

SOBRE TRAJETÓRIAS DE EDUCAR NA DIFERENÇA: CONVERSAS DIARIADAS (ENTRE) EXPERIÊNCIAS EM UMA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

ON TRAJECTORIES OF EDUCATION IN DIFFERENCE: DAILY CONVERSATIONS (BETWEEN) EXPERIENCES IN A MULTIFUNCTIONAL RESOURCE ROOM

 <https://orcid.org/0000-0003-1097-4880>, Anelice Ribetto^A
 <https://orcid.org/0000-0001-9550-6183>, Raquel Reis Monteiro^B

^A Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

^B Faculdade de Formação de Professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), São Gonçalo, RJ, Brasil

Recebido em: 31 mar. 2022 | **Aceito em:** 04 mar. 2023
Correspondência: Anelice Ribetto (anelatina@gmail.com)

RESUMO

Este texto expressa as travessias produzidas numa pesquisa a partir de encontros em uma Sala de Recursos Multifuncionais. Narramos experiências suspeitantes dos discursos habituais encarnados pelas políticas inclusivas que normatizam trajetórias de pessoas chamadas com deficiência. Compondo caminhos outros, para além dos cimentados por políticas regulares, tecemos entradas, práticas singulares por este espaço. Acompanhada de autores como Certeau, pensamos a produção de espaços desprovidos de regras institucionais, mas abastadas de astúcias. Por fim, apostamos numa política de escrita enunciando os dilemas da experiência como possibilidade de dizer o que nos passa na educação atravessada pela conversa entre trajetórias, gestos que colocaram de pé uma pesquisa e que dão a pensar o desafio ético e sensível de caminhar por entre práticas outras; uma prática que não apequena os outros e não revela o que se deve fazer com os outros, mas que, simplesmente, afeta, nos deixando seus mistérios hibridizados às trajetórias de educar na diferença.

Palavras-chave: Educação Especial; Sala de Recursos; Travessias

ABSTRACT

This text expresses the crossings produced in a research based on meetings in a Multifunctional Resource Room. We narrate suspicious experiences of the usual discourses embodied by inclusive policies that regulate the trajectories of so-called disabled people. Composing paths other than those cemented by regular policies, we weave entrances, singular practices through this space. Accompanied by authors such as Certeau, we think about the production of spaces devoid of institutional rules, but rich in cunning. Finally, we bet on a writing policy enunciating the dilemmas of experience as a possibility to say what happens to us in education crossed by the conversation between trajectories, gestures that put a research on its feet and that gives to think about the ethical and sensitive challenge of walking through other practices; a practice that does not belittle others and does not reveal what should be done with others, but that simply affects, leaving us its mysteries hybridized to the trajectories of educating in difference.

Keywords: Special Education; Resource Room; Crossing



Introdução: produzindo travessias

Esta escrita começou com um desejo emergente de duas autoras: agenciar e dar a ver a potência ensaística de escritas e encontros que nos acompanharam nos trajetos de investigação de um trabalho de pesquisa no campo de estudo das políticas da diferença. Acompanhadas por um coletivo de estudos composto por professores da escola básica, gestores, famílias de pessoas consideradas com deficiência, estudantes e professores-pesquisadores de universidades públicas brasileiras (que semanalmente reúnem-se para estudar e produzir projetos de pesquisas e extensão), tecemos um trabalho pensando em outros modos de narrar a relação educativa que nos atravessa junto a sujeitos nomeados habitualmente “com deficiência” na escola. Assim, tocadas por tantas conversas, apostamos, como possibilidade epistemo-metodológica-política, escrever/dizer aqui sobre efeitos coletivos, singulares, que são parte de travessias produzidas entre gentes que nos tiram do lugar. Trajetórias de vidas desnormalizadas introduzidas no acontecer de um cotidiano de experiências e de passagens deslocadoras que não cessam de enunciar-se e que dão forma a uma pesquisa.

Entre caminhos misturados por conversas, “visto que nunca se sabe aonde uma conversa pode levar” (LARROSA, 2003, p.2012), fomos movidas a pensar, trazendo a prolongação de sentidos que abrem passagens e outros processos educativos sempre em curso. Como escreve Nicastro e Greco (2012): a “trayectoria continúa en otro lugar”, por isso, “seguimos habitados por otros, habitando a otros” (p.130)

Nessa perspectiva, a conversa introdutória que abre esse trabalho enuncia travessias que deram corpo a efeitos, processos que inscreviam nossas entradas – como investigadoras - no meio da trajetória, como conta Larrosa (2016) ao sinalizar que “sempre se começa pelo meio de alguma coisa, dentro de alguma coisa” (p. 27), já que ninguém faz sua trajetória sozinho. Assim, em toda a processualidade do texto, fazemos referências às trajetórias e tentamos ensaiar, também, o que Skliar (2014^a) define como travessia, algo que “é a duração da continuidade. Durante a travessia há trajetória, uma trajetória que somos nós mesmos” (p.26). A travessia remete-nos então a “algo que mora no meio. Entre.” (p.27), bem como a conversa nos possibilita pensar “sobre o que nos acontece naquilo que fazemos” (SKLIAR, 2014a p.40). Nesse *entre*, Skliar, Larrosa, Certeau e outros são convidados a conversar e passear conosco para nos ajudar a pensar nas experiências produzidas no encontro com pessoas, com escritas e com nossa própria formação na escrita de uma pesquisa.

Por meio do uso conceitual da conversa, expomos aqui as travessias de uma escrita experimentada, diariada pelos próprios movimentos da vida imbricada a desassossegos e estranhamentos. Explicitamos ainda, neste trabalho, a frente metodológica que sustentou a proposta enunciada na composição. Posteriormente, questionamos a produção da norma a partir da problematização das políticas inclusivas e seus efeitos sobre as trajetórias estudantis. E, finalmente, as travessias astuciosas de praticantes-dançantes pelas caminhadas ensaiadas na Sala de Recursos Multifuncionais nos acompanham numa experiência que narra os efeitos de uma das conversas ali produzidas. Sigamos movimentando travessias.

Travessias para ensaiar uma pesquisa

Revisitando nossa caminhada, convém sublinhar que o desejo de uma das autoras de entrar no campo de estudos da inclusão foi movimentado ao passar a atuar como professora há alguns anos numa rede municipal de educação básica e, também, como orientadora educacional em outra rede municipal. Nesse *meio*, foram também se ampliando experiências com pessoas ditas com deficiência (ou não) nos cotidianos escolares, pessoas com outras formas de aprender e chamadas habitualmente de “especiais”, pessoas que foram desenhando uma trajetória de formação na docência a partir de conversas inquietantes, complicadas, deslocadoras com professores, estudantes, gestores, famílias. Foi por meio das relações educativas hibridizadas às conversas entre trajetórias na escola que emergiram interpelações e uma pergunta basilar que atravessou nossa pesquisa, dando a ver potência de um caminho metodológico: como conversar com estudantes que nos mostram outras formas de existir?

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 o problema que se apresentou para nós como um potente campo investigativo, exigindo um empenho coletivo de compreensão: como conversar com trajetórias não dadas pela norma? As relações cotidianas vivenciadas com os outros foram fundamentais para pensarmos nas travessias para se chegar ao problema de pesquisa. Pois foi transitando entre tempos, corpos e espaços, (re)existindo, duvidando, errando, desejando e vivendo que, de certo modo, emergiu/emerge nossa caminhada formativa.

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 educacional especializado¹. 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).

Nesses trajetos inesperados de caminhos formativos na escola, recorremos a conversas com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais na tentativa de entender como se dava a conversa entre eles e, quem sabe, entrarmos nela. Pensávamos que talvez ela tivesse 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 emergiu entre trajetórias.

O pensamento que compõe o conceito de trajetória pelas autoras Greco e Nicastro (2012) nos foi/é muito caro para o agenciamento do conceito de conversas e encontros que foram produzidos por nós na pesquisa, por isso, cabe-nos também conversar com ele:

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

Asseveram as autoras que o conceito de trajetórias não é algo que possa supor linearidade, não é algo que se possa fabricar, regular. Os caminhos singularmente se constroem e se afirmam com particular potência. O sentido da palavra “trajetória” nos remete a uma maneira singular de entender a própria formação, formação que nos lembra um caminhar num durante, sempre em curso. No caminho, o caminhante se produz e faz caminho ao andar com os outros em uma processualidade que não pode ser fabricada. Por isso, não se pode pensar em trajetórias de vidas apenas no sentido ordenado. Dizem as autoras que ao pensarmos em trajetórias, precisamos refletir “quién o quiénes estan allí, las tramas que se configuran” (NICASTRO & GRECO, 2012, p.24). Trata-se simplesmente de um percurso em

movimento produzido interminavelmente entre tramas coletivas. O pensamento ancorado aos das autoras nos permite refletir também (com elas) outra questão: o que as trajetórias não são. Certamente não são um espaço para fazermos algo de alguém, tão pouco se constitui num único caminho para os mesmos estudantes e, menos ainda, é algo que possa ser pensado apenas num plano institucional.

Nesse sentido, retomamos a pergunta que nos moveu na pesquisa: como conversar com estudantes com trajetórias outras? Como conversar com estudantes com diferentes experiências escolares de vida e de existência daquelas que a escola tranquilamente acolhe? Como criar outra língua para a conversa? Criaríamos uma? Deslocamo-nos ainda com outras questões: as trajetórias podem ser nomeadas, visto que são singulares? A Sala de Recursos poderia ser um espaço de produção de conversas e encontros ou se limitaria a uma conversa técnica na relação educativa? Qual o desafio e a relação metodológica das trajetórias de escrita de um texto imbricado a trajetórias de vida na docência para narrar uma pesquisa?

Experimentando metodologicamente a escrita e a pesquisa: travessias na processualidade

Como trajetórias de pensamentos que se desnaturalizam de algo já dado ou normatizado, ensaiamos na pesquisa formas outras de escritas. Escritas que se separam daquilo que é majoritariamente performatizado, demasiadamente academicizado, normatizado. Apostamos na possibilidade de produzir na pesquisa uma escrita viva, imbricada ao processo de viver, escrita coletiva atravessada por fragilidades e desassossegos, entranhamentos. Por isso utilizamos um dispositivo sensível para contar os efeitos desses encontros no espaço da Sala de Recursos: um diário que preferimos chamar de diário de trajetórias. Um diário que permitia conversar, problematizar e experimentar a escrita, as incertezas, registrar o que se passava conosco no exercício de escrita da pesquisa e nas prolongações das experiências a partir dos encontros produzidos na Sala de Recursos. Uma escrita que emergia entre travessias na acontecimentalização da experiência e que deixa seus rastros e efeitos, nos permitindo escrever na medida daquilo que pulsa, daquilo que vai sendo e daquilo que nos toca na caminhada. Tais escritas alimentaram-se não apenas de experiência “padecidas” no presente - na ocasião da escrita de uma dissertação de mestrado - mas de arquivos memoriais imbricados a experiências temporalmente diversas e singulares desde que chegamos à docência.

O diário escrito, como um agregado singular de mil outros atravessamentos, é apreendido pela análise institucional e pela cartografia como possibilidade de transformação que acontece e cria novos sentidos de fazeres e dizeres. Aqui, o diário não tem sentido próprio nem figurado, já que se faz implicado, remetendo as muitas situações colocadas em uma permanente intensidade. O diário e os métodos

trabalham na tessitura das bordas, das brechas, lá onde a forma deixa de ser o que lhe foi em algum momento naturalizado [...] Aqui, cada fragmento de diário, mais do que ser um fragmento, é a expressão de uma ação que se constitui em práticas efetivas abertas às intensidades e às diferenças (DIAS, 2016, p.121).

Produzindo uma escrita imbricada aos caminhos de pensamentos tecidos numa processualidade transitoriante, fomos percebendo que os movimentos que desenhavam a pesquisa não suportavam regras estabelecidas a priori, mas, entendendo-a também como um caminho “que se faz ao andar com os outros” (Nicastro & Greco, 2012), apostamos numa abordagem metodológica com entrada pela frente da cartografia, que nos permitiu pensar o próprio método como trajetória e a trajetória como o próprio método. O método cartográfico - formulado pelos franceses Gilles Deleuze e Félix Guatarri - representa uma atitude de pesquisa que nos permite estar atentas e implicadas ao espaço que ocupamos como território, possibilitando a problematização, interpelação e nossa implicação na investigação, além da experimentação do pensamento. Trata-se de uma atitude de fazer pesquisa impossível de ser aplicada, mas experimentada possibilitando que a produção de conhecimento seja inseparável do pulsar da experiência que é disparadora de pistas.

A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional do método, sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional do método - não mais um caminhar para alcançar metas pré-fixadas [...] mas o primado que traça, no percurso, suas metas [...] sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados (PASSOS; BARROS, 2015, p.16).

No que se refere à diretriz metodológica da cartografia, apostamos nessa abordagem como um instrumento tanto para acompanhar o processo (PASSOS; BARROS, 2015), quanto para a escrita do processo, conversando com o problema num caminho produzido entre outros na escola e assumindo um rigor mais próximo da vida, vivendo, experimentando a pesquisa e os encontros. A propósito: “a cartografia é feita de encontros... inesperados... inusitados” (COSTA, 2014)

Se pudéssemos apresentar um elemento fundamental para uma prática cartográfica, este seria o encontro. Entretanto, é preciso superar a noção comum de encontro como um “encontrar algo” ou “achar alguém ou alguma coisa”. O encontro [...] é da ordem do inusitado [...] de um movimento que nos desacomoda e nos faz sair do mesmo lugar (COSTA, 2014, p.7).

Compondo uma escrita cartografada de encontros que nos tocam, deslocam, inquietam, pensamos que a composição se torna também uma experiência, pois, de fato, como aponta Larrosa, não é “o que se passa ou o que acontece” (2002, p. 24) na escola que nos afeta, mas é “o que me passa”, o que acontece, o que me acontece e que me permite diferir

daquilo que jamais supomos até aquele instante pensar, viver, saber, interrogar.

Surpreendendo-nos com sentidos e deslocando-nos para:

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, **cultivar a arte do encontro**, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002a, p.24, grifo nosso).

Com Larrosa, tivemos, então, uma pista potente para pensar as experiências dos encontros, pois isto significa pensar que preparar-se para a relação educativa talvez seja perceber “que nunca se pode dar por conhecidas as coisas” (CONTRERAS, 2013, p.26). Pelo contrário, “quem sabe isso [sobre a experiência] necessita desenvolver certa disposição a aceitar a novidade de cada encontro” (CONTRERAS, 2013, p 26).

Naquilo que, então, entendemos como experiências trajetórias (aquelas que não estão dadas, não podem ser fabricadas como as trajetórias), nos permitimos experimentar sentidos outros. Pelos agenciamentos das fortes leituras produzidas com Nicastro e Greco (2012), dentre outros autores, percebemos que as trajetórias estudantis, por vezes, são movimentadas pelo discurso imperioso e universal da norma, discurso que por vezes orienta também as relações pedagógicas. Assim, foi-nos interessante pensar o caminho institucional que dá organicidade ao espaço da Sala de Recursos para, posteriormente, pensar numa possível relação educativa-conversativa entre nós naquele espaço.

Política de Inclusão e a fabricação de trajetórias: travessias entre a produção da normalidade e experiências conversantes

[...] chego à escola naquele dia na expectativa de conversar com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais sobre a proposta de produção de um projeto. [...] Como será que ela receberia a sugestão do projeto? Quando me vi em vias de materializar num projeto o que, até então, estava a princípio somente em meu desejo de pesquisa, percebi que estava apresentando também, naquele momento, uma mistura de sentimentos relacionados a receio... ansiedade... não sei definir exatamente os sentimentos que me passavam/passam. O desconhecido me proporciona talvez medo do lugar em que eu mesma estou me dispondo a habitar, lugar este que não domino, não manejo, não comando. Todavia, percebo que estou construindo um novo olhar sobre este espaço, um olhar que vai se afirmando em uma nova experiência no plano da vida que atravessamos. Novo olhar que, talvez, seja expressão do possível num horizonte de encontros que produz, quem sabe, saberes que se conectam ao indizível (Diário de Trajetórias).

O gesto pedagógico de conversar é um movimento que, evidentemente, nos acompanha cotidianamente na escola e atravessa a escola e a vida. A relação vivenciada com estudantes, professores, pais, juntamente com as interrogações e dilemas que nos passam,

somadas às experiências, esperanças que nos mobilizam, ou ainda a acontecimentos que consideramos, por vezes, menos importantes, guardam consigo uma potência que nos movimenta a pensar e nos convida a conversar. Não é casual que Skliar (2014b) aponte que a educação é um lugar de conversação, mas não qualquer conversação. Uma conversa, para este autor, é conversa quando é baseada no estar juntos supondo, sobretudo, relações de afetação, “tensões, desentendimentos, incompreensões, impossibilidades, perdas de argumento, perguntas de um lado apenas, respostas que não chegam” (SKLIAR, 2011, p.29). A conversa não pode supor um código formal e assevera ele que “estamos demasiadamente habituados a pensar a conversa como um idílico [...] particularmente caracterizado pela harmonia de vozes, dos corpos, das mentes”(2011, p.29)

Pensando a conversa como um fio que por vezes desenha caminhos nas relações educativas, nos interrogamos com Skliar (2014b), “como conversar?” (p.80). Como a atitude de pensar o outro para conversar reflete no encontro? Inferimos, aprendendo com este autor, que habitualmente há preocupação em todo o mundo educativo que pressupõe o educar como um saber acerca do outro. Saber esse que opera como norma fundamental para a produção das relações educativas. Skliar também afirma que perguntas como “quienes son o cómo son” (2014b, p.81) os outros são perguntas identitárias que sugerem respostas perfeitas que não os definem. Sobre isso, o autor, também ancorando seu pensamento em Garcia Molina, indaga: “No será que tanta previsión y tanta planificación, que tantos motes de designación, nos hacen perder lo infinitamente atractivo que resulta iniciar una conversacion inédita com alguien desconhecido?” (MOLINA, GARCIA, 2008, apud SKLIAR, 2014b, p.81). Cabe-nos dizer que o termo “desconhecido” aqui utilizado nos sugere referência a alguém que sempre nos traz uma voz nova e que não perde seu caráter de desconhecimento pelo “mistério” que enuncia a singularidade de sua existência.

Assim, ligadas a uma travessia com leituras que problematizam também o conceito de normalidade tornado pétreo na educação e na sociedade em geral – conceito apresentado por esse autor como algo que “no es más que la imposición de una supuesta identidad única, ficticia y sin fisuras de aquello que es pensado como lo “normal” (SKLIAR, 2005, p.15), conceito esse que opera atentando-se aos “desvios” e descrevendo detalhes dos outros afirmados como anormais – tecemos uma reflexão percebendo que a afirmação do outro como anormal é anunciada por uma anormalidade inventada pela norma; como uma certa obsessão pelo outro para “tornar o outro algo mais parecido a um de nós” (CLIMACO, 2010, p.12)

Entendendo que os binômios normalidade/anormalidade e completude/ incompletude operam na sociedade como uma norma – e, como também destaca Julia Clímaco (2010), esse conceito foi construído historicamente a partir de regras universais que padronizavam as pessoas e demarcavam os lugares que o outro deveria ocupar instituindo a concepção de normalidade como única forma de existência – percebemos que a instauração da norma e sua institucionalização nas relações educativas se dá a partir da definição, nomeação dos corpos, mentes e línguas de um outro que é traduzido pelas leis que lhe proíbem a diferença e legitimam o que é idêntico.

Encontramos pertinência entre as conexões sobre o conceito de normalidade e o de conversas para pensar as trajetórias singulares, na aposta de encontros entre os estudantes na Sala de Recursos, a partir da pergunta que nos atravessou: como conversar com trajetórias outras, consideradas habitualmente “especiais”, “ausentes”, “incompletas”? A conversa certamente não poderia supor, ali, apenas um código funcional, instrumental, mas, uma experiência singular que nos coloca num lugar para falar a linguagem da experiência no sentido mesmo expresso por Larrosa (2002). Assim, expandimos nosso estudo pensando em como a linguagem política e educacional opera na Sala de Recursos, na produção de trajetórias, ao fazer referência aos sujeitos que ali habitam e ao padronizarem trajetórias educativas, pois:

[...] boa parte dos discursos sobre inclusão - sobretudo aqueles que pretendem capturar todas as configurações possíveis entre nós e eles, ou entre um e outro [...] afirmam a convivência, porem com a condição de que [...] o contato se mantenha a uma distância prudente, muitas vezes matizadas por palavras de ordem, tais como tolerância, ou aceitação ou reconhecimento do outro, talvez porque ali não exista relação, mas um excesso de distância, ou indiferença” (SKLIAR, 2011, p.31).

Aguçadas na reflexão pelas obras que nos acompanharam, revisitamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010), documentos legais elaborados pelo Ministério da Educação que são fundamentais para o entendimento do contexto educacional, social e político que assegurou o direito à educação inclusiva nos sistemas básicos regulares. Ressaltamos insistentemente em nosso trabalho que não desconsideramos os importantes esforços produzidos pelas políticas para garantir o direito aos estudantes que antes não chegavam à escola, mas, para além das políticas, nos interrogamos “qual o pensamento ético que liga você ao outro” (SKLIAR, 2012) nas relações educativas? Seria a Sala de Recursos (apenas) o suporte técnico resultante do dispositivo de uma política que dá obrigatoriedade de aceitação do outro pensado “com deficiência” nas escolas? O espaço pode operar de outras maneiras que não somente as consagradas pelo

discurso majoritário da norma, que encerra a condição dos outros à definição inventada de “incompletude”, instaurando imperiosamente o discurso da “completude”?

Detendo-nos aqui (sucintamente) às orientações das políticas acima referenciadas – marco para o chamado campo da Educação Especial e Inclusiva e fruto de muitas lutas e movimentos para regulamentar e assegurar a educação especial, já que anteriormente essa modalidade de educação tradicionalmente se organizava de forma substitutiva ao ensino comum nas escolas especiais, instituições especializadas ou classes especiais (BRASIL, 2010) reforçando o caráter de exclusão dos ditos desviantes dos corpos normatizados na educação regular – percebemos que a Sala de Recursos Multifuncionais surge, nesse contexto, como 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, 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 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 mesmo documento sinaliza 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 às 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 (Diário de Trajetórias).

A atuação funcional indicada nas 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 deslocou 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 ofertada 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, e por isso, mesmo faltosa, devendo, portanto, ser complementada, nomeada, fabricada? Desde a concepção de trajetórias, entendemos a formação como um tipo de acompanhamento que, como processo, não assume um caráter único, determinado por regularidade ou fixação de uma vez por todas. Um caminho de formação, se pensado sobre a lógica da normalidade, confunde a singularidade de uma trajetória com 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 en las dimensiones que el encuentro de todos ellos abre: políticas, sociales, culturales, ideológicas, organizativas, etc...”(GRECO; NICASTRO, 2012, p. 93)

Abertas as travessias singulares de pensamento para pensar o encontro com vidas, apostamos na produção de um espaço outro para a Sala de Recursos. Apostamos em fragilidades de gestos mediados por múltiplas linguagens que conversam com a arte, possibilitando estar juntos e percebermos os sentidos produzidos na caminhada com linguagens que escapam da lógica da afirmação da deficiência ou da anormalidade. Linguagens que brotam das conversações e experiências, entre (des) caminhar, linguagens que trapaceiam a língua institucional e emudecem a norma possibilitando conversarmos para além dos métodos referenciados como completos. Linguagens que se rendem a uma formação talvez mais sensível dentro do campo educativo ao estar com os outros. Apostamos, portanto, na linguagem do encontro, da experiência. Fizemos coro a Regina Leite Garcia (2000) e Rodrigues (2011) e ensaiamos uma linguagem que nos relembra que “educar não significa

domesticar o olho, o ouvido, o olfato” (GARCIA, 2000, p. 12) mas “musicalizar a vida, poetizar a vida, ver a beleza da vida” (p.12) e oferecer experiências que nos tiram do lugar, abrem pensamentos e caminhos e não nos dão respostas, lançam perguntas. Ao pensar a linguagem como uma força expressiva, (RODRIGUES, 2011) percebemos que ela “atravessa o sujeito no campo da vida e se abastece de incertezas” (p.17) que conversam... e como conversam! Mergulhamos, assim, num plano que pensamos ser micropolítico, ou seja, um plano de produção que emerge da vida mesma na escola.

Desenhando trajetórias astuciosas e conversantes

Por meio do encontro com a obra de Certeau (2014), expandimos movimentos de conversas que se materializaram em astúcias desenhadas entre nós nos encontros na Sala de Recursos Multifuncionais. Diz o autor que “a astúcia é possível ao fraco, e muitas vezes, como o último recurso: quanto mais fracas as forças submetidas à direção estratégicaⁱⁱ, tanto mais esta estará sujeita à astúcia” (2014, p.95)

Bem como já dissemos até aqui, as trajetórias, o cotidiano, as experiências não possuem um ponto linear, por isso, as experiências às quais nos referimos aqui – aquelas que não podem ser analisadas ou capturadas a partir de binarismos de um tempo entendido como passado e futuro, mas, como algo em que sempre que se conte num durante, alimentar-se-á de invenção e reinvenção – são algo assim como um efeito de um processo em curso, como travessias que no marco de histórias “se hace pasado y futuro” (GRECO; NICASTRO, 2012) em seus encadeamentos atravessados por conversas. Por isso, as trajetórias enunciadas nesse texto apresentam movimentos conversantes na Sala de Recursos Multifuncionais, dando a ver a possibilidade de produção de relações educativas talvez mais éticas e menos institucionalizadas ou funcionais, relações que nos possibilitem seguir conversando. Ouçamos Certeau:

As retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras de “situações de palavra” de produções [...] que instauram um tecido [...] sem proprietários individuais [...] que não pertence a ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular “lugares-comuns” e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los habitáveis (CERTEAU, 2014, p.49).

Assim, selecionamos uma das experiências que foram narradas na pesquisa e que vai adquirindo, para nós, sentidos absolutamente expansivos, não fixos. Por isso, trazemos aqui um dos encontros que não está narrado identicamente no mesmo formato original que aparece na pesquisa, mas que mantém interpelações muito semelhantes anunciando também prolongações outras. Eis a experiência:

Travessias astuciosas de praticantes-dançantes: caminhadas ensaiadas pela Sala de Recursos Multifuncionais

Criando uma trajetória de encontros ali, convidamos naquela manhã estudantes adolescentes, mães, funcionários e demais pessoas (totalizando um grupo de 07 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. Supondo que, ao buscar uma atividade que envolvesse dança, talvez, alguém pudesse se sentir com certa timidez, vergonha, insegurança, propusemos uma roda para compartilharmos gestos de dança coletivamente, pois juntos, talvez, nos sentíssemos mais descontraídos, abertos ao momento, ou talvez até mais livres. Assim, iniciamos com a proposta de uma dança coletiva em roda, dança que ia se compondo segundo a condução de cada um dos participantes do grupo: alguém sugeria movimentos e posteriormente outro integrante aleatoriamente era convidado a dar prosseguimento expandindo os movimentos. Sorrisos... muitos sorrisos tímidos iniciaram o momento. Traçamos alguns passos, inicialmente ao som de uma música Mywai.ⁱⁱⁱ Movimentos, talvez “descompassados” ou “dessincronizados” (tanto de minha parte quanto dos participantes), iam compondo uma dança singular que, amarrava a simplicidade da roda com mãos dadas, possibilidades outras: quem sabe tentativas semelhantes às propostas pela própria música que nos convidava na canção com a seguinte mensagem: “Por que esperar [...] pelo menos eu fiz do meu jeito!” De passos despreziosos (quanto à técnica), mas apostando na passagem dos afetos na produção de uma dança coletiva em roda, surgem novas danças individuais, pois, num certo momento, cada participante era convidado a se deslocar até o centro da roda, compondo o que resolvemos chamar unanimemente de: “a dança de cada um”. O ambiente já estava mais cativante e caloroso preenchido pelos sorrisos e movimentos dos participantes.

Os gestos:

Uma das mães dos meninos dança apaixonadamente, movimentada e desliza em seu corpo umas fitas que compõem sua coreografia (material que disponibilizamos), parecendo obter uma sensação singular de experimentar a harmonia da música com o compasso de seus passos. Aproveita cada passo. Rouba a cena. O som da música parece a invadir e a impulsionar na 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 misturam ao seu corpo. Uma coreografia mista de gestos e singularidades no encontro é produzida. O filho adolescente dessa senhora também se entrega ao momento e lança as fitas que traz em suas mãos passando-as pelo pescoço de sua mãe e trazendo-a para dançar numa cena que envolve uma sincronia de sensibilidades, movimentos, entrosamentos e sorrisos entre ambos. A responsável sinaliza que dança em casa com o filho e, quase diariamente, aproveita momentos assim, seja na rua ou em qualquer ambiente em que a vontade convide e completa: “*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 “roubados”, vão movimentando fitas e percebendo movimentos possíveis com ela. 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 os passos neutralizando os movimentos endurecidos das mãos e pés que pareciam estar pesados, talvez, sem desejar o molejo permitido pela música. 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 àquele 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 que estavam no encontro e, em dupla, resolvem produzir uma dança: elevam as mãos ao alto da cabeça, abaixam, levantam suas pernas e as fitas que compunham suas danças. Ele não a conhecia com afinidade para propor a

dança, mas sua alegria a motivou, tornando aquele momento uma experiência singular. Posteriormente às ações dos dois, dispararam novamente a troca de pares e a dança, que, coletiva, movimentou-nos em diversas possibilidades: movimentos individuais que depois se expandiram para danças em 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. O que dizer desse encontro? No encerramento, pensamos nos sentidos e efeitos da dança em nós como uma atividade humana e descobrimos que dançamos sempre com alguém, seja com algum músico que nos acompanha (mesmo estando nós sozinhos na condução de uma dança) ou com um parceiro. Pensamos ainda como ela traz afetações (Diário de Trajetórias).

Ali, na travessia movimentada por uma dança conversante, singular – dança que dá voz ao corpo do outro para falar e nós, desasossegadoramente, somos convidados a escutá-lo – foi possível perceber a experiência educativa como um caminho de passos, que nos lembram trajetórias. Os passos dançantes que diariamente apostamos na educação também nos remeteram àquilo que Certeau expressa: “os passos moldam espaços. Tecem os lugares” (1998.p.176)

A conversa com essa experiência expandiu-nos o pensamento sobre a noção de espaço apresentado por Certeau^{iv}. Esse autor, analogicamente, desenvolve suas reflexões considerando o espaço da cidade como um lugar inicialmente organizado sob um discurso urbanístico ocidental, podendo, todavia, também operar como outro lugar próprio produzido pelos seus “usuários”, que jogam astutamente com esse espaço e o fazem outro. Entre a travessia do encontro narrado e o potente pensamento de Certeau, fizemos conexões para pensar que o espaço é aquilo que seus usuários fazem dele, portanto:

[...] seja nos limiares de uma cidade (como analisa Certeau, 1998) ou nas brechas de encontros na Sala de Recursos Multifuncionais – onde acaba a visibilidade das políticas públicas, visto que se tem um conhecimento geral/oficial do espaço e não necessariamente do singular/cotidiano –, nós caminhantes, pedestres, professores, estudantes e outros “jogamos com os espaços” (p.171) e invertemos as lógicas balizadas por ações oficiais, reinventando “maneiras de fazer” e ações que criam um jogo de forma que, no encontro, não se faz mais notar (apenas) por técnicas, mas por relações com lógicas próprias que não obedecem ‘a lei do lugar, não se definem por esse’ (CERTEAU,1998. P.92) (Diário de Trajetórias).

Nesse sentido, os processos caminhantes pensados para nossos encontros na Sala de Recursos não se guiavam por “caminhos considerados lícitos ou obrigatórios” (CERTEAU, 1998, p.178). Os passos, talvez descompassados, o andar e o ato de dançar compõem outro espaço. O caminhante [o dançante] transgride o sistema e o altera e não se permite mais pensar (apenas) em caminhos demarcados por passos institucionalizados – como por vezes se pauta a Sala de Recursos Multifuncionais que, sob o ritmo da normalização, também atua como marcadores dos corpos e das relações. A partir de outra espacialidade criada por nós, habitantes/dançantes que tem seus próprios modos de fazer, suas próprias lógicas e

temporalidades, ressignificam os sentidos e produzem uma tática^v – dança –, transformando um espaço que, agora, já não é traduzido pela lógica da complementação, que preliminarmente pensa o outro de forma documentada, deficiente, obsessiva sobre aquilo que poderão ou não poderão ser suas trajetórias pela escola. Não caminhamos – dançamos – com eles/elas guiados pela lógica normatizada que reconhece o outro pela medíocre normalidade que o nomeia, esperando, talvez, uma suposta cura ou redução de ausências ou faltas. O pensamento que experiencialmente nos tomou ali possibilitou-nos pensar o lugar como de experiência, de encontro, como espaço próprio para ensaiar maneiras de fazer [dançar], gestos outros igualmente impossíveis de gerir, apostas de passeantes [dançantes] que mudam o passo institucional de um sistema regular e o transformam “em alguma outra coisa que não mais aquela já consagrada para complementar ou suplementar trajetórias ditas “desviantes”.

Semelhantemente difícil foi sentir a resistência do adolescente que demonstrava certo “desagrado” ao dançarmos, pois, pela reverberação da experiência, refleti que o “estranhamento” mútuo – tanto de minha parte que não entendeu a relação de “desagrado” do jovem; quanto do jovem que “rejeitava” meu convite para a dança – representa passos de uma relação que se forja na alteridade. Ou seja, em uma caminhada que se produza na alteridade, talvez, a experiência com alguém que se nega a fazer algo que todos estão fazendo, “daqueles e daquelas que nunca são o que deveriam ser, pois sempre estão sendo para os outros, aquilo que alguém jamais desejaria ser, e bem se sabe que alguém é na medida do desejo dos outros” (PEREZ DE LARA, 2003, p.12), represente nossa precipitada vontade de esperar que na educação habite apenas relações harmônicas, confortáveis, que nos deem segurança ao estar juntos no encontro (Diário de Trajetórias).

Talvez esse encontro tenha se traduzido para o jovem como uma experiência “desconversante” com a dança, mas certamente conversada, estranhada com outros. Aos nossos olhos, o encontro representou uma interessante conversa, bem como cita Larrosa (2003) a respeito de ser uma relação conversacional “cheia de diferenças [...] tensão entre as diferenças [...], que pode manter dúvidas até o final”, porém cada vez mais [...] sensíveis (LARROSA, 2003, p. 213). Ali, a conversa não era preenchida da necessidade de cumprir um atendimento especializado muito mais técnico do que sensível. Esse encontro marcou a tentativa de ensaiarmos conversas reinventadas por uma pedagogia guiada pelo desejo de ensaiar a própria educação e a própria vida mesma e menos as lógicas jurídicas que anunciam um caminho já dado.

O que sei, é que habitam em mim, nesses encontros, profundidades de experiências que implodem no caminho. Tal experiência dançante e conversacional coloca-me passo a passo num desafio ético e tremendamente atravessador: viver na diferença a partir da afirmação das singularidades. Viver com outros e fazer, em comum, coisas juntos: uma escola, por exemplo. Diria que – ainda afetada pelo que nos passou – narrar o encontro na perspectiva da experiência em educação é lançar-nos no desafio de percebê-la exatamente como experiência, como encontro, não tão somente como prática (enunciada pela técnica), já que a única coisa da qual

podemos ter certeza é de que alguma coisa nos passa nessa relação (Diário de Trajetórias).

Greco, Nicastro (2012) e Larrosa (2004) ainda abrem caminho conosco e nos fazem pensar também na inscrição daquele espaço como espaço de ensaio. Isso, porque “o ensaio surge quando abre a possibilidade de uma nova experiência do presente” (LARROSA, 2004, p.33). No “durante” de um ensaio, o músico cria e o processo emerge, ele surge de práticas ensaiadas, que não são repetidas, reguladas, lineares, mas, quando experimentadas, tornam-se cada vez mais singulares. Assim, a experiência entre trajetórias produz novos modos ensaísticos de fazer/habitar a educação como espaço de ensaio. “Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é uma determinada operação no pensamento [...] e na vida, que se realiza de diferentes modos, em diferentes épocas, em diferentes contextos e por diferentes pessoas” (LARROSA, 2004, p.32), pois, “si um espacio de acompañamiento pierde la condición de ensayo, quizás ya no es de formación de lo que estamos hablando” (GRECO; NICASTRO, 2012, p.106). Seguimos, assim, ensaiando a vida entre trajetórias, entre conversas e experiências que nos interpelam na educação, “como el músico em el ensayo, allí no sólo podrá equivocarse en privado, también podrá sorprenderse con algo no esperado” (GRECO; NICASTRO, 2012, p.103).

Considerações finais

Esta composição evocou um movimento caminhante: ressonâncias de experiências de uma pesquisa. Novamente afirmamos que este trabalho não objetivou a produção de encontros na Sala de Recursos Multifuncionais como algo complementar, algo como um objetivo do Atendimento Educacional Especializado. Por mais importante e necessária que seja essa ação, essa pesquisa caminhou por astúcias, ensaiadas como abertura para a conversa, possibilitando experimentar outras formas de estar juntos produzindo potências, construindo travessias que “perde [m] seu destino porque não [têm] meta, não [são] finalidade” (SKLIAR, 2014a. p.26). A aposta que fizemos não pretendeu ser algo inaugural ou desqualificadora do trabalho realizado pelos professores que atuam neste espaço e que, talvez, já utilizem diferentes linguagens em práticas inventivas. Aqui, se intentou compartilhar efeitos e aberturas de uma experiência – conversa – que não se guie tanto pelas dimensões técnicas na composição de fazeres singulares com vidas. Assim, essa pesquisa anuncia um talvez de possibilidades, invenções de astúcias conversantes.

Enunciamos como trajetariantes, pedestres, transitantes que somos, que o ato de caminhar na educação continua em processo, já que, nas relações com trajetórias singulares

de vidas, não há que se considerar apenas os caminhos supostamente esperados, “pretendidos”, regulados, mas que, pelo contrário, a errância, o desvio, também compõe a caminhada, enunciando saberes e dizeres que nos fazem ganhar estradas. Idas, vindas, vais e vens. Sigamos, conversando entre trajetórias!

Referências

- BRASIL, Ministério da Educação. *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. 2010. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192.
Acesso 03/02/2020
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em 03/02/2020.
- CLÍMACO, Júlia Campos. *Discursos jurídicos e pedagógicos sobre a diferença na educação especial*. Dissertação de Mestrado e Ciências Sociais: FLASCO – Facultad Latino americana de Ciencias Sociales – Sede Academica Argentina, 2010.174 f.
- CONTRERAS, José Domingo. Lugares de experiência, espaços de formação: o saber e a experiência na formação inicial dos professores. In: FERRARI, Anderson Ferrari (org). *A potencialidade do conceito de experiência para a educação*. P.21-39. Juiz de Fora: Ed. UFJF. 2013
- COSTA, Luciano Bendin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. *Revista Digital do LAV*. Vol.7, nº2, p.66-77, maio/ agos.2014
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 3ªed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1998
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. Fragmentos de diário de campo, escrita e devir texto. In: CALLAI, C. & RIBETTO, A, (Org.). *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*. (p.111-12) Rio de Janeiro: Lamparina.
- GARCIA, Regina Leite. (2000) *Múltiplas linguagens na Escola*. Rio de Janeiro: DP&A. 2016

- GARCIA, Regina Leite. *Múltiplas linguagens na Escola*. Rio de Janeiro: DP&A. 2000.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. (p.20-29.) *Revista Brasileira de Educação*, n.19. 2002
- LARROSA, Jorge. A arte da conversa: Epílogo. In: Skliar, Carlos. *Pedagogia (Improvável) da Diferença*. E se o outro não estivesse aí?. Rio de Janeiro. DP&A p.211-216.2003
- LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. *Educação e Realidade*. V. 29, n. 1, p.27-43, jan/jun. 2004
- LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. In: CALLAI, C. & RIBETTO, A. (Org.). *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*. (p. 17-30) Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.
- NICASTRO, Sandra & GRECO, María Beatriz. *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos em espacios de formacion*. 1 ed. 2 reimp- Rosario: Homo Spiens Ediciones, 2012
- PASSOS, Eduardo & BARROS, Regina Benevides. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. IN: KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015
- PEREZ DE LARA, Nuria. Pensar muito além do que já é dado, pensar a mesmidade a partir do outro que está em mim. IN: SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença*. E se o outro não estivesse aí? (p.11-15)Rio de Janeiro, DP&A, 2003
- RODRIGUES, Helio. *Vertigens do vazio*. Rio de Janeiro: Livre expressão.2011
- SKLIAR, Carlos. Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas em relación com las diferencias em educación. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XVII, nº. 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. Livro3. Rio de Janeiro, 2011.
- SKLIAR, Carlos. Provocações para pensar em uma educação outra: conversa com Carlos Skliar. *Revista Teias*. V. 13, n.30, p.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^a

SKLIAR, Carlos. Lo nônimo, lo efímero y lo mínimo: práticas educativas entre desconocidos. In: RIBETTO, Anelice (org). *políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014b

Notas de Fim:

O professor de apoio educacional especializado 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 Multifuncionais 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.

ⁱⁱ Citando uma importante base conceitual do pensamento cereteuniano, agenciamos nesse trabalho o que esse autor chama de estratégias, definindo-as como “ações que graças ao postulado de um lugar de poder [...] elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem[...]” (CERTEAU, 2014, p.98). O sistema estratégico é, portanto, definido pelo poder, deixando de fora experiências e histórias de praticantes da vida cotidiana. No que se refere ao modo em que o autor estabelece a distinção entre estratégias e astúcias e ainda táticas, percebemos que tais reflexões possibilitam uma outra compreensão da realidade social apresentada, de um lado, como modelo majoritário de um sistema estratégico e, por outro lado, da potência da vida de praticantes que, com suas maneiras de fazer, reinventam seus espaços para além das relações de forças dos poderosos, sendo, portanto, a astúcia a arte dos mais fracos, porque se aproveitariam exatamente das ocasiões encontradas pelas lacunas deixadas pelas estratégias e ações dos fortes.

ⁱⁱⁱ Música Myway (Meu caminho) de Calvin Harris. Essa música foi traduzida para o momento do encontro.

^{iv} “Certeau (1998) analisou a questão do espaço reinventado por praticantes em seus próprios modos de fazer outra espacialidade para além da dimensão física. Analogicamente, este autor cita o espaço geográfico de uma cidade pensada como um lugar organizado urbanisticamente que tem seus espaços limitados dentro de projetos programados arquitetonicamente. Muito embora a cidade exclua dela muitos caminhantes, há algo ali impossível de gerir, a saber: “as maneiras de fazer” “dos praticantes ordinários da cidade” (p.171) na produção geográfica de outra espacialidade”.

^v A noção de tática para Certeau (1998) está relacionada a um “movimento dentro do campo de ação do inimigo e no espaço por ele controlado”. Ela aproveita as ocasiões com astúcia usando os espaços nas “lacunas das estratégias dos poderosos/ sábios” (p.100). Em suma, a tática constitui-se, na “arte do fraco” (p.101) pois, quanto menos poder se tem, mais astúcia é possível já que escapa ao campo de visibilidade nesse jogo.