

## I. Políticas

Tensões entre políticas e experiências inclusivas na formação dos professores em São Gonçalo

Anelice Ribetto  
Gilcélia Coelho

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

RIBETTO, A., and COELHO, G. Tensões entre políticas e experiências inclusivas na formação dos professores em São Gonçalo. In: RIBETTO, A., org. *Professores formados na FFP/UERJ e inclusão: entre políticas, práticas e poéticas* (online). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, pp. 27-54. ISBN 978-85-7511-502-2. Available from: doi: [10.7476/9788575115022.0003](https://doi.org/10.7476/9788575115022.0003). Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/dpg28/epub/ribetto-9788575115022.epub>.

---



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

**I**

---

POLÍTICAS

# Tensões entre políticas e experiências inclusivas na formação dos professores em São Gonçalo

ANELICE RIBETTO E GILCÉLIA COELHO

Este texto tem como objetivo apresentar os resultados que se enunciam como efeitos do projeto de pesquisa “Tensões entre políticas e experiências inclusivas na formação dos professores em São Gonçalo”, coordenado por mim entre 2014 e 2017. A pesquisa teve três objetivos principais. O primeiro foi analisar o currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ após o ano de 2006 e problematizar as lógicas e sentidos produzidos por este com relação ao campo da Educação Especial e da Educação Inclusiva na formação dos professores, especificamente, dos pedagogos. O segundo objetivo centrou-se em cartografar práticas de professores egressos do mesmo curso que trabalhassem em escolas regulares com alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em São Gonçalo (Rio de Janeiro), para tornar visível e enunciar os efeitos e experiências que relacionam a formação inicial e continuada com os desafios da inclusão no cotidiano escolar. Finalmente, o terceiro objetivo foi analisar e intervir no processo formativo de alunos que participassem do subprojeto PIBID/CAPES/UERJ, do curso de Pedagogia da FFP, por meio dos projetos direcionados ao estudo das diferenças em educação e das políticas e práticas de inclusão escolar, tensionando os achados de pesquisa de campo com elementos teóricos e políticos do próprio curso.

Esses três objetivos compõem um desejo de pesquisa que se tornou o objetivo central do trabalho: “analisar, intervir, acompanhar e cartografar experiências formativas – na dimensão inicial e continuada – de alunos e ex-alunos do curso de Pedagogia da FFP envolvidos com estudantes a quem se direciona a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) atuando em projetos direcionados à problematização das diferenças em educação e das políticas e práticas de inclusão escolar”. Para isso, usamos a cartografia como método de pesquisa. A cartografia, como proposta por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), implica acompanhar processos de produção de subjetividades e intervenção. Desse modo, a metodologia teve como interlocução as 16 pistas produzidas e organizadas por Kastrup et al. (2010) e por Kastrup et al. (2013). Além desses interlocutores, houve a presença de Jorge Larrosa e sua resignificação no campo da educação sobre o conceito de experiência (Larrosa, 2014). Há nesta pesquisa três conceitos que atravessam a nossa escolha metodológica: cartografia, experiência e ensaio. Junto com esses interlocutores e conceitos, as práticas de formação inicial e continuada de professores ajudaram a tornar visível e a enunciar o que se passa e o que nos passa em formação. Cartografar, implicar-se, experimentar e escrever o experimentado requer ensaiar possibilidades de se dizer e se produzir.

A importância da experiência do pesquisar aponta sua inscrição no plano de forças, que constitui o plano de produção tanto do conhecimento quanto da realidade conhecida. Pesquisadores e pesquisados, bem como o problema da pesquisa cartográfica, estão mergulhados na experiência. Isto afasta, muito claramente, a cartografia das metodologias de pesquisa pautadas apenas na informação – aí incluído o procedimento denominado ‘coleta’, bem como o processamento e a análise das informações (Kastrup et al., 2013, p. 217).

Pesquisar implicando-se é acompanhar percursos *rizomáticos* (Deleuze e Guattari, 1995) que se apresentam pelos seus movimentos, e não pelas suas categorizações estanques. Trabalhar e pensar o conceito de experiência na pesquisa (Larrosa, 2014) implica pensar uma investigação capaz de padecer desterritorializações, mudanças, reterritorializações e, principalmente, de suportar a irrupção do acontecimento, possibilitando que alguma coisa – que ainda não se conhece, não se sente, não se pensa – nos passe, e, porque nos passa, nos transforme. O dilema foi como pensar os percursos metodológicos que suportem o devir: o acontecimento irrompendo e transformando a própria pesquisa. Assim, cartografa-se, experimentando deslocamentos e ensaiando a pesquisa em territórios de tensão. Para acompanhar esses processos, porém, não se pode “ter predeterminada de antemão a totalidade dos procedimentos metodológicos” (Kastrup et al., 2010, p. 13). Desse modo, o trabalho habitou o campo problemático e acompanhou processos formativos. De início, definimos algumas frentes de ação para tal cartografia, descritas em alguns tópicos: 1) estudo dos documentos curriculares do curso de Pedagogia e tensionamento com Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia; 2) realização de entrevistas com coordenadores do curso de Pedagogia da FFP que tenham participado das reformas curriculares desde 2006; 3) realização de entrevistas-conversas com professores egressos da FFP que trabalham com alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; 4) acompanhamento das aulas (em salas regulares ou sala de recursos multifuncionais); 5) coordenação de um grupo de estudos-extensão com professores egressos da FFP; e 6) coordenação de grupos de estudo, planejamento e avaliação direcionados ao estudo e problematização das diferenças em educação e das políticas e práticas de inclusão escolar com alunos bolsistas de ID, do subprojeto PIBID, do curso de Pedagogia da FFP/UERJ, que

atuem em projetos direcionados ao estudo e problematização das diferenças em educação e das políticas e práticas de inclusão.

### **Efeitos (resultados) do estudo das tensões entre políticas e experiências inclusivas**

Uma apresentação sucinta dos principais resultados obtidos na pesquisa nestes quase três anos de projeto implica produzir um dispositivo de análise que nos permita dar a ver e falar os efeitos dos próprios movimentos que foram se produzindo ao longo desse processo. Coerente com a proposta metodológica da cartografia, este relato, apresenta o acompanhamento de um processo que foi sendo experimentado, sofrendo deslocamentos e ensaiando a pesquisa em dois territórios de tensão: 1) o curso de Pedagogia da FFP, seu histórico de composição, seus efeitos a partir de reformulações e a atualização desse território, no preciso momento em que se discute uma nova reformulação curricular a partir da Resolução n.º 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Brasil, 2015); e 2) os processos formativos iniciais e continuados de estudantes em contato com alunos com deficiências, altas habilidades e superdotação e transtornos globais do desenvolvimento (estudantes que cursam Pedagogia e professores egressos desse curso).

No projeto inicial, definimos alguns resultados esperados, ainda que, por se tratar de uma cartografia, não podíamos definir exatamente e *a priori* de que forma esses movimentos (chamados formalmente de resultados) se dariam e quais efeitos eles produziriam. Foram eles: 1) elaboração de um estudo sistemático do currículo de Pedagogia, relacionado ao campo da Educação Especial e Educação Inclusiva, que subsidiasse as novas reformas curricu-

lares que aconteceriam a partir de 2015 no curso de Pedagogia da FFP; 2) criação de um grupo de estudos com professores egressos da FFP que trabalhassem em escolas regulares em São Gonçalo e localidades vizinhas com alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com o objetivo de contribuir para a problematização das práticas e das políticas inclusivas, afirmando a importância de uma formação continuada tecida entre universidade e escola básica; 3) colaboração na ampliação de projetos que tivessem como finalidade a continuidade da formação e a atualização docente de profissionais egressos de FFP; 4) coordenação de grupos de estudo, planejamento e avaliação direcionados ao estudo e problematização das diferenças em educação e das políticas e práticas de inclusão escolar com alunos bolsistas e supervisores da escola básica do subprojeto PIBID/CAPES/UERJ, do curso de Pedagogia da FFP; e 5) produção e apresentação de trabalhos, textos e artigos em seminários e congressos, bem como em publicações afins, pelos componentes do grupo de pesquisa.

A seguir, apresentamos brevemente alguns resultados entendidos como efeitos produzidos a partir de três movimentos de pesquisa vinculados aos objetivos iniciais do projeto em questão.

### **I. Realização de estudos, planejamentos e avaliação direcionados ao estudo e problematização das diferenças em educação e das políticas e práticas de inclusão escolar**

Este movimento parte de um dispositivo metodológico específico do início de nosso projeto: a conformação de um grupo de estudo por alunos do curso de Pedagogia da FFP e bolsistas e supervisores da escola básica do subprojeto PIBID/CAPES/UERJ, que coordenei de março de 2014 a março de 2016. Os grupos de estudo e acompanhamento de projetos ligados à discussão da dife-

rença se desenvolveram em articulação com o subprojeto PIBID/CAPES/UERJ, do curso de Pedagogia da FFP, e aconteceram no CIEP 4II, do município de São Gonçalo. Como programa institucional, o PIBID se constitui em uma macropolítica de valorização do magistério, a qual articula universidade e escola básica, levando licenciandos para escolas da rede pública de educação. O subprojeto de Pedagogia problematiza a tensão entre a formação dos cursos de licenciatura e a vida na escola, contextualizando conceitos e preconceitos em torno da formação inventiva de professores, políticas da diferença e situando práticas forjadas nos cursos de Pedagogia. Trata-se de algumas experiências, produções e ações realizadas junto ao PIBID/CAPES para mostrar como as políticas da diferença e uma formação inventiva podem intervir no contexto escolar e nas políticas de formação inicial e continuada de professores.

Como coordenadora do subprojeto, encontrava-me semanalmente com o grupo de bolsistas e supervisoras e planejávamos nosso trabalho da seguinte forma: numa semana desenvolvíamos os trabalhos de Iniciação à Docência e Iniciação Científica junto aos alunos e professores da escola e, na semana seguinte, encontrávamo-nos num grupo de estudo com o objetivo de promover um exercício de pensamento sobre o experimentado no encontro. É importante dizer que o subprojeto conta com trinta bolsistas de ID e seis supervisoras-professoras de duas escolas parceiras e acontece desde março de 2014. No projeto inicial, apontávamos que a importância desse movimento para a UERJ era reforçar a relação entre ensino e pesquisa, docência e produção de conhecimento, e ampliar as instâncias formativas do curso de Pedagogia. Tal movimento se implica com os outros dois que descreveremos adiante, principalmente com a necessidade de operar uma ampliação na criação e no reconhecimento de uma rede formativa curricular, especificamente no campo de estudos da Educação Especial e



da Educação Inclusiva<sup>1</sup>, que não se fecha na concepção disciplinar do currículo. Nesse sentido, entendemos o grupo de estudo e acompanhamento de trabalhos desenvolvidos pelas graduandas em Pedagogia, colocando em questão as políticas e práticas da diferença como uma expansão dos espaços-tempos formativos e de produção de sentidos outros para o campo da Educação Especial e a Educação Inclusiva.

Um dos trabalhos acompanhados e produzidos foi a “Sala de Recursos Itinerante”, projeto criado a partir da demanda da escola e de uma das supervisoras/professoras que se desenvolvia como professora de Sala de Recursos. Essas salas são espaços-tempos localizados nas escolas regulares, nas quais se realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE – para alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2010). O objetivo do trabalho “Sala de Recursos Itinerante” (que durou dois anos) foi “questionar a produção da norma na escola a partir do deslocamento espacial e temporal da Sala de Recursos com o projeto Sala de Recursos Itinerante”. Na proposta inicial do AEE da escola, “a sala” é um espaço-tempo estático e ela acontece, habitualmente, como espaço-tempo separado, ainda que articulado, dos demais espaços-tempos escolares. O intuito do projeto foi o de produzir movimentos para que as atividades que acontecem usualmente no espaço-tempo da Sala de Recursos possam se deslocar pela escola básica como um todo, pela cozinha, banheiro, outras salas de aula, corredor, pátio, horta, quadra e, dessa forma, implicar-se nos processos escolares que

---

1. A Educação Especial é considerada, neste trabalho, pensando com Márcia Pletsch (2010), como sendo um campo ou área do conhecimento na qual se desenvolvem as políticas, práticas e teorias voltadas para a educação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades. A Educação Inclusiva é entendida como um projeto político, uma proposta na qual as políticas públicas garantem não apenas o acesso à escola, mas todas as condições de permanência, desenvolvimento e adaptações necessárias ao aprendizado de cada aluno, respeitando suas especificidades.

todos os alunos desenvolvem, embora com as especificidades do AEE. Assim, foram produzidos brinquedos adaptados para um aluno com deficiência física; livros multissensoriais para um aluno com baixa visão; contação e escrita de histórias com gestos e desenhos; e um grande leque de atividades que, ao longo desses dois anos, foram produzidas como efeitos dessas experiências e cartografadas e acompanhadas nas reuniões quinzenais do grupo de estudos.<sup>2</sup>

O conceito central que atravessou as reuniões e os trabalhos durante os dois anos foi o de “experiência”, longamente trabalhado por Jorge Larrosa, a partir do texto clássico *Notas sobre a experiência e o saber da experiência* (2014), no qual o autor atrela o sentido de experiência e formação: a formação pode ser pensada como uma experiência. Segundo o autor, a experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p. 21). Por vezes confundimos vivências com experiências e citamos fatos que ocorreram em nossas vidas como experiências, quando esses fatos apenas geraram lembranças arquivadas, que podem ser acessadas quando necessitamos de alguma informação sobre o assunto. Nesse sentido, Larrosa já aponta que a informação pode ser considerada uma das coisas que mais empobrece a possibilidade de experiência, pois, segundo o autor, “ela não deixa lugar para a experiência” (p. 21). Isso ocorre, segundo o autor, porque, para que a experiência aconteça, precisamos

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 aten-

---

2. O detalhamento deste trabalho pode ser consultado em: RIBETTO, A. e DIAS, Rosimeri. “Relatório anual de atividades do subprojeto PIBID/CAPES/UERJ do curso de Pedagogia da FFP”. Relatório de Pesquisa, 2014-2015 (disponível abertamente, se requisitado à CAPES).

ção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2014, p. 24).

O que colocamos em análise junto com as professoras e alunas não foi apenas o que passou como fato específico na Sala de Recursos Itinerante, mas aquilo que, como experiência, atravessou e modificou, produzindo uma (trans)formação em nós a partir do trabalho entre alunos da sala e professores. A experiência, nesse caso, vinculou-se ao plano dos afetos e produziu um exercício de alteridade quando as alunas sentiram coisas que nunca tinham sentido, pensaram coisas que nunca tinham pensado, perguntaram sobre coisas para as quais ainda não tinham respostas. No próprio planejamento das atividades, tensionamos a necessidade de produzirmos o encontro pedagógico desde aquilo que “não sabemos do outro”, quer dizer, desde aquilo pelo qual nos perguntamos ainda. Por exemplo, em um dos encontros, o grupo manifestou o desejo de produzir um livro “adaptado para um aluno com baixa visão”, como se existisse “um” livro e “uma” forma de viver a baixa visão. Toda a discussão girou em torno da importância do encontro pedagógico como espaço de abertura e acolhimento para o que ainda não sabemos do outro e como espaço de construção da singularidade: após nos encontrarmos com o sujeito, relacionarmos-nos com o sujeito, saber de que materiais gosta, de quais não gosta, com qual lateralidade enxerga, conhecer os desejos, os medos, as resistências etc., só nesse momento posterior posso pensar na produção do livro, ou seja, no saber instrumental. A grande questão que o projeto levantou é que a formação é uma grande rede, na qual diferentes linhas são necessárias, mas que só teremos acesso a elas se estivermos abertos para experimentar o encontro com o outro como singularidade que não pode ser apressada pela lógica da normalização e da padronização.

Desse modo, os saberes didático-instrumentais, do campo jurídico e do campo do planejamento pedagógico são necessários, mas eles só entram para compor a rede após a produção do encontro pedagógico com o outro: os saberes que vêm da ética do encontro.

Por outro lado, a expressão das atividades e seus efeitos permitem enunciar as ações em curso quanto às análises micropolíticas da escola básica e da formação inicial e continuada de professores, na perspectiva da formação inventiva de professores e das políticas da diferença. Na licenciatura em Pedagogia, exemplifica-se o diferencial qualificador do graduando que experiencia aprendizados na articulação entre universidade e escola básica, bem como pensa e forja práticas no interior desta escola e de produções acadêmicas referentes aos movimentos que atravessam a formação inicial entre os dois níveis. A produção dos projetos na escola tem proporcionado aos bolsistas colocarem em discussão seus modos de pensar e de fazer a pedagogia, na medida em que colocam em análise e intervêm nas práticas instituídas e instituintes na licenciatura nessa área, que toma corpo nos projetos desenvolvidos.

O contato com os referenciais das políticas da diferença e da cartografia tem provocado nos bolsistas e nos supervisores a ampliação das escolhas ética, estética e política de fazer a vida e a formação na escola básica e na universidade. Essa questão, fundamental no projeto de pesquisa, articula-se e implica-se no movimento a seguir, que dá a ver a produção do currículo do curso de Pedagogia da FFP e seus efeitos formativos.

## **II. O curso de Pedagogia da FFP, seu currículo e seus efeitos formativos**

Este movimento teve como objetivo traçar um breve histórico da formação de professores e do curso de Pedagogia no Brasil, discutia a formação de professores no campo da Educação Especial

e da Educação Inclusiva no próprio curso e atualizar essa história, no presente, do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

O objetivo da realização desta pesquisa foi promover a sistematização do campo de estudos objeto desse projeto (Ed. Especial e Ed. Inclusiva) para entender os efeitos formativos do próprio currículo na formação inicial dos estudantes e as implicações na prática formativa de egressos desse curso. Por outro lado, a sistematização deste estudo<sup>3</sup> colaborou para o debate em diversas instâncias de discussão<sup>4</sup> – a partir de contornos históricos, políticos e pedagógicos – sobre a presença efetiva dos campos da Educação Especial e da Educação Inclusiva na proposta de reforma curricular em andamento. Contornos esses que entendemos como “linhas” que compõem um campo de forças,

um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros ‘variados’, de composições ‘caóticas’, de disseminações ‘perigosas’, de contágios ‘incontroláveis’, de acontecimentos ‘insuspeitados’. Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados (Paraíso, 2010, p. 587).

Para isso, foram utilizados os seguintes procedimentos: estudo dos marcos jurídicos do campo; revisão de bibliografia e conversas com pessoas que participaram dos processos de construção do curso de Pedagogia da FFP; e rodas de conversas com estudantes para discussão dos sentidos da formação. Contamos uma história pouco veiculada de forma sistematizada, a história do curso de

---

3. Estudo que ainda está em curso, pois, na data de fechamento deste relatório, ainda estávamos discutindo a Reforma Curricular em andamento.

4. Seminários do curso de Pedagogia, reuniões de professores para discussão da proposta curricular, produção de documento etc.

Pedagogia da FFP, texto que foi sendo construído (Ribetto, 2015) entre muitas conversas, poucos documentos e umas lacunas que nos deram pistas dessas linhas múltiplas das quais falamos.

### **III. Os estudantes egressos da FFP e a formação para trabalhar no campo da Educação Especial e a Educação Inclusiva**

Para este livro, escolhemos apresentar apenas uma parte do texto do estudo realizado, aquele que nos permite fazer uma relação direta a partir da implicação por meio de narrativas de formação com o próximo movimento de pesquisa. Tal movimento implicou o contato com dez estudantes formados pela Faculdade de Formação de Professores, que atualmente trabalham no campo de estudos, e a realização de uma cartografia dessas implicações na produção de sua formação inicial e continuada, revelada a partir das narrativas de formação dos próprios egressos.

Para colher essas narrativas, produzimos entre 2015 e 2016 o curso de extensão (aprovado pelo DEPEXT/UERJ) intitulado “Professores formados na FFP e inclusão: entre políticas, práticas e poéticas”, que contou com participação de dez professores egressos da FFP. Com uma duração de 120 horas, os objetivos desse curso foram: 1) cartografar – a partir das oficinas de extensão – práticas de professores egressos do curso de Pedagogia da FFP que trabalhassem em escolas regulares com alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em São Gonçalo e localidades vizinhas, para tornar visível e enunciar os efeitos e experiências que relacionam a formação inicial e continuada com os desafios da inclusão no cotidiano escolar; e 2) oferecer um espaço de discussão, conversa e informação aos alunos do curso de Pedagogia da FFP e aos professores das redes de São Gonçalo e Itaboraí sobre diferentes dimensões do cam-

po da educação especial e inclusiva a partir da exposição das experiências dos colegas (que já foram alunos da FFP). A ação de extensão esteve direcionada principalmente aos bolsistas do subprojeto PIBID/CAPES/UERJ, estudantes do curso de Pedagogia e professores das redes de Itaboraí e São Gonçalo. Inscreveram-se 45 pessoas e se formaram trinta participantes, em sua maioria, alunos do curso de Pedagogia da FFP e professores das redes de São Gonçalo e Itaboraí que desenvolvem funções como “professores mediadores ou professores de apoio especializado”.

O curso foi dividido em 12 encontros (oito em 2015 e quatro em 2016), e cada um deles foi coordenado por um egresso, apresentando uma narrativa formativa do trabalho que desenvolve – no campo de estudos – e uma articulação desta com conceitos produzidos no próprio percurso formativo. Os encontros foram assim organizados: 1) O discurso legal (Gilcélia Baptista); 2) Políticas e práticas entre escolas e hospital (Vannina Silveira); 3) Entre as línguas (Danielle Macedo e Giselly Peregrino); 4) Ver e não ver (Leidiane Macambira); 5) Práticas de mediação com pessoas cegas (Gabrielle Macedo); 6) Poética do encontro (Luan Savio); 7) Mediações (Taís Franca e Vanelize Cirino); 8) Medicalização e escola (Bruna Pontes); 9) Famílias e deficiências (Rejane Nascimento); e 10) A invenção na sala de recursos (Valéria Vilhena). Houve uma conferência de abertura (proferida pela coordenadora do curso) e uma de fechamento (com o convidado Prof. Dr. Carlos Skliar/FLACSO/Argentina).

Esse curso deu os elementos analíticos para pensarmos o seu próprio currículo e os efeitos nas práticas dos egressos. Entendemos o curso de extensão como um dos efeitos dos movimentos instituintes no curso de Pedagogia, o que possibilitou a ampliação de espaços de formação dos campos da Ed. Especial e Inclusiva, dispositivo fundamental desta pesquisa. Consideramos que esses espaços ajudaram a dar visibilidade aos próprios movimentos

do campo de estudos na faculdade e em relação aos municípios vizinhos (o curso foi direcionado a alunos da FFP, professores das redes de ensino de Itaboraí e São Gonçalo) e que, fundamentalmente, mostrou o efeito da formação de professores nas práticas profissionais dos egressos participantes desse curso.

Assim, o referido espaço é considerado, neste trabalho, como um cenário de construção e revelação de narrativas de formação que permite colocar-nos em contato com nossos parceiros de pesquisa (egressos).

As narrativas dos egressos em cada um dos encontros constituem um diferencial no presente trabalho, pois, por meio delas, recriamos e damos outros sentidos às histórias de formação e, com isso, às práticas docentes. “São as experiências formadoras, na força do que nos atinge, que nos sobrevêm, derrubam-nos e nos transformam, inscritas na memória, que retornam pela narrativa não como descrição, mas como recriação, reconstrução” (Bragança e Velloso, 2011, p. 159).

Os encontros com egressos se ampliaram para a produção de outro dispositivo metodológico de pesquisa que, atualmente, está operando: uma roda de conversas, que acontece a cada dois meses, reunindo alunos de graduação e outros egressos, e que problematiza os encontros pedagógicos no cotidiano escolar. Realizamos apenas duas rodas e pensamos que ainda podem acontecer outras duas, até o final do projeto.

Pensamos que a pesquisa, numa ação articulada, conseguiu implicar os três movimentos citados. Por um lado, atuando na ponta, ou seja, produzindo “o chão da escola” junto com graduandos e egressos insertos, como professores, em escolas públicas que trabalham com alunos com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento e, na produção desse chão, a criação de dispositivos que permitam tensionar conceitos, instrumentos e práticas. E, por outro, atuando junto com



dez egressos do curso de Pedagogia da FFP, que “voltam” para discutir, a partir de suas narrativas de formação, os sentidos da proposta curricular desse curso que os formou, e ajudando a produzir materiais que subsidiem as reformulações necessárias (2015-16), curso este que está formando os alunos graduandos que participam do primeiro movimento.

É importante também dizer que, desses dez egressos, cinco voltaram também como mestrandos em Educação do Programa de Pós-Graduação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais da FFP/UERJ, com projetos de pesquisa vinculados ao campo da Educação Especial e Educação Inclusiva, ou seja, dando continuidade a um processo formativo que os produz e que eles produzem, e que tem como efeito sua volta para a escola básica e para a própria universidade.

Desse modo, o projeto de pesquisa mostra como resultado uma grande rede formativa que atravessa a universidade e a escola básica, produzindo sentidos para pensar e criar outras articulações possíveis no campo de estudos de que nos ocupamos.

Assim, implicamos os três movimentos escrevendo um texto no qual as narrativas dos egressos, que já foram alunos de graduação em Pedagogia da FFP, interpelam os próprios contornos históricos, políticos e pedagógicos do curso, a partir de uma afirmação que escutam, naturalizada e frequente, nos discursos de muitos estudantes e professores com os quais nos encontramos nesse projeto: “não estamos preparados para trabalhar com esses alunos”. E, nas três instâncias de produção dos movimentos de pesquisa (alunos do curso, bolsistas do PIBID, alunos, currículo e egressos do curso), apontamos como frase “motora” de problematizações teóricas, políticas e éticas.

Skliar (2011) diz que precisamos revisar qual é a pergunta sobre inclusão, cuja resposta é: “não estamos preparados”. Para além de responder a essa questão de estar ou não preparado/formado,

passamos pela necessidade de compreensão dos sentidos que fazemos no cotidiano da escola, sobre qual tipo de formação é a que nos prepararia. Pergunta Skliar: “¿Qué puede significar la expresión ‘estar preparados’ o ‘no estar preparados’? ¿Qué puede entenderse de esa afirmación a propósito de un supuesto ‘saber que hacer’ ante cada niño, ante cada cuerpo, ante cada lengua, ante cada aprendizaje, ante cada forma de estar en el mundo?” (2011, p. 160). Como podemos antecipar o que fazer diante de cada estudante, antes mesmo de conhecê-lo? Existem técnicas “per se”? O próprio Skliar coloca em questão a força de um discurso baseado apenas nos textos jurídicos ou nos dispositivos didáticos como garantia da própria materialização no cotidiano.

Nesse sentido, a pesquisa da mestrandia Gilcélia Coelho<sup>5</sup>, egressa do curso de Pedagogia da FFP, produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais da FFP/UERJ, permite-nos articular algumas questões quando afirma com Skliar uma possibilidade:

Más que estar preparados, anticipados a lo que vendrá, que nunca sabemos que es, de lo que se trata es de estar disponibles y ser responsables. La idea de disponibilidad y responsabilidad es una idea claramente ética, claro está, estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno. ¿Cuál es, entonces, el problema? ¿Por qué, como docentes, no se puede ser responsable y estar disponible a que alguien, independientemente de su lengua, de su raza, de su religión, de su cuerpo este aquí? ¿Por qué no podría, en cambio, estar disponible y sentirse responsable? (Skliar, 2011, p. 160).

E apresenta articuladamente as narrativas colhidas no curso de extensão:

---

5. Pesquisa em andamento intitulada “Formação de professores e Educação Especial: uma implicação narrada por pedagogos egressos da FFP/UERJ”, orientada pela Prof. Dr.<sup>a</sup> Anelice Ribetto.

Danielle e Gisely são egressadas da FFP. Trabalham no INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) e foram buscar capacitação em Libras (Língua Brasileira de Sinais) após ingressar no instituto. Nada sabia dela. ‘Tecnicamente’ nenhuma das duas estava ‘preparada’ para trabalhar com alunos surdos que se comunicavam pela Libras. Danielle cursou Biologia e cursou a disciplina Educação Especial como eletiva. Movida por uma situação vivida em sala de aula com um aluno surdo, ela decide buscar... Danielle conta que não teve ‘formação adequada’ durante a graduação e então decidiu ampliar seu conhecimento cursando mestrado. ‘Eu dava aula normalmente e não tinha nenhuma interação com aquele aluno.’ ‘Não lembrava o nome dele e escrevi toda dissertação sem lembrar, após entregar o texto, lembrei. Era Jorge!’. Quando ingressou no INES, se viu compelida por sua ética profissional a aprender Libras. ‘Eu usava o intérprete como se fosse apenas um instrumento pedagógico’, ‘Senti que precisava aprender Libras para me comunicar com meus alunos. Eram meus alunos’. Danielle me lembra Soligo<sup>6</sup>, quando diz que ‘só as crianças podem nos ensinar quem são e, às vezes, também quem somos. Alguns alunos nos arrastam para uma luta feroz a favor de um destino melhor para eles’. Giselly nos conta que não teve nenhuma oferta de disciplinas na área nem na graduação, nem no mestrado. Quando foi aprovada no concurso do INES, imediatamente começou a busca pela formação que até o momento acreditava não possuir. ‘Nada deu preparo – preparo sistematizado –, para prática pedagógica com alunos surdos.’ Nesse momento da mesa, Giselly compartilha das suas angústias: precisamos de formação para trabalhar com alunos com deficiência. Essa fala remete a tudo que venho estudando, buscando: que formação seria considerada adequada? Quando posso me considerar formada? Apenas a inclusão de disciplinas garante essa formação? Danielle e Giselly não se sentiam preparadas para trabalhar com esses alunos e foram procurar outros espaços formativos. Mas foram buscar fazendo... na prática. (Narrativa

---

6. Texto postado no blog de Rosaura Soligo, intitulado: “Todo professor, todo aluno”. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/2015/05/20/todo-professor-todo-aluno/>. Acesso em: 11 dez. 2015.

sobre o segundo encontro do curso de extensão intitulado “Entre línguas” – abril 2015)

Mais que estar preparado, estar disponível e se sentir responsável. Estar aberto ao encontro e nele, com sensibilidade, se esforçar para perceber quais as necessidades do aluno e quais necessidades do professor e da escola. Então eu não preciso buscar formação acadêmica, bastaria estar disponível? Essa seria uma receita mágica? Minha resposta, que na verdade é apenas um exercício de pensamento, diz que não. Não existem receitas mágicas, existem possibilidades sugeridas por um ou outro autor, experiências ensaiadas nos encontros, e elas nos ajudam a produzir nossa própria reflexão: Ser/estar atento, disponível, sensível, são escolhas minhas. (Narrativa sobre o primeiro encontro do curso de extensão intitulado “Políticas e práticas inclusivas” – março 2015).

Luan é graduado em Pedagogia pela FFP em 2012 e seus estudos durante a graduação não focavam no campo da Educação Especial. Seu encontro com Pedro – um aluno com laudo de autismo – foi a primeira experiência com alunos com deficiência e com a profissão de professor mediador. Pedro despertou em Luan a sensibilidade e atenção que naquele momento era necessária para que o professor mediasse o aluno. Rapidamente ele percebeu que essa mediação era uma via de mão dupla, pois nesse processo, ele também era mediado por Pedro. Ele conta que foi buscar na legislação as atribuições do professor mediador e pouca coisa encontrou. Existiam brechas na Lei, mas, ao invés dessa falta paralisar suas ações, ela o impulsionou a se reinventar como professor e ele diz: ‘Que bom que não tem nada na lei, assim eu posso inventar’. A possibilidade de trabalho com esse aluno foi ampliada a partir do olhar atento desse professor, que percebeu nas fragilidades, potências.

Luan contou que na época seu pagamento era efetuado pelos pais, uma prática habitual em algumas escolas particulares. Apesar de nessa época a legislação não apontar inequivocamente que os pais não devem pagar por

esse serviço a parte da mensalidade escolar, os órgãos reguladores e a justiça tem apresentado uma interpretação da lei que restringe esse tipo de pagamento, como podemos constatar em algumas notícias publicadas no site do Procon/RJ<sup>7</sup>. (Narrativa sobre o quinto encontro do curso de extensão intitulado “Poéticas do encontro” – outubro 2015)

## E continua:

Desde janeiro de 2016 quando entrou em vigor a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) conhecida como LBI, essa cobrança é dada claramente como ilegal: Art. 28. § 1º – Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

[...]

Tanto Vannina quanto Luan trazem questões para refletirmos no que se refere a questão legal do campo da Educação Especial. Vannina com sua luta para reformular as leis do município que trabalha e Luan quando nos conta que a falta de normatização legal no campo – no que se refere ao professor de apoio – o deixou livre para usar sua criatividade. Carlos Skliar (2001) já nos apontava sobre a necessidade que temos, enquanto professores, de ter uma lei que determine o que, como e quando fazer nosso trabalho. Ele diz que consideramos as leis como um ‘fundamento principal’ das mudanças no que concerne a inclusão. Sempre ouço dos professores que quando nos vemos diante de qualquer novo desafio, precisamos buscar por âncoras que nos fundamentem, pois somente assim, fundamentados legalmente, teremos nossa prática educativa respeitada e validada. Podemos pensar juntos a partir do que nos coloca Skliar: Sem querer ignorar a importância

---

7. Disponível em: <http://www.procon.rj.gov.br/index.php/publicacao/detalhar/1425>. Acesso em: 28 jan. 2016.

da produção técnica das secretarias de educação e/ou dos organismos internacionais, sou da opinião que as mudanças textuais poderiam ser mais bem entendidas como pontos de chegada das transformações pedagógicas e não como pontos de partida (Skliar, 2001, p. 12). (Narrativa sobre o quinto encontro do curso de extensão intitulado “Poéticas do encontro” – outubro 2015).

[...]

A maioria dos egressos participantes entrou no curso de Pedagogia após o ano de 2006, ano em que, após muitas reformas na grade curricular, a FFP introduziu a disciplina Educação Especial como obrigatória para o curso de Pedagogia. Porém, tentando acompanhar os debates ocorridos no interior dos encontros nos seminários<sup>8</sup> do Departamento de Educação que sinalizavam para a emergência de incluir essa disciplina em todos os cursos oferecidos pela FFP, abriu-se a opção para que os alunos das demais licenciaturas a cursassem como eletiva. Assim funciona até o fechamento deste texto. Acompanhamos alguns desses debates que diziam respeito ao campo da Educação Especial, como por exemplo, a obrigatoriedade da inclusão da disciplina Libras. Já existia na época uma lei, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (conhecida como Lei de Libras) que determinava a inclusão dessa disciplina em alguns cursos, dentre eles os cursos de formação de professores.

[...]

Eu cursei Pedagogia quando a disciplina Educação Especial já era componente da grade curricular e tive oportunidade de participar de muitos espaços formativos dentro da própria FFP, como cursos de extensão, a disciplina Libras (eletiva) grupos de pesquisa entre outras coisas. Estava tudo à minha mão, bastava ter desejo e participar. E como contei na primeira parte desse texto, eu aproveitei intensamente quase tudo que me foi possibilitado.

---

8. Encontros que aconteciam de tempos em tempos para discutir o curso de Pedagogia.

Após terminar o curso de Pedagogia, trabalhei em uma escola particular por um ano até ser convocada para o concurso do Estado do Rio de Janeiro onde leciono as disciplinas pedagógicas para o curso normal (formação de professores). Minha última turma nessa escola particular tinha um aluno com síndrome de Asperger<sup>9</sup> e quando tive que deixar a escola, passei uma semana acompanhando a nova professora para amenizar a transição já tão dura para os alunos. A primeira coisa que ela me perguntou foi: ‘você tem material sobre Asperger? Preciso conhecer mais dessa síndrome.’ Minha resposta, imediata e meio ríspida, confesso, foi: ‘Você precisa conhecer mais o Renato. Nele você vai encontrar tudo que precisa para trabalhar.’ Ainda nos debatemos em meio à surpresa: opa! Tem um aluno com deficiência na minha turma! Essas situações me movem a continuar pesquisando, trabalhando. Me movem a continuar a busca. Hoje tenho mais perguntas que respostas. Mais dúvidas que certezas. Quando sugiro refletir, pensar sobre a prática docente, talvez devesse na verdade sugerir descompor o pensamento, como Skliar (2012, p. 71) nos propõe: ‘Descompor o pensamento, para acabar com os bons e com os maus pensamentos. Para acabar com os pensamentos disciplinados e com os disciplinares.’

Vannina teve outro tipo de formação. Na época que cursou Pedagogia – na FFP como eu – ainda não existia a oferta da disciplina Educação Especial. Ela com seu desejo, buscou outros espaços e, quando participava do grupo de pesquisa ‘Processos de Interação entre Crianças e Animais: Algumas Contribuições para o Desenvolvimento Infantil’, da professora Vanessa Breia, fez uma disciplina chamada ‘Tópicos Especiais’ na qual participou das discussões para elaboração da ementa naquele momento, pois nessa disciplina cada professor poderia escolher o tema das aulas, e assim a professora Vanessa Breia ministrou as aulas com o tema Educação Especial. Além dessa disciplina cursou outra com a professora Monique Franco na qual

---

9. A Síndrome de Asperger é um transtorno neurobiológico enquadrado na categoria de transtornos globais do desenvolvimento. Para saber mais, consulte: <http://www.minhavidacom.br/saude/temas/sindrome-de-asperger>.

trataram de Educação de alunos surdos. A oferta de disciplinas não pode determinar o tipo de formação, mas nossa busca pessoal sim.

Após a conclusão do curso, Vannina foi trabalhar na Rede Municipal de Itaboraí como professora regular e após algum tempo nessa função foi trabalhar como professora de apoio em um hospital (classe hospitalar). Desejando prosseguir com seus estudos no campo da Educação Especial, ela iniciou o mestrado. Vannina não teve na graduação algumas disciplinas que hoje compõe o currículo, como Educação Especial e Libras – que são voltadas especificamente para o campo – disciplinas essas que esperamos cursar para que nos ‘forme’, nos ‘prepare’ para a sala de aula. A sua busca pessoal, sua sensibilidade vem fazendo a diferença na sua formação. Sobre o trabalho na classe hospitalar, diz: ‘Fui experimentando...’ Como Dias, Vannina experimenta: ‘É preciso experimentar e praticar uma aprendizagem de adultos. A chave de uma aprendizagem de adultos não se encontra nos anos nem no acúmulo, mas no aumento do nível de suportabilidade e no grau de abertura para experienciar os movimentos e com isso criar novos contornos que não existiam de antemão. (Dias, 2011, p. 255) (Narrativa de Gilcélia Baptista sobre o primeiro encontro do curso de extensão intitulado “O Discurso Legal” – março 2015)

### Gilcélia afirma que

A discussão do campo da Educação Especial e da Educação Inclusiva no curso de Pedagogia ultrapassa os limites do currículo pensado apenas como uma série de disciplinas/cursos e atravessa todo o curso de forma diferente para cada aluno e professor. Se for apenas isso, poderíamos dizer que a Reforma Curricular de 2006 apenas instituiu a Educação especial como Disciplina Obrigatória do Curso e Libras, como eletiva. Discutir o currículo é estabelecer um plano de ideias que nos possibilite pensar que, para além dos debates sobre a inclusão de algumas disciplinas, esse campo já compunha o curso de Pedagogia de formas variadas. Antes da reforma curricular de 2006 e desde a primeira versão do currículo, já existia a dis-



ciplina Tópicos Especiais na qual os professores decidiriam a ementa a ser dada naquele semestre letivo. As professoras Vanessa Breia, Rosimeri Dias e Monique Franco, ofereceram espaços de debates sobre o campo aproveitando a ‘ementa livre’, produzindo assim uma brecha, uma linha de abertura para os estudos do campo. Existia também uma disciplina eletiva chamada Psicomotricidade que abordava questões da Educação Especial. Além das disciplinas, e mais fortemente a partir de 2009 – os grupos de pesquisa e de estudo, os cursos, os seminários, as palestras, faziam e ainda fazem parte dessa rede que talvez possamos chamar de rede formativa e que expressa rizomaticamente por fora dos espaços oficiais (as disciplinas): encontros, grupos, coletivos, lutas, abaixo assinados pela acessibilidade ao campus, conversas com pessoas com deficiências, organização de cursos de extensão, assessoramento a instituições de fora da Universidade (Conselhos Municipais de Educação, Coordenação de Educação Especial, etc.) e, principalmente, a possibilidade de acompanhar práticas de professores egressos da FFP constituem outras linhas e contornos múltiplos para pensar neste currículo: esses movimentos são parte da própria experiência formativa, uma formação atravessada por aspectos que operam como linhas que ora se entrecruzam, ora se tensionam, ora se ligam, ora se opõem. Essas linhas podem ser consideradas aspectos técnicos, jurídicos, éticos, estéticos, políticos, didáticos, etc. Percebemos que o fortalecimento e a visibilidade dos campos de estudos em diferentes ‘linhas’ da rede formativa teve uma força expressiva a partir de 2009, coincidentemente, ano em que a maioria dos egressos participantes do Curso de Extensão começou o Curso de Pedagogia: os egressos afirmam que não apenas a disciplina obrigatória de Educação Especial contribuiu para essa aderência ao campo, mas, a participação em cursos de extensão e projetos de pesquisa, além de, a maioria, ter participado – enquanto estudante do Curso – de estágios remunerados (na função de ‘mediador escolar’) nas redes particulares e públicas (alunos normalistas). Isso afirma a necessidade de discutirmos uma formação que comporta-se como uma rede, e que inclui, tramas de fora da universidade.

Finalmente, durante a pesquisa e, principalmente, a partir do contato com egressos e com professores participantes do curso, um analisador importante aparece e se desdobra como um outro objeto de pesquisa: dos egressos que participaram do curso, quatro desenvolvem funções como professores mediadores ou professores de apoio especializado<sup>10</sup>; dos trinta participantes que concluíram o curso, 16 desempenhavam a mesma função nos municípios de Itaboraí e São Gonçalo; três novos egressos se somaram aos grupos de discussão após passarem em concurso público para o cargo de professores de apoio do município de Niterói, onde já desenvolviam funções como professoras contratadas; duas alunas do curso de Pedagogia da FFP participantes dos grupos de estudos e ex-bolsistas do subprojeto PIBID/CAPES/UERJ, do curso de Pedagogia da FFP. Entendemos, então, que é no campo do “apoio pedagógico especializado”, onde a pesquisa aponta para um dos espaços efetivos, que muitos de nossos alunos logo formados irão habitar e que o investimento na formação necessita apostar na problematização e na abordagem dos sentidos implicados (jurídicos, didáticos, políticos, éticos, entre outros), nessa função de modo que a Universidade responda – de forma articulada – à complexidade das demandas da escola básica.

Vários fatores podem ser registrados como avanços da pesquisa a partir da discussão dos resultados descritos anteriormente. Do estudo ao mergulho na experiência com a escola básica e com a formação, o trabalho foi intenso e abrangente, na medida em que não se concentrou apenas em uma fonte ou em um único aspecto

---

10. O professor mediador – como é chamado no município de Itaboraí, de professor de apoio em São Gonçalo e com o mesmo nome em Niterói – trabalha em conjunto com o professor regente, observando as dificuldades do aluno e elaborando materiais pedagógicos que ajudem no aprendizado deste. Tem papel importante na socialização, aprendizagem e auxilia o aluno com deficiência no desempenho de suas necessidades de vida diária (Itaboraí. *Regimento Escolar das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí*, 2014; São Gonçalo. Prefeitura Municipal de São Gonçalo. *Atos Oficiais*, Resolução CME n.º 001/14, 2014; Niterói. Portaria FME 087/11, 2011).

a ser estudado, mas também se deixou afetar pelos atravessamentos inerentes ao campo de estudos.

É importante destacar como fator positivo que há um crescimento patente em termos de formação profissional dos professores e alunos envolvidos na pesquisa.

As discussões aprofundadas e as trocas com outros projetos cujos objetos de estudo atravessam o campo em investigação deixaram marcas visíveis – por meio dos grupos de estudos, das oficinas, dos encontros e conversas –, na organização e publicação de livros e artigos, na produção de monografias nas licenciaturas dos cursos da FFP/UERJ que envolvem as temáticas da pesquisa e na produção de dissertações no âmbito do PPGEdU Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Também a “volta” dos pedagogos egressos – para participarem como produtores do curso de extensão ou mesmo para cursarem mestrado – mostrou-nos que há uma continuidade nos estudos e uma produção de práticas aprendidas, também, com pesquisa para o seu exercício profissional. Do ponto de vista docente, vejo professores criando dispositivos de luta em um campo árido e sem condições efetivas de estudos.

Como dissemos no ponto anterior: pensamos que o projeto, numa ação articulada, conseguiu implicar alguns movimentos de pesquisa, o que foi o grande fator positivo produzido. Por um lado, atuando na ponta, ou seja, produzindo “o chão da escola” junto com graduandos e egressos insertos, como professores, em escolas públicas que trabalham com alunos com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento e, na produção desse chão, a criação de dispositivos que permitam tensionar conceitos, instrumentos e práticas. E, por outro lado, atuando junto com dez egressos do curso de Pedagogia da FFP que “voltaram” para discutir, a partir de suas narrativas de formação, os sentidos da proposta curricular do curso que os formou e ajudando a produzir material que subsidie as refor-

mulações necessárias (2015-16). Curso de Pedagogia este que está formando os alunos graduandos que participaram do primeiro movimento. É importante também dizer que, desses dez egressos, cinco voltaram também como mestrandos em Educação do Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da FFP/UERJ, com projetos de pesquisa vinculados ao campo da Educação Especial e Educação Inclusiva, ou seja, dando continuidade a um processo formativo que os produz e que eles produzem e que tem como efeito a volta deste para a escola básica e para a própria universidade.

Na composição dessa rede, pensamos que a abertura e a disponibilidade dos professores do CIEP 4II, para empreenderem uma parceria com o curso de Pedagogia no subprojeto PIBID/CAPES/UERJ, acolhendo durante dois anos um projeto que discutia e produzia práticas junto a alunos com deficiências, TGD e Altas Habilidades/Superdotação, foi fundamental. A despeito das condições materiais de funcionamento da escola e da própria UERJ (que podemos considerar um fator negativo), conseguimos tecer espaços de estudos, análise de práticas e produção de solidariedade e parceria entre escola básica e universidade. Esse ponto, e agora com relação aos pedagogos egressos, também se repete como fator positivo: os dez participantes se envolveram com o curso e com as oficinas, produziram narrativas de formação e colaboraram, com elas, para a ampliação da discussão da reforma do currículo do curso de Pedagogia, ainda em andamento. Finalmente, a coincidência da discussão da proposta curricular com a pesquisa foi fundamental para que esta pudesse contribuir efetivamente e de forma mais atuante na reforma curricular. Nesse aspecto, o tempo foi um ponto ou fator positivo da pesquisa.

Os pontos negativos do trabalho não necessariamente são considerados como limitadores da pesquisa, mas eles se tornam (na processualidade) pistas e analisadores que nos ajudam a pensar

e ampliar os sentidos que produzimos. Podemos afirmar, então, que as condições de funcionamento das escolas municipais e estaduais nas quais atuamos, bem como a situação pela qual atravessa a UERJ, principalmente desde 2015, funcionaram como esses analisadores. Conseguimos colocar tais questões para a própria pesquisa e preservamos os espaços de discussão ainda nas greves e ocupações, discutindo a formação de professores e a educação inclusiva como elementos da educação pública e como espaços de luta (por meio do ensino, da pesquisa e da extensão) de professores e alunos. Ao trabalhar com a proposta da cartografia como método de pesquisa, operamos atentos ao que acontece, traçando novas linhas de intervenção e pesquisa à medida que o processo se desenvolve.

## Referências

- BRAGANÇA, Inês F. S. e MAURÍCIO, Lucia Velloso. “Histórias de vida e práticas de formação”. *(Auto)Biografia: Formação, Territórios e Saberes*. Natal : EDUFRN/São Paulo: PAULUS, 2008, v. 2, pp. 253-71.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP n.º 05/2005, de 13 de dezembro de 2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Encaminhado para homologação do MEC. Brasília, 2005.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília, 2006.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015a.

- \_\_\_\_\_. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Brasília, 2015b.
- \_\_\_\_\_. Ministério de Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Nota Técnica – SEESP/GAB/N.º 11/2010, de 7 de maio de 2010. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, 2010.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, v. 1.
- KASTRUP et al. (orgs.). *Pistas do método da cartografia. pesquisa-intervenção e produção de subjetividades*. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- KASTRUP et al. (orgs.). “Editorial”. *Dossiê cartografia: pistas do método da cartografia – vol. II. Fractal, Rev. Psicol.*, v. 25, n. 2, pp. 217-20, maio-ago. 2013.
- LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.
- RIBETTO, Anelice. “O curso de Pedagogia da FFP e a formação de professores para atuarem nos campos da Educação Especial e Educação Inclusiva”. Documento de pesquisa, FFP, São Gonçalo, 2015.
- SKLIAR, Carlos. “Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação”. *Revista Pro-posições*, v. 12, n. 2-3, pp. 35-6, jul.-nov. 2011.