



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Evelin Mariana Claro Barbosa

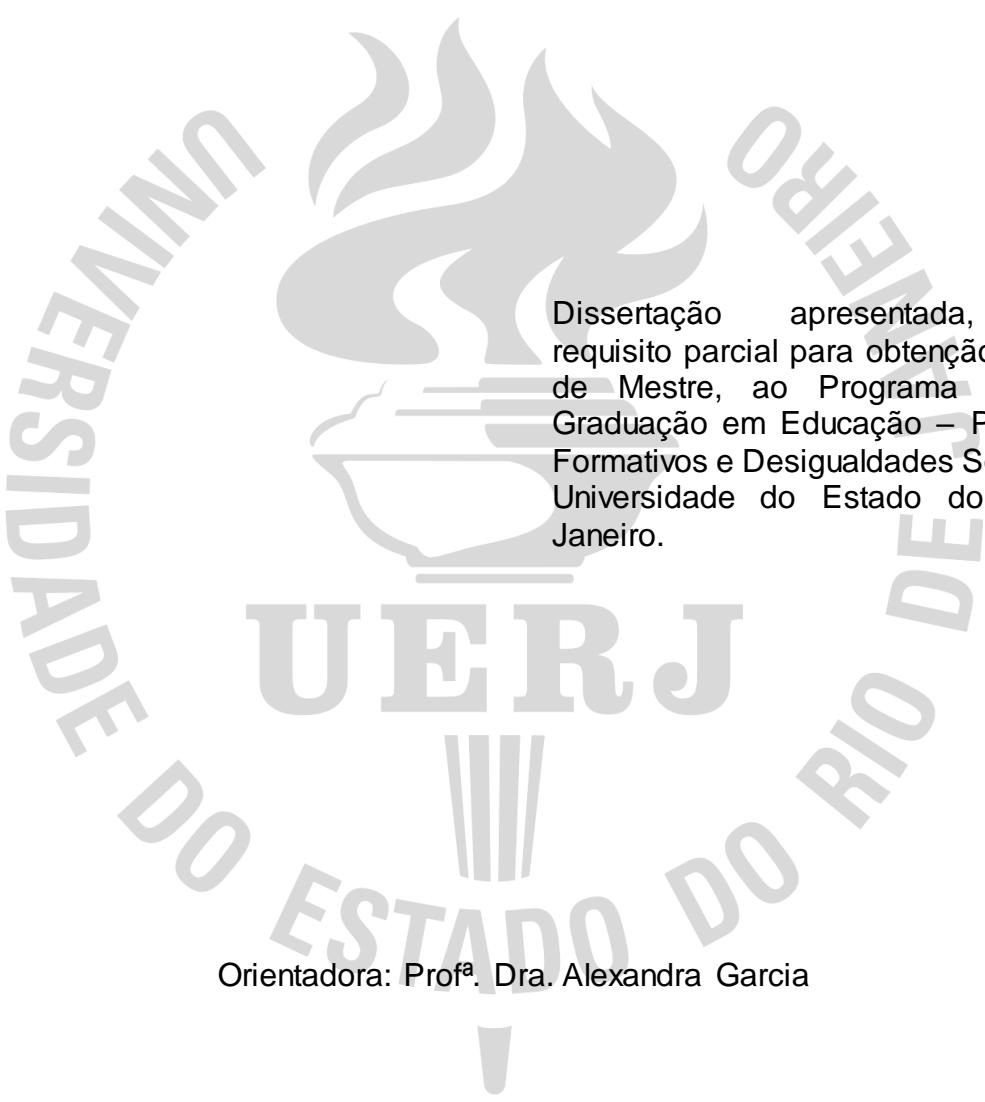
Docência e inclusão: viagem pelas narrativas de experiências curriculares no apoio educacional especializado, em pandemia

São Gonçalo

2023

Evelin Mariana Claro Barbosa

Docência e inclusão: viagem pelas narrativas de experiências curriculares no apoio educacional especializado, em pandemia



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a. Dra. Alexandra Garcia

São Gonçalo

2023

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

B238 Barbosa, Evelin Mariana Claro.
TESE Docência e inclusão: viagem pelas narrativas de experiências curriculares no apoio educacional especializado, em pandemia / Evelin Mariana Claro Barbosa. – 2023. 103f.

Orientador: Prof^a. Dra. Alexandra Garcia
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Currículos - Teses. 2. Educação inclusiva – Teses. 3. Pandemia. I. Garcia, Alexandra. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB7 – 5190

CDU 371.214.14

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

Assinatura

Data

Evelin Mariana Claro Barbosa

Docência e inclusão: viagem pelas narrativas de experiências curriculares no apoio educacional especializado, em pandemia

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 05 de setembro de 2023.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Alexandra Garcia (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

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

Prof^a. Dra. Maria Goretti Andrade Rodrigues
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Arthur Vianna Ferreira
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2023

DEDICATÓRIA

Às professoras e aos estudantes, companheiros de viagem, praticantes de aventuras, criadores de tesouros *encontrados escondidos* nos cotidianos da educação pública.

AGRADECIMENTOS

Ao que torna possível todas as coisas: onisciente, onipotente e onipresente. Agradeço a dádiva de transformar sonhos em realidade.

Aos que fizeram de suas vidas fortaleza à minha.

Agradeço à Maria Nilde por ter me gerado no coração antes de gerar-me em seu ventre. Por ser forte, firme, frágil e doce. Por não “se dar por vencida” pelas dificuldades dessa vida. Por ser a primeira a me ensinar através de vivências compartilhadas e, deste modo me fazer experimentar o acolhimento e o cuidado que advém do amor.

Agradeço ao meu herói Jorge Luiz por ser um grande amigo e conselheiro. Por todas as madrugadas frias que encarou para buscar o sustento material de nossa família. Assim como também sou grata por nossos momentos juntos celebrando a vida, cantando samba raiz, rindo das suas piadas e dividindo uma garrafa de cerveja gelada.

Ao que é parte de mim e me vê como mais ninguém conseguiria ver. Meu irmão e meu eterno ídolo Victor. Agradeço por ser minha inspiração ao longo da vida. Por ser meu parceiro de brincadeiras na infância e ainda hoje. Por me proteger sempre que pôde, por me encorajar, admirar e amar, na mesma intensidade que eu te amo, admiro e encorajo. Obrigada por ser sinônimo de reciprocidade.

Àquela que acredita que sou capaz de tudo quando é ela quem é. Minha tia/irmã Marilene Claro, eu precisaria de mais cem páginas para registrar quem você é na minha vida. Mas para não me alongar tanto lhe agradeço por não soltar minha mão. Há quem diga que eu me pareço com você e vejo que isso te deixa feliz e orgulhosa, mas a verdade é que por mais que eu aprenda tanto contigo, não terei nunca o que você tem de mais bonito: esse coração que, às vezes cansado, não se permite deixar de amar e se doar aos que nem mesmo conhece. Você é luz!

Ao meu pequeno grande amor, riso em dias desafiadores. Agradeço ao João Marcelo por ser mais do que meu primo, sobrinho e afilhado. Por ser uma estrela que reluz tão forte que torna nossos dias incapazes de parecerem sombrios. Obrigada por ser esse menino sensível, divertido e cheio de carisma que há quinze anos trouxe mais alegria e cor para nossas vidas!

Ao escolhido, que escolheu também caminhar comigo até o fim. Meu preto, o sim mais especial da minha vida! Agradeço por acreditar em mim e me dar força, apoio e ânimo quando eu ousar duvidar. Obrigada por ser meu lar, um homem responsável, divertido e companheiro. Sou grata por caminhar ao seu lado nesta e em outras viagens que a vida vem nos proporcionando. Para encontrar você, eu faria tudo outra vez.

Aos que foram, aos que chegaram, aos que fizeram questão de permanecer. Amigos que vem e vão, mas que deixaram suas marcas registradas em minha história. Aos que compreenderam este período de ausências e emanaram boas energias.

Aos que pacientemente embarcaram comigo na viagem desta pesquisa, orientando, tecendo diálogos, pensando e fazendo pensar, apontando para outros tantos caminhos possíveis. Agradeço às professoras de apoio educacional especializado da rede municipal de ensino da cidade de Niterói com quem partilhei e compartilho tantos momentos e conhecimentos. Obrigada às professoras Anelice Ribetto, Maria Goretti e Sueli de Lima pela disponibilidade de tempo e leitura atenta que proporcionaram contribuições valiosas ao desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço em especial à minha orientadora Alexandra Garcia pelas reflexões potentes que provocou durante todo o processo da pesquisa, inclusive quando estava em outro continente aprofundando sua pesquisa. Obrigada por reconhecer e exigir o nosso melhor.

De modo especial aos companheiros do grupo de pesquisa “Diálogos escolas-universidade” pelas trocas presenciais, virtuais, em grupo ou individuais. Todas foram fundamentais para me deslocar da zona de conforto e me fazer desbravar tantos outros possíveis que tornam este pesquisar parte de um processo de luta que não finda aqui, mas que nos faz perceber que é preciso persistir em nossas formas de (re)existir no mundo.

Aos que não estão citados aqui, mas que fazem parte desta e de tantas outras histórias que compõem os enredamentos da vida, obrigada!

Deixe-me ir
Preciso andar
Vou por aí a procurar
Rir pra não chorar
Quero assistir ao Sol nascer
Ver as águas dos rios correr
Ouvir os pássaros cantar
Eu quero nascer
Quero viver
Deixe-me ir
Preciso andar
Vou por aí a procurar
Rir pra não chorar
Se alguém por mim perguntar
Diga que eu só vou voltar
Depois que me encontrar

Candeia

RESUMO

BARBOSA, Evelin Mariana Claro. *Docência e inclusão: viagem pelas narrativas de experiências curriculares no apoio educacional especializado, em pandemia*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

A pesquisa, apresentada como uma viagem pela experiência (Larrosa, 2014), problematiza os sentidos que emergem das narrativas (Passeggi, 2016) de professoras de apoio educacional especializado da cidade de Niterói ao conversar sobre produções curriculares (Garcia, 2015) possíveis no período de 2020 e 2021, em que vivemos o isolamento social provocado pela pandemia da covid-19. Aproxima-se político-epistemologicamente das pesquisas com os cotidianos escolares (Alves, 2001, 2008) e assume as conversas como princípio metodológico para o trabalho com narrativas (Garcia; Rodrigues; Gonçalves, 2018; Passeggi, 2016). O texto está enredado pela reflexividade narrativa autobiográfica (Passeggi, 2021) da autora, se insere na luta política pelo desenvolvimento de uma consciência crítica capaz de desconstruir discursos e sentidos hoje hegemônicos sobre os complexos processos educacionais e entende as narrativas docentes como caminhos que corroboram pensar currículos como produções cotidianas de sentidos (Garcia, 2015), mobilizando desinvisibilizações de resistências às centralizações curriculares presentes em políticas práticas inclusivas das escolas públicas que integram a pesquisa.

Palavras-chave: currículos; educação inclusiva; narrativas docentes; apoio educacional especializado; pandemia da Covid-19.

ABSTRACT

BARBOSA, Evelin Mariana Claro. *Teaching and inclusion: journey through the narratives of curricular experiences in specialized educational support, in a pandemic*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

The research, presented as a journey through experience (Larrosa, 2014), problematizes the meanings that emerge from the narratives (Passeggi, 2016) of specialized educational support teachers in the city of Niterói when talking about curricular productions (Garcia, 2015) possible in the period of 2020 and 2021, in which we are experiencing the social isolation caused by the covid-19 pandemic. It is politically-epistemologically close to the researches about everyday school life (Alves, 2001, 2008) and assumes conversations as a methodological principle for working with narratives (Garcia; Rodrigues; Gonçalves, 2018; Passeggi, 2016). The text is entangled by the author's autobiographical narrative reflexivity (Passeggi, 2021), is part of the political struggle for the development of a critical consciousness capable of deconstructing currently hegemonic discourses and meanings about complex educational processes and understands the teaching narratives as paths that corroborate thinking about curricula as everyday productions of meanings (Garcia, 2015), mobilizing the move out-of-invisibility of resistances to the curricular centralizations present in inclusive practical policies from the public schools that integrate the research.

Keywords: resumes; inclusive education; teaching narratives; experiences; Covid-19 pandemic.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FME	Fundação Municipal de Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
MEC	Ministério da Educação
PEI	Planejamento Educacional Individualizado
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Pesquisa e Prática Pedagógica
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: VIAGEM PELAS EXPERIÊNCIAS DA “DOCÊNCIADISCÊNCIA” EM PANDEMIA	11
1	CAMINHANDO ENTRE MEMÓRIAS: NARRAR PARA PENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE	23
2	“PORTO” DE PARTIDA: INCLUSÃO, POLÍTICAS E CRIAÇÃO DE SENTIDOS	37
3	MUDANDO O CURSO: EFEITOS DA PANDEMIA NA VIDA DE PROFESSORAS, ESTUDANTES E SUAS FAMÍLIAS	54
3.1	Desconstruindo o roteiro: por uma redescoberta dos cotidianos escolares	59
4	PRODUZINDO ATALHOS: CONVERSAS COMO CAMINHO DE PRODUÇÃO NARRATIVA	67
	CONSIDERAÇÕES PARA ESPERANÇAR OUTRO(S) CAMINHO(S): A VIAGEM NÃO TEM FIM	84
	REFERÊNCIAS	89
	APÊNDICE A – Proposta de atividades para realizar com o aluno “J” e sua família durante o período de isolamento social	96
	ANEXO A - Linha do tempo de marcos jurídicos que regulamentam a Educação Especial	103

INTRODUÇÃO: VIAGEM PELAS EXPERIÊNCIAS DA “DOCÊNCIADISCÊNCIA” EM PANDEMIA

Eu ando pelo mundo prestando atenção
 Em cores que eu não sei o nome
 Cores de Almodóvar
 Cores de Frida Kahlo, cores
 [...]

Eu ando pelo mundo divertindo gente
 Chorando ao telefone
 E vendo doer a fome
 Nos meninos que têm fome
 [...]

Pela janela do quarto
 Pela janela do carro
 Pela tela, pela janela
 Quem é ela? Quem é ela?
 Eu vejo tudo enquadrado
 Remoto controle.
*Adriana Calcanhotto*¹

Era uma sexta-feira pela manhã quando duas professoras, no destrinchar de mais uma aula sobre formação de professores, pediram à turma que escrevessem no chat o nome de uma música que pudesse representar o momento que cada um estava vivendo. Alguns alunos foram além, escolheram uma música para o presente e outra pensando no futuro que gostariam de viver. Eu tentei, mas não conseguia pensar em outra música senão “Esquadros”, da Adriana Calcanhotto. Não é recente a identificação que sinto ao escutá-la, mas naquele dia, e ainda hoje, ao pensar na letra já ritmada automaticamente pela memória, me percebo andando pelo mundo com este olhar atento, inquieto, afetado. Olhar que parece limitado a observar, mas que, ao

¹ Fragmentos da música “Esquadros”, de autoria da Adriana Calcanhotto, serão utilizados em alguns momentos do texto, criando aproximações com as experiências vividas no decorrer de um pesquisar em pandemia.

contrário, questiona a forma como as coisas são/estão e os motivos que as levaram a ser/estar.

O ano era 2021, os alunos, em sua maioria, eram mestrandos e doutorandos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). As experiências partilhadas na sala de aula virtual tentavam retratar fragmentos dos afetos gerados e/ou potencializados pela experiência formativa de uma *docênciadiscência* em pandemia. Dentre as experiências e os afetos compartilhados, destacamos alguns: o afastamento do ambiente escolar e de tantos outros espaços que favorecem o encontro, o lazer e o aprendizado – como cinemas, teatros, restaurantes, parques e praias – gerava um sentimento coletivo de saudade; as despedidas abruptas de pessoas queridas, que se foram em decorrência do agravamento da doença, potencializavam a tristeza e o medo; os posicionamentos despreocupados e desumanos do governo, na pessoa do presidente da república, alimentavam a indignação. Estes afetos atravessaram nossos modos de *fazerpensar*² os processos educativos que experimentamos enquanto *docentesdiscentes*.

Quando penso a experiência no contexto daquilo que nos afeta/afetou durante a pandemia não tenho a pretensão de afirmar ou negar que estes afetos sejam determinantes em nossas práticas, pois, como nos provoca Spinoza (2009), não há quem tenha determinado a força dos afetos ou o poder que a mente humana tenha em regulá-los. Mas talvez busque, nas leituras que me aproximam da noção desenvolvida pelo autor em sua teoria dos afetos, perceber como os saberes que tecemos como profissionais da docência estão permanentemente tocados por aquilo que nos afeta e que nem sempre assumimos como parte de nossos processos formativos.

A união das palavras, tal como faço aqui, não inaugura um conceito, tampouco uma ideia. Faço uso da união destas palavras referendando a arte da escrita de Alves (2008) que propõe, ao juntar as palavras, produzir um sentido outro, diferente daquele dado a estas mesmas palavras quando usadas separadamente. O sentido da indissociabilidade que atravessa meu pensar a *docênciadiscência* tem raízes no exercício reflexivo que venho fazendo a partir das leituras de algumas obras de Paulo

² As palavras quando escritas juntas e em itálico marcam um importante posicionamento político-epistemológico das pesquisas com os cotidianos, pois indicam a necessidade de pensá-las para além da dicotomia que dá sentido a elas a partir do pensamento moderno – pensamento científico no qual somos formados – pois esses significados são tidos como limitantes diante do que essas pesquisas desenvolvem.

Freire acerca dos saberes necessários à prática educativa. Faz parte de um movimento reflexivo dialógico que implica reconhecer-se como formando e formador, portanto, sujeito da produção do saber, pois “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 1996, p. 13).

Freire (1996, p. 25) afirma veementemente, e com ele estou de pleno acordo, quando diz que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Partindo desta premissa somos *docentesdiscentes*, eternos *ensinantesaprendizes*, imersos em processos de tessitura de conhecimentos ao longo da vida. Defendendo e assumindo este lugar de *docentediscente*, estou mobilizada a me perceber como protagonista nos processos de produção do conhecimento, sendo este um protagonismo coparticipativo, compartilhado com as professoras que comigo compõem uma rede e, portanto, como aponta Nilda Alves, também estão em formação:

[...] é possível considerarmos que a formação dos professores se dá em rede num movimento *prácticateoriaprática* que também é atravessado pelas experiências, compreensões e saberes que desenvolvemos ao longo de nossa trajetória, mesmo antes de entrarmos em um curso de formação de professores (Alves, 1998 *apud* Garcia 2012, p. 26).

Atualmente a autora defende esta ideia argumentando que formamos redes de *prácticasteorias* em que desenvolvemos processos educativos e os pensamos nas múltiplas e complexas relações estabelecidas entre os *praticantespensantes* e, nos processos que se dão nessas redes, nos formamos (Alves, 2017). Trata-se de um esforço por dar a ver as práticas de horizontalidade e desierarquização de saberes que acontecem nessas redes de contradições, aproximações, tensões e tessituras que compõem o *pensarfazer* docente. Esta noção nos ajuda a pensar que há em nossas práticas cotidianas percursos formativos singulares e contínuos, reconhecendo o processo formativo docente como sendo sempre inacabado (Garcia, 2010).

A partir deste entendimento que reconhece os processos formativos como trajetória³, me percebo voltando à música, cantando em pensamento e, me sentindo

³ Ao pensar trajetórias me afasto do entendimento que se vê limitado à ideia de linearidade, ordem ou regulação. Dou preferência por pensar trajetórias como percursos em movimentos contínuos, desordenados, produzidos ininterruptamente (Nicastro; Greco, 2012).

afetada por ela, começo a refletir sobre a presente experiência formativa que se dá nos processos da pesquisa. Sou transportada pela memória à aula inaugural do curso de mestrado quando o coordenador do Programa de Pós-graduação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais nos recebeu com algo mais do que boas-vindas e orientações. Ele nos presenteou com a narrativa encorajadora de sua experiência enquanto *professorpesquisador* e ao finalizar aconselhou: “Apaixone-se pela sua pesquisa!”. Sob o ecoar desta afirmação, embalada pela música e atravessada pelos afetos gerados pela experiência da *docênciadiscência* em pandemia, permito-me apaixonar.

A experiência é sempre do singular, não do individual ou do particular, mas do singular. E o singular é precisamente aquilo que não se pode haver ciência, mas sim paixão. A paixão é sempre do singular, porque ela mesma não é outra coisa que a afeição pelo singular (Larrosa, 2014, p. i.).

Mas devo dizer que, além da paixão, a pesquisa é mobilizada por inquietações, incômodos e muitas dúvidas. Esta pesquisa nasce de questionamentos que há alguns anos atravessam minha relação com currículo enquanto campo de estudo e minhas experiências enquanto professora em formação. De certo modo, o processo reflexivo que aqui ousou registrar poderia, por vezes, se (con)fundir às minhas vivências (Nóvoa, 1992) pois entendo tratar-se de uma busca que atravessa os anos dos processos formativos da docência que experimento desde o curso normal, no ensino médio, posteriormente a graduação em pedagogia, em seguida os anos iniciais do magistério na rede pública de ensino, os cursos de extensão ofertados pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em parceria com as redes públicas de ensino em que trabalho e, atualmente, o Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ.

As inquietudes que me trazem ao estudo sobre formação docente e currículos começam na suposta ideia de previsibilidade e controle que está presente ao pensarmos currículo como uma espécie de estrutura que antevê o que se “deve” ensinar e, portanto, o que se “deve” aprender, ao longo de toda experiência escolar. Esta perspectiva limitante pode ser percebida, por exemplo, nesta resposta que encontrei ao escrever “currículo escolar” em um site de busca rápida na internet:

O currículo escolar funciona como um guia de todo o processo educacional, pois ele determina o caminho que os alunos vão percorrer na escola. Nele, estão organizados os conteúdos que serão estudados, bem como as atividades e competências a serem desenvolvidas (Bessa, 2021)⁴.

A resposta em destaque se assemelha a muitas outras que aparecem como resultado de busca na internet e que apresentam currículo como uma fonte segura ou roteiro norteador, reduzindo-o à ideia de algo permanente e inflexível. Lógica que está presente no pensamento hegemônico fortemente associado às visões tradicionais de currículo (Lopes; Macedo, 2011), especialmente àquelas mais influenciadas pela visão economicista que marcou o campo do currículo no início do século XX e que ainda é dominante. Tal compreensão se reforça na premissa normativa de currículo que fundamenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017. A Base é apresentada como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 2017, p. 7) e reitera no decorrer do texto que, além das (re)formulações curriculares, “as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (Brasil, 2017, p. 13).

Digo reformulações curriculares tendo em vista as exigências feitas aos estados e municípios brasileiros para que se adequassem às prescrições da BNCC, que desencadearam “um forte movimento de resistência à centralização curricular e em defesa da autonomia das redes, escolas e docentes” (Garcia; Fontoura, 2021, p. 1517). Aspecto especificamente apontado sobre a educação básica e seu direcionamento em políticas públicas por Garcia, Reis e Baroni (2021, p. 77) ao narrarem e problematizarem as

premissas políticas referentes às questões de trabalho e autonomia docentes, diferença, diversidade e contradições [do] Documento curricular do estado do Rio de Janeiro, assim intitulado na versão preliminar, e aprovado como Documento de orientação curricular.

Importa dizer também que, antes da BNCC já havia os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que foram alvo de muitas críticas de pesquisadores e profissionais da educação, mas que, nas palavras de Macedo (2015, p. 892), “se configuravam em

⁴ Disponível em: <https://educacao.imagine.com.br/curriculo-escolar/#:~:text=O%20curr%C3%ADculo%20escolar%20funciona%20como,e%20compet%C3%AAncias%20a%20serem%20desenvolvidas.> Acesso em: 7 jun. 2022.

diretrizes para a educação e não numa proposta curricular ou listagem de conteúdos”. A respeito da BNCC, dentre os aspectos que poderia problematizar neste fragmento da apresentação do documento, me chama atenção o trecho que diz “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver” (Brasil, 2017, p. 13). A concepção generalizante e homogeneizante revelada neste trecho me provoca o questionamento: o que torna determinados conhecimentos mais relevantes do que outros?

A ideia de currículo neutro assenta numa concepção de conhecimento que valoriza claramente certas formas de conhecer em detrimento de outras – há apenas uma forma certa de conhecer, produzida histórica e culturalmente por uma estrutura herdada do colonialismo do passado (Moreira; Anunciato; Viana, 2020, p. 152).

As autoras Moreira, Anunciato e Viana (2020) discutem o predomínio desta concepção colonialista e ajudam a perceber que esta perspectiva de currículo ignora as diversas formas de conhecimento e corrobora com uma concepção de hierarquização dos saberes, reforçando “a supressão das formas de conhecimento nos currículos e nas salas de aula das comunidades e famílias das crianças e dos jovens pertencentes a grupos minoritários menos poderosos” (Moreira; Anunciato; Viana, 2020, p. 152). Então, como numa sociedade tão diversa, com múltiplos conhecimentos e culturas, é possível estabelecer o conhecimento que todos devem desenvolver? A quais interesses esta lógica de supressão de saberes está a serviço?

Essa hierarquia de saberes e conhecimentos na sociedade, trazida para a escola, resulta, muito frequentemente, na exclusão de determinados grupos sociais, habitualmente dos saberes e das experiências de minorias étnicas, rurais, com necessidades educativas especiais, de determinada orientação sexual ou religiosa (Moreira; Anunciato; Viana, 2020, p. 152).

É possível compreender, a partir das palavras de Moreira, Anunciato e Viana (2020), que a reprodução desta lógica de hierarquização dos saberes na escola pode acabar por reforçar a exclusão de determinados grupos sociais, em especial as minorias. Interessada nos saberes e experiências destes grupos, definidos como minoritários, trago para o lócus da pesquisa os estudantes, ditos pessoas com deficiência e as professoras de apoio educacional especializado. Me dedico a pensar em movimentos curriculares contrários a esta lógica excludente e hierarquizante dos saberes e conhecimentos, partindo da perspectiva de currículos, como processos de produção de conhecimento (Garcia, 2015) que se dão nas interações culturais estabelecidas nos cotidianos. Os estudos de Garcia (2015) apresentam a noção de

currículos produzidos, reforçando a premissa de que processos de produção de conhecimento não são hierarquizáveis, mas são tecidos nas relações culturais que resultam em processos de construção de sentido para a vida de todos os envolvidos.

Construo este estudo a partir da problematização desta percepção de currículo excludente e homogeneizante, que tende a reforçar uma lógica em que determinados conhecimentos se sobrepõem a outros e o aprendido só é reconhecido e validado, quando de acordo com padrões normatizados de aferição e avaliação. Esta concepção acerca do conhecimento, quando relacionada à educação de pessoas com deficiência, associa à palavra currículo o termo “flexibilização”. Flexibilizar, de acordo com a definição do dicionário da língua portuguesa, significa “tornar menos rígido” (Dicio, 2022), o que entendo ser mais uma demonstração de que talvez estejamos diante de uma proposta escolar que, para tentar tornar-se acessível, precisa passar por um processo que rompa com sua rigidez, marcada pela invisibilização da diversidade, característica própria da humanidade.

O objetivo deste estudo é problematizar os sentidos que emergem das narrativas (Passeggi, 2016) de professoras de apoio educacional especializado da cidade de Niterói ao conversar sobre produções curriculares (Garcia, 2015) possíveis no período de 2020 e 2021 a fim de promover deslocamentos quanto ao que se propõe nas políticas oficiais por currículo e flexibilização curricular para estudantes ditos pessoas com deficiência, frente às propostas diversificadas que surgem como *políticaspráticas* dos nossos modos de existir e produzir currículos nos cotidianos, para que possamos, assim como afirma Alves:

Desse modo, para além de buscar compreender as políticas oficiais, seja de formação de docentes, seja quanto a currículos, pesquisando nos cotidianos escolares e com seus *praticantespensantes* podemos entender os modos como se dão suas criações curriculares e de formação nos múltiplos e diferenciados *espaçotempos* escolares. Esses movimentos nos têm mostrado que, para além de aplicar ou resistir, simplesmente, aos ditames oficiais acerca de currículos e de formação docente, existem propostas criativas nas escolas e em cursos de formação, bem como propostas de diversificadas forças sociais sobre essas questões que chegam às escolas e se trançam com as políticas oficiais existentes (Alves, 2017, p. 4).

Ao rememorar andanças atentas que marcam meu fazer docente, relembro conversas com estudantes da educação básica onde, não raro, surgiram apontamentos que demonstram suas percepções acerca de determinados “conteúdos”, afirmando que não lhes são úteis, ou ainda, demonstrando que não há

sentido para eles estudarem o que a escola pretende ensinar. Por outro lado, há professoras sendo cobradas a planejar e executar seu fazer docente à luz de habilidades e competências (Brasil, 2017) que desprezam as múltiplas e complexas vivências e experiências escolares reduzindo a educação ao conteudismo e objetificando o currículo como produto a ser comercializado, como aponta Ferraço (2017, p. 531):

Pensamos em currículo então como movimento, como fluxo e não apenas forma, ou produto que pode ser objetificado, medido e comercializado, como pretendem os defensores da BNCC. Apostamos na ideia de currículo como intensidades produzidas em meios às relações de poder que se colocam nos planos lisos e estriados dos cotidianos das escolas.

Diferentes concepções de currículos vêm protagonizando pesquisas que apontam para a sua ressignificação, com ênfase na pluralidade e, como afirma Ferraço (2017), para pensá-los como processo, em constante movimento. Pensar currículo como intensidades que se dão nas relações significa, entre outras coisas, admitir os sujeitos das escolas como protagonistas das criações e produções curriculares, em seus diferentes *espaçotempos* (Alves, 2001) de (re)existência.

Mergulhando ainda mais no potencial que há em desconfiar dos sentidos objetificantes e reducionistas atribuídos hegemonicamente à palavra currículo me convoco a pensar com Garcia (2015) a noção de currículos produzidos que busca nos movimentos que constituem as redes de relações culturais e intersubjetivas formas de compreensão do que ali está sendo produzido. Para Garcia (2015, p. 290), a produção curricular é “tecida por sujeitos e culturas nos quais estão atravessadas relações de poder e processos sociais que, por sua vez, são compostos e compõem experiências, saberes, valores e sentidos”.

É neste sentido que, ao longo desta jornada, venho estudando sobre currículos, conhecimentos e saberes locais, pensando a produção de conhecimentos que se dá *dentrofora* da escola – na vida – e as possibilidades de criação curricular autônoma, emancipatória e libertadora (Freire, 1979). Mergulhando na *prácticapolítica* desta *pesquisadocência* me desafio a não renunciar à diversidade e à complexidade que advém da pluralidade de “situações que constituem a história de vida dos sujeitos pedagógicos que, em processos reais de interação, dão vida e corpo às propostas curriculares” (Oliveira, 2008, p. 52).

No primeiro capítulo faço o convite para uma viagem atemporal pela memória, buscando inspiração no movimento “narrar a vida e literaturizar a ciência” (Alves, 2008a), do campo das pesquisas com os cotidianos, para pensar nos processos formativos da docência que se dão não somente nas escolas e universidades, mas na vida, dialogando com Josso (2006) sobre os elos de parentesco e pertencimento que emergem na narrativa que apresento como tentativa de compartilhar minha história de vida e formação e os caminhos me trouxeram a este pesquisar. Ao compartilhar este caminhar não há pretensão de pensá-lo a partir da casualidade, do individualismo ou do conceito de meritocracia tão valorizado e reforçado pelo modo de vida capitalista em que estamos imersos. Ao narrar experimento, um agenciamento coletivo, buscando forças, nós, tensionamentos que, em rede, produzem esta história. Neste capítulo, conto um pouco sobre minha relação com a escrita e os afetos que esta experiência da pesquisa produz, além de tentar elucidar os processos de negociação comigo mesma que levaram à escolha por estudar os processos formativos e as produções curriculares a partir da vivência enquanto professora de apoio educacional especializado.

No segundo capítulo, me proponho a apresentar um breve panorama histórico a partir dos marcos regulatórios que influem sobre a organização da educação no Brasil fazendo uso da “Linha do Tempo de Algumas Leis que Regulam a Educação Especial” (Anexo A), elaborada pelo Coletivo Diferenças e Alteridades na Educação. Através deste deslocamento avistamos o “porto” de partida, não apenas para defrontá-lo, mas para ajudar a pensar os movimentos de construção das políticas de inclusão e como estes corroboraram com a manutenção da concepção de inclusão que hoje conhecemos. A fim de problematizá-la recorro ao diálogo com Lopes e Fabris que desenvolvem uma crítica radical à inclusão e trazem a seguinte afirmativa: “[...] para que a inclusão seja assumida como uma verdade para todos, inclusive ultrapassando tipos específicos e já pensados a ser incluídos, é preciso transformá-la em um problema ético, filosófico, político e educacional” (Lopes; Fabris, 2017, p. 111).

Começo o terceiro capítulo fazendo uma pequena contextualização do tempo da experiência do distanciamento social e os processos formativos que emergiram neste tempo através do uso das tecnologias. Em seguida apresento o campo das pesquisas com os cotidianos, suas premissas, seus movimentos e sua relevância como alternativa aos modos de produzir conhecimento e seu alinhamento a esta pesquisa como efeito desta busca pela horizontalidade. Por fim rememoro andanças

atentas pelos caminhos da trajetória de produção curricular (Garcia, 2015) na pandemia através de um mergulho nos cotidianos (Alves, 2001, 2008) narrados pelas professoras de apoio educacional especializado da cidade de Niterói – em que me incluo – a fim de visibilizar experiências de produções curriculares possíveis na pandemia e, a partir delas, problematizar os sentidos que emergem das narrativas quando buscamos pensar currículo. Neste capítulo, a viagem se desenvolve através do diálogo com as narrativas aprofundando o estudo do conceito de produção curricular (Garcia, 2015) articulado às “artes de fazer” (Certeau, 1998) nos cotidianos para *fazerpensar* os currículos produzidos no período do distanciamento social como formas de (re)existir às políticas de centralização curricular (Garcia; Fontoura, 2021).

A partir destas reflexões e compreensões escolho embarcar na experiência da pesquisa-docência como uma viagem. Digo pesquisa-docência por entender o pesquisar como ação inerente à docência e, portanto, vivê-las concomitantemente, pois, como aprendi com Freire (1996, p. 32) “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Encaro a pesquisa – e também a vida – como uma viagem, e como *pesquisadoraviajante* levo comigo uma bagagem de vivências, e me lanço para desbravar e sentir outras. Pesquisar e viajar pressupõe um mover-se, deslocar-se e, por vezes pode até ter um belo roteiro, quem sabe até um mapa, um levantamento detalhado, mas se não houver o viajante, o aventureiro, o pesquisador disposto a se expor aos imprevistos e às descobertas, então, ambas simplesmente não acontecem. A opção por enveredar em uma pesquisa-viagem está relacionada à estética como este trabalho se apresenta e também à concepção que se pode ter da escrita como caminho a ser percorrido, no qual se estaciona, descansa, toma fôlego ou se reabastece para seguir.

Para mergulhar nos processos que o estudo vem me mobilizando a pensar percebi que seria preciso desconstruir o roteiro. Os caminhos, as curvas e retornos que possam aparecer no decorrer do percurso desta pesquisa fazem parte da jornada com os cotidianos. Um estudo em que busco pensar com os praticantes da escola os percursos que trilhamos quando não foi possível transitar livremente pelas ruas e a única forma de manter o contato com o mundo, para além de nosso círculo familiar, se deu através das “telas e janelas” tecnológicas.

Entendo que os caminhos desta pesquisa-viagem prenunciam encontros, conversas, risos, lágrimas, afetos. Estes caminhos vão constituindo a minha trajetória.

Ao pensar a pesquisa como viagem, experimento um prazeroso encontro com Marie Christine Josso, que diz

caminhar se trata, de fato, da atividade de um sujeito que empreende uma viagem ao longo da qual ela vai explorar o viajante, começando por reconstituir seu itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que lhe permitem não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui e agora, mas, ainda, compreender o que o orientou, fazer o “inventário da sua bagagem”, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Em outras palavras, ir ao encontro de si visa à descoberta e a compreensão de que a viagem e viajante são apenas um (Josso, 2004, p. 58).

Nesta perspectiva de singularidade em que a viagem e o viajante podem ser entendidos como um só, reconheço que o pesquisar, o viver e o viajar podem ser (com)partilhados com muitos, mas ninguém faz o mesmo percurso, nem experimenta as mesmas experiências. Aqui a autoria é singular-plural como a própria existência (Josso, 2007) à medida que penso e escrevo a partir das experiências narradas por professoras, em que me incluo, e, além disso, como dizem Alves e Garcia (s.d.), ao contar histórias vividas por outras traço e tranço nelas o fio do meu próprio modo de contar. Ao apresentar a autoria desta pesquisa-viagem como singular-plural espero, antes de tudo, não vivê-la só. Estas dimensões se relacionam também ao compromisso ético e político com o modo de fazer pesquisa que experimento, um pesquisar com o cotidiano das escolas e seus protagonistas, professoras, estudantes e, a família como parceira fundamental, seus afetos e saberes.

A tessitura desta escrita dissertativa se constitui de maneira especial através do entrelaçamento de ideias, questões e vivências a partir do que propõe, especialmente, o primeiro movimento “sentimento de mundo” e o quarto movimento “narrar a vida e literaturizar a ciência” do campo das pesquisas com os cotidianos (Alves, 2001) para pensar processos formativos e produções curriculares como *políticaspráticas* (Oliveira, 2013) que podem reafirmar nossa posição profissional (Nóvoa, 2017).

Tento a seguir resgatar, numa viagem atemporal pela memória, resquícios do que pode ter me transportado ao longo da jornada até este momento, esta pesquisa, corroborando com o pensamento de Ferraço (2003) quando diz que buscamos entender a nós mesmos fazendo de conta que estamos entendendo os outros. Mas nós somos também esses outros e outros “outros”. É neste sentido que esta viagem

é feita de encontros, reencontros e desencontros comigo mesma e com as outras que também me compõem. Pode ser dividida entre algumas etapas, pode ser planejada, mas, especialmente, pode ter as expectativas frustradas ou superadas. É guiada, mas não tem qualquer garantia de que iremos manter o trajeto previsto, previsível. É, de fato, uma grande aventura (Vorraber, 2007, p. 147).

1 CAMINHANDO ENTRE MEMÓRIAS: NARRAR PARA PENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE

Passeio pelo escuro

Eu presto muita atenção no que meu irmão
ouve

Como uma segunda pele, um calo, uma
casca

Uma cápsula protetora.

Adriana Calcanhoto

Narrar me remete ao ato de contar histórias e, já que vou ousar contar histórias de professoras, penso que devo começar pelas minhas andanças atentas pelo mundo, reconhecendo que “estamos sempre em busca de nós mesmos de nossas histórias de vida, de nossos ‘lugares’, tanto como *alunosalunas* que fomos, quanto como *professoresprofessoras* que somos” (Ferraço, 2003, p. 158). Nesta perspectiva parto de minhas próprias memórias narradas para começar a tecer esta conversa. E digo conversa pois todo processo formativo que vivi e vivo não se deu, nem se dá na solidão, mas no *espaçotempo* do encontro com o outro e nas relações de alteridades que embelezam a trajetória percorrida até aqui.

a reflexividade narrativa, entendida como a capacidade de o sujeito operar com diversas linguagens para se constituir um si mesmo, ao tempo em que dá sentido às suas experiências, às suas aprendizagens e até mesmo reconhecer seus fracassos nessas tentativas (Passeggi, 2021, p. 96).

Neste transitar entre o passado e o presente como possibilidade para forjar futuros sentidos busco “rastros deixados do que foi caminhado até aqui, ao rememoralos, afloro percepções, sensações, recepções e aprendizagens” (Leardine; Prado, 2014, p. 75) constituindo uma experiência formativa muito fundamentada em processos de reflexividade que provocam o encontro entre o eu que sinto que fui e o que sinto que sou. Segundo Leardine e Prado (2014), este caminhar entre as memórias é um:

Movimento que permite transitar neste presente convergido entre passado e futuro, emergindo do meu ato de viver, não como meras memórias do que me precedeu, mas como passado que é partilhado em busca de possibilidades de construções de futuros sentidos (Leardine; Prado, 2014, p. 75).

Memórias de uma professora podem ser entendidas como um convite para pensar a formação docente como processo que talvez tenha início em nossas experiências e aprendizagens desde os primeiros momentos e ao longo da vida escolar. Revisitar memórias, neste estudo, se articula ao que Josso (2006) reconhece metodologicamente como procedimentos de história de vida e formação:

Ao longo de nossa “viagem”, por ocasião dos procedimentos de história de vida e formação, escolhemos um porto de atracação momentânea e lá amarramos nosso barco no tempo dessa escala em que iremos visitar nosso passado tal como ele reemerge no contexto biográfico presente e tal como ele é alimentado pela partilha e pela reflexão intersubjetiva sobre os diferentes registros de nossa formação ao longo de nossa existência (Josso, 2006, p. 376).

Refletindo com essas memórias e com as formas como elas são evocadas pelo processo biográfico que experimento no presente para pensar formação ao longo da minha existência, começo este relato de história de vida e formação dizendo que já não lembro exatamente a resposta que costumava dar quando, na infância, me faziam a pergunta: o que você quer ser quando crescer? Lembro-me de brincar de escolinha no quintal de casa e durante o recreio na escola, mas também brincava de casinha, ou de apresentadora de programas de rádio, com gravações em fitas cassete. Brincadeiras quase sempre mediadas ou compartilhadas com meu irmão mais velho, minha companhia preferida da infância e, como não dizer, da vida. Assim como diz a canção, “eu presto muita atenção no que meu irmão ouve”⁵, e, incentivada por ele, outra prática marcou a minha infância e adolescência: escrever. Escrever em um diário. Ah, eu amava escrever! Sobre os acontecimentos da época, notícias dadas na TV, coisas do dia a dia e, especialmente, sobre os meus afetos.

Então, relendo alguns desses diários guardados, buscando nesses escritos do passado e na memória, pistas que me ajudem a descobrir quando, como e por que sou professora, sinto-me deslocada para o último ano do ensino fundamental em que era preciso decidir que curso gostaria de fazer no ensino médio. Momento de euforia

⁵ Calcanhoto, Adriana. *Esquadros*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=leL7KSk97M>. Acesso em: 11 out. 2022.

para uma garota que sempre gostou de fazer planos para o futuro e a isso dedicava longas horas e muitos escritos em seus diários.

No transcurso do pesquisar que caminha ao reencontro comigo mesma, percebo e aprendo que “existimos mediante uma multiplicidade de laços simples ou complexos. Esses laços são o nosso fundamento e, como tal, eles nos sustentam e, nesse mesmo instante, somos dependentes deles” (Josso, 2006, p. 379). Rememorando experiências marcantes da minha trajetória, principalmente os encontros com as pessoas que construíram essas memórias comigo, percebo os elos e laços simbólicos (Josso, 2006) que me habitam. A começar pelos laços de parentesco com minha mãe e meu irmão pois, não há como negar que sendo filha de professora e, na época, estando o meu irmão cursando seu último ano do curso normal, a escolha pela formação de professores parecia fazer todo sentido. O laço com minha mãe e meu irmão podem ter fundamentado minha decisão.

Pensando bem, estes dois – mãe e irmão – sempre influenciaram muitas das minhas escolhas e ações. Não só meu irmão, mas também minha mãe tinha diários, e escrever neles era uma parte da rotina como ir para a escola, ouvir música e deixar a casa limpa. Escrever era o momento de se esvaziar, se expor para si mesmo, se perceber. Cada um no seu canto, contando para um caderninho o que viveu durante o dia. Por vezes um registro rotineiro, outras vezes grandes desabafos, nos diários a escrita era “como uma segunda pele, um calo, uma casca, uma cápsula protetora”⁶.

O trabalho de reconstrução de nossa história, tanto no relato oral quanto no relato escrito, provoca o aparecimento de um certo número de “nós invisíveis”, mas nem todos! O processo é pôr-se a caminho, nessa busca de compreensão de si, de componentes de nossa história, de tomadas de consciência do que nos move, nos interessa, nos guia, nos atrai. É o trabalho biográfico propriamente dito que estabelece uma consciência e uma presença a si muito desenvolvidas que permitirão, talvez, continuar a viagem (após o processo) um pouco melhor equipado para “ver” a tempo os cruzamentos do caminho, as oportunidades, os desafios imperdíveis (Josso, 2006, p. 379).

Pensando com Josso (2006) nessa viagem biográfica e nos laços e nós que exercem um forte impacto na formação das sensibilidades, das ideias e das crenças, entendo que talvez os diários tenham sido uma significativa experiência de busca de compreensão de si, de narrar a vida, reconstruindo fragmentos de histórias. Retomando essa prazerosa prática da escrita livre e apaixonada, pareço me arriscar

⁶ Calcanhoto, Adriana. *Esquadros*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=leL7KSk97M>. Acesso em: 11 out. 2022.

a uma escrita acadêmica outra, em que me sinta à vontade. Fujo um pouco do teclado do computador e recorro aos amigos de longa data. Folhas pautadas num caderno e caneta na mão que ganha movimentos ritmados, num ato de escrever que lembra o bordar. Cada letra grafada – prefiro dizer desenhada – é fragmento do exercício do pensamento que busca produzir uma escrita de si e para o outro (Foucault, 2006).

Me convoco a pensar sobre a escrita como experiência de autotransformação a partir de alguns dos estudos Foucaultianos sobre experiência e sujeito que apontam para “uma concepção de experiência concebida como uma metamorfose, uma transformação, na relação com as coisas, com os outros, consigo mesmo, com a verdade” (Pelbart, 2013a, p. 45). À medida que escrevo experimento um movimento reflexivo de problematização que atribui outras significações ao vivido, dando a ver os efeitos produzidos em mim. Não apenas aqueles produzidos pela experiência vivida, mas também os efeitos produzidos a partir do que é possível pensar neste momento acerca da experiência, ou seja, produzidos pela experiência presente de pesquisa e escrita.

Dialogo também com Lira e Passeggi (2021, p. 8) quando dizem que “as narrativas de si espelham também a imagem que o sujeito constrói sobre suas capacidades, suas ações e as repercussões, de seu lugar no mundo”. Ao passo que vou construindo esta narrativa e pensando meu lugar no mundo e minhas experiências como fonte e processo de produção de sentidos, concebo esta escrita como pequenas doses de mim. Pedacinhos do meu eu. E por serem pedaços não dão conta – e não espero que deem – do todo que me traz aqui. Escrita e pensamento, num movimento descompassado e repleto de rupturas, pausas e recomeços que me levam a revisitar memórias na busca por elementos que deem fio ao que esta narrativa pretende elucidar: os processos formativos que me trouxeram até aqui e mobilizam este pesquisar. Utilizo destes fragmentos entendendo que revisitar e narrar memórias pode ser um caminho desafiador, mas, também, repleto de possíveis reflexões, descobertas e construção de sentidos que contribuem na constituição de singularidade, formação humana e profissional. Garcia e Fontoura trazem apontamentos que ajudam a pensar a relação entre estas vivências:

Antes de ensinarem, os futuros professores vivem aproximadamente dezesseis anos nas salas de aula e nas escolas, ou seja, já sabem algo sobre o que é ensino devido à sua história escolar anterior. Esse saber é muito forte, persiste através do tempo, pois nesse período são adquiridas crenças, representações e certezas sobre as práticas do trabalho do professor que,

muitas vezes, a formação universitária não consegue ressignificar (Garcia; Fontoura, 2021, p. 1512).

Quando optei pelo curso normal no ensino médio já havia construído crenças e representações sobre o trabalho docente, fundamentadas nas vivências que acumulava desde a educação infantil até a conclusão do ensino fundamental. Acreditava, portanto, que no decorrer do curso de formação de professores aprenderia a ser professora, como aqueles que haviam passado pela minha história, especialmente os que de alguma forma deixaram marcas de afeto na relação estabelecida com os estudantes. Em meus registros da época relato as longas conversas que tive com algumas amigas para que fizéssemos o curso normal juntas, no Colégio Estadual Pandiá Calógeras, na cidade de São Gonçalo. Quem diria, nós conseguimos! Lá estávamos ansiosas por “aprender como ensinar” as crianças a ler, escrever e fazer contas. Pensava que este era o papel do professor. Mas, ali, no ensino médio, ao longo dos quatro anos do curso de formação de professores, aprendemos muitas outras coisas e, especialmente, que ser professora é tornar-se inesquecível.

Durante o curso de formação de professores me senti livre para criar, imaginar, propor. Criei e ressignifiquei laços de afinidade, de interesses, de lealdade e de fidelidade (Josso, 2006) com outras estudantes e com as professoras. Tudo virava peça teatral, jogos interativos ou um projeto detalhado. Pude ao longo do ensino médio desfrutar do potencial criativo e crítico de professoras que nos impulsionavam a questionar estruturas sociais impostas e problematizar as manifestações de preconceito étnico, de gênero, socioeconômico, contra pessoas com deficiência e tantos outros tipos de discriminação que atravessam nossa história e influem no cotidiano escolar. Experiências cheias de sentido que hoje, a partir dos estudos que tenho feito com Garcia (2015), entendo que foram caminhos da produção curricular que perpassa as relações e são tecidas coletivamente pelas professoras e estudantes da turma.

As vivências enquanto estudante e as formas como as representações da docência (Gracia; Fountoura, 2021) assimiladas na época podem estar latentes nas minhas práticas atuais fazem parecer possível ultrapassar as margens que separam o passado e o presente. Na reflexividade a que este estudo me leva, vou percebendo, no *fazerpensar* as relações entre docentes e com os estudantes, as tentativas sutis de me afastar de lógicas homogeneizantes e padronizadoras, buscando

aproximações entre nós, mas também explorando a curiosidade sobre nossas diferentes formas de viver e pensar o mundo.

Problematizando a forma como as memórias destas vivências me atravessam, penso que o mergulho nos cotidianos escolares que, de acordo com Alves (2001) provoca-nos, além de experimentar, estar atento às sensações e aos sentimentos de mundo que ali estão, pode ter início nos primeiros anos de escolaridade. Hoje, de certo modo, entendo que essas talvez sejam algumas das pequenas marcas que trago das experiências vividas com colegas e professoras no curso normal. Digo isso entendendo que por esses sentimentos somos atravessados, marcados pela experiência e, para estes sentimentos e experiências, criamos *conhecimentossignificações* (Alves, 2001, p. 16) que dão sentido ao vivido, tornando-os parte do que somos.

A exemplo disso escolho compartilhar a narrativa de uma experiência vivida no estágio, durante o ensino médio. Foram quatro anos de curso normal, longas horas de estágio. Mas um dos lugares em que estagiei foi especial: a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) – São Gonçalo. Lembro-me da curiosidade que me preenchia, pois queria saber como era o trabalho daqueles professores. O que ensinavam? Como ensinavam? Ficava imaginando o quanto eles teriam se dedicado aos estudos para estar ali! Eu os admirava.

Ao acompanhar o trabalho desenvolvido na Associação tive a oportunidade de observar as atividades propostas para um aluno de aproximadamente 10 anos de idade, muito animado, cujo laudo indicava Síndrome de Down, também chamada por Trissomia do cromossomo 21. Na ausência rápida da professora, convidei o aluno para brincar com a bola que estava na sala. Ele prontamente pegou a bola e começou a chutar na minha direção. Para minha surpresa, ao celebrar um gol, o aluno correu em minha direção com os braços abertos. Eu abri os braços para receber aquele abraço, mas além do abraço ele me deu um beijo.

Pode parecer, para alguns, a lembrança de um dia qualquer, mas hoje, nesse reencontro com memórias guardadas em cantinhos – esconderijos – que me constituem, começo a perceber que fui atravessada pelos sentimentos provocados pela experiência daquele encontro, com aquele aluno. Pois depois dele fui impulsionada a buscar conhecer mais sobre educação inclusiva e experimentar o que antes não havia pensado como uma possibilidade.

Os processos formativos acontecem no e com os encontros. Encontros com ideias, autores, colegas, práticas, políticas, professores. Encontros que se tornam inspiradores, encontros que nos desmontam e balançam nossas utopias, encontros que multiplicam nossas interrogações. Nos percursos vividos pelos professores e alunos da formação esses tantos encontros produzem “marcas”, também com as quais, valores e saberes são tecidos, corroborando sentidos de docência e escola (Garcia, 2015, p. 13).

É inegável que o encontro com este aluno durante o estágio produziu “marcas” e sentidos que inspiraram os caminhos que venho percorrendo até este momento. Este menino, que sequer lembro o nome, provocou o alargamento do que eu conhecia por educação e, ao mesmo tempo, aguçou ainda mais a curiosidade sobre o exercício da docência.

Ao analisar minhas memórias percebo que as experiências deste período de formação profissional ecoam até o presente momento. De modo singular, aquelas cujos temas são/foram considerados transversais e que influenciam em nossas vivências *dentrofora*⁷ (Ferraço; Soares; Alves, 2017, p. 10) da escola, à medida que fomos provocadas a pensar sobre identidade, sexualidade, diversidade, inclusão, Lei nº 10.639/03, e nossa ancestralidade africana. Questões que atravessam nossa vida em sociedade e que, na escola, fomos estimuladas a problematizar, pensar o mundo confrontando estruturas da desigualdade e da supervalorização de alguns sujeitos em detrimento de outros.

Lembro-me que, durante o curso normal no ensino médio, uma professora pediu que fizéssemos uma retrospectiva de nossas vidas. Ano por ano. Acontecimentos registrados em livros e notícias jornalísticas deveriam ser selecionados e descritos em um caderno de memórias onde, em paralelo, também estariam descritos os acontecimentos marcantes de nossa vida familiar. Eu, que sempre gostei de boas histórias, amei a ideia. Foram alguns dias de pesquisa na *lan house* e várias conversas em família, para saber como tinham sido cada um daqueles anos. Minha mãe contava, saudosa, os bons momentos. Outros, não tão felizes, também entraram na linha do tempo. Há quem viva desses *flashbacks*, há quem faça de tudo para esquecer-los. Aqui vou ao encontro destas memórias. As inesquecíveis professoras de Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) – ensinavam através da metodologia de projetos e tudo deveria ser registrado e anexado no portfólio da nossa trajetória formativa. Percebo que estes elos, ou como define Josso (2006), “laços

⁷ Assumindo a impossibilidade e impropriedade de pensar a escola fora do universo social em que ela se inscreve (Oliveira, 2016).

profissionais”, aparecem com força nos relatos que apresento para pensar os percursos formativos que experimentei. As professoras Tomie Helena e Elizabeth Sezinando tornaram-se inesquecíveis em minha jornada. Muito motivada por elas, vivi a graduação!

Cursei o ensino superior em pedagogia na Universidade Federal Fluminense no campus Gragoatá, em Niterói. A rotina acadêmica transformou muitos aspectos na minha vida. O curso era integral, o que me fazia passar longas horas no campus. Entre a biblioteca, o refeitório e as salas de aula conheci pessoas incríveis e com elas aprendi. Quando pequena não costumava ser uma “aluna nota dez”, sempre preferi fazer perguntas a respondê-las. Portanto, não dava conta de demonstrar os conhecimentos produzidos através das vias hegemônicas de aferição de aprendizagens que marcaram minha trajetória escolar e marcam, ainda hoje, a de muitos estudantes. Testes e provas, recursos limitantes que tendem a desprezar a diversidade e as múltiplas formas de conhecer, podendo ainda representar “a supressão das formas de conhecimento nos currículos e nas salas de aula das comunidades e famílias das crianças e dos jovens pertencentes a grupos minoritários menos poderosos” (Moreira; Anunciato; Viana, 2020, p. 152).

Na universidade, a criticidade foi se fortalecendo através dos encontros com professores e outros estudantes atuantes nos espaços de militância em defesa da educação pública. O interesse pelas diferenças e a vontade de conhecer mais sobre o mundo e as múltiplas formas de percebê-lo passou a ocupar um lugar central na minha jornada. Me encantei pela sociologia e pela antropologia. Já no meado do curso consegui estagiar em uma organização não governamental e ampliei os horizontes sobre a atuação pedagógica na sociedade. O trabalho dedicado às diversas manifestações das desigualdades sociais me mobilizava. Ali comecei a aprender sobre o sistema socioeducativo, fiquei intrigada e realizei a pesquisa monográfica.

Ao concluir a faculdade de pedagogia fui efetivada na organização não governamental que estagiava. Trabalhei na elaboração de projetos sociais, com ênfase na submissão de propostas para o governo federal, através de um sistema específico de editais e convênios. Certo tempo depois fui para outra instituição, onde continuei desenvolvendo o mesmo tipo de trabalho. O tempo que atuei em organizações não governamentais foi importante em minha trajetória profissional, mas faltava algo. Durante esse período fiz dois cursos de extensão e muitos outros cursos chamados por “cursos livres”. Os cursos, de alguma maneira mantinham meu vínculo

não apenas com a universidade, mas com a educação básica. Eu sentia que precisava estar na escola. Me sentia inquieta pois todos os anos na faculdade e no curso normal foram voltados para a formação de uma professora/pedagoga para trabalhar na escola pública. Como se tudo em minha trajetória fluísse para me trazer onde estou hoje. Organizei então uma lista com todos os concursos previstos, pesquisei sobre os municípios e me dediquei ao estudo para atuar na área para a qual “me formei” e sigo formando e sendo formada (Freire, 1996).

Lembro-me bem de quando comecei a trabalhar com a educação básica, motivada para pôr em prática o aprendizado de todos aqueles anos em formação. Projetos que já havia estruturado, métodos em que mais confiava, recursos que julgava infalíveis. Mas aos poucos fui (e estou) percebendo que na escola nenhum dia é igual. O método a que recorri hoje não necessariamente será apropriado para amanhã. O recurso que não fez sucesso ontem pode, ou não, ser uma proposta interessante agora. Mas, principalmente, comecei o difícil processo que busca entender que “de nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças” (Freire, 1996, p. 7).

Estar aberta a mudanças me faz voltar a refletir sobre a premissa de reconhecer que estamos em contínua formação, seja no ambiente escolar, no exercício da docência ou noutros ambientes em que transitamos pela vida. Digo isso a partir das compreensões de Garcia (2010) que ajuda a pensar quanto aos processos formativos como sempre inacabados. A busca por aprender constantemente outras maneiras de desenvolver junto aos alunos o que se pretende está presente quando leio algum livro, quando pesquiso na internet, quando assisto um programa na TV, quando acompanho o estudo de crianças da família, quando converso com outras professoras.

Nunca se sabe aonde uma conversa pode levar... uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto... e essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer... (Larrosa, 2003, p. 212).

Também acontecem nas conversas que tecemos em rede as indicações de filmes, teatros, viagens, seminários, oficinas, cursos entre outras oportunidades e caminhos por onde fluem nossos processos formativos. Os caminhos da formação continuada me levaram ao “Fórum de relações entre escolas e universidades públicas”, conduzido pela professora Sueli Lima, em 2018, numa parceria entre a

UERJ e a Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo. A temática inicial abordava os processos de implementação da Base Nacional Comum Curricular. Ao longo do curso fomos mobilizadas a pesquisar expressões de saberes dos territórios, de acordo com a localização das escolas envolvidas, propondo um contraponto com os saberes escolares. A proposta se desenhava e se desenvolvia através do contato com professoras de escolas públicas para pensar, através das suas experiências, na educação e suas manifestações democráticas a respeito do que se entende por conhecimento. As experiências partilhadas durante o curso, o debate acalorado e o encontro com outros sujeitos, motivaram e fizeram despertar o desejo por me aprofundar nas experiências curriculares cotidianas e as contribuições da relação entre universidade e escola em prol da educação pública. Após o término do curso, o grupo composto por alunos da graduação, da pós-graduação e por profissionais das escolas e da universidade optou por dar continuidade aos estudos e pesquisas, formando o “Coletivo Investigador”, que permanece ativo, através de encontros virtuais e presenciais, leituras compartilhadas, pesquisas, produções científicas e mobilizações em defesa da docência e da educação pública.

No ano seguinte, 2019, a pedagoga da escola em que trabalho na cidade de Niterói comunicou durante a reunião pedagógica que poderíamos nos inscrever no curso de extensão “Produção Curricular”⁸, coordenado pelos professores Guilherme Lemos, Elizabeth Macedo e Thiago Rannery. O curso era fruto da parceria estabelecida entre a Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Não pensei duas vezes, manifestei meu interesse e iniciei o curso, pois me parecia uma oportunidade para aprofundar os conhecimentos acerca do que vinha discutindo no Coletivo Investigador e realizando junto aos alunos diante dos desafios da educação inclusiva. Fizemos durante o curso debates importantes sobre concepções de currículo(s), nos aprofundamos teoricamente e nos organizamos em pequenos grupos para sistematização de temas por nós considerados relevantes. No decorrer do curso percebemos os tensionamentos dos sentidos atribuídos ao termo currículo, as compreensões limitantes que o cientificismo

⁸ Importa ressaltar que o conceito de produção curricular que fundamenta as problematizações deste estudo não derivam da temática do curso citado, advém da noção cunhada na obra: Garcia, Alexandra. Currículo: sobre sentidos e produções cotidianas. In: Ferraço, Carlos Eduardo *et al.* (org.). *Diferentes perspectivas de currículo na atualidade*. v. 1. Petrópolis: DP et alii, 2015. p. 289-304.

nos impõe, e, em contrapartida, as multiplicidades de currículos que podem ser percebidos presentes nas escolas.

Estas duas oportunidades de representar a educação básica em espaços formativos que surgem como proposta de articulação entre escolas e universidades me levam a perceber os cursos de extensão como dispositivos valiosos para afirmar o que as escolas e as universidades têm produzido cientificamente em suas *prácticasteorias*, à medida que se constituem espaços que valorizam o encontro e a troca de experiências. Os encontros oportunizados nestes espaços criam outras possibilidades de *fazerpensar* a docência. Foram experiências que estimularam a busca por viver esta pesquisa.

Atualmente “transito entre dois lados”, duas escolas, duas redes municipais de educação, professora em duas funções distintas. Sou professora orientadora pedagógica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de São Gonçalo e professora de apoio educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva no ensino fundamental do município de Niterói. Percebo o meu *fazerpensar* a educação, prezando pelo acolhimento à diversidade, entretanto, ainda que minhas práticas estejam permeadas e mobilizadas pela utopia freireana (1979), na luta por direitos e pela transformação da realidade, que move minha curiosidade e fazer docente, desnaturalizando e desmistificando o mundo e as práticas sociais estabelecidas, não estou ilesa aos (des)encantamentos pedagógicos a que fui submetida ao longo da vida pelos conhecimentos científicos modernos.

Como professora orientadora pedagógica na rede municipal de São Gonçalo é preciso planejar, orientar, avaliar e reavaliar os caminhos da construção dos saberes envolvendo toda a equipe docente, pensando na comunidade escolar de forma ampla, inclusiva e democrática, ou seja, sem marginalizar questões culturais e sociais, que dão forma às múltiplas realidades dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Entretanto, ao exercer a profissão de orientadora pedagógica, identifico que muitos aspectos da “lógica do mercado” (Nóvoa, 2017, p. 6) estão presentes na escola reforçando a ideia de competitividade, a avaliação por rendimento e a meritocracia. De modo que, não raro, me sinto em “posição” (Nóvoa, 2017) desvinculada a minha formação acadêmico-profissional, por vezes reproduzindo a lógica da hierarquização e segregação dos saberes, sob a influência do discurso da eficiência, ou presa a atividades burocráticas.

Paralelamente, sou professora de apoio educacional especializado, na rede pública municipal de Niterói, exercendo a mediação pedagógica junto aos estudantes diagnosticados como pessoas com deficiência. Vivência em que me percebo coprodutora da produção curricular de forma crítica e criativa, voltada para o respeito e à afirmação da singularidade do aluno enquanto sujeito construtor de conhecimentos. O cargo público para professoras de apoio educacional especializado na rede municipal de ensino de Niterói foi criado no concurso de 2016, para o provimento de apenas 50 vagas. Antes do concurso, a função era desempenhada por profissionais da educação contratados e, muitos destes seguiram na função até 2019 quando os demais profissionais aprovados no concurso foram convocados, em atendimento à determinação do Ministério Público. Os requisitos básicos no que diz respeito à formação profissional para o exercício da docência neste município, conforme descrito no edital 02/2016 da Fundação Pública Municipal de Educação (FME) de Niterói são: curso normal em nível médio ou, curso de licenciatura plena, na modalidade de curso normal superior ou, curso superior de licenciatura plena em Pedagogia.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), da qual falaremos um pouco mais no segundo capítulo, indica que a formação do professor para atuar na educação especial tem como pré-requisito conhecimentos específicos e diz ainda que, estes conhecimentos possibilitam o exercício da docência em diferentes espaços.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (Brasil, 2008, p. 18-19).

Neste pequeno fragmento da lei, destacam-se os aspectos sobre a importância dos processos formativos dos profissionais da docência para ampliar o movimento em prol da educação inclusiva para alunos com deficiência. O trecho traz a afirmativa de que, a formação profissional “deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação” do professor e que, esta atuação poderá dar-se em diversos espaços, na escola e fora dela, inclusive “nos ambientes domiciliares”.

Conforme aponta o trecho da lei em destaque, o atendimento educacional especializado em ambientes familiares faz parte dos âmbitos do atendimento pedagógico, entretanto, esse tipo de atuação se dá para o acompanhamento de alunos em condições de saúde muito específicas que os impossibilite de frequentar a escola por tempo prolongado. Mas o que era antes unimaginável aconteceu. De alguma forma, os profissionais da educação e estudantes foram deslocados para uma experiência de *ensinoaprendizagem* em âmbito familiar, pois o risco de contágio e morte por covid-19 nos levou a viver em quarentena nos anos de 2020 e 2021, tendo o distanciamento físico como medida de controle para evitar a propagação do vírus. Sendo que, em 2021, a flexibilização das medidas se dava de forma progressiva de acordo com a situação e a gestão de cada estado e/ou município. E é com as experiências deste tempo que tentarei dialogar no capítulo 3.

Minha prática pedagógica acontece no cotidiano da educação pública, onde estou imersa na dinâmica escolar por estas diferentes funções e perspectivas da docência. Por um longo tempo da pesquisa hesitei em fazer uma escolha entre estas duas realidades. Mas, reconhecendo que as experiências curriculares nesses *espaçotempos* (Alves, 2001) são significativamente diferentes e respeitando suas singularidades faço, como diz Josso (2006), uma escolha que é fruto de uma negociação permanente comigo mesma, quanto àquilo que desejo partilhar e o que, por enquanto, prefiro guardar.

Esta escolha – aqui entendida como política e afetiva – reafirma os laços de afinidade e lealdade às professoras de apoio educacional especializado a quem estou unida pelo elo de pertencimento (Josso, 2006). As professoras de apoio educacional especializado, colaboradoras nessa pesquisa, são colegas de profissão. Algumas estão comigo diariamente na escola, compartilham o *espaçotempo*, as ideias, o lanche da tarde. Outras já não fazem mais parte do convívio diário, mas foram companheiras de jornada no decorrer do período de distanciamento social em decorrência da pandemia, em 2020, até os primeiros movimentos de retorno híbrido⁹, em meados de 2021.

⁹ O retorno híbrido no município de Niterói/RJ consistiu na organização das turmas em dois grupos que frequentavam a escola de forma escalonada, revezando-se semanalmente, tentando evitar a aglomeração nas salas de aula, pátios escolares, e nos portões nos momentos de entrada e saída dos estudantes.

É a partir desse processo de negociação comigo mesma e pela força do elo que me faz sentir parte e ver beleza na luta diária pela garantia do direito à educação inclusiva que escolho pensar as produções curriculares cotidianas e o entrelaçamento das redes de *conhecimentossignificações* e sentidos tecidos *dentrofora* das escolas (Ferraço; Soares; Alves, 2017, p. 10) por professoras de apoio educacional especializado para reafirmar a importância da educação especial na perspectiva inclusiva, valorizar nossas produções curriculares, fortalecer nossas *políticaspráticas* e, ainda, para reconhecer estas como profissionais essenciais para a garantia do direito ao “acolhimento a todos os alunos, com ou sem deficiência, reconhecendo, respeitando e atendendo à diversidade como inerente ao desenvolvimento humano, cultural e social do indivíduo”, conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial (PNEE/MEC, 2008). É a partir do potencial pedagógico desta experiência, unida a outras professoras, que escolho mergulhar e refletir nesta pesquisa.

As memórias que compartilho nesse capítulo são pequenos fragmentos que compõem alguns dos caminhos que percorri até aqui. Percebendo estas experiências à luz de Larrosa (2019, p. 74) quando diz que “a vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la”, escolho viajar por estas memórias com um olhar afetivo, entendendo que as andanças atentas pela vida e pela pesquisa vão constituindo um caminho próprio, em movimento contínuo, não linear. De modo que a formação de professores que iniciei lá no curso normal, não terminou, acontece diariamente nos cotidianos da escola e noutros, mas especialmente nas relações entre docentes e discentes, e nos afetos que atravessam a escolha de ser *professorapesquisadora*.

Após essa viagem pelas memórias refletindo com o que possivelmente pode ter impulsionado meus passos ao exercício da docência, especialmente à educação inclusiva, vamos encarar e problematizar este campo, aqui simbolicamente chamado de “porto de partida”. No capítulo a seguir me dedico a pensar nas práticas discursivas presentes nas políticas e criações de sentido da inclusão como tema e imperativo de Estado, para então mergulhar na experiência da pandemia que atravessou o cotidiano escolar.

2 “PORTO” DE PARTIDA: INCLUSÃO, POLÍTICAS E CRIAÇÃO DE SENTIDOS

O “porto” de partida dessa viagem é o campo da educação inclusiva. “Inventado em uma atmosfera moderna para democratizar acessos, para ‘garantir’ igualdade a todos” (Lopes; Fabris, 2017, n.p.), o movimento de ampliação do acesso à escola para pessoas ditas com deficiência faz parte do movimento de universalização da educação fundamental brasileira (Kassar, 2011). Nas linhas que se seguem me proponho a apresentar um breve panorama histórico dos marcos regulatórios que influem sobre a organização da educação no Brasil, para ajudar a pensar nos indícios que corroboraram com a construção das políticas de educação inclusiva que hoje conhecemos. Nesta vereda, peço licença aos pesquisadores do Coletivo Diferenças e Alteridades na Educação, para fazer uso da linha do tempo por eles elaborada que recebeu como título “Linha do Tempo de Algumas Leis que Regulam a Educação Especial” (Anexo A).

Ainda que seja de grande relevância contar a história sobre os processos históricos de enfrentamento às práticas de subalternização, exclusão e morte de pessoas ditas com deficiência e entendendo que esta – talvez – seja tão antiga quanto a história da sociedade brasileira, opto por utilizar como um grande marco indicativo a Constituição Federal de 1988.

Promulgada para instituir um Estado Democrático que assegure o “exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” (Brasil, 1988). Este importante marco temporal nos remete aos movimentos de luta pela redemocratização no Brasil após o Golpe Militar de 1964 em que foi instaurado um período ditatorial marcado por violências, opressões, morte e censuras. Refletindo sobre as necessidades latentes da época – e ainda tão caras nos dias atuais – a Constituição institui os direitos fundamentais da população e o seu desenvolvimento, tendo em vista aspectos econômicos e sociais, trazendo em seu artigo 3º os principais objetivos, em que destaco:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
II - garantir o desenvolvimento nacional;
III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 1988).

Com vistas ao interesse pelo desenvolvimento da nação, a partir da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, a educação passa a ser assegurada legalmente como um Direito Social (Kassar, 2011) e mais especificamente definida no artigo 205 do capítulo III na seção I como direito de **todos** e dever do Estado e da família, “promovida e incentivada em colaboração com a sociedade” (Brasil, 1988). Seguindo esta premissa o artigo 206 apresenta uma lista de “princípios-base para o ensino”, dentre os quais está a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

O artigo 208 diz que o Estado tem o dever de garantir, entre outras coisas, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Este trecho retirado do inciso III do artigo supracitado apresenta um texto que precisa ser revisitado especialmente por reforçar o uso de expressões capacitistas. Sua relevância, entretanto, está na obrigatoriedade do Estado em ofertar na rede pública de ensino o Atendimento Educacional Especializado (AEE), não exclusivamente, tendo em vista o uso da palavra “preferencialmente”, mas isto não lhe furta a obrigação de fazê-lo. O AEE, como é comumente abreviado o Atendimento Educacional Especializado, aparece como serviço fundamental a ser ofertado para universalização do ensino no que diz respeito às pessoas ditas com deficiência e será reafirmado e especificado em outras leis que estão descritas a seguir.

Internacionalmente aconteceram diversos movimentos que influenciaram a construção de políticas de inclusão, como produção destes movimentos se destaca a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que aponta para a valorização da diversidade e adequação das escolas regulares considerando as necessidades que advêm desta vasta diversidade.

Na Lei nº 9.394 publicada no ano de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional podemos encontrar um capítulo inteiro dedicado especificamente à educação especial. Trata-se do capítulo V e ele define a educação especial como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”¹⁰ (Brasil, 1996). Destaco os parágrafos 1º e 2º do Art. 58 em que fica garantido o direito a serviços de apoio especializado em escolas regulares:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (Brasil, 1996, Art. 58).

No artigo subsequente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma que os sistemas de ensino têm como obrigatoriedade assegurar professores especializados e capacitados para “integrar” os estudantes; currículos e métodos que atendam às suas necessidades; educação com foco na inserção no mercado de trabalho e adequação para os que “não revelarem capacidade” para tal; terminalidade para “os que não puderem atingir o nível” exigido para conclusão do ensino fundamental, entre outros itens que podem ser lidos a seguir:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

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;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996, Art. 59).

Destaco o artigo 59 na íntegra para problematizá-lo pois nele aparece usos de termos que expressam concepções que talvez possam nos ajudar a perceber práticas discursivas que reforçam discriminações negativas (Lopes; Fabris, 2017) que impõem condição menor às experiências escolares de pessoas ditas com deficiência. A exemplo disso destaco trechos dos incisos II e IV. No inciso II lê-se que há estudantes

¹⁰ Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, que altera o texto da Lei nº 9.394, de 1996.

que não poderão “atingir o nível exigido [...] em virtude de suas deficiências” (Brasil, 1996). No inciso IV sobre a integração na vida em sociedade através do trabalho, usa-se o termo “os que não revelarem capacidade de inserção no mercado competitivo” (Brasil, 1996, Art. 59). Ambos os incisos expressam concepções que se fundamentam no capacitismo estrutural que submete pessoas a práticas opressivas e discriminatórias por não corresponderem aos “padrões impostos de normalidade” (Santos; Kabengele; Monteiro, 2022, p. 158).

Lopes e Fabris (2017) definem tais práticas discursivas como discriminação negativa. Além de subalternizar as experiências vividas por pessoas ditas com deficiência, Lopes e Fabris (2017) afirmam que a discriminação negativa estigmatiza e tenta silenciar o sujeito econômica, social e culturalmente. Para as autoras existe também um tipo de discriminação que pode ser considerada positiva pois esta se materializa através de esforços suplementares em prol da dignidade do outro. Na escola, estes esforços seriam fundamentais para atender às especificidades de participação e aprendizagem de cada sujeito.

Quanto ao Art. 60 da Lei nº 9.394/96, este prevê que instituições privadas poderão ofertar estes serviços de atendimento em parceria com o Poder Público, que a fará por meio de apoio técnico e financeiro, porém, será mantida a preferência por ofertá-los na rede pública regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Brasil, 1996. Art. 60)

Segundo Gonçalves (2020), esta relação entre o Poder Público e as instituições privadas se caracteriza como uma complementaridade em que “as Sociedades Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), responsabilizaram-se pelo atendimento aos alunos mais comprometidos e as classes especiais públicas pela população menos comprometida” (Gonçalves, 2020, p. 38).

O documento normativo intitulado Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução nº 2, promulgada em 2001, afirma em sua apresentação que a educação é “capaz de ampliar as margens da liberdade humana,

à medida que a relação pedagógica adote, como compromisso e horizonte ético-político, a solidariedade e a emancipação” (Brasil, 2001, p. 5) e partindo deste viés explicita os modos como dar-se-á, a partir de então, a promoção da inclusão. O documento que estabelece as diretrizes foi organizado em dois grandes temas, ou eixos, sendo o primeiro “A Organização dos Sistemas de Ensino para o Atendimento ao Aluno que Apresenta Necessidades Educacionais Especiais” e o segundo “A Formação do Professor”. Ainda que a lei reitere o direito de todos ao ensino regular, afirmando que os sistemas de ensino e as unidades escolares devem se organizar para assegurar este atendimento, seu texto também reforça discursos que atribuem às pessoas ditas com deficiência condições, disfunções, limitações e/ou grandes dificuldades de aprendizagem, o que “pode colaborar para que a instituição escolar não assuma que se trata de um problema de ‘ensinagem’ e não de um problema de aprendizagem e não se preocupe em mudar, para atender adequadamente às crianças” (Kassar, 2002, p. 18).

No que concerne à formação de professores a Resolução nº 2/2001 traz em seu artigo 18 uma definição para professores capacitados e professores especializados.

Os professores capacitados são aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, tiveram acesso aos conteúdos sobre educação especial adequados para: perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; flexibilizar a ação pedagógica de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e atuar em equipe. Os professores especializados em educação especial são aqueles que apresentam competências para identificar as “necessidades educacionais especiais” para então “definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas” (Gonçalves, 2020, p. 39).

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (MEC, 2008) mantém-se a relevância em garantir o acesso, a participação e a permanência de todos, além de compreender a educação especial como parte do projeto pedagógico das escolas com vistas ao atendimento às necessidades educacionais para a aprendizagem. Prezando pela qualidade a lei prevê como elemento fundamental que os professores estejam em constante busca por desenvolvimento profissional e cursos de formação continuada (Brasil, 2007, p. 15-16).

O Decreto nº 6.571/2008 dispôs sobre a ampliação da oferta do Atendimento Educacional Especializado e sobre a distribuição de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Este decreto foi revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011, do qual falaremos adiante.

Promulgado para “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente”, o Decreto nº 6.949/2009 pode representar um desdobramento da Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (Gonçalves, 2020) e traz uma nova tentativa de definição que estabeleça sobre quais pessoas a lei discorre, sendo “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2009).

Também em 2009, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica através da Resolução CNE/CEB 4/2009. De acordo com o artigo 2º da Resolução CNE/CEB 4/2009, o AEE tem como função “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” e pode ser ofertado na “própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns”, além de poder acontecer em “centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos”. Em seu artigo 4º, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 define o público-alvo do AEE como:

- I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Ret, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas de conhecimento

humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009).

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 prevê que o Atendimento Educacional Especializado componha o projeto político-pedagógico (PPP) das escolas, seja elaborado e executado por professores atuantes na “sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE” e realizado de forma articulada com serviços da saúde e da assistência social, e com a participação das famílias, destacando que este atendimento não é substitutivo às classes comuns. Além disso traz considerações quando à formação docente à medida que determina em seu Art. 12 que “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”.

No ano de 2010, a Nota Técnica nº 11/2010 apresentou aos sistemas de ensino orientações para a institucionalização da oferta do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. O documento apresenta uma lista do que compete às escolas neste processo de implantação das salas de recursos, aspectos a serem contemplados no PPP como condições de acessibilidade, infraestrutura e organização da prática pedagógica, e ainda apresenta o que chama de atribuições do Professor do Atendimento Educacional Especializado:

1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos.
2. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola.
3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo.
4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais.
5. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação.
6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a

orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores (Brasil, 2010).

Importa ressaltar que ainda que estejam articulados, são distintos os trabalhos desenvolvidos pela professora de apoio educacional especializado e pela professora que atende em sala de recursos multifuncionais. No município de Niterói, local das experiências narradas pelas profissionais com as quais dialogo nesta pesquisa, ambas frequentaram o curso de formação de professores no ensino médio ou graduação em pedagogia para estarem habilitadas ao exercício da docência. Porém, para atuar em sala de recursos multifuncionais a professora precisa apresentar certificação de um curso que a qualifique para realizar o atendimento educacional especializado. O atendimento tem horário previamente agendado e acontece na sala de recursos multifuncionais, individualmente ou em pequenos grupos de estudantes, de acordo com a proposta pedagógica e a necessidade do educando. O trabalho realizado pela professora de apoio educacional especializado na cidade de Niterói acontece concomitantemente ao trabalho desenvolvido pela professora regente da turma de referência em sala de aula. O estudante é acompanhado pela professora de apoio educacional especializado desde o momento que chega na escola até o momento de saída. Esta profissional elabora e desenvolve junto ao estudante, sua família e demais profissionais envolvidos no processo de desenvolvimento do educando o Planejamento Educacional Individualizado (PEI), em que serão registrados os principais objetivos de desenvolvimento do aluno considerando cinco áreas: estimulação sensorial, motricidade, comunicação, socialização e cognição.

Conforme dito anteriormente, o Decreto nº 6571/2008 foi revogado pelo Decreto nº 7.611/2011 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências e diretrizes para que sejam efetivados os deveres do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial. O atendimento educacional especializado é “compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”, e poderá ser ofertado de forma

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - complementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

Justificado pelo objetivo de “ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular” (Brasil, 2011), o artigo 5º do Decreto nº 7.611/2011 prevê apoio técnico e financeiro da União “aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (Brasil, 2011). O apoio técnico e financeiro poderá ser contemplado através das ações como o aprimoramento do AEE; a implantação de salas de recursos multifuncionais; a formação continuada de professores, gestores e demais profissionais da escola, entre outras demandas da educação inclusiva, adequação arquitetônica, além de elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade, como especificado no parágrafo 4º que diz:

§4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais (Libras), laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo (Brasil, 2011).

Na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2012) que tem como objetivo “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (Brasil, 2012) destacam-se as obrigações do Estado no que diz respeito garantir a equidade de condições e oportunidades entre as pessoas no Brasil, considerando as barreiras que obstruem a participação plena e efetiva de todos. Para tanto o artigo 24 apresenta os meios para que se assegure um sistema educacional inclusivo:

- a) facilitação do aprendizado do Braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;
- b) facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda;
- c) garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social (Brasil, 2012).

Fundamentada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015, não aparece na linha do tempo, em anexo, mas é um documento oficial imprescindível à manutenção da educação inclusiva a medida que se destina a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015). São diversos os pontos de relevância que constituem a LBI, dentre eles o princípio da não discriminação, presente no parágrafo primeiro do artigo 4º compreendida como

distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (Brasil, 2015).

Além de estabelecer o envolvimento de toda a sociedade, da família e do Estado ao assegurar a efetivação dos direitos “à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação” (Brasil, 2015), bem como ao “transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros” (Brasil, 2015) com vistas ao bem-estar “pessoal, social e econômico”, a LBI determina ainda que todos devem “comunicar à autoridade competente qualquer forma de ameaça ou de violação aos direitos da pessoa com deficiência” (Brasil, 2015). Quanto ao direito à educação previsto no capítulo IV da Lei Brasileira de Inclusão, o artigo 27 assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, que proporcione o “máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (Brasil, 2015).

O Plano Nacional de Educação, em vigência, foi instituído pela Lei nº 13.005, publicada em junho de 2014, em que foram definidas metas e estratégias para alcançá-las dentro de um prazo de 10 anos. A lei tem como algumas de suas diretrizes a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades e erradicação de todas as formas de discriminação, a

promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental, a valorização dos profissionais da educação, entre outras. Dentre as metas previstas destaco a meta nº 4 que diz respeito à universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, para a população de 4 a 17 anos “com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, preferencialmente na rede de ensino regular, “com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”.

Quanto aos professores, sua formação e valorização temos as metas 15, 16 e 17. A meta 15 tem em vista assegurar “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” através da oferta de cursos, ampliação de programas de iniciação à docência, valorização da experiência prática e “reforma curricular nos cursos de licenciatura”. A meta 16 diz respeito à formação continuada em nível de pós-graduação, “considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”. E a meta de nº 17 tem como objetivo a valorização “dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE”.

Conforme *pesquisa formação* realizada por Gonçalves (2020) em que se propõe a dialogar com concepções e práticas de professoras de apoio educacional especializado recém-concursadas e professoras regentes do município de Niterói,

As orientações legais que as escolas de Niterói seguem, referentes à Educação Inclusiva, são as leis brasileiras vigentes apresentadas e analisadas acima. Contudo, a FME de Niterói considera, na Portaria FME 087/2011, a necessidade permanente de “aprimorar, reorganizar e qualificar a Rede Municipal de Ensino de Niterói, com vistas ao sucesso escolar dos alunos e ao aperfeiçoamento das condições de trabalho e de formação dos profissionais da educação”. Destaco, no Capítulo IV – Da Educação Especial, o Art. 37, que define que o aluno dito com deficiência poderá ser acompanhado em suas atividades cotidianas por um professor de apoio educacional especializado, mediante parecer da Assessoria da Educação Especial da FSDE/FME (Gonçalves, 2020, p. 44-45).

No município de Niterói, a criação do cargo Professor I de Apoio Educacional Especializado foi formalizada pela publicação da Lei Municipal nº 3067/2013 e seus

anexos. No ano de 2016, em edital público para a seleção de profissionais para esta, e outras funções, o município apresenta como descrição sintética de suas atribuições

o exercício do magistério, especificamente, no 1º e no 2º ciclos do ensino fundamental e no 1º e no 2º ciclos da educação de jovens e adultos, bem como, na condição de professor de apoio educacional especializado, em classes inclusivas, na educação infantil ou no ensino fundamental, incluindo a execução de trabalhos e atividades de natureza pedagógica.

De acordo com o item 18.2 do anexo III do Edital 02/2016 da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói que dispõe sobre as atribuições e requisitos dos cargos definidos pela Lei Municipal nº 3.067/2013 e seus anexos, os profissionais no cargo Professor I de Apoio Educacional Especializado devem, dentre suas atribuições:

- ministrar aulas no 1º e no 2º ciclos do ensino fundamental e na educação de jovens e adultos;
- ministrar aulas, mesmo na ausência do aluno com deficiência, transmitindo aos alunos os conhecimentos estabelecidos no projeto pedagógico, de acordo com as diretrizes curriculares em vigor, com assiduidade e pontualidade;
- participar da elaboração do projeto pedagógico da unidade de educação, definindo ações, atividades e procedimentos de avaliação no processo de ensino aprendizagem;
- avaliar os alunos e as turmas, no contexto educacional, utilizando técnica e metodologia em consonância com a proposta pedagógica em vigor;
- interagir com os alunos de forma a enriquecer o processo educacional, atendendo com disponibilidade e dedicação aos alunos com dificuldade de aprendizagem, inclusive a pessoas com necessidades educacionais especiais;
- propor estratégias pedagógicas que favoreçam a interação aluno-aluno e aluno-professor, no contexto escolar;
- participar de atividades educacionais internas e externas, que contribuam para seu enriquecimento profissional, agindo sempre com ética e equilíbrio emocional;
- propor estratégias pedagógicas que favoreçam a interação dos alunos com a comunidade escolar de maneira ampla, considerando a inclusão, a diversidade de raça, de gênero, a situação socioeconômica entre outras, no contexto escolar;
- exercer atividades relacionadas ao cuidado com o aluno, quanto à higiene, à alimentação e à recreação;
- participar colaborativamente na elaboração dos planos de aula, na execução das estratégias didáticas, adaptadas ao aluno com NEE [Necessidades Educativas Especiais] e na realização de trabalhos relativos aos conceitos trabalhados e compatíveis com seu grau de conhecimento;
- colaborar na elaboração e confecção de material instrucional e recursos audiovisuais adaptados às necessidades do aluno com NEE;
- participar dos encontros de formação promovidos pela FME, em especial pela coordenação de educação especial;
- atuar junto ao professor para atender o aluno com deficiência no desempenho de suas necessidades de vida diária, como por exemplo: socialização, locomoção, alimentação, asseio e higiene, durante sua permanência na escola;
- dar apoio ao professor regente quanto ao atendimento das necessidades emergenciais que envolvam o aluno com NEE;

- conhecer e cumprir [...] as legislações que regulamentam a educação especial no município e em nível nacional;
- interagir com a família buscando informações subsidiárias ao processo educacional dos alunos (Niterói, 2013).

Como pudemos observar através deste breve panorama temporal, a trajetória da educação inclusiva é marcada por movimentos e disputas políticas, sociais, culturais e pedagógicas que vêm contribuindo para ampliação das compreensões quanto aos interesses, necessidades e ao direito de todos à educação. Ao longo dos anos estamos avançando no que diz respeito às leis que reafirmam este direito, mas ainda há muito para construir. Continuam vivos e resistindo os movimentos na busca pela equidade e materialização das políticas inclusivas nos cotidianos escolares. O trabalho pedagógico realizado hoje pelas professoras de apoio educacional especializado nas escolas da rede pública de ensino na cidade de Niterói resulta destes avanços, e está previsto como uma das garantias para alcançar o objetivo da PNEEPEI (Brasil, 2008) que é assegurar a inclusão escolar. Além do atendimento educacional especializado estão descritos na lei outros aspectos que precisam ser garantidos para efetiva inclusão, sendo eles:

acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

Mais de dez anos após a publicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva seguimos enfrentando muitos desafios quanto ao acesso e permanência dos estudantes com deficiência na escola. Além das questões arquitetônicas que persistem como dificultadoras, Camargo (2017) aponta também para compreensões equivocadas do conceito e da proposta de inclusão quando, por vezes, os estudantes são denominados “alunos de inclusão”. Ou, ainda, quando são propostas atividades pautadas em práticas ditas inclusivas e curriculares que parecem insistir em tentar ajustar ou adequar o estudante à dinâmica escolar, desconsiderando o movimento inverso de tornar a escola um espaço inclusivo.

De volta ao que aponteí como ponto de partida, vivo um reencontro com a noção de inclusão, agora um pouco mais densa do que aquela que outrora havia

apreendido e assimilado. Sem reduzi-la aos limites de atuação do Estado, as autoras Lopes e Fabris (2017) me auxiliam no movimento de levantar âncora e zarpar do porto, na tentativa de experimentar um processo de ressignificação das compreensões quanto à inclusão, reconhecendo-a como imperativo de Estado e problematizando as práticas que a constituem para então buscar outras formas de criá-la e conduzi-la. A problematização feita pelas autoras tem como objetivo construir uma crítica radical aos modos como temos produzido significados imersos em práticas discursivas que tentam determinar verdades sobre a inclusão fundamentadas em uma racionalidade política “neoliberal de Estado” (Lopes; Fabris, 2017, p. 13).

Como parte de uma política pública, tornando-a viva, intensa e perpassada por constantes transformações, estamos nós, professoras de apoio educacional especializado, junto aos estudantes e suas famílias persistindo na garantia deste direito ao passo que, para além do escrito em documentos oficiais, criamos sentidos, sustentamos políticas, leis e as formas de materializá-la (Lopes; Fabris, 2017) fugindo das perspectivas positivistas que percebem a educação como algo superficialmente técnico e objetificante, e os profissionais como meros reprodutores destas técnicas.

Na ideia de inclusão forjada na modernidade a partir do contraponto à noção de exclusão produzida, no que tange a educação escolar de pessoas ditas com deficiência, sua presença na escola pode, por vezes se materializar como resposta ao histórico de exclusão e desumanização que marca a trajetória da humanidade. Entretanto, Skliar (2011) faz o convite para aprofundar esta reflexão, a fim de pensar para além da presença física e material da pessoa com deficiência na escola, indagando sobre como, quanto e de que forma nosso planejamento e nossas propostas pedagógicas tocam a existência deste estudante.

Uno podría preguntar si la inclusión es inclusión cuando la alteridad del otro es apenas un tema de diagnóstico, la afirmación de una rápida y genérica formulación legal del otro como otro del derecho-con derechos, la suma presente de presencias pero no de existencias. Y uno podría preguntarse, también, si en el estar juntos, en la convivencia, hay que nombrar la relación con el otro como una relación de inclusión, si hay que nombrar al otro como ser incluido, si hay que nombrar al uno mismo como el portador y el portavoz de la inclusión (Skliar, 2011, p. 68).

A preocupação com a existência do outro e com a forma como a educação tem potencial para atravessar esta existência é o que emerge como essência do processo reflexivo que envolve o pensar a convivência escolar para o autor, afinal, convivendo

afetamos e somos afetados uns pelos outros e os nossos modos de afetar nem sempre acontecem pelo encontro do que temos em comum, mas, especialmente, pelo impacto causado no encontro de nossas disparidades.

Y quizá por eso mismo es que la pregunta sobre la convivencia se ha vuelto una pregunta que remite demasiado al lenguaje formal, a la suma o resta de cuerpos presentes, pero mucho menos a la contingencia de la existencia, de toda existencia. Aquí reside la clave, entonces, de porqué la convivencia no puede ser entendida apenas como una negociación comunicativa, como una presencia literal, física, material de dos o más sujetos específicos puestos a “dialogar”. La convivencia tiene que ver con un primer acto de distinción, es decir, con todo aquello que se distingue entre los seres y que es, sin más, lo que provoca contrariedad. Si no hubiera contrariedad no habría pregunta por la convivencia. Y la convivencia es “convivencia” porque hay -inicial y definitivamente- perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia y alteridad de afectos. Hay convivencia porque hay un afecto que supone, al mismo tiempo, el hecho de ser afectado y el de afectar, porque estar en común, estar juntos, estar entre varios, como lo expresa Jean-Luc Nancy: *“Es ser tocado y es tocar. El “contacto” –la contigüidad, la fricción, el encuentro y la colisión- es la modalidad fundamental del afecto”*. Ese estar juntos, ese contacto de afección no es un vínculo de continuidad, no es reflejo de una comunicación eficaz sino, fundamentalmente, un embate de lo inesperado sobre lo esperado, de la fricción sobre la quietud, la existencia del otro en la presencia del uno (Skliar, 2011, p. 67).

Ao ser convidada ao diálogo com Skliar, os anseios que me trazem a esta viagem pelas experiências e a esta presente experiência de dissertar vão, ao longo do caminho, sendo entremeados pelo desejo de mergulhar nos afetos gerados na colisão de nossas existências – professoras e estudantes –, sem renunciar às crises, dores, sofrimentos e agonias (Skliar, 2011, pág. 65) que se dão na/pela convivência.

La convivencia con los demás se juega, entonces, entre un límite y el contacto con el otro. Una convivencia que no puede sino dejarse afectar o dejar afectarse con el otro. Y en esa afección que muchas veces pretende aniquilar todo aquello que nos perturba, todo aquello que nos inquieta, no habría otro deseo posible que aquel que expresa que el otro siga siendo otro, que la alteridad del otro siga siendo alteridad. Ahora bien: ¿Cómo sería factible ese deseo de dejar que el otro siga siendo otro? ¿Acaso la voluntad de la relación debe ser, siempre, voluntad de dominio y de saber/poder acerca del otro? ¿Qué límites de afección plantea el otro cuerpo no ya apenas en su presencia material (es decir, el “aquí estoy yo”), sino sobre todo en su propia existencia (esto es: “yo también soy”)? ¿Y qué efectos podrían producirse al pensar en una transmisión educativa que no intenta cambiar al otro, que no pretende hacerlo ajeno a su alteridad? (Skliar, 2011, p. 68).

Não seriam essas afetações mobilizadoras de criação de possibilidades que o estar juntos proporciona? É a partir desta concepção do trabalho de professoras de apoio educacional especializado como um exercício da docência crítica e reflexiva que

trago para a discussão a relação entre educação inclusiva e currículos, tantas vezes reduzidas à lógica da flexibilização, ajuste e adaptação curricular.

O desafio hoje é pensar como enriquecermos o oferecimento educativo. Na tarefa de quem ensina a viver, há modos de responder eticamente à existência do outro, o que não significa só afirmá-lo na sua presença, porque a educação consiste em se encontrar de frente com o outro concreto, face a face. Não são eles, os recém-chegados, os que têm que se esforçar por se entrosar/encaixar, por não desengonçar o que já estava encaminhado. É nossa responsabilidade albergá-los. Fazer-lhes espaço é fazer possível o encontro com o saber, com o desconhecido, com a alteridade presente na construção do comum (Skliar, 2011, p. 132 *apud* Ribetto; Rattero, 2017, p. 365).

Nós, professoras e estudantes, somos transformados nas afetações da convivência, mas esta transformação não deve ser consequência de um movimento que tenha como objetivo fazer como que o outro e aquilo que dele me inquieta ou incomoda sejam modificados sob meu domínio, conforme meu desejo e minhas percepções. Esta transformação mútua, capaz de acontecer no encontro e no convívio entre o que temos de alteridade, precisa respeitar os limites físicos e existenciais do que é ser outro. Portanto, reconhecendo e respeitando os saberes e percepções da vida produzidos em suas relações com o mundo e sua singularidade.

Estes afetos provocados no percurso da viagem vão aos poucos encontrando espaço, se acomodando na bagagem e me fazendo refletir que, talvez, a noção de inclusão, que conheço e defendo há alguns anos esteja limitada a algum tipo de entendimento binário estabelecido através da oposição entre exclusão e inclusão. Uma perspectiva que teve seu lugar e sua relevância para alcançarmos importantes marcos na história e significativas mudanças nos modos de viver uma sociedade mais democrática, mas que não dá conta de demonstrar as múltiplas formas que temos experimentado vivê-la.

As experiências com a educação inclusiva que compartilho com outras professoras de apoio educacional especializado não estão alheias às marcas desta história em que políticas e práticas discursivas vêm, por longos anos, reforçando discriminações negativas (Lopes; Fabris, 2017) que impõem condição menor às experiências escolares de pessoas ditas com deficiência. Entretanto, é pensando em nossas ações pedagógicas como estratégias reflexivas concebidas a partir de perspectivas políticas (Larrosa, 2004) que desbravaremos o período do distanciamento social vivido nos anos de 2020 e 2021 e seus desdobramentos na

educação pública da cidade de Niterói/RJ através do mergulho nas experiências da docência com professoras de apoio educacional especializado, companheiras de jornada.

3 MUDANDO O CURSO: EFEITOS DA PANDEMIA NA VIDA DE PROFESSORAS, ESTUDANTES E SUAS FAMÍLIAS

[...] houve uma mudança na trajetória do voo. Aterrissou na Holanda e é aqui que você está.

Emily Kingsley

Escolhi fazer uso deste fragmento traduzido do texto de Emily Kingsley (1987), pois ele mobiliza a reflexão sobre as mudanças de curso inesperadas da vida. No texto, a autora fala sobre uma pessoa que estava planejando uma viagem à Itália, mas o voo a levou para a Holanda. Destacando as expectativas e todo o roteiro já planejado para a viagem dos sonhos, que seria conhecer a Itália, a autora usa desta história ficcional para sensibilizar famílias de crianças com deficiência, tendo em vista toda a expectativa criada para o nascimento de um filho. Reforça a ideia de que, ainda que a realidade não seja conforme seus planos há nesta realidade a oportunidade de viver experiências outras, descobrir formas diferentes de viver e pensar o mundo.

O texto “Bem-vindo à Holanda”, de Emily Kingsley (1987), que uso para puxar o fio da conversa neste capítulo poderia ser facilmente adaptado para pensar sobre diversos aspectos da vida. E penso que se encaixe – sim, como um quebra-cabeça de pensamentos e palavras – no que pretendo refletir neste capítulo: a mudança de curso provocada pela chegada abrupta da pandemia e seus efeitos na vida escolar e produções curriculares de professoras de apoio educacional especializado, estudantes e suas famílias. Além da dor das perdas, do medo, das incertezas e inseguranças, quero compartilhar caminhos do (re)existir da docência neste cenário. Pesquisar nossas produções curriculares nesse contexto é um convite a pensar na pandemia como experiência, como diz Larrosa (2006, p. 7): “[...] la experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad”.

Então vamos fazer uma viagem no tempo da experiência, quando a trajetória do voo pela docência começou a mudar.

O dia 13 de março de 2020 parecia uma sexta-feira como tantas outras. Eu estava encerrando a segunda jornada do dia, na segunda escola do dia e me

preparando para a terceira. Me despedi dos alunos como de costume, cumprimentei os responsáveis e saí da escola em direção ao ponto de ônibus. Já a caminho da escola em que trabalhava no turno da noite recebi a notícia: “aulas suspensas pelos próximos quinze dias”. Os quinze dias tornaram-se trinta, quarenta...

Em função do aumento de casos de infectados e da ameaça de disseminação global, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou, no dia 11 de março de 2020, estado de pandemia causado pelo novo coronavírus. Dentre as orientações da OMS destaca-se, como medida fundamental para evitar a intensa proliferação de casos, o distanciamento social. No Brasil, o impacto gerado pela chegada do vírus trouxe, para autoridades de saúde brasileira e para a população, muitas temeridades acerca de como lidar com a realidade da pandemia num país claramente despreparado.

Para garantir o distanciamento social muitas atividades foram suspensas, dentre elas, as aulas presenciais e, a partir de então muitas inquietações começaram a surgir. A alternativa preconizada pelos gestores da educação foi a produção de conteúdos e aulas através de meios digitais. Escolas e universidades fecharam as portas físicas e buscaram estabelecer ou fortalecer espaços virtuais para minimizar a distância entre os envolvidos nos processos de aprendizagem, ofertando materiais de estudo, aulas, promovendo eventos, palestras, rodas de conversa. Algumas instituições de ensino produziram material impresso na tentativa de alcançar estudantes de famílias sem acesso à internet.

Como nos ajuda a pensar Boaventura de Sousa Santos (2020), já havia um estado de crise preexistente à pandemia, uma crise permanente e sem qualquer objetivo de ser resolvida, uma crise que se mantém sustentada em dois objetivos principais e são eles “legitimar a escandalosa concentração de riqueza e boicotar medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica” (Santos, 2020, p. 3). Os sujeitos e suas singularidades, corporeidades e afetos foram transformados em números de mortos. Uma experiência devastadora que, marcada pelo medo, modificou nossas formas de perceber a vida e os nossos modos de viver.

Com a chegada abrupta da pandemia, os modos de viver que conhecíamos e considerávamos possíveis foram alterados, de modo que “a ideia conservadora de que não há alternativa ao modo de vida imposto pelo hipercapitalismo em que vivemos cai por terra” (Santos, 2020, p. 3). Mudamos a forma de trabalhar, estudar, os modos de praticar a fé, as opções de lazer e os meios de nos comunicar uns com os outros.

Muitas empresas demitiram os funcionários, outras estabeleceram o *home office*¹¹ e tiveram aquelas que decretaram falência. Restaurantes, *shoppings* passaram um período fechados. Parques e praias foram interditados. Os *shows* que lotavam grandes espaços se transformaram em *lives*¹² para entreter e sensibilizar quem tivesse acesso à internet. As ruas das cidades só podiam ser utilizadas com motivação aceitável, dentre elas: ida e volta do trabalho (para aqueles profissionais cujos serviços foram definidos como essenciais), ida e volta de mercados ou farmácias, e para utilização de serviços de saúde. Este deslocamento deveria ser evitado ao máximo e, quando indispensável, o uso de máscaras de proteção cobrindo nariz e boca foi estabelecido como obrigatório.

Um dos fatos que se destacou marcando o abismo social em que vivemos foi a quarentena. “Qualquer quarentena é discriminatória” (Santos, 2020, p. 12), pois apenas alguns podem se manter em casa para manutenção da saúde e segurança de si e de sua família. Porém muitos outros não tiveram a mesma garantia. Se viam obrigados a se expor ao risco para conseguir o “pão de cada dia”. Existem também aqueles grupos cuja vulnerabilidade precede a quarentena: mulheres, trabalhadores informais, moradores de rua e/ou de periferias, pessoas com deficiência e idosos. Para estes, os sintomas sociais se agravaram. A pandemia por nós experienciada potencializou a crise da desigualdade que já vivíamos. O tempo histórico em que esta pesquisa é desenvolvida lhe implica aspectos singulares da experiência que acometeu os povos de todo o mundo de forma devastadora. No Brasil, até o presente momento – 7 de junho de 2022 – de acordo com dados da Fundação Oswaldo Cruz (2022), 667.041 pessoas foram a óbito em decorrência da covid-19.

E o que dizer da educação? A pandemia nos tirou da escola, de sua estrutura física e daquilo que, de certo modo, tínhamos como lócus do trabalho pedagógico, nos trouxe para lugares outros do fazer docente. Foi preciso tempo, estudo, longas conversas, para começar a pensar como, quando e o que a escola poderia fazer imersa num contexto totalmente inóspito, imprevisível e cruel.

O caos potencializado pela pandemia trouxe à tona reflexões importantes acerca da escola pública e de seu papel fundamental para o exercício da democracia. Ainda que diante da dor de tantas perdas e do medo, “recolhemos nossos cacós” e

¹¹ Quando o trabalho é realizado de casa.

¹² Transmissão *online* contínua feita em tempo real à gravação. Comumente referida como *live* ou *streaming*.

fomos em busca de novos saberes. Espaços de formação continuada ganharam força. Videochamadas, livros, *lives*, cursos assíncronos, reuniões, tentativas, erros, recomeços. Reuniões pedagógicas tornaram-se ainda mais frequentes do que estávamos habituados. Os encontros virtuais nos mantinham unidos. Tentávamos pensar nos meios, nas estratégias para que os estudantes pudessem ter a escola como parceira neste momento conturbado. Sim, estávamos preocupados com a aprendizagem dos nossos alunos, mas, no primeiro momento, a preocupação era se eles estavam bem, se suas famílias estavam passando por dificuldades ainda maiores do que aquelas já conhecidas. Nos inquietavam os riscos que esse tempo longe da escola poderia representar para cada um deles. Alguns encontros, organizados pela pedagoga da escola, tinham como propósito o acolhimento às professoras para tentar, de alguma maneira, minimizar as angústias que compartilhávamos.

Esta ruptura física inesperada provocou-nos a olhar para os *espaçostempos* da escola real/virtual. Fomos buscando formas para criar uma rotina. Agora éramos professoras e estudantes, cada um em sua casa, tentando estabelecer algum contato. Entretanto, por muitas vezes, o que parece um simples contato virtual para quem tem acesso às ferramentas tecnológicas representa em paralelo um abismo entre os sujeitos, tendo em vista a disparidade econômica que caracteriza o modo de vida em que estamos inseridos, pois muitas famílias não têm acesso à internet ou aparelhos eletrônicos e, quando tem, este acesso é precário. A experiência da docência em pandemia nos levou a conhecer, viver e sentir o mundo “pela janela do quarto, pela tela, pela janela”¹³, como mostra a narrativa desta professora:

Tive que me adequar às tecnologias necessárias para o desenvolvimento do trabalho. Tinha dia que era sofrido mesmo, essa é a palavra. Porque dava tudo errado. Canal que muitas das vezes não funcionava. Internet que também caía. Os educandos precisavam da ajuda de seus responsáveis para ter acesso (Conversa entre professoras. Narrativa de experiência da professora R, 2022).

A tecnologia é um exemplo de que a existência humana se reinventa em diversos *espaçostempos* (Ferraço; Soares; Alves, 2017, p. 90), inclusive diante das instabilidades e contradições, circunstâncias que, muitas vezes, oportunizam possibilidades de criação e descobertas. Deste modo, nós, professoras, fomos buscando alternativas para, aos poucos, transformar a realidade caótica que

¹³ Calcanhoto, Adriana. *Esquadros*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=leL7KSkM97M>. Acesso em: 11 out. 2022.

estávamos vivendo em processos formativos. Corroborando com o exposto até aqui, recorro à Passeggi (2016) que diz:

enquanto não se conceber os professores como um adulto em formação, uma pessoa plena de experiências, com capacidade para refletir sobre si, e que tem muito mais para nos contar sobre a escola do que a produção científica atual dispõe sobre o tema, não se avançará, suficientemente, quanto à compreensão das relações que se estabelecem entre formandos e seu processo de formação (Passeggi, 2016, p. 2).

É concebendo este entendimento de Passeggi, que me proponho a pensar processos formativos que experimentamos, investigando a partir das narrativas de experiências das docências vividas nas múltiplas “telas e janelas” através das quais forjamos um outro cotidiano educativo. Tentando perceber como produzimos novos sentidos e conhecimentos à medida que a vida se enreda e desenreda. Talvez seja essa uma das principais características da docência: ressignificar.

A gente se ressignifica. A gente busca estas novas estratégias que é a aula gravada, é a aula em loco com o aluno. O professor precisou se ressignificar porque muitas vezes ele achava que era só aquela questão mesmo né [sic], do quadro, do piloto, e vamos colocar ali, e do material didático impresso. Então desenvolver estratégias com a tecnologia numa época de pandemia apresenta ressignificação (Conversa entre professoras. Narrativa de experiência da professora M, 2021).

Daqui, do nosso lugar de professoras de apoio educacional especializado, já estamos familiarizadas com a necessidade diária de reinvenção e resistência. Na escola, estamos acostumados a lidar com desafios. Porém este desafio, de “fazer escola” fora do ambiente físico escolar que proporciona o encontro, foi, de longe, um dos maiores. A escola passou por “rearranjos” (Nóvoa, 2017, p. 15) para adentrar aos ambientes familiares, o que nos levou a conhecer outras formas de *aprenderensinar*. Foi preciso adaptação, estudo, e muitas conversas.

Ainda que, em 2022, no tempo de minha escrita, estejamos convivendo e sobrevivendo com as calamidades econômicas, sociais, educacionais que foram potencializadas pela pandemia, e ainda, reconhecendo que os problemas que me trazem a esta pesquisa já existiam antes da propagação global do vírus, escolhi problematizar as produções curriculares possíveis no tempo do distanciamento social, nos anos de 2020 e 2021, para reafirmar que, diante do caos, das dificuldades, inclusive da falta de contato físico, nós professoras, praticantes dos cotidianos

escolares, continuamos construindo “artes de dizer e artes de fazer” (Certeau, 1996) em nossas *políticaspráticas* educacionais cotidianas (Oliveira, 2013).

Para *fazerpensar* esta experiência e desinvisibilizar a singularidade dos caminhos percorridos, ou atalhos encontrados pelos praticantes para a produção curricular (Garcia, 2015) em tempos pandêmicos me aproximo político-epistemologicamente das reflexões que emergem das pesquisas do campo dos cotidianos escolares em que Alves (2001, 2008) propõe movimentos que provocam deslocamentos para pensar a complexidade dos cotidianos, sendo, por vezes, necessário confrontar saberes que foram nos constituindo ao longo dos anos para começar a perceber e dar a ver que “conhecimentos são criados por nós mesmos em nossas ações cotidianas” (Alves, 2008, p. 134).

3.1 Desconstruindo o roteiro: por uma redescoberta dos cotidianos escolares

Mas a inquietude pertence sobretudo às crianças e aos viajantes. Um dos sintomas da inquietude poderia se chamar de: nostalgia dos espaços abertos. Quando isso ocorre, a pergunta essencial não é a ofensiva e narcisista “quem sou”, e sim a perturbadora e perigosa “o que faço aqui?” (Larrosa, 2014, l. 1381, p. i).

Antes de embarcar nesta pesquisa-viagem¹⁴ comecei, timidamente, planejar um roteiro. Neste roteiro tentava esmiuçar os caminhos metodológicos que norteariam cada etapa desta jornada. Sim, eu buscava por um “norte”, um modelo prescritivo, um molde. Ora, se este molde existe, estaria eu predisposta a me encaixar nele? Parece que sim. E dói reconhecer que ao longo da vida, em muitas circunstâncias, negligenciamos a nós mesmos, a nossa cultura, e as nossas formas de pensar o mundo para experimentar uma sensação, por vezes enganosa, de pertencimento. Boaventura de Sousa Santos (2007) ajuda a problematizar o que chamo de busca por um norte quando, ao analisar o pensamento moderno ocidental, o associa à “injustiça cognitiva” que, ao longo dos anos, vem tentando monopolizar o conhecimento universal.

¹⁴ A opção estética por relacionar pesquisa e viagem origina na percepção de ambas como experiências transformadoras e produtoras de sentidos que marcam minha trajetória.

Talvez essa busca por um molde represente um reflexo da dicotomia¹⁵ que pressupõe o certo e o errado, a verdade e a mentira, que incorporada ao longo da vida, me fez pensar que havia um único “jeito certo” de fazer pesquisa, um único caminho possível, e que nesse caminho, o caminhante deveria ser invisível. Foi a partir desta perspectiva colonialista que, a princípio, mesmo sendo professora e fazendo parte diariamente da dinâmica escolar, pensava que para realizar uma pesquisa acadêmica seria imprescindível escolher uma escola em que eu não desempenhasse o exercício da docência. Uma escola em que eu seria recebida como pesquisadora e não teria vínculos previamente estabelecidos com os sujeitos da pesquisa “pois aprendemos com a ciência moderna que é preciso separar, para estudo, sujeito do objeto” (Alves, 2008, p. 134).

Entretanto, com a mala pronta e arriscando os primeiros passos da viagem, logo nos primeiros encontros do grupo de pesquisa “Diálogos Escolas-Universidade: Processos Formativos, Currículos e Cotidianos”, me percebi sendo, aos poucos, deslocada daquele lugar que a priori pensava ser o meu. Um lugar de professora pesquisadora de práticas docentes que não as suas e de seus pares – professoras com quem compartilho o dia a dia na escola. Este deslocamento foi provocado pela possibilidade de desbravar outro caminho, através de atalhos já percorridos por pesquisadores que defendem a existência de diferentes e variados modos de *fazer pensar* (Alves, 2008, p. 134) e produzir conhecimentos nos cotidianos. Uma pesquisa “para além da norma”, como uma utopia “que não é lugar a se chegar, mas caminho permanente, ininterrupto e sempre inconcluso rumo ao desconhecido” (Garcia; Oliveira, 2014, p. 21).

“Esses conhecimentos e as formas como são tecidos exigem que admitamos ser preciso mergulhar inteiramente em outras lógicas para apreendê-los e compreendê-los” (Alves, 2008, p. 16). Mergulhada nos cotidianos escolares tenho a companhia de estudantes e professoras que compõem redes de *saberesfazeres* (Alves, 2008) educativas e nelas são *praticantespensantes* (Oliveira, 2012). Começo a compreender que pesquisar com os cotidianos escolares é uma escolha epistemológica e política que se posiciona na contramão dos discursos demeritórios da educação pública, especialmente por partir da premissa de não falar sobre ou pela escola, mas falar com os praticantes da escola. Entendo este como um caminho

¹⁵ Princípio organizador do pensamento moderno ocidental (Santos, 2007, p. 73).

metodológico que não ignora as multiplicidades, complexidades que estão e se dão nos cotidianos. Aos poucos fui me encontrando, desencontrando, reencontrando e recomeçando, nesse modo de perceber os fazeres docentes, com o olhar, e todos os outros sentidos, mais sensíveis às minhas práticas. De modo que a distância entre a pesquisadora e seu objeto de estudo antes entendida como necessária já não cabe mais na bagagem para esta viagem.

Subvertendo as premissas da ciência moderna, pesquisando com os cotidianos aprendemos com nossos pares, em nossas artes de fazer. A possibilidade de pesquisar com os cotidianos escolares reconhecendo-os como *espaçostempos* (Alves, 2008, p. 135.) de produção de sentidos e, portanto, produção de conhecimentos potencializados pela diversidade me movimenta para um outro lugar epistemológico onde começo a me perceber como sujeito de produção de conhecimentos cotidianos.

Pesquisar com os cotidianos é reconhecer e investigar com as múltiplas e complexas redes de práticas e valores a partir da perspectiva do conhecimento como rede tecida pelos praticantes (Certeau, 2008) da vida cotidiana. Trata-se de uma prática investigativa que não se percebe limitada a responder perguntas, apresentar resultados ou buscar soluções, mas acompanhar e visibilizar os efeitos que emergem dos processos experimentados no encontro entre os sujeitos.

Cotidiano, portanto, é a palavra que usamos para nos referirmos à vida de todo dia e aos seus criadores que são, ao mesmo tempo, suas criações, simultaneamente, singulares e coletivas: os sujeitos – que somos e que vamos nos tornando –, as nossas práticas e os sentidos que a elas vamos atribuindo, tecendo e articulando redes de conhecimentos, de significações e de relações que vão constituindo nossas subjetividades e orientando nossas ações. Cotidianos, então, lugar de produção de conhecimentos, incluindo-se, entre eles, os valores, e de produção da existência (Ferreira, 2018, p. 90).

Para abordar as questões com as quais venho pensando nesta pesquisa faz-se indispensável compreender os aspectos que estão na base da tessitura do campo das pesquisas com os cotidianos. Os cotidianos se traduzem em *espaçostempos* (Alves, 2001) de criação e produção de existência, conhecimentos, crenças e valores que dão sentido à vida e as formas de vivê-la. O primeiro deslocamento provocado pelas pesquisas com os cotidianos parte da premissa de que o pesquisador não está “alheio” ao mundo que estuda, limitado a observá-lo e analisá-lo à distância. Mas, ao

contrário, que se permita sentir o mundo estudado e, além disso, perceba-se como parte inerente a ele.

O primeiro movimento, chamado Sentimento do Mundo propõe “sentir o mundo e não só olhá-lo, soberbamente, do alto ou de longe” (Alves, 2001, p. 16), ou seja, é preciso mergulhar com todos os sentidos no cotidiano para investigá-lo, assumindo-o como *espaçotempo* de saber, criação, prazer, inteligência, imaginação, memória, solidariedade, e sobretudo, de grande diversidade (Alves, 2001, p. 16-17). Sentir o mundo é viver a pesquisa, mergulhando com todos os sentidos na complexidade do cotidiano.

O segundo movimento se chama “Ir sempre além do já sabido”. Este movimento nos mobiliza a perceber as teorias herdadas da modernidade como limites e não como verdades absolutas. De modo que para mergulhar nos cotidianos e aprender com eles faz-se necessário desprender-se do já sabido e permitir-se tecer outros conhecimentos, próprios da criatividade e das múltiplas possibilidades das relações e redes cotidianas.

O terceiro movimento chamado, em 2001, por “Beber em todas as fontes”, agora é chamado “Criar nossos *personagens conceituais*”. A princípio nos ajudaria a ampliar as possibilidades de entendimento do que é considerado fonte de pesquisa, em contraponto à compreensão hegemônica. Entretanto, de acordo com Alves (2019), aos poucos, através das muitas conversas, entendidas como *lócus* principal de trabalho e produção de *conhecimentossignificações*, “percebemos que tais ‘fontes’ que nos impressionavam no início de nossas formulações, não existiam” (Alves, 2019, p. 32). Os praticantes dos cotidianos não são fontes nas quais é possível “encontrar verdades”, são intercessores e representam os personagens conceituais com os quais conversamos a fim de buscar pensar e compreender “os inúmeros e complexos processos das relações humanas nas redes educativas que formamos e nas quais nos formamos” criando artefatos culturais em resposta às necessidades do dia a dia (Alves, 2019, p. 32).

“Narrar a vida e literaturizar a ciência” é o quarto movimento e sugere a possibilidade de uma escrita outra, em que eu, narradora praticante, ao narrar vou rompendo com a impessoalidade que caracteriza as pesquisas que seguem os moldes hegemônicos. Esta narratividade, como diz Certeau (2012), relaciona “as artes de dizer” às “artes de fazer”, estabelecendo uma troca entre si. Esse outro modo de “saber-dizer” compreende que não falamos ou escrevemos por alguém, ao contrário,

reconhece que todos somos autores, nos desafiando a falar e escrever uns para os outros, com os outros e não no lugar dos outros. Nas palavras de Alves (2001, p. 32-33): “sou um narrador *praticantepensante* ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até mim, neles inserindo, sempre, os fios dos meus modos de contar”.

Ecce femina, nesse quinto movimento se reitera a importância de perceber que o que de fato interessa nas pesquisas com os cotidianos são os *praticantepensantes* dos cotidianos, ou seja, as pessoas, suas memórias, seus modos de compreender o mundo e agir nele. O quinto movimento, a meu ver, atravessa os quatro primeiros, pois chama a atenção para o personagem principal das pesquisas com os cotidianos: os praticantes e o que os mobiliza. Não é sobre eles, mas com eles que se fazem as pesquisas cotidianistas.

Na tentativa de desinvisibilizar e valorizar a trajetória percorrida por professoras de apoio educacional especializado – em que me incluo – num cenário totalmente inusitado e desafiador, me alio a estas *professoraspesquisadoras* e a outros autores na inserção do campo de estudos dos currículos produzidos nos cotidianos, primeiramente e, talvez principalmente, para dar a ver as possibilidades e potencialidades criadoras de nossas redes de saberes tecidas coletivamente nos cotidianos e, quem sabe ir além, para em conjunto com as demais professoras reafirmar nossa profissão (Nóvoa, 2017).

Nesta estrada que a pesquisa me leva a percorrer, acredito na potência das narrativas para estudar as produções curriculares cotidianas possíveis por tratar-se de pensar na história contada sob uma ótica decolonial, que desconstrói a imposição de padrões e preza pela valorização e respeito ao protagonismo das professoras *praticantepensantes*. Narrando, construímos e reconstruímos significados, legitimando os saberes que advêm das experiências, dos improvisos.

Nesse mergulho, estou em busca de explorar perspectivas e sensações que produzem outros efeitos e sentidos ao que até então vinha passando despercebido e sendo desconsiderado enquanto *saberesfazeres* que atravessam e transformam minhas vivências enquanto *professorapesquisadora*. Sendo assim, quando escolho o caminho político-epistemológico-metodológico que emerge das pesquisas com os cotidianos, reafirmo e defendo que há na simplicidade de nosso dia a dia uma gama potente de relações e *conhecimentossignificações* (Oliveira, 2012) fluindo em nossas práticas docentes.

Na contramão dos estudos que se sustentam por discursos generalizantes, que abdicam da pluralidade e da diversidade, as pesquisas com os cotidianos escolares buscam compreender as trajetórias dos praticantes dos cotidianos, potencializando e valorizando o encontro com o Outro.

O Outro é o que tem outros valores, crenças, hábitos e saberes. É aquele ou aquilo que emerge com as crises do crível e engendra credibilidades nascentes, que não se possui nem se controla. O Outro é o que escapa. É o imprevisível, o inesperado, o excluído, o imigrante, o marginalizado, o estrangeiro, o que nos antecedeu e, ainda, o que virá depois de nós. É mistério e surpresa. É a alteridade radical, a diferença para a qual nós precisamos nos abrir para inventar o novo (Ferraço; Soares; Alves, 2017, p. 10).

É o imprevisível, o marginalizado, o fora de controle que me traz ao desenvolvimento desta pesquisa no curso de mestrado em educação. Me desafio a mergulhar nas vivências e complexidades da docência buscando problematizar os sentidos que emergem das narrativas sobre os processos de produção curricular possíveis durante a trajetória da docência em pandemia para pensar nossas *políticaspráticas* (Oliveira, 2013) e produções curriculares (Garcia, 2015), como caminhos de (re)existência às políticas de centralização curricular (Garcia; Fontoura, 2021), tendo em vista que toda prática está enredada por concepções, interesses e posicionamentos políticos (Oliveira, 2013).

Aos poucos, me desprendo das amarras das teorias quantitativas e generalistas que em muito nos limitam, tento experimentar este mergulho com todos os sentidos na complexidade de pesquisar nossas práticas cotidianas, na busca por fazer a experiência de narrar as “artes de fazer” de professoras praticantes da vida escolar.

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (Heidegger, 1987, p. 143 *apud* Larrosa, 2002, p. 25).

Faço esta experiência transformadora, interpelando-me, ao passo que busco aperfeiçoar meus sentidos para perceber e dar a ver experiências da docência, a partir das narrativas de professoras de apoio educacional especializado da educação básica

do município de Niterói, no estado do Rio de Janeiro, a fim de pensar as produções curriculares que emergiram na pandemia, analisando-as como possíveis movimentos que expressam práticas de resistências às tentativas de controle e centralização curricular. Submeto-me, numa tentativa de corroborar com a produção científica do campo dos currículos em que as narrativas tenham lugar, não somente para termos reconhecimento, mas para assegurar o direito de contar a própria história, reconhecer-se vivo numa temporalidade, espacialidade e memorialidade específicas. Porque, conforme Ferraço (2003, p. 171), trabalhar com narrativas é como “uma possibilidade de fazer valer as dimensões de ‘autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade estéticas’ dos discursos dos sujeitos cotidianos”.

Neste sentido, entendo como fonte e dispositivo principal das reflexões deste estudo, as narrativas de experiências da docência de professoras de apoio educacional especializado em pandemia, para, a partir delas, pensar os processos formativos e as produções curriculares experimentadas como possibilidades de “artes de fazer” (Certeau, 1994) a tessitura dos saberes. Esta é uma escolha política, em que me alio aos movimentos dos profissionais da educação que vem ao longo dos anos resistindo diante das tentativas de implementação de políticas hegemônicas de centralização curricular e de controle do fazer docente.

Reconhecendo os saberes docentes como fonte abundante das experiências com a escola e partindo da perspectiva de que a experiência da *docênciadiscência* em pandemia vem produzindo outros modos de pensar e fazer a educação se engendra a seguinte reflexão: o que nós, professoras, temos a dizer sobre nossas experiências e o que é possível aprender a partir delas? Quais as produções curriculares possíveis? O exercício da docência das professoras de apoio educacional especializado está restrito à flexibilização curricular? O que mostram as narrativas destas professoras? Que noções de currículo emergem nestas narrativas? Em suma, parafraseando a indagação de Boaventura (2020): que potenciais conhecimentos decorrem da pandemia do coronavírus?

Essas são algumas das muitas perguntas que me mobilizam a pensar as produções curriculares e os processos formativos docentes marcados pelo distanciamento provocado pela pandemia, sem perder de vista que, no campo educacional, já estávamos vivendo um momento importante de tensões e debate frente aos movimentos de implementação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Reconhecendo que os cotidianos são permeados por dimensões sociais,

políticas e culturais e que, as mazelas sofridas pela sociedade não estão dissociadas da escola, me coloco a refletir quanto às formas como a pandemia da covid-19 impactou o fazer docente e o(s) currículo(s) escolar(es). Atravessada por estas experiências estou mobilizada a pensar, quantas incertezas, reflexões, descobertas e recomeços decorreram ou foram potencializadas pela pandemia da covid-19?

Defendo a ideia de produções curriculares **possíveis** em meio ao caos potencializado pela pandemia para que não percamos de vista o momento devastador, histórico, político, econômico que vivemos. Assim como para marcar o lugar de onde falo, como professora de apoio educacional especializado na rede pública de ensino de Niterói, mas, antes disso, mulher, filha, esposa e praticante da vida. Digo ainda, “possíveis”, pois entendo que muitas outras possibilidades e artes de *dizersaberfazer* cotidianas (Ferraço; Soares; Alves. 2017, p. 10) nos foram roubadas pela despedida abrupta provocada pela covid-19 que acometeu tantas companheiras de profissão e cujas vidas foram tiradas.

Desenvolvo no capítulo a seguir algumas reflexões provocadas pelas conversas e pela seleção e estudo das narrativas que emergiram destas conversas. Devo dizer que fui surpreendida pelas narrativas que emergiram das conversas. Surpreendida pelas sensações que elas provocaram em mim. Senti que estava adentrando num território desconhecido. Inquietante! Não esperava por esses sentimentos. Talvez por se tratar de experiências vividas por profissionais que conheço, que convivo, que compõem a rede da qual faço parte. Então por que essa sensação? Trazê-las como o âmago deste estudo provocou a sensação de intimidade e surpresa, como descobrir um tesouro no próprio quintal.

4 PRODUZINDO ATALHOS: CONVERSAS COMO CAMINHO DE PRODUÇÃO NARRATIVA

Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza vai mais longe.

Clarice Lispector

Em tempos de furor tecnológico escolhi um recurso milenar da humanidade como uma estratégia metodológica de produção de narrativas escritas. Propus a escrita de cartas para nós mesmas, pois, como nos ajuda a pensar Nóvoa (2014, p. 13), “numa carta, o que interessa é a relação, esse diálogo em que conversamos conosco quando nos dirigimos ao outro, ainda que seja um outro imaginário”. Foi neste sentido que propus às professoras colaboradoras nesta pesquisa, minhas companheiras de jornada, a escrita de cartas para nós mesmas, através de uma provocação lúdica e autorreflexiva. A proposta foi pensar no que diria para si mesma se fosse possível enviar uma carta, tendo em vista os anseios, as dúvidas e as dores que passamos, bem como os caminhos que encontramos ou criamos para fazer acontecer ações pedagógicas junto aos alunos. Esta ideia surgiu durante uma de nossas conversas, quando uma das professoras se emocionou ao compartilhar os desafios que enfrentou e as alegrias geradas pelas devolutivas dos estudantes com as famílias. A ideia da carta me pareceu uma fonte de onde as narrativas brotariam, e penso que poderiam ter brotado, porém a proposta, inicialmente acolhida pelo grupo, não chegou a ser concretizada. Não recebi nenhuma carta e nem eu mesma escrevi. Eu não queria impor uma forma, não queria cobrar respostas, queria que nos sentíssemos à vontade para transformar em carta o que parecia borbulhar por dentro, e por vezes, transbordar no olhar.

Não havia me dado conta de que o que eu buscava encontrar nestas cartas estavam emergindo espontaneamente em nossas conversas. O que fizemos e escolhemos compartilhar, os caminhos que percorremos, as inquietações e dificuldades encontradas, aparecem em nossas conversas, como num emaranhado de ideias, produções e afetos. Vou percebendo no processo da pesquisa que as

conversas criam uma atmosfera favorável às negociações de sentidos, podendo “contribuir para interrogar sentidos hegemônicos e para a produção de outros-novos saberes e sentidos” (Garcia; Rodrigues; Gonçalves, 2018, p. 427).

À medida que caminho para *aprenderdescobrir* um modo de fazer pesquisa que não ignore os percursos, equívocos e recomeços, e entendendo que esta é a forma em que melhor me aproximo do campo dos cotidianos, assumo então as conversas (Garcia; Rodrigues; Gonçalves, 2018) como método para a coleta das narrativas que aqui se apresentam como dispositivos de formação que emergem das redes de saberes de professoras enquanto praticantes dos cotidianos. As nossas conversas tecidas em redes podem representar uma destas pequenezas cheias de *conhecimentossignificações* que por vezes passam despercebidas. Nas narrativas de experiências que emergem das conversas é possível perceber um caminho contínuo de formação, em que se encontra espaço para ver os sentidos produzidos pelas experiências vividas e revividas ao serem narradas. Penso que narrar pode também ser um caminho em direção a “práxis” (Freire, 1996), que envolve a ação reflexiva de suas próprias vivências.

Esta é uma pesquisa que busca falar com os cotidianos escolares, com as histórias que nos são contadas e com as que escolho contar a partir de minhas próprias vivências enquanto *praticante pensante* do cotidiano. Além de me reconhecer aqui como narradora *políticopraticante*, ao fazer a experiência de trançar minhas narrativas com as narrativas de outras professoras, colegas de profissão e pensar currículos e formação através delas, estou convencida de que “a construção de uma escola de qualidade para os até agora excluídos passa pela tomada da palavra pelas professoras, historicamente impedidas de dizer a sua própria palavra” (Alves; Garcia, 1999, p. 9).

As narrativas de experiências que conduzem os rumos desta viagem foram registradas em áudio, transcritas e estudadas. Foram sentidas. Provocaram emoções naquelas que narraram e nesta que aqui se propõe a dialogar, mais uma vez, com elas. Admito de antemão, que faço uso do que Certeau (2012) chama de entremeio entre ciência e ficção. Em suas palavras: “junção entre discurso científico e linguagem ordinária, exatamente no ponto em que o passado se conjuga com o presente em que as indagações sem tratamento técnico retornam como metáforas narrativas” (Certeau, 2012, p. 63). Partindo desta definição penso que a experiência de narrar é sempre uma nova experiência e uma nova produção de sentidos.

Ao passo que nos distanciamos fisicamente da escola, as conversas entre professoras – uma prática habitual do trabalho com a educação inclusiva em Niterói – para pensar juntas nos alunos, suas necessidades e potencialidades, forjaram outros caminhos e se recriaram em espaços virtuais. Foram nestes espaços que se deram as conversas de onde emergiam as narrativas que dão corpus a este estudo. Mensagens instantâneas, videochamadas tornaram-se espaços importantes para pensar as artes de conversar (Certeau, 2007, p. 50) nesse novo cotidiano que se instaurava.

Foi no decorrer de uma conversa sobre os muitos desafios e as pequenas conquistas que vivemos nesses tempos de pandemia que falei sobre a pesquisa em desenvolvimento. Ao perguntar se gostariam de compartilhar comigo suas histórias, refletindo sobre as produções curriculares que consideram terem sido possíveis na experiência da docência em pandemia tive algumas respostas imediatas. As narrativas estavam especialmente relacionadas às dificuldades encontradas pelas famílias em manter contato com a escola por recursos tecnológicos, os usos de plataformas as quais não estavam habituadas, o pouco retorno de alguns alunos, as dores das perdas de pessoas queridas e o desenvolvimento de sintomas de ansiedade. As narrativas parecem encontrar nas conversas uma oportunidade para fazer emergir os sentidos que criamos para aquilo que vivemos. Durante um encontro *online* do “O GIRO - Ciclo de Conversas Internacionais em torno das narrativas”, transmitido ao vivo no YouTube no ano de 2022, Passeggi definiu narrativa como “uma síntese provisória que nós elaboramos para dar sentido aos acontecimentos no mundo da vida ou da imaginação e ao que nos acontece em nosso mundo interior”¹⁶.

Surgiram também narrativas sobre os cursos, palestras, rodas de conversa, reuniões pedagógicas, encontros virtuais, entre outros espaços formativos que conhecemos ou que foram amplamente difundidos neste tempo. Muitas questões atravessaram nossa conversa. Então eu disse, que queria falar sobre os nossos possíveis, aquilo que conseguimos fazer, mesmo que diante de tantas complexidades.

¹⁶ Transcrição da definição narrada por Passeggi durante o encontro *online* que recebe o nome de “O GIRO - Ciclo de Conversas Internacionais em Torno das Narrativas nas Pesquisas e na Formação”. É uma ação do projeto “Diálogos Escolas-Universidade: saberes e os processos de formação docente na produção dos currículos nos cotidianos”, desenvolvido em parceria com a Universidade do Minho no contexto do Programa CAPES-Print (UERJ), organização de Alexandra Garcia (UERJ) e Maria Alfredo Moreira (IE-UMinho). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GZqiZdOMm-A>. Acesso em: 27 mar. 2022.

E eles começaram a aparecer, acompanhados de risos e um ar alegre que deixava escapar a satisfação do trabalho realizado.

Apesar de todos os problemas, que não foram poucos, o uso da tecnologia como instrumento, para dar continuidade no currículo, no meu caso, foi positivo. Porque, em sala de aula com a aluna que eu acompanhei durante esse tempo ficava complicado. É uma aluna com paralisia cerebral, então ela necessitava mesmo de muita utilização da tecnologia assistiva e, enquanto sala de aula, a gente não tinha condições desse suporte.

Já com o atendimento remoto, eu utilizando o conhecimento e a minha tecnologia, eu pude passar pra ela de uma forma bem mais efetiva o conteúdo curricular e o aprendizado. Apesar da possibilidade dela de utilização do meio de comunicação, não era uma máquina tão 100%, mas deu pra acompanhar bastante e a gente percebia né, eu percebia no olhar dela, na expressão dela, no feedback que ela me dava, condições de identificar que ela estava aprendendo né.

Então assim, em termos positivos a questão da pandemia facilitou o acesso do atendimento remoto uma vez que com a tecnologia assistiva a gente alcançou, eu alcancei, o objetivo com essa aluna. Não foi fácil, uma vez que os aparelhos dela não tinham uma memória tão boa, então a aula *online in loco*, eu ligada e ela ligada também, a gente muitas vezes caía, mas os momentos em que pode ser utilizado foi muito bom (Conversa entre professoras. Narrativa de experiência da professora M, 2022).

Ao estudar a narrativa da professora M, podemos perceber que ela trouxe para a conversa os desafios impostos pela desigualdade econômico-social, característica do modo político econômico em que vivemos, quando diz que a aluna acessava as aulas virtuais com dificuldade pois os recursos tecnológicos, aparelhos eletrônicos e rede móvel de que sua família dispunha eram limitados. Ainda que as circunstâncias não fossem as ideais, professora e aluna, com o apoio da família, conseguiram encontrar estratégias, aprenderam a utilizar as ferramentas tecnológicas e, juntas, produziram conhecimentos. Na narrativa aparece o termo “conteúdo curricular” associado à ideia de transmissão e de objetivo atingido. Mas o que compõe a narrativa não são conteúdos, mas processos que envolvem a experiência que resulta da relação entre elas (estudante e professora). Estes conhecimentos, que se materializam nos usos dos instrumentos a que tiveram acesso, as formas como se articularam para estabelecer o contato e manter o vínculo, as gambiarras que possivelmente foram criadas para que o momento do encontro acontecesse, cada detalhe que constitui o processo e os caminhos para estarem virtualmente juntas, poderiam aqui ser entendidos como currículos que ali foram produzidos.

As dimensões que abrangem o entendimento sobre currículos precisam contemplar os movimentos de sua produção (Garcia, 2015, p. 295), isso significa perceber as práticas sociais e culturais presentes nas relações entre os sujeitos e os

conhecimentos. Ao trazer a noção de currículos produzidos de Garcia (2015), penso que seja importante ressaltar que não caminho em busca de definições totalizantes e deterministas, ao contrário, busco contribuir para o deslocamento dos sentidos naturalizados e pensar as práticas que compõem os currículos que produzimos em nossas ações cotidianas.

Para outra professora a experiência foi diferente, pois ela já havia criado a estratégia de se comunicar por telefone com os estudantes para dar recados ou falar com os responsáveis. Já havia sido criado, inclusive, um grupo no WhatsApp com todos os estudantes e professoras que integraram uma peça teatral que há pouco havia sido apresentada na escola. Com o grupo de alunos acompanhado por esta professora, as videochamadas fizeram o papel de unir aqueles que fisicamente estiveram distantes.

Eu já tinha acesso aos alunos, então o que eu fazia? Chamadas de vídeo de WhatsApp com eles. Assim eu achei que funcionou melhor, no sentido de ter contato direto com eles né, tirar as dúvidas, mostrava no computador, enviava coisas também escritas pra eles, mas eu também fazia junto com eles, e dava explicação, dava uma aula mesmo, normalmente, com a videochamada (Conversa entre professoras. Narrativa de experiência da professora E, 2022).

Podemos perceber algumas aproximações entre as narrativas das professoras. Ambas deixam transbordar na conversa a necessidade que tiveram de promover de algum modo o encontro com os estudantes. Como afirma Garcia (2015, p. 13), “encontros nos desmontam e balançam nossas utopias”, multiplicam nossas interrogações e favorecem os processos formativos.

A narrativa a seguir nos provoca a pensar como as experiências com a tecnologia desencadearam processos formativos em que fomos tecendo novos saberes, conhecendo e aprendendo modos outros de fazer e (re)existir enquanto docentes.

Fazia (vídeos) de toda maneira: para vogais, leitura, escrita, enfim, tinham vários tipos de vídeo, vídeos nossos, feitos, e tinham vídeos também que se estavam de acordo com o objetivo da gente, a gente colocava o link lá e eles assistiam. Aí os pais assistiam com os filhos em casa e faziam aquelas tarefas. Aí depois teve um segundo momento da pandemia, à distância ainda, que a gente fez um grupo de WhatsApp, porque já tinha tido tempo de organizar, e nesses grupos de WhatsApp a gente passava tarefa pra eles também, em casa, pra fazer junto com a família. E aí eles filmavam fazendo aquela tarefa e mandavam pra gente (Conversa entre professoras. Narrativa de experiência da professora E, 2022).

Na contramão das definições de conteúdos, habilidades e competências que aparecem como prescrições na Base Nacional Comum Curricular (2017), os caminhos para a produção de conhecimentos que fluem no cotidiano da escola contornam o que está documentado, não como estratégias de enfrentamento ou ação planejada para demonstrar alguma revolta, mas como processo vivo, mutável e em permanente movimento.

Eu fiz um vídeo de um circuito, circuito dos sentimentos, sabe? Foi muito legal! E aí nesse circuito, além da questão dos sentimentos, você trabalhava equilíbrio, lateralidade, o tempo, enfim, várias outras habilidades. Eles mesmos criavam os deles. A gente dava a opção de fazer igual ao nosso, ou eles criarem, porque aí tem a criatividade também né, e outras habilidades juntas. Aí eles filmavam e mandavam no WhatsApp, aí a gente incentivava né. Então eles participavam bastante nesse sentido. Não tinha videochamada, mas tinha esse retorno (Conversa entre professoras. Narrativa de experiência da professora E, 2022).

No trabalho científico em que se estuda a partir das narrativas de professoras é possível perceber uma variedade de saberes que emergem de táticas sutis¹⁷ para criar usos ao que lhes é imposto como norma e/ou regra, demonstrando, conforme Certeau (2008), que os praticantes instauram pluralidade e criatividade nos cotidianos. A professora autora da narrativa destacada acima permite que seja possível perceber a preocupação com o bem-estar dos alunos, à medida que em seu planejamento pedagógico há lugar para os sentimentos diante de uma realidade instável e assustadora. Naquele momento, conceitos, conteúdos e habilidades descritas como essenciais em documentos oficiais são postos num lugar que não o da prioridade. Importava mais o cuidado com a integridade física e emocional daqueles que estavam do outro lado da tela.

Nenhuma concepção, texto ou perspectiva prática quanto aos processos de ensino vai acontecer na realidade do modo como foi pensado/proposto/planejado. E que os processos reais de *aprendizagem ensino* são habitados por saberes/poderes/quereres dos seus *políticopraticantes* (Oliveira, 2013, p. 382).

Os cotidianos não são compostos por sujeitos hegemônicos, homogêneos, padronizados. Como esses sujeitos dos cotidianos comportariam políticas curriculares

¹⁷ De acordo com Michael de Certeau, “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (1994, p. 38), em que táticas sutis denominadas pelo autor como “artes” são articuladas às invenções. “As táticas de consumo, engenhosidades do fraco para tirar partido do forte, vão desembocar então em uma politização das práticas cotidianas” (Certeau, 1994, p. 45).

monopolíticas centralizadoras? Oliveira (2003, p. 57-58) diz que “podemos construir modelos, mas os modos como às realidades locais expressam as normas e as modificam pelas suas especificidades só podem ser compreendidos se descemos às singularidades”.

Para tencionar a reflexão necessária acerca dos nossos saberes docentes em prática, criando conhecimento junto aos educandos e, deste modo, produzindo currículos, recorro ao diálogo com Silvio Gallo (2003) para com ele pensar num deslocamento possível do conceito de “literatura menor” constituído por Deleuze e Guatarri, para pensar numa “educação menor”. Ora, para tornar mais esclarecedor o que este autor nos provoca a refletir, vamos a princípio ver em que consiste a “educação maior”:

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos (Gallo, 2003, p. 78).

Aproximando-nos das compreensões de Gallo (2003), reconhecemos que a BNCC faz parte destas estratégias a serviço do poder que quer instituir-se, como ferramenta de padronização e controle. Mas, em contraponto aos grandes mapas, projetos e bases, há a educação que se dá na força das reinvenções, na potência das insatisfações que mobilizam em busca de outros possíveis, nos cotidianos, que penso estar próximo ao que pode ser chamado de educação menor. Nas palavras de Gallo:

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional (Gallo, 2003, p. 78).

Problematizando a educação a partir destas concepções, penso que, quando currículo escolar não é percebido como processo, mas como prescrição de conteúdos, habilidades e competências, pode haver o risco da redução da compreensão da docência, de modo que esta passe a ser percebida enquanto mero mecanismo de transmissão e reprodução destes conhecimentos, contribuindo para a manutenção das manifestações de exclusão, hierarquização e supressão de saberes. Quando se nega o potencial criativo, crítico e reflexivo da docência “a educação se torna um ato

de depositar em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (Freire, 1997, p. 58). Nesta perspectiva, os profissionais da educação são reduzidos ao lugar de depositário, mero transmissor do conhecimento definido como útil, real, válido e verdadeiro.

Esta “concepção ‘bancária’ da educação” (Freire, 1987, p. 33) corrobora com a tentativa de reduzir profissionais da educação ao lugar de técnicos que se limitariam a reproduzir a “cartilha” em forma de livros didáticos – como os que temos atualmente, reformulados a partir da BNCC – e outros instrumentos de controle; desconsiderando, conseqüentemente, as inúmeras possibilidades de produção de conhecimento que acontecem nas relações estabelecidas entre os praticantes dos cotidianos escolares e as experiências de vida que trazem consigo, como saberes potentes na criação de novos saberes.

Em contraponto a esta restritiva e reducionista perspectiva do lugar da docência, Gallo (2003) convida a pensar nossas ações como pequenos movimentos de resistência, que acontecem nos detalhes, nas miudezas, nos cotidianos. Aproveito esta experiência da pesquisa para ressaltar a importância de conversarmos e investigarmos processos formativos e experiências que apontem para a desconstrução de representações demeritórias da escola e da docência. Deste modo, me aliando ao autor em defesa de nossas miudezas estratégicas e resistentes, trago para o âmago deste estudo as narrativas de professoras de apoio educacional especializado da cidade de Niterói para pensar com possibilidades outras de *pensarproduzir* currículos nas experiências vividas junto aos praticantes da escola. Na narrativa, destacada abaixo, a professora demonstra através de sua fala, que os caminhos que vão sendo delineados no processo de construção de conhecimento são imprevisíveis.

Ele gosta de cinema. Ele adora falar sobre cinema, sobre filmes e ele também se interessa por essa parte do desenho, da arte. Conforme foi passando o tempo das aulas *online* e eu fui conhecendo ele, eu tive essa percepção e comecei a trabalhar com eles com projetos, trabalhei com o projeto Paulo Freire. Dentro deste tema dos 100 anos de Paulo Freire eu trabalhei com ele mapas mentais. Desenvolvemos um mapa mental sobre Paulo freire e isso rendeu um debate muito importante porque ele começou a descobrir outras coisas, por exemplo, falar sobre política. Quando ele começou a ler sobre a questão da ditadura, e a questão de Paulo Freire na ditadura militar, ele começou a buscar um pouco mais sobre este assunto, de política (Conversa entre professoras. Narrativa de experiência da professora B, 2022).

A narrativa acima ajuda a pensar os processos de interação entre a professora de apoio educacional especializado e o estudante, que se conheceram no período do distanciamento social através das ferramentas tecnológicas, e apresenta alguns aspectos presentes nas miudezas em que se dão suas aproximações, trocas, conversas, constituindo e produzindo juntos o currículo. Ao mobilizar o aluno a conhecer o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, a professora não trouxe limites à sua experiência, pelo contrário, instigou sua curiosidade e produziu, com ele, formas de registrar as suas descobertas. Ele, com a ajuda da mãe, pesquisava na internet para construir o mapa mental e pôde produzir conhecimentos e ampliar seus interesses por outros temas.

No final eu tive um retorno muito grande por parte da mãe dele. Porque a mãe dele veio me agradecer porque ele estava ficando mais calmo, ele estava conseguindo se concentrar mais a partir destas atividades que eu estava propondo. Ele conseguia ficar um pouco mais de tempo lendo, lógico com a ajuda da mãe, por ele não ser alfabetizado, mas ele buscava material na internet, ele pedia a mãe para imprimir, para comprar material, cartolina, se interessava em fazer atividades (Conversa entre professoras. Narrativa de experiência da professora B, 2022).

A presença das famílias, frequentemente representadas na figura materna, aparece nas conversas da docência de forma muito significativa. Especialmente demonstrando que esta relação que se estabelece entre a professora, representando a escola, e a mãe, representando a família, pode ser um potencializador no processo de tessitura dos saberes. E, no tempo da pandemia, a necessidade do estreitamento dessa relação e envolvimento dos membros das famílias, há tempos desejado e incentivado pelas professoras, ganhou um destaque ainda maior, e isso aparece com frequência nas narrativas que se entrelaçam nas conversas.

Ao narrar experiências, escolhas são feitas quanto ao que se pretende transmitir: saudosismo, alegria, ou outros tantos possíveis sentimentos e posicionamentos frente ao que se pretende dizer, ao que foi vivido. “O ouvido apurado sabe discernir no dito aquilo que aí é marcado de diferente pelo *ato de dizê-(lo)* aqui e agora, e não se cansa de prestar atenção a essas habilidades astuciosas do contador” (Certeau, 1994, p. 166). Narrar é, senão, uma arte. A arte de contar histórias e poder dar o tom àquilo que de certa forma mais lhe intriga, agrada ou surpreende. A recriação narrativa possibilita a liberdade criativa. É caminho por onde fluem

tradições, mitos, lendas, quando não apenas causos da vida vivida. É como muito se aprende e ensina.

Ao trazer histórias de experiências da docência em pandemia narradas por nós, professoras de apoio educacional especializado da educação básica, a experiência formativa da pesquisa me provocou a pensar que currículos venho produzindo em minhas práticas cotidianas e, especialmente, quais foram os possíveis que encontrei junto aos estudantes e suas famílias no tempo da experiência do distanciamento provocado pela pandemia. Nas conversas (Garcia; Rodrigues; Gonçalves, 2018), somos professoras narrando experiências da docência vivida, compartilhando aprendizagens e produzindo novos sentidos. Em uma destas conversas acaloradas entre colegas da docência compartilhei uma das experiências que vivi em pandemia e fui, ao longo da conversa percebendo as potencialidades curriculares que produzimos juntos, eu, o estudante e a sua família.

Ainda que, de acordo com Certeau (2012, p. 49), “qualquer narrativa que relate ‘o-que-se-passa’ (ou o que se passou) institui algo de real, na medida em que se considera como a representação de uma realidade (do passado)”, este estudo não tem a intenção reducionista de retratar “a realidade” como vem ao longo dos anos tentando condicionar a comunidade científica moderna. Ao contrário, procuro fugir da imperatividade que existe no falar em nome “do real”, da escola ou dos demais praticantes da escola. Sou uma professora, que ao narrar experiências, suas e de seus pares, promove encontros e desencontros com experiências outras, diversas, distintas e únicas. Reconheço esta como uma experiência formativa singular e, ao mesmo tempo, coletiva, pois os processos de elaboração da pesquisa se dão no entrelaçamento destas dimensões de produção de sentido. Para compreender melhor a reflexividade biográfica e a reinvenção permanente das representações de si e do outro recorro às palavras de Passeggi que diz:

o movimento biográfico internacional, que se consolidou a partir dos anos 2000, mais particularmente no Brasil, tem avançado no sentido de conceber a especificidade epistemológica das narrativas de si como prática de formação geradora de uma outra forma de produzir conhecimento em Educação, adotando, para tanto, um posicionamento crítico que, sem desconsiderar as aprendizagens disciplinares, centra-se no sujeito da formação e não apenas na formação em si mesma, abstraída de quem se forma (Passeggi, 2016, p. 4).

A experiência que narro a seguir para concluir este capítulo foi possibilitada por uma proposta pedagógica produzida coletivamente pelos *praticantespensantes* envolvidos nos processos de *ensinoaprendizagem* do aluno J. Entendo por *praticantespensantes* desta experiência: a professora, o estudante, a família, representada de modo especial na figura materna, e outras professoras que, em rede, nas trocas de *saberesfazeres* inspiraram o trabalho.

Poucos dias antes da suspensão das aulas presenciais fui convidada pelas professoras da sala de recursos para participar de uma reunião com uma professora da Fundação Municipal de Educação (FME), que acompanha o trabalho desenvolvido pelas professoras de apoio educacional especializado junto aos ditos estudantes com deficiência visual. Um dos aspectos que considero relevante para pensar sobre nossos *saberesfazeres* diz respeito ao planejamento das atividades. Neste encontro marcado entre professoras para pensar no planejamento educacional individualizado, a conversa teve início partindo de tudo o que já sabíamos sobre o estudante e sua família, sempre presente e participativa na vida escolar do aluno. J foi um dos estudantes do quinto ano do ensino fundamental que eu acompanhei no ano de 2020. O Aluno J tem o direito de ser acompanhado por professora de apoio educacional especializado devido ao laudo indicativo de encefalopatia crônica da infância associada à deficiência visual (baixa visão severa). Para mobilidade, J faz uso de cadeira de rodas. J não fala, manifesta seus sentimentos através da fisionomia do seu rosto ou postura do seu corpo. Quando está ativo e animado J costuma balançar o tronco e a cabeça de um lado para o outro, sorri e bate palmas. Demonstra grande satisfação ao ouvir música. Gosta muito de abraçar colegas, professores e familiares. Quando está indisposto inclina totalmente a cabeça em direção ao peito e, ainda que estimulado, persiste nesta posição. Aluno da escola desde o primeiro ano do ensino fundamental já era conhecido seu gosto por música e por isso o uso da música como recurso foi logo lembrado. Mas quais eram os nossos objetivos para o desenvolvimento do J naquele ano? De que forma poderíamos proporcionar uma experiência de aprendizado significativa? Uma frase dita nesta conversa que ecoa em minha memória até hoje foi a seguinte: “vamos apresentar ao J o mundo”. Uma fala que pode provocar diferentes interpretações, se fora do contexto. Mas naquele momento, a professora, dita pessoa com deficiência visual, tentava expressar sua percepção de que aquele trabalho que tínhamos pela frente era muito importante para o desenvolvimento do estudante e este trabalho tinha potencial para ser primoroso.

A professora A que veio da FME especialmente para conversar comigo sobre o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) do J disse que seria importante estabelecer com ele uma rotina, mas esta rotina precisaria ser pensada e desenvolvida em parceria com a família. Utilizaríamos em sala de aula objetos que se relacionassem com a dinâmica experienciada por J na escola, e em casa a família seria convidada a fazer o mesmo: criar uma rotina que pudesse ser manuseada, de modo que o J acompanhasse à medida que tocasse os objetos definidos como referência para cada momento do dia. Na rotina junto à família após acordar, seria apresentado um objeto representando o momento de fazer sua higiene pessoal e ao longo do dia as demais atividades da rotina como se alimentar, ir para a equoterapia, se preparar para ir para a escola, voltar para casa, tomar banho, jantar, escovar os dentes e dormir. Na escola utilizaríamos objetos representando o ambiente escolar e cada momento, de acordo com as atividades propostas como acompanhar a contação da história, brincar, lanche, atividades variadas com música. Cada uma destas etapas da rotina precisaria ter um objeto que as representasse para que J pudesse manusear o objeto, identificando o momento por ele representado e preparando-se para vivê-lo. Esta rotina deveria ser fixada em uma parede, com bolsos transparentes em que fossem colocados os objetos relacionados à atividade da rotina e seus nomes. A rotina seria mais do que um recurso didático, mas uma proposta metodológica com vistas a favorecer a percepção do aluno quanto à organização temporal do seu dia, promover a participação nas atividades de vida familiar, escolar e comunitária, além de ampliar o desenvolvimento da autonomia.

Empolgada com a proposta fui em busca dos objetos que pudessem ser utilizados pelo estudante. Com tudo preparado para dar início ao trabalho sistematizado com uso da proposta metodológica que descrevi acima, recebemos a notícia de suspensão das aulas em decorrência da propagação do vírus, seguida do decreto do estado de pandemia (Brasil, 2020). Em meio ao período devastador de incertezas, tristezas e perdas – das quais discorri com mais detalhes no capítulo 2 – foi preciso resgatar forças e ânimo para um novo planejamento, adequado às nossas novas rotinas, a minha, a do aluno e de sua família. Agora estávamos sendo atravessados por um acontecimento inesperado e desolador, privados dos espaços coletivos, isolados em nossas casas e distantes de tudo o que conhecíamos como modo de vida. Um novo desafio que trouxe à efervescência diversos questionamentos: como “fazer escola” fora da escola? Como ser professora à distância? Como estar

junto ao estudante por meio das tecnologias? Que saberes seriam indispensáveis diante deste acontecimento? Quais conhecimentos poderíamos produzir, aprimorar ou ressignificar, considerando a necessidade de preservação da vida tão fragilizada naquele momento e tendo em vista os afetos, crenças, valores e experiências dos estudantes, suas famílias, e nossas.

Percebi que meu planejamento e as atividades propostas não estavam apenas direcionados ao aluno. Cada detalhe, a forma de apresentar, a linguagem utilizada, tinha como objetivo envolver a família, e fazer com que ela, naquele momento, ocupasse o que seria o meu lugar no desenvolvimento da atividade. Então, eu deixava registrado na atividade o que era para ser feito em cada etapa. Se no meu planejamento houvesse a intenção de levar o aluno para receber a luz solar, e sentir o calor do sol em sua pele, então eu propunha na atividade que a família levasse o aluno para perto da janela para receber o calor. Como estávamos evitando sair de casa, todo o planejamento era voltado para o que a família possivelmente teria em casa.

Me causou grande estranhamento esse planejamento de propostas. Como professora de apoio educacional especializado estar junto ao aluno, muitas vezes tocá-lo, como gesto do afeto que se estabelece, mas também para mediar o desenvolvimento das atividades ou auxiliá-lo a se alimentar, brincar, enfim, faz parte dos nossos modos de fazer. A relação entre professora e estudante costuma ser bastante estreita. Os laços são atados aos poucos, em um processo gradual de conexão e confiança que vão crescendo a cada dia.

Comecei buscando estratégias para apresentar ao aluno J informações com relação ao que estava acontecendo com relação à saúde global em decorrência da pandemia da covid-19. Pesquisei vídeos no YouTube, desenhos, músicas, entre outros tipos de recursos em que esse conteúdo fosse abordado em linguagem acessível às crianças. Em seguida elaborei uma proposta em que o estudante seria estimulado a realizar a higiene das mãos, tendo em vista a preservação de sua saúde com relação ao risco iminente de contaminação do vírus da covid-19. Ainda falando sobre saúde, decidi abordar temas relacionados à alimentação saudável e, tendo em vista o momento de isolamento que estávamos vivendo, pensei em formas para que o estudante pudesse conhecer legumes, verduras e frutas a partir do contato direto com seus cheiros, formas, texturas e sabor.

Como desdobramento foi sugerida a criação de uma horta dentro de casa. Para o preparo da horta pedi que a família apresentasse ao estudante os materiais que seriam necessários para essa empreitada. O recipiente, terra adubada, sementes, água e o sol. Esta horta seria cultivada, com os devidos cuidados diários por toda a família, que auxiliaria e conversaria com o J sobre o desenvolvimento do que foi plantado, fazendo-o experienciar noções de tempo, diversidade de componentes da natureza, importância da água, funções do sol, assim como a paciência, as sensações do contato com a terra, o tempo de qualidade entre a família e tantas outras aprendizagens relacionadas.

Foram estas e muitas outras propostas de aulas, mas a que escolho compartilhar nessa narrativa foi aquela que mais me afetou. Não por ter sido algo especialmente mais interessante ou elaborado que as demais, mas porque nesta proposta chegamos juntos, eu, J e sua família, ao que peço licença para chamar de harmonia pedagógica na realização dos nossos possíveis. Um modo carinhoso de registrar a alegria que tive quando preparei uma proposta em formato que costuma ser chamado de projeto (Apêndice A), e que tinha como fio condutor a música. Foi no segundo semestre de 2021 e as escolas em Niterói retomavam suas atividades presenciais de forma escalonada. Cada turma era organizada em dois grupos que se revezavam semanalmente. A família do J optou por não levá-lo às aulas presenciais em sistema híbrido, mantendo-o em atividades remotas. Entretanto, se disponibilizaram para buscar na escola o material que estivesse preparado para ele. Escrevi a proposta, montei e decorei uma caixa. Dentro dela estava a proposta impressa, junto a dois instrumentos musicais confeccionados com recursos reutilizados. Um tambor e um pau de chuva. Dentre as diversas atividades propostas estava a confecção de instrumentos musicais e como sugestão havia o passo a passo para a produção de um instrumento musical de matriz africana e outro de origem indígena. A culminância se daria com a formação de uma banda com os membros da família. O repertório seria de acordo com os gostos musicais dos integrantes, e todos deveriam utilizar instrumentos produzidos por eles, em casa, coletivamente.

O objetivo geral do projeto foi favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, do senso rítmico, do prazer em ouvir música, da imaginação, da memória, da concentração, da atenção, também contribuindo para a consciência corporal. Senti prazer em *pensar/fazer* esta proposta e hoje reconheço que o principal objetivo era fazer o J feliz naqueles dias em que continuava mantendo o isolamento depois tantos

meses. Mas a alegria maior foi receber da família as fotos e os vídeos deste momento que ganhou lugar especial na memória da minha trajetória. Estavam todos reunidos, inclusive a vovó que parecia ser a mais animada. Cada qual em sua posição, com seus instrumentos à mão, sorrisos largos no rosto enquanto entoavam canções para todos os gostos. Pareciam tão alegres! Ao mesmo tempo determinados a “dar conta do recado”. Nem imaginavam a alegria que estavam a produzir “do lado de cá da tela”, riso frouxo encantado, ao ver J mais crescido, balançando-se e abrindo o riso em resposta ao mais belo concerto daquelas por quem é tão amado.

Ao narrar esta experiência, de forma injusta ao que de fato ela foi, pois minhas palavras não dão conta de dizê-la em tamanha proporção, reconheço que aquela conversa entre docentes, que antecedeu o tempo da pandemia, e também as muitas outras que aconteceram no decorrer dela, foram imprescindíveis para que minha prática não se visse limitada às prescrições, determinações e a uma busca incessante por cumprir com a lista de conteúdos prevista para determinado ano de escolaridade. Neste tempo da experiência da pandemia eu e tantas outras professoras planejamos as aulas tentando imaginar nossos alunos em suas casas, imaginando os espaços, as condições, as barreiras, os impedimentos e as possibilidades, antes desconhecidas ou ignoradas, de produzir conhecimentos e ampliar saberes já existentes e resistentes.

Para além do consumo puro e simples, os praticantes desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de uso, tornando-se produtores/autores, disseminando alternativas, manipulando, ao seu modo, os produtos e as regras, mesmo que de modo invisível e marginal (Oliveira, 2008, p. 56).

A noção de praticantes que fundamenta os estudos de Oliveira (2008) tem origem no pensamento de Michel de Certeau (2012) que diz que todos nós, com nossas táticas, astúcias e maneiras de fazer, inventamos nosso cotidiano. De modo que este cotidiano como *espaçotempo* não se limita à reprodução e ao consumo passivo de coisas impostas. Este é praticado pelas pessoas que, ao longo da vida, com suas falas, gestos, movimentos, exercem táticas e criam maneiras de usar a “ordem imposta”. Em suas palavras, criamos:

novas maneiras de fazer, de consumir e de utilizar aquilo que nos é dado e, supostamente, imposto pelo poder instituído. [...] diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular, barulhenta, posta-se uma produção do tipo totalmente diverso, qualificada como “consumo”, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade

com as ocasiões, suas “piratarias”, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?), mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos (Certeau, 2012, p. 88-89).

Ou seja, nos cotidianos, como *espaçotempos* praticados, não há apenas senso comum, repetição, reprodução e consumo passivo daquilo que nos é imposto. Pelo contrário, nossas produções são caminhos alternativos encontrados para (re)existir às estratégias de controle e centralização curricular, como processos que se dão “na latência dos possíveis, dos deslocamentos, das criações que fogem a essas lógicas e que emergem em narrativas das práticas cotidianas” (Garcia; Fontoura, 2021, p. 1515).

O trabalho com narrativas de professoras é desafiador e provoca uma intensa mistura de sensações. Por vezes até mesmo uma sobrecarga gerada pela responsabilidade de (re)contar histórias, fazer pensar e aprender através delas. Narrando, (re)contando histórias, experiências docentes, não escrevo só. Acredito no potencial decolonizante das narrativas para que estas e outras histórias possam ser contadas. Na contramão à lógica de centralização dos saberes, o potencial decolonizante a que me refiro diz respeito a um movimento contra hegemônico do conhecimento (Santos, 2010), que reafirma e se constitui em defesa da existência e resistência de outras epistemologias à medida que procura enfrentar a reprodução colonialista da ciência moderna que se fortalece a partir da concepção de que os conhecimentos europeus são universais, únicos e inquestionáveis. Este movimento contra-hegemônico, segundo o autor, resulta no que ele chama de ecologia de saberes. Esta ecologia considera como impulso dois fatores para o seu avanço: as novas emergências políticas dos povos do outro lado da linha, como a globalização contra-hegemônica, e uma proliferação sem precedentes de alternativas. Centra-se nas relações entre saberes, subscrevendo uma hierarquia em conformidade com o contexto à luz dos resultados concretos pretendidos ou atingidos pelas diferentes formas de saber.

Quando narro fragmentos da minha história acabo por contar histórias outras, com quem compartilhei momentos. Ao narrar, permitimos que outros participem destas experiências no momento presente, quando vou reconstruindo as cenas em pensamento, imaginando possibilidades e criando outros sentidos. Como disse Freire sobre a necessidade que experimentava de “falar do falado, do dito e do não dito, do ouvido, do escutado”:

Falar do dito não é apenas re-dizer o dito mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo do redizer, de novo se diz. Redizer, falar do dito, por isso envolve ouvir novamente o dito pelo outro sobre ou por causa do nosso dizer (Freire, 1992, p. 7).

Muitas outras conversas atravessam esta pesquisa e, ainda que não apareçam destacadas, compõem os enredamentos deste escrever e reescrever o pensar. Então me pergunto como antes não tinha me deixado afetar e pensar no que de fato acontece nesses encontros e conversas entre professoras (Garcia; Rodrigues; Gonçalves, 2018) e nas possibilidades e potências das pequenezas que produzem sentidos e ampliam nossos horizontes quanto aos rumos que poderemos tomar para que as nossas *políticaspráticas* sejam pedagógicas e inclusivas. As conversas abriram espaço às narrativas – minhas e de meus pares – que formam o corpus da pesquisa, que não pretende um fim em si mesma, mas provocar outros possíveis caminhos da viagem como processos formativos (Garcia, 2010) ininterruptos e inacabados.

CONSIDERAÇÕES PARA ESPERANÇAR OUTRO(S) CAMINHO(S): A VIAGEM NÃO TEM FIM

Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes. Prezo insetos mais que aviões. Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis. Tenho em mim um atraso de nascença.

*Manoel de Barros*¹⁸

Habituada a viver apressada, atropelando os atrasos, aprisionando pensamentos aos rituais metódicos do que acreditava ser o modo para “dar conta do mundo” pareço ter deixado escorrer pelas mãos o que neste momento me faz sentir que vale a pena ter sido o que fui, ser quem sou e não saber o que serei daqui em diante. São estas pequenezas do agora, que passa tão depressa, que venho percebendo trazer significância ao que experimento aqui, ali, lá, nos cotidianos.

Ao tentar materializar afetos em palavras, propus e me pus a descobrir aproximações entre o viajar e o pesquisar como movimento de *fazerpensar* currículo e pandemia em diálogo com narrativas de experiências docentes. Certo dia, li que viajar é experimentar a expansão do seu próprio eu para outros horizontes. Este modo de perceber a experiência da viagem me parece intrigante e instigante pois, este deslocar-se e perceber-se em outros espaços, tocá-los, mobiliza “uma sensação constante de alheamento e de estranhamento da realidade que permite olhar para outros mundos e formas de vida” (Giannotti, 2020, p. 294).

Segundo Giannotti (2020), a viagem pode propiciar a formação de um modo de pensar plástico, uma dimensão estética ao simples ato de ver o mundo ao redor numa nova perspectiva. Estar na escola, representá-la em tantas frentes, consumir e ser consumido por ela e, ainda assim, permitir-se mergulhar e se surpreender pelo que acontece em relações apequenadas de professoras e estudantes, talvez percebidos como presenças desimportantes dando a ver as potencialidades de suas criações e vivências é como viajar sem mapa na certeza de que já conhece o caminho e deparar-

¹⁸ Barros, 2018, p. 25.

se com diversas outras possibilidades criadas como rotas de fuga que podem propiciar modos diferentes de completar a jornada.

Ao discorrer sobre os processos da pesquisa como viagem em que há tempos de solidão e tempos de acolhimento, procurei não ignorar os desafios vividos na docência, mas enfatizar principalmente as potencialidades que emergem dos encontros que vivemos entre docentes. Este mergulho nos cotidianos escolares vem sendo paralelamente um mergulho na professora que tenho sido e um processo de descoberta da que anseio por vir a ser. Afinal, mergulhar no *espaçotempo* que se constitui também por suas formas de praticá-lo ajuda a perceber os modos como o transformamos, dia a dia, naquilo que acreditamos.

Este estudo teve como objetivo promover deslocamentos quanto ao que se propõe nas políticas oficiais por currículo e flexibilização curricular para estudantes ditos pessoas com deficiência, frente às propostas diversificadas que surgem como *políticaspráticas* dos nossos modos de existir e produzir currículos nos cotidianos.

Ao problematizar os sentidos que emergem das narrativas (Passeggi, 2016) de professoras de apoio educacional especializado da cidade de Niterói ao conversar sobre produções curriculares (Garcia, 2015) possíveis no período de 2020 e 2021 os caminhos da pesquisa nos auxiliaram a questionar as relações hierárquicas hegemonicamente estabelecidas entre conhecimentos que reforçam a subalternização de saberes. A problematização desta percepção de currículo excludente e homogeneizante contribuiu para pensar como a escola pode reproduzir lógicas de exclusão ou cooperar com a tessitura de relações culturais que resultam em processos de construção de sentido para a vida de todos os envolvidos (Garcia, 2015).

Dissertar os processos vividos com esta pesquisa problematizando os sentidos que emergem nas narrativas de nossas experiências e no diálogo com elas tensionar as noções de currículo e flexibilização curricular partindo da perspectiva de currículos, como processos de produção de conhecimento (Garcia, 2015) que se dão nas interações culturais estabelecidas nos cotidianos ajudou a perceber que existem movimentos curriculares contrários a esta lógica excludente e hierarquizante dos saberes e conhecimentos.

Reconhecer nossas contribuições nas dimensões que constituem os cotidianos escolares, especialmente no campo de disputa em que os currículos se situam pode ser um caminho para subscrever a hierarquização de saberes, visibilizar presenças e

criações que se dão nos encontros e validar conhecimentos como saberes praticados. Deste modo nos alinhamos ao que Boaventura de Souza Santos (2010) defende como ecologia de saberes, em que coexistem e se relacionam as diferentes formas de saber, valorizando a diversidade inesgotável do mundo e reconhecendo a pluralidade de saberes heterogêneos.

Não se trata, portanto, de desconsiderar, anular ou reprimir os conhecimentos que nos são impostos como válidos, imutáveis e que estão frequentemente presentes nos documentos normativos, como este que temos hoje, chamado de Base Nacional Comum Curricular (2017) e que, possa vir a ser considerado por alguns como currículo. Espero que esta pesquisa seja compreendida não como um convite à negação ao que está posto em documentos regulatórios¹⁹, mas como uma provocação para que, conhecendo-os, possamos ir além, problematizando-os e buscando nas experiências de estar juntos (Skliar, 2011), produções de conhecimentos enquanto saberes praticados que constituem *políticaspráticas* curriculares nos cotidianos da escola pública que caminha em direção ao que defendemos como justiça social.

Nesse processo reflexivo cabe retomar o questionamento da página 16 que diz: o que torna determinados conhecimentos mais relevantes do que outros? E complemento ainda com outra pergunta: qual é a métrica capaz de aferir a forma como os saberes produzidos nos afetam e criam *conhecimentossignificações* que impulsionam em direção a modos de viver cada vez mais emancipatórios? Não há respostas definitivas e objetivas para essas perguntas. Há, porém, a necessidade de seguirmos viagem fazendo perguntas a nós mesmas e aos outros, experimentando encontros entre alteridades, sem amarras e prescrições às compreensões que se desejam ser “verdades absolutas” e que frequentemente estão limitadas aos interesses, crenças e valores de apenas um ponto de vista. Como bem nos faz ponderar Skliar (2011), para além da convivência com a alteridade, estar juntos é reconhecer e defender a existência do outro, estabelecendo aí uma relação que não se limite ao que possa ser entendido como uma relação inclusiva, mas simplesmente como uma relação.

A partir deste modo de pesquisar currículos produzidos nas práticas docentes problematizando políticas curriculares que reforçam a marginalização de grupos minoritários, afirmamos que é possível pensar currículos na diversidade, percebendo

¹⁹ Muito embora em alguns casos necessitem ser negados por pautarem-se em premissas que não condizem com os princípios políticos de uma educação para todos.

a diferença e o encontro com o outro como parte potente e constitutiva da sociedade e do cotidiano escolar. Deste modo, a pesquisa auxiliou a produzir visibilidade às criações presentes em práticas comuns de professoras de apoio educacional especializado e a ampliar a percepção do que se compreende por conhecimento à medida que não restringe currículos à insuficiência e por vezes equívoco político-epistemológico da adaptação ou flexibilização curricular baseada em competências que pressupõem uma escala de capacidade. Filia-se deste modo à busca por uma “prática permanente na qual o importante é o exercício de caminhar, de aprender, de buscar tornar o mundo melhor, mais igualitário, menos preconceituoso” (Oliveira, 2013, p.199).

Dar a ver os currículos produzidos por professoras de apoio educacional especializado corrobora para a valorização e o reconhecimento de sua participação enquanto profissionais que contribuem no processo de emancipação social prezando pelo respeito às individualidades, promovendo a equidade e o encontro. Defender a produção curricular como caminho possível para afirmação de nossas *políticaspráticas* de criação e ampliação dos modos de compreender conhecimentos escolares, pode ser uma forma de participar “ativamente do processo de invenção da própria noção de inclusão” (Lopes; Fabris, 2017, p. 4).

Para alguns esta pode parecer uma perspectiva utópica, mas lembrar Paulo Freire, em sua pedagogia da esperança, me faz concordar que não renunciar ao sonho e à utopia é acreditar na prática educativa como “desocultadora das mentiras dominantes” (Freire, 1992, n.p). Assim, nosso fazer pedagógico pode então ser compreendido e defendido como parte de um movimento de luta esperançosa em prol da melhoria de nossa existência enquanto humanidade. Nesta vereda das utopias praticadas (Oliveira, 2013, p.198) caminhamos produzindo currículos e compreensões de conhecimento emancipatórios, nos inserindo na luta política pelo desenvolvimento de uma consciência crítica capaz de desconstruir discursos e sentidos hoje hegemônicos sobre os complexos processos educacionais que atravessamos.

Me afastando da ideia de concluir o processo reflexivo e considerando alargar os espaços para deixar fluir os efeitos das conversas, narrativas e experiências do pesquisar que me atravessam, retomo a ideia que há tempos estive mobilizada para – quem sabe – esperar outras professoras. Nas linhas que seguem adiante ensaio o que possa vir a ser uma carta para as viajantes da educação pública, que estejam caminhando na contramão, construindo escolas para todos, qualquer e cada um, sem

perder de vista a potência que habita a alteridade e mobiliza valiosos desperdícios que dão sentido à nossa arte!

Cara professora,

Espero que esta carta chegue até você que, por vezes, sente os pés cravados no chão da escola. Que sente que sabe – e como discordar – mais sobre essas vivências do que aqueles que ousam dizer sem tê-las vivido ao seu lado. Você que não raro se vê pensando nos estudantes durante os finais de semana em família e está sempre contando “causos” dos desafios que enfrenta, assim como das alegrias que experimenta. Desejo que esta carta chegue até você para que, assim como eu, você (re)encontre beleza nos cotidianos que, com seu *fazersaber* ajuda a constituir.

Há um tempo me lancei numa viagem a desbravar o que nos é comum: a escola. Nessas andanças atentas pelo mundo escolar, além de sentir-me atraída pelas vivas cores de Almodóvar e Frida, me pus a escutar outros sons, além daqueles que meu irmão já me havia ensinado a ouvir. Ouvidos e coração a postos, dispostos. Não queriam correr o risco de perder nenhum detalhe. Com o tempo se deram conta de que ouviam fragmentos do que havia sido sentido, talvez não necessariamente vivido, mas repletos de significados aos que se dispunham a reviver ao narrar dores e alegrias de um tempo sombrio que nos fez reinventar o há tempos imaginávamos ser.

Mas quem diria! Do fundo do poço que nos trouxe a pandemia, a escuridão fez despertar uma força. Isolados, mas não solitários recriamos os espaços físicos do encontro em ambientes virtuais. Não foi o suficiente. Mas quantas professoras você conhece que se dá por vencida em alguma batalha da docência? Resistimos. Sofremos perdas. Persistimos. Encontramos formas de existir entre os mandos e desmandos da gestão pública nada democrática à que estávamos submetidos. Produzimos. Produzimos muito. Bem mais do que possam ter catalogado.

Pelas telas e janelas invadimos lares, fomos invadidas. Virtualmente presenciamos lágrimas, provocamos sorrisos, educamos. Tanto aprendemos! Atravessamos essa turbulência e não saímos dela ilesas. Mas mais fortes com certeza.

Em conversas com colegas da docência ouvi relatos que angustiam, outros que me encheram de orgulho. Orgulho da nossa classe, nossa gente! Pois mesmo vivendo o inimaginável lançamos mão de táticas e estratégias para fazer o que sentimos que poderíamos: mobilizar aprendizagens, fazer pensar, estar juntos!

Após alegrias e cansaços, pensei que esta viagem estivesse chegando ao fim. Mas sinto-me imparável pela possibilidade de encontrá-la e juntas produzimos conhecimentos atalhos que favoreçam a desinvisibilização de outros saberes, existências e criações.

Espero encontrá-la em breve, mantemos contato! (Evelin Mariana Claro Barbosa, 2023).

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. *Educar*, n. 17. Curitiba: Editora da UFPR, 2001. p. 53-62.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP e Alii, 2008.

ALVES, Nilda. Redes educativas “dentrofora” das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL L.; SANTOS, L. (ed.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 44-86.

ALVES, Nilda. Formação de docentes e currículos para além da resistência. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 71, e227147, 2017.

BARROS, Manuel de. O apanhador de desperdícios. In: BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas*. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2018.

BESSA, Letícia. *Veja o que levar em conta na organização de um currículo escolar*. Imagine educação. Disponível em: <https://educacao.imagine.com.br/curriculo-escolar/#:~:text=O%20curr%C3%ADculo%20escolar%20funciona%20como,e%20compet%C3%A2ncias%20a%20serem%20desenvolvidas>. Acesso em: 7 jun. 2022.

BRAGANÇA, Inês. Memória, narração e experiência: um “círculo virtuoso”. In: BRAGANÇA, Inês. *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro, RJ: EDUERJ, 2012.

BRASIL. *Decreto Legislativo nº 6, de 2020*. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/dlg6-2020.htm. Acesso em: 5 abr. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 jul. 1990a. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=8069&ano=1990&ato=461cXRq1keFpWT13a>. Acesso em: 5 abr. 2022.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação. Brasília: SEESP, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13716.htm. Acesso em: 1 fev. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. *Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 1 out. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 out. 2009, Seção 1, p. 17.

BRASIL. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências: Decreto Legislativo nº186, de 9 de julho de 2008: Decreto nº6.949, de 25 de agosto de 2009*. E. ed., ver e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010, 100p.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 abr. 2022.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. *Ciência & Educação*, Bauru 23, v. 1, jan./mar., 2017.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, M. de. *História e psicanálise: entre ciência e ficção*. Tradução de Guilherme João Freitas Teixeira. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

COSTA, V. A. da. Educação e formação: inclusão na escola pública. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, [S. l.], v. 4, n. 1, 2014. DOI: 10.9771/2317-1219f.v4i1.7007. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/7007>. Acesso em: 4 abr. 2022.

COSTA, V. A. da. Inclusão de alunos com deficiência: experiências docentes na escola pública. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 49, 2012. DOI: 10.28998/2175-6600.2011v3n5p49. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/556>. Acesso em: 4 abr. 2022.

FERRACO, Carlos Eduardo; SILVA SOARES, Maria da Conceição; ALVES, Nilda. Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação no Brasil. *Pedagogía y Saberes* [online], n. 46, p. 7-17, 2017. ISSN 0121-2494.

FERRAÇO, Carlo Eduardo. Práticas-políticas curriculares cotidianas como possibilidades de resistência aos clichês e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Linhas críticas*, Brasília, DF, v. 23, n. 52, p. 524-537, jun./set. 2017.

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. *In: GARCIA, R. L. Método: pesquisa com o cotidiano* (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FIOCRUZ. *Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde (ICICT)*. Monitora Covid-19. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://bigdata-covid19.icict.fiocruz.br/>. Acesso em: 7 jun. 2022.

FLEXIBILIZAR. *In: DICIO, Dicionário Online de Português*. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/flexibilizar/>. Acesso em: 12 jun. 2022.

FOUCAULT, M. A escrita de si. *In: FOUCAULT, Michel. Ética, Sexualidade e Política*. Ditos e escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária Passagens, 2004. p. 144-162.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Morales, 1979.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*. Cartas a quem ousar ensinar. 10. ed. São Paulo: Espelho D'Água, 1997. p. 19-26.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 27, n. 2, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 10 out. 2021.

GARCIA, A.; RODRIGUES, A. C.; GONÇALVES, R. M. A conversa como princípio metodológico para pensar a pesquisa e a formação docente. *In: RIBEIRO, Tiago; SANCHES, Carmem; SOUZA, Rafael (org.). Conversa como metodologia de pesquisa por que não?* v. 1, Rio de Janeiro: AYVU, 2018, p. 119-142.

GARCIA, Alexandra. *Invenções ordinárias: currículos, políticas e matizes nas culturas de "Ser-professor"*. 2010. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

GARCIA, Alexandra. Currículo: sobre sentidos e produções cotidianas. *In: FERRAÇO, Carlos Eduardo et al. (org.). Diferentes perspectivas de currículo na atualidade*. v. 1. Petrópolis: DP et alii, 2015. p. 289-304.

GARCIA, Alexandra. O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. *In: Reunião Nacional da Associação*

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 37., 2015, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ANPEd/UFSC, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt13-4497.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2022.

GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B. Pesquisas nos/dos/com os cotidianos: trajetória recente e novas aprendizagens. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, I. B. (org.). *Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação*. v. 1. Petrópolis: De Petrus/FAPERJ, 2014. p. 7-22.

GARCIA, Alexandra; FONTOURA, Helena do Amaral da. “Guarda isso porque não cai na provinha”: pensando processos de centralização curricular, sentidos de comum e formação docente. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 741-774, out./dez. 2015.

GARCIA, Alexandra. Sentirfazerpensar: Nilda Alves e a formação de professoras e professores. *Revista Teias*, v. 13, n. 29, p. 21-34, n. especial, 2012.

GARCIA, Alexandra; FONTOURA, Helena do Amaral da. As ideias não morrem: movimentos nas políticas curriculares e na formação docente. *Currículo sem Fronteiras*, v. 21, n. 3, p. 1506-1523, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/garcia-fontoura.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

GIANNOTTI, Marco Garaude. *A viagem como formação*. *Revista Apotheke*, v. 6, n. 2, p. 292-302, ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5965/24471267622020292>.

GONÇALVES, Joyce da Silva Costa. *Experiências formativas de professoras de apoio educacional especializado recém-concursadas e regentes do município de Niterói/RJ*. 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2020.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, mai./ago. 2006.

JOSSO, M. C. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. Tradução: Maria Helena Menna Barreto Abrahão. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 5, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020.

KINGSLEY, E. P. *Bem-vindo à Holanda*. Celso Antunes. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.celsoantunes.com.br/bem-vindo-a-holanda-fabula-escrita-por-emily-pearl-kingsley-em-1987/>. Acesso em: 6 jan. 2022.

LARROSA, Jorge. *Tremores*. Escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LARROSA, Jorge. *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. Conferencia: La Experiencia y Sus Lenguajes. Universidad de Barcelona, 2006.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2017.

LARROSA, Jorge. Epílogo: a arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro DP&A, 2003. p. 211-224.

LEARDINE, M. A.; PRADO, G. do Val T. Alteridade e identidade: um diálogo na busca de sentidos na experiência da criança que eu fui... *Revista Diálogos*. Caderno Estudos Linguísticos e Literários. Ano II, n. I, 2014. Cuiabá: 2014.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. *Inclusão & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 128 p. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Inclus%C3%A3o_Educa%C3%A7%C3%A3o/nwTVDAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover. Acesso em: 1 mar. 2023.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez., 2015.

MOREIRA, M. A.; ANUNCIATO, R. M. M.; VIANA, M. A. P. Qualidade da/na educação: narrativas de professoras sobre o trabalho docente. *Em aberto*, Brasília, DF, v. 33, n. 109, p.149-164, set./dez. 2020. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4526/3866>. Acesso em: 25 abr. 2022.

NICASTRO, Sandra; GRECO, María Beatriz. *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos em espacios de formacion*. 1 ed. 2 reimp- Rosario: Homo Spiens Ediciones, 2012.

NITERÓI (RJ). Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói. Edital nº 02/2016. *Concurso público para provimento de cargos e formação de cadastro reserva da fundação pública municipal de educação de Niterói*, [S. l.], 26 abr. 2016. Disponível em: <http://www.coseac.uff.br/concursos/FME/2016/arquivos/ConcursoFME-2016-Edital.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2022.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote – Nova Enciclopédia, 1992.

NÓVOA, A. *Cartas a um jovem investigador em educação*. Conferência de abertura do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Vila Real, 11 set. 2014). Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/83/82>. Acesso em: 21 set. 2021.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, A.; VIEIRA, P. Um alfabeto da formação de professores. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 3, n. 2, Especial, p. 21-49, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/217/275>. Acesso em: 10 jan. 2021.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. Estudos do cotidiano, educação e emancipação social. In: OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. *Estudos do cotidiano & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et Alii, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículo e processos de *aprendizagem* insino: *políticas práticas* educacionais cotidianas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Utopias praticadas: justiça cognitiva e cidadania horizontal na escola pública. *Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora*, v. 15, n. 2, p.191-201, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Cotidianos aprendentes: Nilda Alves, Regina Leite Garcia e as lições nos/dos/com os cotidianos. *Momento*, v. 25, n. 1, p. 33-49, jan./jun. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e Práticas na área das necessidades educativas Especiais*. Salamanca: 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2023.

PASSEGGI, M. da C. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i44.8018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 11 jul. 2023.

PASSEGGI, M. da C. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Roteiro*, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016. DOI: 10.18593/r. v41i1.9267. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: 27 mar. 2022.

PASSEGGI, M. da C. In: CANAL PROPED ONLINE (UERJ). *O Giro – Ciclo de Conversas Internacionais em Torno das Narrativas nas Pesquisas e na Formação de Professores*, 2º Encontro, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GZqiZdOMm-A>. Acesso em: 27 mar. 2022.

PELBART, P. P. Experiência e sujeito. *In*: MUCHAIL, S. T.; FONSECA, M. A.; VEIGA-NETO, A. *O mesmo e o outro: 50 anos de história da loucura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013a. p. 45-58.

RIBETTO, A.; RATTERO, C. Cenas para pensar a educação na diferença. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 30, n. 58, p. 361-372, 2017. DOI: 10.5902/1984686X22153. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/22153>. Acesso em: 21 mar. 2023

SANTOS, Sérgio Coutinho dos; KABENGELE; Daniela do Carmo; MONTEIRO, Lorena Madruga. Necropolítica e crítica interseccional ao capacitismo: um estudo comparativo da convenção dos direitos das pessoas com deficiência e do estatuto das pessoas com deficiência. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 81, p. 158-170, abr. 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, p. 237-280, out. 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 23-71.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SKLIAR, C. Del estar-juntos en educación. *Revista Sul-Americana de Filosofía e Educação* (RESAFE), [S. l.], n. 12, p. 63-76, 2011. DOI: 10.26512/resafe.v0i12.4353. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4353>. Acesso em: 29 dez. 2022.

SPINOZA, Beneditus de. A origem e a natureza dos afetos. *In*: SPINOZA, Beneditus de. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 95-152.

APÊNDICE A – Proposta de atividades para realizar com o aluno “J” e sua família durante o período de isolamento social



PROJETO



ALUNO:

TURMA:

ANO LETIVO:

ANO DE ESCOLARIDADE:

PROFESSORA DE APOIO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: **EVELIN CLARO**

JUSTIFICATIVA

A musicalização é muito importante para o desenvolvimento das crianças e pode começar quando elas ainda são bebês. Além da sensibilidade musical, que é desenvolvida, ajuda também na socialização, coordenação motora, noção de tempo, disciplina, acuidade auditiva, percepção de ritmo e a realizar ações em grupo, entre outras características.

O conhecimento musical já vai se formando dentro do útero da mãe, quando o bebê ouve as batidas do coração. Fora dele, a criança experimenta sons produzidos pela boca, faz gestos, dança, canta e constrói o desenvolvimento musical. Por isso, é importante que ela seja estimulada – tanto na escola quanto em casa – a ter contato com a música.

Os brinquedos e as brincadeiras na infância despertam nas crianças diversas emoções, sentimentos e sensações, assim como a capacidade da criança de desenvolver aspectos psicomotores, sensoriais, cognitivos, sociais e afetivos. Através da musicalização o aluno será estimulado a ter um contato bem elaborado e estruturado com a música. A partir deste contato qualificado, a criança inicia um processo de percepção, tornando-se sensível à música, e ampliando o seu universo sonoro.

Além da vantagem econômica, o uso de materiais recicláveis para confecção de brinquedos e instrumentos musicais tem relevante importância ainda sob dois aspectos: ambiental e de formação cognitiva. Economiza recursos financeiros, protege o meio ambiente e desenvolve senso lógico e motor nas crianças.

OBJETIVOS

Favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, do senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, também contribuindo para a consciência corporal.

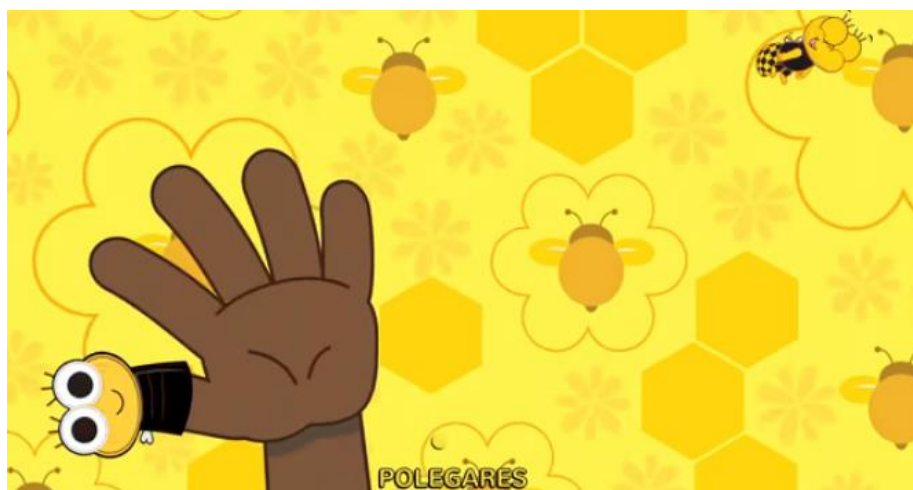
SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA INCLUIR MÚSICA NA ROTINA

1 – Canção para estabelecer a rotina

Uma música para marcar cada momento do dia pode auxiliar a criança a perceber a temporalidade. Ao acordar, que música poderia ser legal ouvir? Cantar para a criança na hora do lanche ou na hora de almoçar é uma maneira simples e divertida de colocar a música na vida delas. Isso deve ser um momento de diversão e pode ser realizada em casa.

2 – Movimentos com as músicas

Quando for cantar com as crianças, estimule-as a fazer movimentos. A música dos dedinhos, por exemplo, pode ser cantada segurando ou movimentando cada um deles. É uma forma de ensinar ritmo, levar conteúdo e trabalhar a musicalização infantil.



Para escutar, clique aqui: <https://www.youtube.com/watch?v=WOtIXZCWPMs>.

3 – Brincando com os SONS

As brincadeiras também podem ser usadas para a aprendizagem. Brincar com os ritmos, acompanhando as músicas com movimentos, palmas, ou instrumentos, é uma forma agradável para a criança aprender.

Na caixa do projeto você vai encontrar este instrumento para montar: **Pau de Chuva**. Coloque o arroz colorido dentro do canudo e encaixe a ponta aberta do canudo maior, no canudo menor. Para fixar bem, passe fita durex ao redor da junção. Para fazer outros instrumentos como esse, é só acessar o link: <https://www.youtube.com/watch?v=xorQOx8j3zw>.



4 – Use palmas ou batidas

Alguns versinhos ritmados podem ser acompanhados com palmas ou até batidas na mesa. A atividade pode virar uma “bagunça”, mas ensina música, ritmo e poesia ao mesmo tempo. “Um, dois, feijão, com arroz / três, quatro, feijão no prato...” pode ser usada antes da alimentação, por exemplo.

Para ouvir a música, basta clicar nesse link:
https://www.youtube.com/watch?v=_OLpmDLk7hE.



5 – Dia da Música Preferida

Na Caixa do projeto, tem um instrumento de percussão e baquetas de madeira. Coloque para tocar a música que o aluno mais gosta de escutar ultimamente. A música do momento! Comece a estimular que o aluno bata com as mãozinhas na mesa, ou e alguma superfície. Mostrando o ritmo. Aos poucos apresentem ao aluno o instrumento, conduzindo suas mãos orientando-o sobre a forma como utilizar. Esta

atividade deve ser feita aos poucos, a cada dia avançando conforme a vontade do aluno.

6 – Criar Instrumentos Musicais

Confeccionar brinquedos musicais e depois utilizar nas atividades lúdicas aproxima e traz alegria para o dia a dia. Provavelmente vocês vão encontrar em casa um monte de material que pode ser usado para fazer da música uma ótima brincadeira. Vamos ver alguns instrumentos que podem ser feitos em casa com material reciclado.

TAMBOR DE LATA E BEXIGA



Você sabia que se cobrir uma lata vazia com uma bexiga cortada você consegue criar um tambor super legal? Você cobre o lado aberto da lata com a parte da bexiga sem o nó. E ainda tem a vantagem de transformar o material decorando a lata e explorando diversos tipos de material.

CHOCALHO INDÍGENA - RELEITURA

<https://www.youtube.com/watch?v=JbWKsWboQvc>



Quem diria que guardando algumas tampinhas conseguiríamos reconstruir de forma adaptada um instrumento da cultura indígena? E com isso, aprender, brincar, nos divertir e ainda ajudar a proteger o meio ambiente. Não é legal? Não esqueçam de mostrar para a professora e para os colegas a produção feita em família!

KABULETÊ - CULTURA AFRICANA

<https://www.youtube.com/watch?v=a4ObsXp4L-I> ou

<https://www.youtube.com/watch?v=2POvOFOKz2w>



Consiste numa caixa, presa a um cabo. Nas laterais do corpo, encontram-se barbantes amarrados. Na ponta de cada barbante, há uma semente. Sendo assim, o som é produzido ao girar o instrumento, onde as sementes atingem as laterais da caixa, simultaneamente, uma em cada lado. Com material reciclado pode ser utilizado papelão, barbante, palito e dois botões, conforme os vídeos do link acima. Para conhecer mais sobre instrumentos africanos clique aqui: <https://www.youtube.com/watch?v=S7RZO7fWdfA>.

7 – Alterne o ritmo das músicas

Sabe aquela música que vocês estão acostumados a ouvir com um ritmo mais rápido? O que acha de começar a escutá-la de forma mais lenta? Você pode até fazer isso no mesmo dia, para que sintam as diferenças.

8 – Criem melodias

Ao chamar a criança pelo nome, experimente colocar musicalidade na fala. Dando ritmo ao nome. Pode ser uma brincadeira bem divertida fazer isso com os nomes de todos os integrantes da família. Escolham uma música que todos conhecem, e usem a melodia dela para conversar com a criança.

9 – Hora de relaxar

Uma música de relaxamento pode ser usada logo pela manhã na hora de se espreguiçar, outra música pode ser utilizada para estimular o sono e prepara para dormir.

10 – Assistir a musicais

Hora do cinema em casa, escolha um musical para assistirem juntos. É uma forma bem descontraída de colocar a música na vida das crianças e aproveitar bons momentos em família.

Sugestões:

Os Saltimbancos Trapalhões Rumo a Hollywood:

<https://www.youtube.com/watch?v=K1JwoJChdko>

Os Saltimbancos Trapalhões - Filme completo em HD:

<https://www.youtube.com/watch?v=0AEOSomVSXs>

Culminância do Projeto: CRIAR UMA BANDA

A Família escolherá junto qual será o nome dessa banda. O aluno usará o instrumento que mais gostou. Os membros da família escolhem quais dos instrumentos irá usar. O repertório dessa banda será muito especial. Cada membro da banda familiar poderá ter uma música no repertório. Aproveitem para escolher aquela música que tanto gostam. Assim todos irão desfrutar juntos desse momento musical, cultural e muito divertido.

ANEXO A - Linha do tempo de marcos jurídicos que regulamentam a Educação Especial

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Professora Dr^a Anelice Ribetto

Projeto de pesquisa "Diferenças e Alteridades na Educação: Saberes, Práticas e Experiências (*Inclusivas*) na Rede de Ensino Público em São Gonçalo"

LINHA DO TEMPO DE ALGUMAS LEIS QUE REGULAMENTAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

