

**Passos de uma formação na diferença: trajetórias produzidas nos atravessamentos do
contexto de uma Sala de Recursos Multifuncionais**

*Steps of a formation in difference: trajectories produced in the crossings of the context of a
Multifunctional Resource Room*

Anelice Ribetto
Raquel Rosa Reis Monteiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
São Gonçalo, RJ, Brasil

Resumo

Esta composição reúne ressonâncias de um caminho investigativo de pesquisa que se ocupou em pensar a relação educativa produzida com estudantes adolescentes considerados pessoas com deficiência no espaço de uma sala de Recursos Multifuncionais numa escola básica no município de São Gonçalo. Suspeitando dos discursos técnicos e normativos que sustentam habitualmente as práticas do atendimento educacional especializado (apenas) como um serviço técnico da área da educação especial, apostamos num caminho outro como possibilidade de criar maneiras singulares de produzir relações educativas entre trajetórias estudantis que não se definem pela norma. Com passos que fogem das lógicas institucionais definidas para este espaço trazemos experiências que nos aconteceram no durante das trajetórias de encontros ensaiando a própria prática na docência como processo de um caminhar entre travessias.

Palavras-chave: Travessias; Práticas; Educação Especial.

Abstract

This composition brings together resonances of an investigative research path that was concerned with thinking about the educational relationship produced with adolescent students considered to be people with disabilities in the space of a Multifunctional Resources room in a basic school in the municipality of São Gonçalo. Suspecting the technical and normative discourses that usually support the practices of specialized educational service (only) as a technical service in the area of special education, we bet on another path as the possibility of creating unique ways of producing educational relationships between student trajectories that are not defined by the norm. . With steps that deviate from the institutional logics defined for this space, we bring experiences that happened to us during the trajectories of meetings rehearsing their own practice in teaching as a process of walking between crossings.

Keywords: Crossings; Practices; Special Education.

Passos de uma formação na diferença: trajetórias produzidas no contexto de uma sala de recursos multifuncionais.

O educador deveria viajar. E convidar a viajar.
Deixar passar o que já sabe. Atravessar o que não sabe...
Construir a travessia do educar.
(Skliar. 2014. P.28)

1. Passos no durante... entrando num caminho de pesquisa

A potente citação de Skliar (2014) que es(en)tranhavelmente nos afeta na abertura desta composição acompanha nossos trajetos de investigação numa pesquisa de mestrado produzida entre trajetórias estudantis e professorais agenciadas com os outros na vida. Mergulhando nas travessias do educar e (re) desenhando caminhos nada dados a partir de estudos que nos acompanharam no campo das políticas da diferença, colocamos de pé esta escrita pensando em modos outros de narrar a relação educativa que nos passa junto a sujeitos nomeados habitualmente pessoas “com deficiência” na escola básica. Implicadas com a vida, com encontros, com conversas vamos sentindo nossa viagem para “deixar passar o que já sabe. Atravessar o que não sabe”, como sugere Skliar (2014, p.28). Enquanto atravessamos, passeamos nas experiências que reverberam na vida docente no meio de um processo que nos tira do lugar convidando-nos a viajar nas experiências inscruvidoras de nossa entrada - como investigadoras - no meio das trajetórias na docência, pois “sempre se começa pelo meio de alguma coisa, dentro de alguma coisa” (LARROSA, 2016. p. 27) e nessa processualidade, expandimos travessias, produzimos trajetórias.

Naquela tarde, o silêncio em sala de aula tornou-se grande. Uma das quatro turmas do sétimo ano estava emudecida. A professora, sem reação. Um ar indecifrável registrava aquele momento para todos nós adverso. Lá estava uma jovem dita com deficiência intelectual grave e autismo. Ela havia evacuado (sujando sua roupa) na sala, não se comunicava verbalmente e não possuía domínio sobre suas necessidades básicas e fisiológicas apesar de ser sempre conduzida ao banheiro com ajuda de uma das inspetoras. Olhava-nos parecendo nada compreender daquela situação. Valia-se, por vezes, de gestos espontâneos com as mãos e com o corpo (movimentos para frente e para trás) reproduzia ruídos com a boca, sons, que para nós, eram incompreensíveis. Para todos a situação foi extremamente imprevisível e muito desconcertante. Não compreendia nossa língua, nem nós também a sua. Recusava-se a andar e sair do lugar quando não queria. Não usava fraldas. Será que nunca havia manifestado a vontade de ir ao banheiro com algum gesto ou sinal durante tanto tempo na escola? Como fazer para que nos acompanhasse ao banheiro? Como falar com ela? Ela não era acompanhada por nenhum professor de apoio especializado. A dirigente de turno e uma inspetora nos auxiliaram e, insistentemente, segurando-a pela mão, levaram-na ao banheiro para sua higienização (Diário de Trajetórias).

Os desafios da vida comum afirmados no encontro com outros, no espaço singular de experiências chamado escola, fez iniciar em mim um movimento de inquietude. Na escola eu tinha contato com muitos estudantes e cotidianamente conversava com eles, mas, agora, mergulhada na multiplicidade de vidas outras emergindo nesse espaço educativo, comecei a pensar em como poderia conversar com estudantes que nos mostram outras formas de existir que não são as que esperamos, as que são dadas pela norma, as que se pautam pela mesmidade. Mas, quais são as formas de estudantes que esperamos, ou melhor: por que esperamos o que esperamos nos estudantes? (Diário de Trajetórias).

Eis algumas das interpelações que se apresentaram para nós como um campo investigativo ao passar a ter experiências no encontro com estudantes considerados com deficiência: como conversar com trajetórias não dadas pela norma? Entre trajetórias de encontros na educação poderíamos tecer práticas educativas outras? Passos outros para além dos regulamentados, encarnados pelas políticas de educação especial? As relações educativas só assumiriam legitimidade enquanto gesto que se produz pautado nos dispositivos técnicos? Aquelas trajetórias estudantis nomeadas habitualmente por meio de diagnósticos, avaliações poderiam ter outra marca que não se definisse pela falta, pela deficiência ou necessidade de complementação suplementação a partir da instauração da anormalidade?

Entrecruzando nossos caminharas com passos de incertezas, incompreensões, dilemas, perguntas e respostas que não chegam, compomos as relações cotidianas vivenciadas com os outros deixando rastros nesses caminhos de educar, buscando, quem sabe, encontrar o próprio passo na docência. Nesses trajetos inesperados na escola, recorri - enquanto orientadora educacional- a conversas com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais na tentativa de entender como se dava a conversa lá com os estudantes. Pensávamos, talvez, que assim pudéssemos ter os domínios técnicos necessários para tornar possível o encontro pedagógico. E foi movimentando-nos com os outros, fazendo coisas juntos, entre eles, com conversas habitadas por dentro da escola, com gestos que carregam, para além de palavras anunciadas, intensas reverberações daquilo que nos surge, “nos passa” (LARROSA, 2002) que o processo de pesquisa se seguiu possibilitando-nos ensaiar travessias que deram a ver um problema de pesquisa.

Passeando, atravessando experiências que só se sabe quando se passa entre caminharas permeados por dúvidas, desejos, tensões inscritas nos percursos, no tempo da experiência, fomos dando expressividade à nossa própria caminhada na vida implicada à

Passos de uma formação na diferença: trajetórias produzidas no contexto de uma sala de recursos multifuncionais.

educação. Assim, são três as idéias das quais desejamos conversar neste texto acerca do conceito de travessias: às da escrita, das práticas que compõem nossos fazeres no campo da educação especial e inclusiva, sobretudo, na prática do professor de atendimento educacional especializado e dos encontros que nos (trans) formam em meio aos acontecimentos educativos.

Faz-se importante destacar que apostamos na possibilidade epistemo-metodológica-política de compor a escrita aqui como um processo de passagem, como um andar que nasce de múltiplas entradas, uma escrita que sente, arrisca, es(ins)creve, passeia nos dilemas do pensar entre gentes e gentes. Assumimos uma política de escrita que talvez não seja capaz de dizer nada, se pensada (apenas) com a intelectualidade desgastada da escrita acadêmica, escritas que quase sempre não dão à conversa. Aqui a escrita emerge entre passos do caminho mesmo de escrever e viver a experiência, o durante de acontecimentos irruptantes vinculados ao tempo da experiência... escrita em itinerâncias que nascem ali quando a palavra nos parece impossível desassossegando-nos a contar uma experiência que pulsa, vibra. Escrita enquanto travessia... Escutemos Skliar (2014, p.108)

Como colocar a escrita em meio à vida? Quais escritas? São as que estão aqui e agora presentes e as breves? As que respondem demandas e as que relacionam escrita com trabalho? E não as escritas relacionadas com criatividade ou com a singularidade? [...] colocar a escrita no meio [da experiência] é pensar algo diferente do registro, do arquivo, da devolução irrestrita do aprendido da escrita como código fechado para avaliação. Há algo mais (SKLIAR, 2014, p. 108).

Experimentando a escrita como nos convida Skliar (2014), nos aventuramos a produzi-la na processualidade da travessia como algo que vamos sentindo, contando no caminhar entre conversas, afetações que estão inacreditavelmente fusionadas ao processo de caminhar e habitar experiências de uma pesquisa... Escritas com/ entre trajetórias.

Al hablar de trayectoria nos referimos a un recorrido, un camino em construcción permanente, que tal como lo señala Ardoino (2005) va mucho más allá de la idea de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo sólo a algunas pautas o regulaciones. No es un protocolo que se sigue, preferimos pensarlo como un itinerario em situación (GRECO; NICASTRO, 2012, p. 23).

O sentido da palavra trajetória nos é caro no campo dos conceitos e se afirma também aqui como uma maneira singular de entender a própria formação, formação que nos lembra “um caminho em constante construção” (NICASTRO; GRECO, 2012, p. 23) ali o

caminhante faz seu caminho ao andar com os outros numa processualidade que não pode ser regulada, fabricada ou linearizada. Assim, esta escrita nos possibilita aberturas que se perguntam pela produção da norma encarnada as trajetórias estudantis no espaço da Sala de Recursos Multifuncionais. A busca de produzir caminhares outros que divergem das normas anunciadas e legitimadas pelos processos educativos ancorados à perspectivas homogeneizantes, é nossa aposta.

Passos entre trajetórias e políticas de educação especial

Um dos efeitos produzidos pelo exercício de pensamento ao passear nas travessias de composição da pesquisa, emergiu a partir dos encontros entre trajetórias plurais na Sala de Recursos. Entre encontros deslocadores, vacilantes, surgiu a necessidade de questionar a produção da norma encarnadas às políticas prescritivas presas a discursos institucionais operantes sobre o processo de educação escolar denominado especial. Um pensamento distoante da concepção do outro como faltoso, laudado, incluído, especial, excluído, incluído, documentado -discursos eufemizantes que pulverizam nosso olhar e colocam uma imperiosa necessidade de definir o outro-, irrompe. É que isso não se explica pelo nosso controle discursivo para que o outro seja aquilo que afirmamos, des(pres)crevermos, rigorosamente pela catalogação médica inventada obsessivamente pela norma. A questão que deslocou nosso pensar indaga a norma técnica que guia o modo de funcionamento - institucionalizado - no espaço da sala de recursos,

preconizada pelos padrões prescritos e legislações [que atuam na] demarcação de um local projetado para a inserção de específicos sujeitos [...] Só é possível estar ali se a marca da anormalidade ou incompletude definir os corpos e for legitimada institucionalmente? (MONTEIRO, 2019, p. 51).

O espaço colonial supõe também a idéia de que, efetivamente, alguns territórios e alguns povos querem ou precisam ser colonizados. E é por essa razão que o espaço colonial, suas práticas e seus discursos desenvolvem formas de conhecimento, modalidades de representação e dispositivos de poder que são, em seguida, vinculados ao ditado de leis e a criação de instituições novas. Leis e instituições novas para adequar a imagem do outro a uma representação, que é de certo modo anterior, que preexiste a esse outro, que está fabricada longe do território do outro e perto do território do colonizador, uma imagem do outro que lhe é conveniente, que está feita a sua medida, enquanto está ao seu alcance representacional, que resulta a um simulacro do outro e uma corporificação de sua mesmidade (SKLIAR, 2003, p. 111).

Evocando aproximações entre o conceito de trajetórias expandimos o pensar com a possibilidade de afirmar que os movimentos produzidos por encontros no espaço da Sala de

Passos de uma formação na diferença: trajetórias produzidas no contexto de uma sala de recursos multifuncionais.

Recursos não se assumem aqui pela lógica da mesmidade com uma dimensão (apenas) institucional, temporal, com percursos linearmente percorridos. É justamente a mesmidade-repetida recorrentemente e tornada lei nos espaços de ensino- que proíbe a diferença, pois, perturbada, olha o outro a partir de uma única direção possível de ser, olha uma mesma aprendizagem, mesmo comportamento, mesma linguagem, olha para o mundo com suas representações acostumadas de superioridade encarnada pela norma. Muito do que ocorre no ato educativo tem a ver em como pensamos os outros acerca de um mesmo que queremos projetar em alguém. Avançaremos, então, sublinhando que não buscamos descrever nossa prática sobre uma única direção, sobretudo, a institucional. Interessa-nos sair em caminhos singulares, escapar do formato predeterminado para as cenas educativas já que “un maestro es alguien que sólo puede saber acerca de esse niño, adolescente o adulto com quien trabaja, cuando trabaja, no antes, nunca con anterioridade al acto de educar [...] educar que sólo puede pensar hoy, en tanto acontece” (NICASTRO; GRECO, 2012, p.19).

Escapando para encontrar o próprio passo, escapando como jeito de sair ao mundo e se entrecruzar entre trajetórias plurais de vida, atravessamos o espaço da Sala de Recursos para além das configurações dadas. Todavia, para dar conta de refletirmos sobre isso inicialmente precisamos discorrer sobre o caminho das políticas inclusivas que regulamentam pontos fundamentais para o campo da educação especial nos sistemas de ensino e conseqüentemente legitimam o funcionamento desse espaço, bem como define práticas para o trabalho educativo produzido ali por meio do serviço de atendimento educacional especializado.

Pausa...

Vamos atravessar o percurso perspectivado pela dimensão institucional que opera por meio das políticas públicas educacionais, para isso, revisitamos importantes documentos que asseguram historicamente o direito à educação especial e inclusiva nos sistemas regulares de ensino. São eles: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008)ⁱ e Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008) é um importante documento criado a partir de movimentos mundiais, culturais, políticos e

de lutas sociais que emergiram no mundo em defesa do direito à educação inclusiva. Jamais desconsideraremos a importância deste documento oficial que regulamentou e assegurou oficialmente a educação especial e inclusiva nos sistemas regulares de ensino. Nosso desejo, contudo, é dar a ver possibilidades outras no encontro educativo do espaço da sala de recursos que nem sempre são vistas ou consideradas oficiais, nos aproximando de uma prática pedagógica que não identifique o outro pelo que nos parece decifrável, técnico ou diagnosticável. Em 2008, a emergência dessa política possibilitou a confrontação da lógica de discriminação e da exclusão promovida por circunstâncias históricas de segregação na sociedade reprodutora da ordem social, pois se evidenciou, naquele contexto, a construção de um pensamento fundamentado na concepção de Direitos Humanos conjugando os binômios da igualdade e diferença (BRASIL, 2008). A partir do reconhecimento das diferenças e da necessidade de participação de todas as pessoas, surge o campo da educação especial definido como “modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos, serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino nas turmas do ensino regular” (BRASIL, 2008) para sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Historicamente antes do surgimento da política acima supracitada, a educação especial operava “tradicionalmente como atendimento educacional especializado substantivo ao ensino comum” (BRASIL, 2008) vinculada à terminologias que impulsionaram a criação de escolas especiais, instituições especializadas, classes especiais, etc. Observa-se que essa lógica se cimentava ao conceito de normalidade/anormalidade pautando formas de atendimento subordinadas aos formatos terapêuticos, clínicos baseados em diagnósticos fortemente ancorados em testes e exames. “Nesse período, não se efetiva uma política de acesso universal à educação permanecendo a concepção de políticas especiais para tratar da educação de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2008). Aqui, percebemos claramente que nos períodos anteriores à criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, havia iniciativas (isoladas) do Estado em formas de ações especiais, que não representavam seguramente a garantia de uma política pública de acesso universal à educação e a escolarização de pessoas com deficiência.

Passos de uma formação na diferença: trajetórias produzidas no contexto de uma sala de recursos multifuncionais.

Ampliando o pensamento integracionista e impulsionando ações que provocaram a reformulação dos sistemas educacionais de modo a promover a superação da dicotomia entre educação especial e o ensino regular, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) representou uma medida pública ancorada ao direito universal à educação de todos os estudantes possibilitando a afirmação da educação inclusiva; a garantia de acesso e permanência dos estudantes com deficiência no ensino regular; a superação de barreiras que impediavam o acesso a escolarização; a organização e reinterpretação da educação especial por meio da transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos bem como à oferta do serviço de atendimento educacional especializado de modo não substitutivo ao ensino regular e com proposta curricular; o amplo processo de diretrizes nacionais para a formação de professores na educação básica no campo da inclusão; a promoção de mudanças arquitetônicas fundamentais dos prédios e de forma exponencial, a implantação da Sala de Recursos.

A Sala de Recursos Multifuncionais surge nesse contexto como um dispositivo de um Programa do Ministério da Educação para oferecer recursos, equipamentos pedagógicos e didáticos destinados a atender estudantes com necessidades específicas nas escolas públicas regulares por meio da política de educação inclusiva. A própria política a define como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários, e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2010, p. 5) para os seguintes estudantes:

*Alunos com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

*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 nesta definição alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo, psicose infantil;

*Alunos com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2010, p. 7).

O documento sinaliza ainda que a Sala de Recursos surge como espaço prioritário para o desenvolvimento do atendimento educacional especializado (AEE) citando diretrizes

operacionais próprias para atuação nesse ambiente, como: estratégias, metodologias, recursos, carga horária para atendimento individual ou em pequenos grupos.

Assim, o atendimento educacional especializado, um serviço da área da educação especial, objetiva dentre outras coisas, na Sala de Recursos Multifuncionais, atender as necessidades de apoio a aprendizagem dos estudantes por meio de um conjunto de atividades e recursos pedagógicos específicos a fim de complementar ou suplementar a escolarização destes no ensino regular. Interessante apontar que a atuação do AEE assume também dimensões variadas, podendo este professor acompanhar estudantes diariamente no espaço da sala de aula com o professor regente; atuar em espaços diferenciados por meio do atendimento domiciliar ou hospitalar em casos específicos, ou em centros de atendimento educacional em instituições especializadas da rede pública, mas é prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais que o AEE assume expressão política de orientação e regulamentação que originou a ação e emergência do programa instituído pelo Ministério da Educação (2010) conforme estabelece o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (MONTEIRO, 2019, p. 59).

Os objetivos do Programa de Implantação da Sala de Recursos (2010) dentre outros foi garantir o pleno acesso ao ensino regular e à oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes público alvo da educação especial com recursos pedagógicos apropriados, estrutura organizacional curricular flexível, estratégias que possibilitem apoiar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. A institucionalização indicada por meio das orientações para o atendimento educacional especializado na Sala de Recursos a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é algo que nos desloca interpelações quanto ao direcionamento técnico e funcional perspectivado pela complementação ou suplementação dos estudantes:

1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), **complementar ou suplementar** a escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais [...](BRASIL, 2010, p. 6 grifo nosso).

Seria a caminhada educativa dos estudantes considerados com deficiência algo pensado como uma trajetória propensa a encerrar-se ou ainda como algo a fabricar-se e por isso, mesmo considerada faltosa, devendo, portanto, complementar, suplementada? Desde o que vimos dizendo consideramos que pensar a educação como trajetória é pensar um caminho atravessado também pelas políticas educativas. O que significa prescrever diferentes percursos dos estudantes dentro de uma mesma estrutura de organização educativa? Desde a concepção de trajetórias, entendemos a formação como um tipo de

Passos de uma formação na diferença: trajetórias produzidas no contexto de uma sala de recursos multifuncionais.

acompanhamento, que como processo educativo, não assume um caráter único, determinado, fixado de uma vez por todas. Um caminho de formação, se pensado sobre a lógica da normalidade, confunde a singularidade de uma trajetória como um problema individual dos alunos ou de suas características particulares. Por isso, “pensar em términos de trayectorias no es pensar em las biografias de cada uno de ellos solamente sino em las dimensiones que el encuentro de todos ellos abre: políticas, sociales, culturales, ideológicas, organizativas, etc.” (GRECO; NICASTRO, 2012, p. 93).

Problematizando de alguma maneira a linearidade aplicada às trajetórias estudantis em relação direta com as determinações dos documentos técnicos, legais trazemos ainda alguns dos direcionamentos explicitados na política que caracterizam as funções e práticas dos professores de atendimento educacional especializado na sala de recursos. O professor de apoio é um professor que acompanha estudantes em suas necessidades educacionais especiais e, sua atuação, se configura em dimensões diversificadas, podendo atuar conjuntamente com o professor regente durante as aulas em turma regular, ou fora da sala no acompanhamento diário aos estudantes, em espaço diferenciado como professor de atendimento domiciliar ou hospitalar; ou ainda como professor da Sala de Recursos com atribuições que visem à execução e planejamento das estratégias didáticas relacionadas ao currículo. Este profissional, independente dos espaços de atuação, é, portanto, um agente mediador no processo educativo dos alunos diagnosticados com deficiência, produzindo materiais instrucionais (compatíveis com grau de conhecimento e adaptados às necessidades dos estudantes) que auxiliem na aprendizagem destes colaborando também no desempenho de suas atividades de vida diária na escola, como por exemplo, socialização, alimentação. São atribuições dos professores de AEE, dentre outras tarefas: elaborar, identificar, produzir recursos pedagógicos de acessibilidade considerando as necessidades específicas dos estudantes público alvo da educação especial; elaborar um plano de atendimento educacional especializado avaliando sua funcionalidade e aplicabilidade, organização do tipo e do número de atendimentos na sala de recursos; estabelecer parcerias intersetoriais com secretarias de educação e de saúde que contribuam para a realização do AEE.

De um modo geral percebemos que a força da lei possibilitou o direito à escolarização e à inclusão dos estudantes que antes não chegavam à escola, mas presa a

uma visão técnica, emerge também práticas educativas afirmadas por um vocabulário pedagógico que foi se legitimando pelas lentes da norma e constituindo nomes para definir àqueles e àquelas que estão fora do reconhecimento da mesmidade, àqueles e àquelas com trajetórias outras já moldadas por alguns discursos que nomeiam obsessivamente quem são os outros. Conversando com as leituras de Skliar (2005), nos foi possível pensar nos argumentos normativos que se tem dado à educação desde uma concepção pétreia fundamentada na noção de incompletude de corpos na relação educativa. Sublinha esse autor que “o movimento de pensar o outro como incompleto, de fazê-lo incompleto, de fabricar mais incompletude, instaura a construção do outro como incapaz” (2005, p.13).

Hay por ejemplo, y cómo negarlo, un *argumento de completud* en la educación: [...] pues algo debe, puede y merece ser completado. [...] Si entendiésemos la alteridad deficiente como algo incompleto, como algo que aún no es, como algo que no es en sí misma (sino por medio de una burda y obstinada comparación con aquello que se piensa como normal); si mirásemos a los niños y niñas de clases populares, o a los jóvenes, o a los indios, o a las mujeres, o al extranjero, entre muchas otras figuras de alteridad, todas ellas como incompletudes, entonces el argumento de la completud es aquello que sirve para argumentar para qué sirve la escuela: sirve para completar al otro. Hay aquí, por lo menos, un doble movimiento que podemos percibir: por un lado, el movimiento de pensar al otro como incompleto, de hacerlo incompleto, de fabricar y producir más y más su incompletud; por otro lado, el movimiento de completamiento, la necesidad de completamiento, la violencia del completamiento. El cambio de argumento, sí es que lo hay, quizá se encuentre en el pensarnos como incompletud, en percibirnos como humanos en tanto y en cuanto somos incompletos, en que la incompletud, la finitud, el límite, la frontera, etc., son aquello que nos hace humanos. Y no lo contrario (SKLIAR, 2005, p. 13).

Pontos de pensamentos irrompem a partir de um caminho de leitura...

Detemo-nos no meio...

Problematizemos...

Se o espaço educativo da Sala de Recursos se configura majoritariamente como espaço técnico marcado pelo argumento da linguagem política e institucional referenciando os sujeitos que ali habitam desde concepções normativas, seria possível produzir outros sentidos, outros passos no encontro pedagógico realizado ali que não sejam vinculados aos desvios, aos detalhes, a falta, a incompletude? Por que tais argumentos são considerados inquestionavelmente corretos, especialmente no campo da educação especial?

La expresión "argumento/s de la educación" es problemática, pues ya supone un primer dilema del todo insoluble: ¿se trata acaso de los argumentos de la educación, que son de la educación, que son propiedad de la educación, que son inherentes a toda institución y a toda pedagogía? ¿Argumentos que, por lo tanto, no habitan en

Passos de uma formação na diferença: trajetórias produzidas no contexto de uma sala de recursos multifuncionais.

nuestros cuerpos, en nuestras mentes? ¿Argumentos que, entonces, recibimos casi pasivamente durante toda nuestra formación? ¿O bien, por el contrario, se trata de argumentos que son nuestros? ¿Argumentos que (nosotros) le damos a la educación? ¿Argumentos nuestros que *argumentan* la educación? ¿Nuestros argumentos en relación con la educación? ¿Los argumentos con que hacemos y pensamos –y sentimos y vivimos- la educación? (SKLIAR, 2005, p. 1).

Com Skliar (2005), vamos aprendendo que a designação dos outros a partir de formas representacionais se vinculam a concepção de normalidade que determinam uma única e universal forma de existência nos espaços educativos definindo o outro corpo, língua, comportamento... como desviantes. É assim que nas cenas educativas, a escolarização de pessoas ditas com deficiência é vista como algo fora do comum.

A normalidade, para se afirmar e se manter como tal, precisa constantemente criar uma fronteira entre um *nós* e *outros*, mais ainda, precisa criar essas próprias concepções. Assim, define o que é aceito e o que é marginalizado, o que é desejado e o que deve ser evitado; quem pode falar e quem é silenciado pelo *nosso* olhar soberano: o olhar da norma. Para que a normalidade possa reclamar superioridade e exercer poder sobre os grupos que estão fora de sua fronteira é necessária uma construção de verdades e saberes – que em nossa época são, sobretudo, científicos. Construções que objetifiquem esses sujeitos como margem, como outro, que justifique sua posição e a naturalize, para que possa ser entendida como a única possível para ambos os grupos. Para os grupos que estão dentro da margem da normalidade, suas experiências são consideradas neutras, central, em relação à qual as outras diferem (CLIMACO, 2010. p. 34).

Conversando com os interlocutores que caminharam conosco em meio a produção da pesquisa fomos nos desprendendo de uma concepção técnica que instaura a imposição de normas pautadas em diagnósticos para complementação ou suplementação de saberes como os que se dão em encontros nomeados de atendimentos especializados nas Salas de Recursos. Tendo como horizonte nesta caminhada, a produção de passos outros, passos mediados por encontros que escapam a regularizações funcionais, que não consideram a relação como um problema médico, mas que antes de tudo, nos possibilita viver experiências num cotidiano sensível que causa efeitos em nós, trazemos uma das experiências narradas na pesquisa. Encontro narrado com poucas alterações do formato original que foi apresentado na pesquisa, mas que também convida a outras prolongações para quem se deixa passear nas experiências dessa escrita.

Encontrando o próprio passo na docência... caminhar e talvez nunca chegar...

Ao ver meus alunos e estar no espaço da sala de recursos, lugar naturalmente não habitado por mim na escola, senti o que nunca havia sentido antes. Perguntei-me: e agora? É possível produzir outra conversa nesse espaço

diferente da linguagem que o espaço desse ambiente produz e diferente da minha atuação, até então, na escola? Mesmo tendo inicialmente “planejado” nosso momento de encontro, receei-me por pensar no desafio de tecer a concretização de um encontro outro com uma atuação que precisaria ser desnaturalizada de concepções normativas e representações sociais. As tentativas de buscar uma forma outra de operar produziram intensidades na experiência do encontro? Entre uma relação inicialmente apoiada em sentenças de discursos médicos haveria a emergência de uma relação outra, ética entre nós, a partir do que inicialmente pensei para os encontros? Desencontrei-me. Momentos inesperados de atravessamentos, de pensamentos, de mudanças de práticas, de modos de atuar, sentir, alcançaram-me. Arrisco-me, na medida em que vou experimentando, pesquisando, cartografando, vivendo, ensaiando e me desencontrando, o que por sinal, me permite também (re) encontrar-me (Diário de Trajetórias).

Inegavelmente, quando comecei a habitar esse espaço, devo confessar que a insegurança delineou meus primeiros passos, pois, tinha agora que pensar em trabalhar em um caminho outro; não dado: produzido. Território outro. A emergência de uma prática educativa também outra precisava se manifestar: aquela que desse passagem à experiência, palavra que precisava ser desnaturalizada em/por mim, palavra desconhecida na dimensão de sua intensidade. Uma nova relação educativa com outros precisava emergir para além do que é institucionalizado. E lá fui eu... em um novo começo: temido... um novo caminho: desconhecido; uma nova trajetória: formativa; novas travessias: deslocadoras. Apostei inicialmente em gestos educativos considerados mínimos, gestos que expressam “um acontecimento que irrompe y provoca experiencia”, gestos que vêm antes de “qualquer reforma em las leyes, de cualquier propuesta didactica, de cualquier adaptación de la currículo” (RIBETTO, 2014, p. 8). Esses gestos antecedem aos métodos em um espaço educativo: esses são considerados gestos ínfimos, desimportantes, como expressa Skliar (2014, p.77) acerca de “acontecimentos interiores a los que por lo general no se les dá importancia” (2014, p. 78) nas relações educativas, gestos que dão passagem ao “pequeño que a toda hora quiere expresarse”, gestos que, no interior das práticas escolares, afirmem possíveis experiências sobre “eso que nos pasa em la educacion” (SKLIAR, 2014. p.77), nos espaços em que as relações se produzem. Começamos, então, a conversar de um jeito muito nosso (não sei se diferente das conversas produzidas habitualmente naquele espaço, mas singular se a experiência fala).

Uma sala relativamente pequena com alguns trabalhos produzidos e utilizados pela professora e outras atividades que as crianças elaboraram... Um ar de surpresa se encontrava no ambiente e se expressava nos rostos dos que iam

Passos de uma formação na diferença: trajetórias produzidas no contexto de uma sala de recursos multifuncionais.

chegando ao espaço, agora, arrumado com cadeiras em círculos. Organizado para um pequeno grupo de estudantes, pais e funcionários da escola, o encontro teve como uma das atividades planejadas a leitura da história: “A moça Tecelã de Marina Colassanti”. Uma conversa inicial fornecendo pistas para que se motivasse a descoberta de alguns elementos antes da leitura da história foi pensada. Pergunto a eles mostrando a capa do livro sem evidenciar o título “Quem sou eu? Tenho um tear, tenho um desejo... também tenho um marido! Teço e transformo em realidade minhas costuras! Emprestando nossa imaginação àquele momento antes mesmo da contação, o pensamento ia ganhando sentido na busca de sentidos para a história que se anunciava. Distribuímos linhas coloridas que durante a leitura possibilitavam dar sentido à “representação” do tear e da costura, já que, naquele momento, eles poderiam trançar, dar nós, fazer laços, passar pelo rosto, ou simplesmente segurá-las.

Os gestos:

...Um adolescente vai encaixando linhas por entre os dedos, se atentando aos movimentos e às cores, numa sensação singular de mistura entre a escuta da história, linhas e dedos. A mãe de outro adolescente faz tranças nas linhas (e talvez no pensamento), relacionando as formas produzidas pela tecitura que ia acontecendo e a história narrada. Um senhor desliza os fios passando entre seus dedos com uma atenção ininterrupta à história. Outro adolescente, tão somente, segura as linhas e olha atento para as imagens do livro. Posteriormente, movimentos de conversa sobre as formas de produção de nossa vida foram pensadas. Pergunto: de que maneira poderíamos produzir nossas vidas, havendo o desejo de (re) construí-las novamente, como fez a personagem da história? Qual seria a vida dos seus sonhos? E fui afetada com a resposta de um adolescente que, encontrando uma relação lógica com o mundo mágico e real que se afirma pela afinidade com a vida familiar, diz: _ “A vida dos meus sonhos seria ter um castelo bem grande... lindo... em que eu fosse o príncipe e minha irmã, a princesa,”. E continuou: “Meu pai é o rei e minha mãe a rainha! Nós ‘ia’ ficar sempre junto” (Diário de Trajetórias).

Para além de uma relação clínica que opera nos moldes de atendimentos estruturados sob a lógica de um saber educativo que (deve?) ser completado, ampliado e talvez, eficiente assumindo no encontro o termo “especializado” permitindo (supostamente) um “saber do que fazer com os outros” e afirmando a necessidade de diagnóstico para efetivar uma relação na educação, como preconiza o atendimento educacional especializado, nossos encontros se forjaram em um passeio pela experiência na produção do pensamento que é a produção da vida operando... O gesto de abertura que introduzia inicialmente a habitação naquele espaço era a conversa.

Pensaria em uma formação que atendesse a qualquer um. Só que a educação [...] também tem a ver com ser outras coisas. Então, sei que o que há em qualquer um, há também em cada um: algo específico, singular. Logo, seriam dois momentos: uma arte de saber que no início é o trabalho com qualquer um e, com o passar do

tempo, com o passar da conversa, com a experiência, com o trabalho, vamos saber identificar o que tem de cada um nesse qualquer um. [...] Parece que vale a pena pensar o quanto essas políticas têm parado na primeira questão, que seria: como ensino a todos, quando, na verdade, não se trata tanto de pensar quem é o aluno, quem é o professor, quais são as suas características, quais são as suas especificidades; mas, sim, o que fazemos juntos, o que seria possível fazer juntos. E isso é independente de quem é um e quem é o outro. Fazer alguma coisa junto já é alteridade [...]. E não é nem você nem eu. Para mim, a educação tem muito mais a ver com [...] ler, escrever, brincar, pensar, olhar, tocar etc..do que “quem é você e quem sou eu?” (SKLIAR, 2012, p. 8).

Dos saberes construídos com qualquer um, fomos produzindo o encontro, agenciando pensamentos e criando travessias, trajetórias. Pensando no encontro entre nós, me remeto aos sentidos produzidos por um dos alunos ao ouvir a história contada: *“A vida dos meus sonhos seria ter um castelo bem grande... lindo... em que eu fosse o príncipe e minha irmã, a princesa,” “Meu pai é o rei e minha mãe a rainha! Nós ‘ia’ ficar sempre juntos”*. Uma leitura nova, singular, resultante de experiências é produzida por esse aluno com uma fala atravessada de sentidos imperceptíveis à escuta naturalizada. Fala que dá a ver mais do que está dito pela história, pois o pano de fundo produzido no conto apresenta um palácio construído para a tristeza de uma jovem que se torna prisioneira de suas habilidades de tecer devido aos interesses adversos e gananciosos do companheiro, que, descobrindo seu “poder” de tear, aprisiona-a. Entretanto, o adolescente inverte esse sentido, inventando (e nos ensinando) outro modo de pensarmos a dimensão das relações humanas que extravasam o lugar ocupado por elas: o palácio que aprisiona na história, também assume dimensão experiencial de um território que produz relações potentes de vida; o castelo, aqui, pode ser inclusive, a própria casa; lugar, talvez, ressignificado dimensionalmente no contexto de suas relações de vida. O palácio que este adolescente vê, não é o mesmo que a história define. Essa experiência se apresenta singular, como uma releitura do contexto na reinvenção de possibilidades que trazem para si sentidos potentes de estar junto a sua família e quem sabe, produzindo o “poder” de tecer a vida. Esse movimento de atribuir sentidos pressupõe, segundo Guaraciara (2001, p. 16), “uma reconstrução do texto que nos é apresentado”.

Ler um texto (e me refiro [...] não só, ao texto verbal) é atribuir significações. Esse processo envolve um mecanismo de [...] ativação de todos os conhecimentos de que o leitor dispõe. [...] Põe em ação todo o conhecimento de mundo (aqui entendido como o conjunto de todas as experiências que se possui). Através desse processo, atribuem-se significações a um texto que ultrapassam aquelas de superfície, as quais poderiam ser reconhecidas por qualquer pessoa treinada para

Passos de uma formação na diferença: trajetórias produzidas no contexto de uma sala de recursos multifuncionais.

ler na língua em que está o texto. É dessa leitura que brota a construção do real. Aparentemente preso nas malhas do texto, o leitor salta para a vida e para o real [...], nos leva a entrar em contato com outra experiência, reconstruí-la e reconstruímo-nos. E construir-se significa, sobretudo, inscrever-se na experiência, no real (GUARACIABA, 2001, p. 16).

A fala deste aluno baseada nas suas experiências tecidas nas lembranças e imagens familiares que se externalizavam no contato com a história e nos mostravam encontros outros nos alinhavos da vida, possibilitou-me ser afetada e pensar que a experiência da docência não é inofensiva, ou seja: a pessoa que somos e o sentido da docência para nós vão se forjando permanentemente num processo de relações historicizadas e atravessadas por encontros entre mundos que não se conhecem, mas que nos fazem encontrar nossa maneira própria de atuar na educação exatamente por meio da experiência refletida em cada um de nós, experiência entre trajetórias. Pensar naquele momento, consensualmente entendido como “pequeno”, me faz povoar os pensamentos e perceber que a leitura é algo “que não se reduz a um mero meio de conseguir conhecimentos” (LARROSA 2002. p. 130). “O importante não é o texto senão a relação com o outro. Essa relação tem uma condição especial que não seja de apropriação, mas de escuta” (p. 133). Sensacional! Usando outras linguagens, vamos conversando para escutar a diferença em nós!

A conversa é uma tensão permanente entre diferentes modos de pensar e de pensar-se, de sentir e de sentir-se: há dissonâncias, desentendimentos, incompreensões, afonias, impossibilidades, perdas de argumentos, tempos desiguais, perguntas de um lado apenas, respostas que não chegam. Porém talvez isso mesmo seja uma conversa e, quem sabe, seja por isso mesmo que não podemos fazer outra coisa senão seguir conversando, senão ser outra coisa que a encarnação sempre imperfeita de uma conversa necessariamente árdua, mais próxima da perplexidade que da compreensão, sem efeitos especiais, uma conversa sempre humana, irremediavelmente humana. (SKLIAR, 2011, p. 29)

Pergunto-me: a relação que este adolescente fez com as imagens, a leitura feita por ele a partir das imagens daquela história não seriam consideradas também potencialidades que poderiam ser acolhidas na escola para além de complementação do ensino formal? “É possível avaliar o potencial intelectual de alguém?” (MOYSÉS, 2001, p. 35) Por que a educação toma o corpo e o conhecimento normatizado como limites imprescindíveis para educar? Por que a trajetória de um estudante é pensada “sólo en el sentido de un recorrido que se modela” ou como algo que “no es más que la sumatoria de sus pasos por los distintos niveles del sistema” ? (NICASTRO; GRECO, 2012. p. 24).

As teias naquele encontro continuaram ganhando vida e uma das responsáveis que participava do encontro se identificou com a história quando apontou que também estava descosturando sua vida conjugal fazendo analogia à história ouvida. Nos desdobramentos do encontro, fomos tecendo fios de conversa e registrando em forma de desenhos ou escritas os sentidos singulares da vida, dos desejos mencionados. Os demais adolescentes também sinalizaram formas de produção da vida junto à família e aos amigos. Um senhor, funcionário da escola, deu o nome para o nosso encontro: “Fios de esperança;” uma frase que foi unanimemente aprovada por todos como a que descreveria aquele momento. E realmente ele tinha razão: novos fios de esperança foram tecidos naquela conversa: “Tia querida do meu coração, gostei de hoje!” Ressaltou um estudante. “- Obrigada por se lembrar da gente!” Concluiu a professora da sala de recurso. (Diário de Trajetórias).

Tecendo o caminho de volta para casa, pensei ainda naquele encontro, pois ele bagunçou meu pensamento fazendo com que essas frases ainda ecoassem em meus ouvidos por longos dias! “Se lembrar da gente... lembrar da gente!” seriam estes sujeitos considerados “ausentes” na escola mesmo na presença? O significado entre estar e pertencer àquele espaço simbolizaria “esquecimento”? Estar ali significaria ser esquecido e destoar da maioria que é lembrada? Quais os sentidos são possíveis entre lembrar e esquecer, dar visibilidade ou tornar invisíveis as trajetórias que se formam naquele ambiente? Pensar nesta experiência nos proporciona diversas costuras: não há como não produzir novas teias na vida educativa e formativa em travessias com outros.

O discurso jurídico que institui políticas educacionais e opera na padronização da Sala de Recursos Multifuncionais como espaço medicalizado para determinar a inclusão, talvez, não aposte fortemente na linguagem (ética) desse encontro, talvez, não aposte sempre em formas outras de conversação que produzem relações entre as trajetórias de professores e estudantes. Talvez, a aposta seja mais sobre o técnico que sobre a composição entre a dimensão técnica e a dimensão ética. Essa materialização da intenção padronizadora do discurso jurídico não necessariamente se atualiza dessa forma no plano micropolítico, ou seja, no plano de produção da vida na escola. Não se trata de desconsiderar a importância do plano técnico ou jurídico presentes nos programas de inclusão, mas de reinventar possibilidades para além dele, ou de entendê-lo como um imbricado de dimensões. E é na contramão desse processo que pensamos em modos outros de produzir uma educação nas travessias, entre encontros, conversas e experiências. A perspectiva macropolítica, assegura direitos inclusivos no sistema geral de educação, mas

Passos de uma formação na diferença: trajetórias produzidas no contexto de uma sala de recursos multifuncionais.

talvez, não se renda tão facilmente a uma prática de formação sensível e ética que se materializa ao estar juntos com outros na Sala de Recursos Multifuncionais.

Talvez, a educação possa ser pensada, também e prioritariamente, a partir de outros sentidos não tão maximizados ou reconhecidos juridicamente em termos de relação educativa, mas na potência de produzir a vida na alteridade. Assim, temos experiências que confrontam esse mandato apenas “completar ou suplementar” do atendimento educacional especializado, e se preocupam por ampliar as possibilidades de vida, experiência e aprendizagem de quem produz o espaço entre professores, famílias, funcionários e estudantes.

Permitindo que a experiência tenha lugar numa trajetória de encontros, reiteramos que nossa aposta é uma aposta que não se pretende original, já que outras experiências se forjam na mesma perspectiva, mas sim, uma aposta singular. Para isso, afirmamos que esses encontros nos tiram do lugar, abrem pensamentos, conversas, caminhos... Não nos dão respostas, lançam perguntas, inquietações, deslocamentos. Prosseguimos assim, tecendo fios de esperança em travessias na experiência formativa do encontro *entre nós*, entre trajetórias que vão ganhando sentido nessas travessias.

Referências

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

<http://portal.mec.gov/arquivos/pdf/politicaeducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 14 Jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação: Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, 2010.

CLÍMACO, Júlia Campos. **Discursos jurídicos e pedagógicos sobre a diferença na educação especial**. FLASCO – Facultad Latino americana de Ciencias Sociales - Sede Académica Argentina, 2010.

GUARACIABA Micheletti. **Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção científica**. Ed. Cortez. 2 ed. V.4. São Paulo, 2001.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA. M.V. **Caminhos investigativos I: Novos olhares a pesquisa em educação**. 2.ed. Rio de Janeiro. DP&, 2002. p.133-160.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. In: CALLAI, C. & RIBETTO, A. (Org.). **Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016, p. 17-30.

MONTEIRO, Raquel Rosa Reis. **Diariando Trajetórias e encontros na Sala de Recursos Multifuncionais: uma experiência formativa**. 2019. fls.102. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MOYSES, Maria Aparecida Affonso: **A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola**. Campinas. São Paulo. Mercado de Letras. Fapesp, 2001.

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

RIBETTO, Anelice. Gestos mínimos y pedagogía de las diferencias. **Polis. Revista Latinoamericana**, n. 37, 2014.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidade: políticas y falta de políticas em relación com las diferencias em educación. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 17, n. 41, 2005.

SKLIAR, Carlos. Conversar e conviver com desconhecidos. In: FONTOURA, Helena Amaral da (org.) **Políticas Públicas, movimentos sociais: Desafios a pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões**. ANPED Sudeste. 2011. Livro 3. Rio de Janeiro, 2011.

SKLIAR, Carlos. Provocações para pensar em uma educação outra: conversa com Carlos Skliar. **Revista Teias**. V. 13, n. 30. 265-283, set./dez. 2012.

SKILAR, Carlos. **O ensinar enquanto travessia: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação**. Prefácio: Roberto Sidnei Macedo, apresentação: Omar Barbosa Azevedo; tradutores: Adail Sobral... [et al]. Salvador: EDUFBA, 2014.

Nota

ⁱ Cabe mencionar que em tempos difíceis que estamos a viver, uma nova política em emergência a ser atualizada pelo Ministério da educação emerge. Trata-se da Política Nacional de Educação Especial, Equitativa e ao longo da vida (2020). Tal política, promovida no governo do então presidente Jair Bolsonaro, se forja em lógicas inconstitucionais restringindo os direitos alcançados aos estudantes da educação especial no que diz respeito a participação dos estudantes na sala de aula comum da escolar regular sugerindo que estes estudantes tenham o atendimento escolar em casa -se assim for desejado por sua família, fazendo com que a educação especial volte a ser de natureza substitutiva à escola comum, fato esse que como no passado, invisibilizava as pessoas com deficiência.

Sobre as autoras

Anelice Ribetto

Doutora em Educação e Professora Associada da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisadora procientista da mesma instituição. Psicóloga formada pela Universidad Nacional de Córdoba/Argentina. Atua como professora efetiva na Linha Políticas, Direitos e Desigualdades do Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos formativos e desigualdades sociais do qual foi coordenadora desde 2016 até 2020. Faz parte do Coletivo "Diferenças e Alteridade na Educação" e do Grupo de Pesquisa Vozes da Educação (CNPq). ORCID: [0000-0003-1097-4880](https://orcid.org/0000-0003-1097-4880). E-mail: anelatina@gmail.com.

Raquel Rosa Reis Monteiro

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação: Processos formativos e desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ-FFP. Mestra em Educação também pelo Programa de Pós graduação -UERJ-FFP. Membro do grupo de pesquisa: Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação. Pedagoga formada pela Universidade Federal Fluminense e especialista em Literatura Infanto-Juvenil pela mesma Universidade- UFF-. Atua como Professora Orientadora educacional na rede Municipal de Educação de São Gonçalo e como Pedagoga na rede pública Municipal de Niterói. ORCID: [0000-0001-9550-6183](https://orcid.org/0000-0001-9550-6183). Email: raquel.rosa.reis@gmail.com.

Recebido em: 10/07/2022

Aceito para publicação em: 04/08/2022