Como tenho afirmado, “[...] o nosso conhecimento, por mais valioso que seja, é incompleto” (SANTOS, 2018b, p.85). Esse fato faz com que sempre exista um caminho para novas traduções e novas cartografias, onde pistas produzirão outras pistas e assim por diante.

Diante da riqueza epistemológica presente no campo da educação especial, importa que a escuta profunda (SANTOS, 2019) seja uma prática recorrente, visibilizando a gama de vozes que compõem esse cenário (uma escuta “com” e não “sobre” o alunado PAEE, trazendo um diferencial para as políticas públicas educacionais e as práticas pedagógicas que comungam com a égide inclusiva).

Tendo em vista o andamento da etapa de sistematização das futuras/possíveis diretrizes (figura 3), a expectativa é que as projeções do texto dissertativo colaborem para pensar a escolarização na escola comum.

Em tempos de coronavírus, “nosso contemporâneo” (SANTOS, 2020), cabe retomar alguns dos questionamentos aqui realizados: *“Como pensar os processos de ensino e aprendizagem na educação especial nos moldes da Educação a distância? Como ressignificar e dar suporte ao fazer docente? Como (ou será possível) trabalhar o conteúdo comum e o do atendimento educacional especializado no seu caráter complementar e suplementar? O planejamento pós-pandemia deve aparecer nas futuras/possíveis diretrizes?”*.

Para cumprir o compromisso social da pesquisa científica é preciso socializar o que foi produzido, pois “[...] de nada valeria desenhar mapas se não houvesse viajantes para os percorrer” (SANTOS, 2011, p.224).

Post-scriptum: apostas de uma aprendiz de comparatista-cartógrafa-tradutora-professora-pesquisadora

Aposto nos professores e professoras da Educação Básica...

Aposto na escola e na universidade pública...

Aposto na iniciação científica...

Aposto na linha de pesquisa “Educação Especial e Processos Inclusivos” (PPGE-UFES)...

Aposto na rede de conhecimento construída entre a UFES, URGs, UFSCar, UV, UP e UNISS...

Aposto no grupo de estudos interinstitucional “Boaventura de Sousa Santos” da Faculdade de Direito de Vitória...

Aposto na formação docente...

Aposto na construção de políticas públicas de inclusão escolar...

Aposto em práticas pedagógicas mais inclusivas...

Aposto na rede de ensino municipal de Cariacica e nas ações que podem *vir-a-ser* da Coordenação de Inclusão Educacional...

Aposto na “escola que joga outro jogo” e na “escola que aproveita as oportunidades”...

Aposto em Amabel, Davi, Angel Smith e no alunado PAEE...

Aposto na PNEE-PI...

Aposto no trabalho de tradução para continuar traduzindo...

Aposto na cartografia para seguir cartografando, cartografando, cartografando...

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. M. B. Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

ANJOS, C. F. dos. Realidades em contato: construindo uma interface entre a educação especial e a educação do campo. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

ANTUNES, K. C. V. História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ANJOS; C. F. dos. BREGONCI, A. de M. As contribuições da cartografia na pesquisa em educação. *In: 12º Reunião Científica Regional Sudeste da ANPED: Diálogos entre pesquisa e as políticas de educação na atualidade*, 2016, Vitória, Anais, julho/16, p. 2159-2177.

ARROYO, M. G. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BALASSIANO, A. L. G. Migrantes no liceu em tempos de guerra: modos de resistência aos (des)lugares. *In: SOUZA, E. C. de. BALASSIANO, A. L. G. OLIVEIRA, A. M. M. (Orgs.) Escrita de si, resistência e empoderamento*. 1 ed. Curitiba: CRV, 2014, p. 67-82.

BARROS, L. P., KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. *In: PASSOS, E. KASTRUP, V. ESCÓSSIA, L. (Org.). Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 52-75.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. *In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial*. 6, 2011, São Carlos/SP. Anais... Nova Almeida/Serra: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011, p.1-16.

BENJAMIN, W. O narrador. *In: BENJAMIN, W. Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.197 – 221.

BORGES, C. S. Processos formativos, aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores de educação especial: estudo comparado Brasil e Portugal. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 1996.

_____. Resolução CNE/CEB Nº. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial da Educação Básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 14 de set. 2001. Seção 1E.

_____. Ministério da Educação. Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.

_____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17.

_____. Lei n. 13.005, de 25 Junho de 2014. Plano Nacional de Educação (2014-2024). Brasília, DF, Diário Oficial da União, 26 de junho de 2014.

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

BILGILER, B. La grande illusion: do maps tell the truth? 2015. 52p. Thesis. Department of Geomatics Engineering of Istanbul Technical University – Faculty of Civil Engineering, Istanbul.

BRAVO, D. O. M. O Processo de Inclusão Escolar de uma criança com Síndrome de Noonan: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BRECIANE, K. G. P. O pedagogo no contexto da inclusão escolar: possibilidades de ação na escola comum. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BRECIANE, K. G. P. RIBEIRO, L. H. C. VENTURINI R. S. Atendimento educacional especializado para os alunos com altas habilidades e superdotação no município de Cariacica/ES: tensões e possibilidades na sala de recursos multifuncionais. *In: IV Colóquio de Educação Especial e Pesquisa: História, Política, Formação e Prática Pedagógicas*. 2017, Guarapari. Práticas Pedagógicas. Vitória: ABPEE, 2017. p. 48-58.

BREGONCI, A. M. A contribuição do pensamento de Boaventura de Sousa Santos para a pesquisa em Educação Especial. *In: V Seminário Nacional de Educação Especial XVI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva*. 2018, UFES – Centro de Educação - VITÓRIA-ES: GM Gráfica Ed. 2018, p.474-487.

BUENO, J. G. S. Políticas de escolarização de alunos com deficiência. *In: MELETTI, S. M. F. BUENO, J. G. S. (Orgs.) Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional*. 1. ed. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2013, p. 25-38.

CAIADO, K. R. M. Histórias de vida e deficiência: reflexões sobre essa abordagem de pesquisa. *In: JESUS, D. M. de. BAPTISTA, C. R. VICTOR, S. L. (orgs.) Pesquisa e educação especial: mapeando produções*, 2006, p. 387-397.

_____. Aluno com deficiência visual na escola: lembranças e depoimentos. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

CARIACICA. Conselho Municipal de Educação. Resolução 007/2011. Fixa normas para Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino Municipal de Cariacica. Cariacica, 2011.

_____. Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica/ES - Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano). ES: Secretaria Municipal de Educação de Cariacica - ES, 2012. 317 p.

_____. Prefeitura Municipal de. Projeto Político-Pedagógico. 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Atribuições do Professor Colaborador das Ações Inclusivas – 2018. Cariacica, 2018a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Atribuições do Professor da Sala de Recursos Multifuncionais – 2018. Cariacica, 2018b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Atribuições Apoio Pedagógico/Cuidador – 2018. Cariacica, 2018c.

_____. Portaria/SEME/nº 049, de julho de 2019. Institui a comissão para a construção das Diretrizes da Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Cariacica, ES. Secretaria Municipal de Gestão – GAL/CAO. Cariacica, 2019a.

_____. Prefeitura Municipal de. Projeto Político-Pedagógico. 2019b.

CARLOU, A. Cotidiano social e inserção laboral de jovens e adultos com deficiência intelectual: relatos pessoais. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

CARVALHO, M. P. S. Deficiência Visual: da política educacional à organização escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

CHIOTE, F. de A. B. A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

CIAVATTA, M. Estudos comparados: sua epistemologia e sua historicidade. Trab. Educ. Saúde. 2009, vol. 7, suppl. 1, p. 129-151.

CINTRA, A. M. S., MESQUITA, L. P., MATUMOTO, S, FORTUNA, C. M. Cartografia nas pesquisas científicas: uma revisão integrativa. Fractal: Revista de Psicologia, v. 29, n. 1, jan.-abr. 2017, p. 45-53.

CHIOTE, F. de A. B. A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

CONDE, P. S. Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial em uma instituição de educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.23, n.3, set./dez. 2007, p. 483-495

_____. Educação Inclusiva como um direito. *In: VICTOR, S. L. OLIVEIRA, I. M. de. (Org.). Educação Especial: Políticas e Formação de Professores. Marília: ABPEE, 2016. 17-34 p.*

DELGADO, L. de A. N. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. *História Oral*, v. 6, 2003, p. 9-25.

EUGENIO, N. Narrativas de jovens e adultos com deficiência intelectual: uma reflexão sobre autopercepção e trajetória escolar a partir da metodologia de História de Vida. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FISCHER, R. M. B. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. *In: COSTA, M. V. BUJES, M. I. E. (orgs.) Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.117-140.*

FRANÇA, M.G. No entrelaçar das complexas tramas políticas e sociais da inclusão escolar: o trabalho do professor de educação especial. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 72, agosto 2000, p. 197-230.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.*

GHEDIN, E. FRANCO, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação. 2. ed São Paulo: Cortez, 2011.*

GLAT, R. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Ed. Agir, 2009.*

GLAT, R. PLETSCH, M. D. O método de história de vida em pesquisas sobre auto-percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. *Revista "Educação Especial"* v. 22, n. 34, maio/ago. 2009, p. 139-154.

GONÇALVES, A. F. S. As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.

GONZAGA, A. M. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. (Orgs.) PIMENTA, S. G. GHEDIN, E. FRANCO, M. A. S. Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos. 3º ed. Edições Loyola, São Paulo: 2015.

HAAS, C. Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência: isso me lembra uma história. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Panorama 2020. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/cariacica/panorama>> Acesso: 8 jan 2020.

JESUS, D. M. de. CAIADO, K. R. M. RIBEIRO, L. H. C. Educação especial, políticas e contextos: o caso de Cariacica. Comunicações Piracicaba, v. 23. Edição Especial, 2016, p. 57-79.

JESUS, D. M. RIBEIRO, L. H. C. Políticas e processos de gestão: a educação especial no município de Cariacica-ES. *In: III Colóquio Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas*, 2016, Canela. Anais... Trajetórias escolares dos sujeitos da Educação Especial, p. 14-28, 2016.

JESUS, D. M. RIBEIRO, L. H. C. VENTURINI R. S. Estudo comparado em Educação Especial: uma conversa inicial sobre o território da Sardenha - Itália. *In: JESUS, D. M. de. (Org.). Estudo comparado internacional em educação especial: políticas e práticas em diferentes cenários*. 1ed. 2018, v. 1, p. 189-211.

JESUS, D. M. de. VIEIRA, A. B. RIBEIRO, L. H. C. VENTURINI, R. S. Educação Especial em Sassari (Itália) e em Vitória (ES, Brasil): uma pesquisa comparada. *Educ. Pesqui.* [online]. 2019, vol. 45.

LAPLANE, A. L. F. de. CAIADO, K. R. M. KASSAR, M. de C. M. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. *Revista Teias* v. 17, n. 46, p.40-55, jul./set. 2016.

LARROSA, J. Experiência e paixão. In: LARROSA, J. Linguagem e educação depois de Babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MAIRESSE, D. Cartografia: do método à arte de fazer pesquisa. In: Cartografias e devires: A construção do presente. In: FONSECA, T. M. G. KIRST, P. G. (Orgs.) Cartografias e devires: a construção do presente. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2003, p. 259-271.

MANTOAN, M. T. E. Em defesa da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Campinas: Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (Leped) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp), 2018.

MARCONDES, M. A. S. Educação comparada: perspectivas teóricas e investigações. Eccos, São Paulo. v. 7, n. 1, junho 2005. p. 139-153.

MEIRIEU, P. A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. O cotidiano da sala de aula: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELO, D. C. F. Entre a luta e o direito: políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

MEYER, L. A análise didática deve ser mantida? Revista Brasileira de Psicanálise, v. 41, 2007, n. 3, 33-40.

MONTICELLI, F. F. Processos de exclusão na/da escola no Estado do Espírito Santo na Primeira República (1889-1930). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

MORIN, E. O método 6. Ética. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NASCIMENTO, A. P. do. BORGES, C. S. BRECIANE, K. G. P. Estudo Comparado entre as Políticas do Atendimento Educacional Especializado de Serra/ES e Cariacica/ES. In: IV Colóquio de Educação Especial e Pesquisa: História, Política, Formação e Prática Pedagógicas, 2017, Guarapari. Práticas Pedagógicas. Vitória: ABPEE, 2017. p. 456 – 472.

NÓVOA, A. Carta a um jovem investigador em Educação. Revista Investigar em Educação, II^a Série, n. 3, 2015.

NÓVOA, A. CATANI, D. B. Estudos comparados sobre a escola: Portugal e Brasil (séculos XIX e XX). Rio de Janeiro: texto aprovado para ser apresentado no I Congresso Brasileiro de História da Educação, nov. 2000.

OLIVEIRA, A. do N. P. de. Políticas de inclusão escolar na Educação Infantil: um estudo no município de Cariacica-ES. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

OLIVEIRA, I. B. de. Boaventura & a Educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, R. I. de. Conta-me como foi: percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação social. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Declaração mundial sobre educação para todos. Tailândia, 1990.

_____. Declaração de Salamanca e enquadramento da ação: necessidades educacionais especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

_____. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (Convenção da Guatemala). Guatemala, 1999.

_____. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembléia Geral da ONU em dezembro de 2006.

PANTALEÃO, E. A. Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

PINTO, S. da S. Práticas pedagógicas e o sujeito com autismo: um estudo de caso fenomenológico no ensino comum. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

RAMOS, I. de O. Educação Especial e a Superintendência Regional de Educação de Cariacica. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2011.

RANGEL, F. A. Foucault, Lévinas e Marx em leituras sobre a escola no cuidado de si de pessoas com deficiência. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

REZENDE, V. M. ISOBE, R. M. R. MOREIRA, F. A. Investigação Comparada em Educação: aspectos teóricos e metodológicos. Revista Educação e Políticas em Debate. v. 2, n. 1, jan./jul., 2013, p. 229-248.

RIBEIRO, L. H. C. Educação Especial, políticas e contextos: cartografando políticas e processos de gestão. XXVII Jornada de Iniciação Científica da UFES. 2017.

RIBEIRO, L. H. C.; VENTURINI, R. S. Os movimentos de materialização de políticas públicas de inclusão escolar para os alunos público-alvo da educação especial: o caso de Cariacica/ES. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

ROLNIK, S. Cartografia ou de como pensar com o corpo vibrátil. Editora Estação Liberdade, São Paulo, 1989.

ROMAGNOLI, R. C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. Psicologia e Sociedade, v. 21, n. 2, 2009, p. 166-173.

ROSA, F. M. C. da. Histórias de vida de alunos com deficiência visual e de suas mães: um estudo em educação matemática inclusiva. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2017.

SANTOS, B. de S. Uma cartografia simbólica das representações sociais: prolegómenos a uma concepção pós-moderna do direito. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 24, mar. 1988.

_____. O Fórum Social Mundial: manual de uso, 2004. p.1-154.

_____. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

_____. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. O direito dos oprimidos: sociologia crítica do direito. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. Socialismo, democracia e epistemologias do Sul. Entrevista com Boaventura de Sousa Santos. Revista Crítica de Ciências Sociais [Online], Número especial, 2018a, p.1-47.

_____. Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016. São Paulo: Cortez, 2018b.

_____. O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

_____. O coronavírus, nosso contemporâneo. Jornal de Letras, Rio de Janeiro, 06 a 19 de maio de 2020.

SANTOS, R. A. dos. A voz dos estudantes com deficiência intelectual: rebatimentos dos temas de escola na construção identitária. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2017.

SÁ, M. das G. C. S. COVRE, H. R. Inclusão e processos de escolarização do público-alvo da educação especial: concepções de docentes de educação física do município de Cariacica/ES. *In: III Colóquio Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas*, 2016, Canela. Trajetórias escolares dos sujeitos da Educação Especial, p. 32-46.

SÁ, M. das G. C. S. COVRE, H. R. Inclusão e processos de escolarização do público-alvo da educação especial: concepções de docentes de educação física do município de Cariacica/ES. *In: IV Colóquio de Educação Especial e Pesquisa: História, Política, Formação e Prática Pedagógicas*, 2017, Guarapari. Formação Docente em Educação Especial. Vitória: ABPEE, 2017. p. 389 – 398.

SEEMANN, J. Mercator e os geógrafos: em busca de uma “projeção” do mundo. Revista de Geografia da UFC, ano 02, n. 03, 2003. p.7-18.

SILVA, E. A. da. O diretor escolar e a educação especial: tensões e possibilidades no processo de construção da escola inclusiva. *In: IV Colóquio de Educação Especial e Pesquisa: História, Política, Formação e Prática Pedagógicas*, 2017, Guarapari. Práticas Pedagógicas. Vitória: ABPEE, 2017, p. 33-47.

SOBRINHO, R. C. SÁ, M. G. C. S. PANTALEÃO, E. JESUS, D. M. Estudo Comparado Internacional: Contribuições para o Campo da Educação Especial. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 21, n. 4, Out./Dez., 2015 p. 335-348.

VEIGA-NETTO, A. “É preciso ir aos porões”. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 50. maio-agosto, 2012.

VENTURINI, R. S. RIBEIRO, L. H. C. JESUS, D. M. de. Aproximações com a educação especial no território de Sassari-Itália. *In: V Seminário Nacional de Educação Especial XVI Seminário Capixaba De Educação Inclusiva UFES. Anais...* Vitória, ES. 2018, p. 874- 886.

VIEIRA, A. B. Currículo e Educação Especial: As ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VIEIRA, A. B. BRECIANE, K. G. P. VENTURINI, R. S. A organização política de Educação Especial do município de Cariacica-ES: o instituído e o instituinte. *In: III Colóquio Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas*, 2016a, Canela. Práticas Pedagógicas e Educação Especial, p. 12-25.

VIEIRA, A. B. BRECIANE, K. G. P. VENTURINI, R. S. A Política Municipal de Educação Especial de Cariacica - ES pelo olhar daqueles que a praticam: a escola. *In: III Colóquio de Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas*, 2016b, Canela. Práticas Pedagógicas e Educação Especial, p. 26-37.

VIEIRA, A. B; RAMOS, I. de O. Diálogos entre Boaventura de Sousa Santos e a educação especial. *In: FRANCISCHETTO, G. P. P. (Org.). Construção de Ecologias de Saberes e Práticas: diálogos com Boaventura de Sousa Santos*. 1ed.Vitória: FDV Publicações, 2018, v. 1, p.11-30.

WELLER, W. Compreendendo a operação denominada comparação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 3, jul./set. 2017, p. 921-938.

APÊNDICES

Apêndice A - Pergunta-chave e eixos suleadores.

Pergunta-chave	Eu gostaria que me contasse um pouco mais sobre você. O que você considera importante para conversarmos sobre a sua vida?
Eixos suleadores	- “Eu” (ex: rotina, o que gosto de fazer, etc) - “Eu e os outros” (ex: família, amigos/as, etc) - “Eu e a escola” (ex: relação com amigos/as, professores/as, vivências dentro e fora da sala de aula, relação com os serviços de apoio à escolarização, etc).

ANEXOS

Anexo A - Frente do folder do Seminário de divulgação do curso de formação docente “Políticas e Práticas de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva”.

<p style="text-align: center;">Programação</p> <p>17h30min – Recepção</p> <p>18h00min - Composição da mesa de abertura com convidados/Hino Nacional/ Hino de Cariacica</p> <p>18h30min – Apresentação Cultural</p> <p>18h50min – Mesa Redonda: Trajetória da Educação Especial no Município de Cariacica: Contexto Nacional e Internacional das políticas Públicas de Educação e Gestão Pública de Educação Especial. Mediação – Suelen da Silva Sales</p> <p>19h00min – Políticas de Educação no Contexto Brasileiro e Internacional – Prof^o Mr. Rodrigo Ferreira Rodrigues – UFES</p> <p>19h40min – Gestão Pública de Educação Especial – Prof^o Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES</p> <p>20h30min – Trajetória de Educação Especial no Município de Cariacica – Prof^o Ione Aparecida Duarte Santos Dias - Coordenação de Inclusão Educacional/SEME/PMC</p> <p>21h40min – Encerramento.</p> <p>Local: Centro Cultural Frei Civitella Del Tronto Av. Expedito Garcia, 218 - Campo Grande, Cariacica - ES, 29.143-506 Telefone: (27) 3354-6345</p>	 <p>PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO GERÊNCIA DE ENSINO EQUIPE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA</p> <p>PREFEITO MUNICIPAL Geraldo Luzia de Oliveira Junior</p> <p>SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO José Roberto Martins Aguiar</p> <p>SUBSECRETÁRIA PARA ASSUNTOS ADMINISTRATIVOS Luciana Aparecida Tomaz</p> <p>GERENTE DE ENSINO Angela do Nascimento Paranha de Oliveira</p> <p>ORGANIZAÇÃO:</p> <p>COORDENAÇÃO DE INCLUSÃO</p> <p>Gianni Marcela Boecharde Magalhães Ione Aparecida Duarte Santos Dias Michele Soares Braga de Oliveira Silva Suelen da Silva Sales Thalia Gomes Ribeiro de Souza</p>	 <p style="text-align: center;">Autor: Lucas Saar</p> <p style="text-align: center;">Seminário de divulgação do Curso “Política e Práticas de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva”</p>
---	---	--

Fonte: SEME de Cariacica-ES.

Anexo B - Verso do folder do Seminário de divulgação do curso de formação docente “Políticas e Práticas de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva”.

O seminário de divulgação tem como objetivo ampliar e aprofundar estudos na área das políticas de atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Assegurar a todos a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação, é um princípio que está em nossa Constituição.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (PNEE/2008)

[...] abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial da sua existência [...] Uma escola que exclui não é uma Escola [...] A Escola, propriamente, é uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva (MEIREL, 2005, p. 44).

Considerando que o processo de inclusão se efetiva nos espaços escolares, faz-se necessário o envolvimento de todos os profissionais no processo educacional dos alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais, estabelecendo-se um espaço de construção de práticas educativas que possam atender ao princípio da diversidade escolar.

Momento ímpar para a Educação Especial de Cariacica.

O Curso “Política e Práticas de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva” tem como objetivo elaborar as Diretrizes de Educação Especial do Município de Cariacica.

Algumas informações sobre o curso:

- ✓ O curso será realizado no auditório da Secretaria Municipal de Educação;
- ✓ As inscrições serão abertas no dia 09 de julho;
- ✓ O curso será realizado a noite, das 18hrs às 22hrs, inicialmente nas segundas-feiras e quartas-feiras.
- ✓ O primeiro encontro está previsto para acontecer no dia 22 de julho.

Fonte: SEME de Cariacica-ES.