

## TRAJETÓRIAS E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NA ALTERIDADE: (RE) IMAGINANDO ENCONTROS NA DIFERENÇA

Raquel Rosa Reis Monteiro<sup>1</sup>

### RESUMO

Este ensaio se compõe como parte de uma pesquisa em amadurecimento no curso de Mestrado em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-FFP) que pretende dar a ver a partir da breve analise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, possibilidades outras de encontros na Sala de Recursos Multifuncionais de uma escola básica no município de São Gonçalo. Trata-se de um caminho de pesquisa que aposta (sem desconsiderar a importância da política supracitada) a possibilidade de repensar experiências que escapam a lógica da normalidade e tão comumente, afirma a deficiência e fabrica trajetórias estudantis que se constroem justamente na/pela diferença nos tirando, por vezes, algo essencialmente ético nos encontros educativos com os estudantes. Assim, apresentamos como contorno metodológico a produção de encontros outros na Sala de Recursos, encontros mediados por múltiplas linguagens artísticas para além de atendimentos ou complementação de saberes dando a ver experiências singulares da ordem do “micro” nas relações educativas. Claro que esta reflexão demanda a necessidade de pensarmos numa dimensão mais ampla sobre o conceito de trajetória na educação, problematizando o fato de que ela não apresenta linearidades, não pode ser modelada ou programada, pelo contrário, se constitui em um caminho em permanente construção na alteridade nas travessias de educar.

**Palavras-chave:** políticas, trajetórias, sala de recursos, encontros.

### ABSTRACT

This essay is part of a maturing research in the Masters in Education course at the State University of Rio de Janeiro (UERJ-FFP) that intends to show from the brief analysis of the National Policy of Special Education in the Perspective of Education Inclusive, other possibilities for meetings in the Multifunctional Resource Room of an elementary school in the municipality of São Gonçalo. It is a research path that bets (without disregarding the importance of the aforementioned policy) the possibility of rethinking experiences that escape the logic of normality and so commonly, affirms disability and manufactures student trajectories that are built precisely in/by the difference in taking away, sometimes, something essentially ethical in the educational meetings with the students. Thus, we present as a methodological framework the production of other meetings in the Resource Room, meetings mediated by multiple artistic languages in addition to assistance or complementation of knowledge, revealing unique experiences of the “micro” order in educational relationships. Of course, this reflection demands the need to think in a broader dimension about the concept of trajectory in education, problematizing the fact that it does not present linearity, cannot be modeled or programmed, on the contrary, it constitutes a path in permanent construction in the otherness in the crossings of educating.

**Keywords:** policies, trajectories, resource room, meetings.

<sup>1</sup> 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 publica Municipal de educação de Niterói. ORCID: 0000-0001-9550-6183. Email: [raquel.rosa.reis@gmail.com](mailto:raquel.rosa.reis@gmail.com)

## Introdução

Trajetórias de encontros que não dispensa a sensibilidade. Este texto trata desse movimento. No caminho da educação, quase sempre temos certezas demais no que se refere à institucionalização de políticas educativas que funcionam como pontos de apoio para normatizar as práticas e relações educativas. Todavia, essa autora tem interesse em pensar um caminho que se conhece andando para além do que é dado nas políticas institucionais. Um caminho que se forja em encontros com trajetórias de vidas na sala de recursos multifuncionais de uma escola básica. Trazemos como foco a possibilidade de repensar experiências em encontros que escapam a lógica da normalidade que tão comumente, afirma a deficiência fabricando caminhos estudiantis que se constroem justamente na/pela diferença nos tirando, por vezes, algo essencialmente ético nos encontros educativos com os estudantes.

Assim, apostamos metodologicamente na produção de encontros outros na Sala de Recursos, encontros mediados por múltiplas linguagens artísticas para além de atendimentos ou complementação de saberes dando a ver experiências singulares da ordem do “micro” nas relações educativas.

## Acerca das políticas educativas e das trajetórias formativas

Desde o que vimos dizendo, pensamos que os caminhos de produção deste trabalho operam justamente na contramão do que se pensa ser uma educação presa aos parâmetros das políticas educacionais, escapam as regulações prescritas do que seria uma “boa educação” na relação com pessoas com trajetórias outras no chamado campo educação especial. Nossa interesse é dar a ver aqueles acontecimentos “micros”, que partem da ordem da experiência singular, de uma micropolítica produzida na vida cotidiana por meio das relações educativas através do encontro com pessoas, com existências que não se pautam em normas, mas que, comumente, costumam ter suas trajetórias de vida fabricadas ou encerradas no mundo da educação.

Entrecruzamos em nossa trajetória de pensamento nesta composição, o sentido que Greco e Nicastro (2012) traz ao conceito: trajetórias. O que é educar num “entramado de trayectórias” (p.23) visto que elas são um caminho em constante construção, “que se faz ao andar” (p.25) e que

# Intratextos

não se pode modelar, antecipar, regular? Caminho em que se faz ao andar com outros e que para além de prescrições no percurso, o importante é “reconocer quien o quienes estan alli, las tramas que se configuran” (p.25)?

Al hablar de trayectoria nos referimos a un recorrido, un caminho en construcción permanente, que tal como lo señala Ardoino (2005) va mucho más allá de la idea de algo que se modeliza, que se puede antecipar em su totalidade o que se lleva a cabo mecanicamente respondendo sólo a algunas pautas o regulaciones. No es um protocolo que se sigue, preferimos pensarlo como um intinerario em situación. (GRECO e NICASTRO, 2012, p.23)

Caminhos singularmente se constroem, assim como apontam as autoras. Não se podem modelar, regular, não apresentam linearidade. Tais jornadas não possuem rota programada. Suas andanças estão sempre por fazer-se. Importa ressaltar que quando falamos de trajetórias escolares, tendemos a pensá-la como um ponto de partida predeterminado evidenciando também um ponto de chegada. Comumente, a caminhada educativa de alunos com trajetórias estudantis outras, é narrada por alguns profissionais da educação como inviável ou impossibilitada, visto que essas trajetórias são fundamentadas pela idéia da norma ou da sua linearidade na formação. Por isso, as atividades habitualmente pensadas para esses espaços educativos fundamentam-se geralmente, na complementação de saberes formais mediados por uma educação maior, majoritária.

O conceito de trajetórias me permite pensar, de outro modo, as conexões possíveis entre experiências vivenciadas e os descaminhos da formação que se apresentam permanentemente em construção por meio de encontros talvez, menores na escola básica na Sala de Recursos Multifuncionais. Pensar nos deslocamentos possíveis para operar a educação numa perspectiva que acolha a gestos e saberes considerados mínimos constitui-se um compromisso que expressa a ação política de uma prática que se reiventa nas relações pedagógicas.

Para além de nos perguntarmos quem é o outro, ou como aprende, ou o que lhe falta, entendemos (alargando nosso pensamento junto a Skliar, 2012) que devemos nos interrogar qual o sentido ético nos liga ao outro nas relações educativas? Seria possível estar juntos e produzir algo em comum na educação elaborando um sentido singular para aquilo que “nos passa”? (Larrosa, 2002) aquilo que foge ao que é normatizado e que, evidentemente, nem sempre opera numa relação única prescrita ou harmônica? Seria possível estar juntos com qualquer um, estar junto com a diferença<sup>2</sup>, e por meio daquilo que nos passa saborearmos possibilidades outras?

<sup>2</sup> A palavra diferença está estreitamente ancorada neste trabalho a um conceito muito caro produzido no campo da filosofia da diferença problematizados por autores como Deleuze, Guatarri, Skliar, Derrida etc... Considera-se

# Intratextos

Os discursos jurídicos que habitam a educação, especialmente o chamado campo da educação especial, se configuram em ações políticas que tradicionalmente, se organizaram como atendimento educacional especializado que anteriormente era “substitutivo ao ensino comum” (MEC.2010, p.1) levando a criação de “instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais” (MEC-2010, p.2) e reforçando o caráter de segregação e exclusão dos sujeitos considerados desviantes da normativa padronizada dos corpos, mentes ou língua na educação regular. Mais tarde, foram impulsionadas ações políticas que provocaram reformulação nos sistemas educacionais de modo a superar a dicotomia entre a educação especial e o ensino regular.

Muitos documentos e legislações foram promulgados no campo da educação especial no Brasil reconhecendo o direito à educação das pessoas ditas “com deficiência”. A vigente lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n.º 9.394/96) - define em um dos capítulos, a Educação Especial como uma “modalidade de educação escolar” que deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” para sujeitos “com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (art. 58, LDB 9.394/96). Assim, a revisitação (aqui sucinta) de pelo menos dois documentos legais são imprescindíveis para o entendimento do contexto educacional e político pelo qual assegurou o direito à educação inclusiva nos sistemas regulares de ensino, pois, é nesse território que entramos como um campo possível de pesquisa e que se movimenta pelas travessias de encontros, não com diagnósticos, mas com vidas na sala de recursos. Deter-me-ei aqui, em apenas dois documentos legais: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)<sup>3</sup> e o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010) elaborado pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Especial.

---

diferença aquilo que há, aquilo que existe como condição de existência dos sujeitos em suas formas de ser e estar no mundo. Não pluralizamos essa palavra porque, imperceptivelmente, o termo permitiria fomentar a lógica de fragmentação de grupos classificando-os segundo padrões pré estabelecidos pela perspectiva camouflada da diversidade, como por exemplo: deficientes, negros etc... fazendo-nos cair em armadilhas de nomear “o diferente”. Assim, singularizamos essa palavra pensando a diferença apenas como o que existe e atravessa a condição de existência de todas as pessoas no mundo.

<sup>3</sup> Na oportunidade de tratarmos sobre a vigente Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cabe mencionar que, uma nova política em emergência a ser atualizada por meio de um documento produzido pelo Ministério da Educação é disponibilizada para consulta pública no ano de 2018. Trata-se da Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e ao longo da vida. Proposta pelo atual governo, esse documento se forja em lógicas restritivas de direitos alcançados aos estudantes da educação especial no que diz respeito a participação do aluno com deficiência na sala de aula comum da escola regular. Sugere que crianças tenham o atendimento escolar em casa se assim desejado por suas famílias, permitindo que a Educação Especial volte a ser de natureza substitutiva ao ensino comum, fato esse que no passado, invizibilizava pessoas com deficiência.

# Intratextos

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva expressando a necessidade de acesso universal à educação apresenta a “defesa do direito de todos os estudantes estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (MEC.2008) definindo como público alvo da educação especial três categorias: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e considerando:

pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes [...] (MEC.2008)

Também como efeito da política supracitada, expressando a preocupação com a inclusão, emerge o Manual de orientação: Programa de implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010) que objetivou, sobretudo, apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade. Nesse contexto a sala de recursos multifuncionais surge então, sendo definida como: “um ambiente educativo com “equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2010, p.5) “ ofertado no turno oposto ao do ensino regular” (p. 6) aos seguintes estudantes, assim definidos:

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 estereotipias 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)

Tanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva quanto o Manual de orientação: Programa de implementação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010) ressaltam ao determinar suas diretrizes, que as atividades desenvolvidas no atendimento

# Intratextos

educacional especializado “complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes”. (BRASIL, 2008, n.p)

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)

Sem desconsiderar a importância dessas legislações que vem como efeito da necessidade histórica brasileira de promover condições de aceso, participação e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial superando a lógica da exclusão, e dando organicidade aos sistemas educativos, permitindo o acesso e a escolarização de pessoas que anteriormente não chegavam a escola, penso que tais trajetórias, por vezes, parecem estar fundamentadas num olhar perspectivado pela falta e desenhadas fundamentalmente num parecer uniforme guiado pelo discurso majoritário da norma que orienta também o discurso pedagógico que encerra ou “tolera” a permanência dos estudantes nas instituições escolares a partir de uma obrigatoriedade de aceitação sobre o outro.

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 *nossa* 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. (CLIMACO, 2010. p.34)

Tais pensamentos nos remetem ao movimento de refletirmos sobre uma importante questão: as trajetórias formativas não se resumem a uma relação institucional que se restringe ao acompanhamento técnico de níveis escolares, cognitivos. A educação como lugar de constantes atravessamentos, nos permite entender que as trajetórias são imodeláveis e se produzem, exatamente em travessias que dão passagem aos encontros com pessoas, encontros com conhecimentos, pensamentos, com gestos.

As trajetórias de formação padronizadas pelas “grandiloquências e certezas”(Neto.2014) das políticas que invadem os discursos pedagógicos, quase sempre nos apresentam uma forma normatizada de pensarmos as práticas educacionais. Talvez, por isso, a educação de pessoas ditas

com deficiência ainda seja vista como algo fora do comum, bem como os estudantes que compõem o público alvo da educação especial tenham sua alteridade nomeada, sendo definidas por políticas oficializadas como: “alunos com deficiência, Transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação”.

Para além de pensar o outro numa lógica fortalecida pela normalidade encarnada as políticas educativas que se externalizam nas relações educativas sob uma concepção medicalizada pautadas em diagnósticos e na demarcação de lugares para a **complementação ou suplementação** de saberes como os que se dão em encontros nomeados de **atendimentos** especializados nas Salas de Recursos Multifuncionais, (re) imaginamos formas outras de encontrar nesses espaços nos deslocando de discursos que habitam a educação e que se afirma pela lógica de completude, para pensar trajetórias na educação produzidas a partir de encontro, talvez menores, que enxerguem nas pequenas coisas, grandes potências que acontecem no mundo da educação.

Se nos move a ideia de que uma trajetória se produz com outros, percebemos o lugar da educação como uma travessia inacabada, possível também a partir de caminhos de encontros com múltiplas linguagens: artísticas, poéticas, musicais etc... na sala de recursos multifuncionais. Encontros que atravessam singularmente a formação de todos os que se acham ali e para além dali. Encontros que se forjam na alteridade<sup>4</sup> e nem sempre, evidentemente operam numa relação harmônica, mas por meio da diferença como condição de existência de qualquer um. Assim, trazemos a experiência de um dos encontros que nos permite pensar o ensinar como uma passagem, uma travessia, “porque não tem meta, não é finalidade. É duração da continuidade” (SKLIAR, 2014 a. p.26)

## Travessias entre encontros na diferença

De pés descalços, exploramos naquela manhã, o contato com o chão marcando um dia inicialmente planejado para o encontro com a dança. O cenário que emerge é o espaço da Sala de Recursos Multifuncionais. Território esse habitualmente legitimado pelo discurso de desvios que

---

<sup>4</sup> O conceito de alteridade aqui está precisamente relacionado ao que define NORENA & OCAMPO (2019) sendo aquilo que não se pode nomear ou definir. É algo da ordem do singular no sujeito que escapa a qualquer referência. No processo de alteridade entre vidas nos (trans) formamos e aí percebemos que este é um caminho implicado no diferir de nós mesmos.

# Intratextos

se pautam em categorias patológicas da anormalidade e incompletude dos corpos para a realização de atendimentos especializados aos estudantes diagnosticados com deficiências. Território esse habitado por trajetórias outras: as que não são dadas pela norma.

Seguindo uma trajetória de encontros realizados quinzenalmente, naquela manhã, convidamos estudantes adolescentes e demais pessoas: mães e funcionários (totalizando 7 pessoas) a sentirmos os movimentos que o corpo produz através da dança. Ficamos em roda e em roda iniciamos alguns movimentos e gestos de dança. Buscando escapar a tendência de situações nas quais nos sentíssemos inseguros ou constrangidos, iniciamos com uma proposta de uma dança coletiva, em roda, dança que ia se compondo segundo as estratégias de alguém do grupo. Sorrisos... muitos sorrisos tímidos iniciaram o momento. Traçamos alguns passos, inicialmente ao som de uma musica My way<sup>5</sup>.

Movimentos, talvez “descompassados” ou “dessincronizados” (tanto de minha parte quanto dos participantes) iam compondo uma dança singular que toma a simplicidade da roda com as mãos dadas, possibilidades outras: quem sabe o movimento aparente do sol que nos blindava com seu calor naquela manhã? De repente, da dança coletiva emergem novas danças individuais, pois, num certo momento, cada participante era convidado a se deslocar até o centro da roda, compondo o que chamamos de: “a dança de cada um”. O ambiente já estava mais cativante e caloroso preenchido pelos sorrisos e movimentos dos participantes apesar da timidez que alguns manifestavam.

Uma das mães dos meninos dança apaixonadamente, movimenta e desliza em seu corpo umas fitas que compõem sua coreografia obtendo uma sensação singular de experimentar a harmonia da música com o compasso de seus passos. Aproveita cada passo desavergonhasamente. Rouba a cena... O som da musica parece-lhe invadir e a impulsionar a criação de passos... Em sintonia com o ritmo do qual ouvia, ela roda, mexe seus braços e sorri, chama o outro para a dança... o movimento e a melodia se mistura ao seu corpo. Uma coreografia mista de gestos e singularidades no encontro é produzida... O filho adolescente desta mãe também se entrega ao momento e lança as fitas de que traz em suas mãos passando-as pelo pescoço de sua mãe e trazendo-a para dançar numa cena que envolve uma sincronia de sensibilidade, movimentos entrosamentos e sorrisos entre ambos. A responsável sinaliza que dança em casa com o filho e quase diariamente,

---

<sup>5</sup> Musica My way ( Meru caminho) de Calvin Harris

# Intratextos

aproveita momentos assim seja na rua ou em qualquer ambiente em que se desaponte a vontade e seja possível. E diz: “*Lá em casa não tem isso não! A gente se diverte mesmo!*” Outros participantes a observam e arriscam alguns movimentos corporais e, mesmo repetindo passos, vão balançando as fitas e percebendo os movimentos possíveis com ela, sorriem.

Entre passos mais tímidos e outros mais entrosados, ensaiam gestos de dança... Convido um adolescente para me acompanhar, tímido, ele arrisca pequenos movimentos com dois passos para um lado e outro. De mãos dadas comigo, a expressão de vergonha parece lhe atravessar neutralizando os movimentos ainda endurecidos das mãos e pés que pareciam estar pesados, talvez, sem desejar o molejo permitido pela musica. Parece não gostar muito do que ouvia, parece que a dança não o agradara muito naquele encontro, sua expressão foi se tornando cada vez mais inflexível, contrária aquele momento, mas mesmo assim deixava-se conduzir. Encerra-se a dança... pelo menos para nós dois.

No canto da sala outro jovem estudante conhecido pela sua simpatia e gentileza, segura a mão de uma das senhoras (responsáveis) que estavam no encontro. Em dupla, resolvem produzir uma dança: Elevam as mãos ao alto da cabeça, abaixam, levantam suas pernas e as fitas que compunham suas danças. Sorriem. Ele não a conhecia com afinidade para propor a dança, mas, sua alegria a motivou tornando aquele momento uma experiência única. Posteriormente as ações dos dois, dispararam a troca de pares para a dança que de coletiva, depois individual, expandiu-se para dupla e se concluiu coletivamente outra vez.

Olho para o lado e com exceção de um adolescente, todos pulam, ensaiam novas coreografias com mãos e fitas, levantam ambos os braços...

Experienciamos nesse encontro os sentidos e efeitos da dança como uma atividade humana e descobrimos que dançamos sempre com alguém, seja com algum musico que nos acompanha (mesmo estando nós sozinhos na condução da dança) ou com um parceiro. Posteriormente, pensamos como ela traz afetos.

Esse encontro marca o contato com a produção de uma nova pedagogia ali, não expressa uma ação operadora na lógica do campo jurídico educacional, tão pouco instrumentalizadora (didaticamente falando) É por meio de ensaios de passos, movimentos e ritmo num conjunto de efeitos que marca uma musicalidade que nos é própria e que nos desloca de espaços, que nos

# Intratextos

colocamos ao desafio posto: viver na diferença a partir de minhas singularidades e do outro e de fazer coisas juntos.

[...] porque a diferença não é um sujeito, mas uma relação. Quando a diferença se torna sujeito existe ali uma acusação falsa e sem testemunho de desvio, de anormalidade, de incompleto, castigada de discursos autorizados renovados, sempre atuais, sempre vigilantes e tensos. (SKLIAR, 2014.b p.156)

Dançando fomos sentindo as temporalidades e expressões outras: alegria, vergonha, desagrados... jamais poderíamos imaginar que naquela sala pudéssemos habitar um encontro como aquele em que a sensibilidade produzia afetações por meio da linguagem da dança no espaço de convivência, de experiências e sobretudo, travessias. Não tínhamos intenção de pensar na dança como técnica, mas como encontro. Encontros que causam ressonâncias entre trajetórias justamente porque expressam sonoridade nos sentidos e gestos compartilhados com o outro.

Entre troca de risos e passos sem compassos que nos acompanharam neste encontro, encerramos o momento com falas sobre as experiências daqueles momentos.

y ¿cómo desdecir aquella idea de que para estar juntos habría que, primero, preparar la bienvenida al otro en todos los detalles, conocerlo de antemano, regular su llegada y luego, después, más tarde, sólo más tarde, sentirnos responsables y desear la relación? ? (SKLIAR. 2010. p.11)

Na travessia, não é que algo passe da imobilidade ao movimento, de uma posição decaída a outra erguida. Não é passagem do mal-estar ao bem estar, do incompleto ao completo. [...] A travessia é diferença entre o tempo que passa e o que passa no tempo. Ou talvez, a diferença que há no interior do tempo que passa: diferença enquanto intensidade, tempo enquanto profundidade. (SKLIAR, 2014 a.p.26)

## Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> .

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm) Acesso em: 13/07/2018

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

# Intratextos

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

LARROSA, Jorge. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. **Revista Brasileira de Educação**, 2002, n. 19.

NETO, Alfredo Veiga, Prefácio. IN: RIBETTO, Anelice (org). **políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)**. 1ºed. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014

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

NORENA, Jhon Fredy Orrego & OCAMPO, Diego Armando Jaramillo. “Educación, cuerpo y alteridad. Encuentros cara a cara para la formación del outro”. **Revista de Educacion Alteridad**. V.14, n.89-97 Jan/junio 2019

SKLIAR, Carlos. “Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación”. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 56, enero-abril, 2010.

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, 2014a. EDUFBA 179p

SKLIAR, Carlos. **Lo Dicho, lo escrito y lo ignorado**: Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura. Mino y Dávila. Buenos Aires. 2014b