

## CONFIDÊNCIAS DOCENTE: ENTRE ENCONTROS, TRAJETÓRIAS E TRAVESSIAS

TEACHER CONFIDENCES: BETWEEN MEETINGS, PATHS, AND JOURNEYS

Gislaine de Fátima Ferreira Leite<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo coloca em evidência minha jornada como professora e pesquisadora, influenciada pelas políticas educacionais para a Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva, como também emaranhada por diferentes memórias e narrativas que tramam meus (des)caminhos e (des)encontros com as práticas pedagógicas realizadas junto a estudantes público-alvo da educação especial em um Colégio de Aplicação. Dessarte, apresento, nestas linhas e entrelinhas, nesta “carta”, confidências sobre minha chegada ao Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG). Ao trilhar meus caminhos inspirada nas perspectivas pós-estruturalistas, dos estudos foucaultianos e em diálogo com a Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari procuro problematizar os modos como as políticas de inclusão vão se materializando no cotidiano escolar. Tendo como objetivo problematizar o processo de construção coletiva da política de inclusão no Centro Pedagógico, o texto em tela navega por histórias e trajetórias, a partir da análise de cartas de uma docente do quadro permanente da área da Educação Especial e Inclusiva, abordando sua chegada, seus encontros e suas travessias.

**Palavras-chave:** Escritaexperiencia; Educação Especial; Educação Inclusiva; Inclusão Menor; Cartas.

**ABSTRACT:** This article highlights my journey as a teacher and researcher, influenced by educational policies for Inclusive Education and Special Education from an inclusive perspective, as well as intertwined by different memories and narratives that weave my paths and encounters with pedagogical practices carried out with students with special educational needs in a School of Application. Therefore, I present, in these lines and between the lines, in this "letter", confidences about my arrival at the Pedagogical Center of the Federal University of Minas Gerais (CP/UFMG). By following my paths inspired by post-structuralist perspectives, Foucaultian studies, and in dialogue with the Philosophy of Difference by Gilles Deleuze and Félix Guattari, I seek to problematize the ways in which inclusion policies are materializing in everyday school life. With the aim of problematizing the collective construction process of the inclusion policy at the Pedagogical Center, the text navigates through stories and trajectories, from the analysis of letters from a permanent faculty member in the area of Special and Inclusive Education, addressing her arrival, her encounters, and her crossings.

**Keywords:** Writingexperience; Special Education; Inclusive Education; Inclusion of Minors; Letters.

### PRIMEIRA CORRESPONDÊNCIA

“A quem lê” (GOULARTH, 2018, p. 6),

*Estava ouvindo atentamente e fiquei muito mobilizado por tudo que foi exposto. Há muitas pessoas que trabalham com a Educação Especial, mas você foi se constituindo ao longo da sua vida, em função da formação e um*

<sup>1</sup> Gislaine de Fátima Ferreira Leite, Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora - PPGE/UFJF, gislaineferreira.ufmg@gmail.com.

*conjunto de elementos. Foi se desenhando uma docente, que eu não preciso conhecer para saber que é sensível, pois a escuta, qual você fala, ela só mobiliza as pessoas sensíveis. O seu caminho formativo foi forjando uma professora que tem uma narrativa encantadora, uma docente que em determinado ponto rechaça o que te levou para a escola, mostrando ser fruto de uma trajetória singular, que não se aplica a todas as pessoas que atuam na Educação Especial. Você é um ponto fora da curva, um ponto de inflexão. Tua história é singular e é o que produz essa narrativa tão potente, tão poderosa. Você me sensibilizou a pensar o que é inclusão. É a sensibilização. É olhar para o outro a partir da afetação que ele faz a você. A inclusão se materializa quando eu descubro que meu aluno não gosta de barulho, de roda e elementos amarelos (informação verbal)<sup>2</sup>.*

Segundo Josette Jolibert (2006, p. 44), escrever é uma atividade pessoal, um processo complexo que envolve aspectos íntimos, como representação, memória, afetividade e imaginação. Pode ser visto como uma reflexão sobre experiências passadas, uma imersão em discursos e em processos históricos e geográficos que nos moldaram e ainda nos moldam, impactando-nos. Escrever é uma jornada solitária, um diálogo com as palavras.

Concordo com a perspectiva de Jolibert (2006) ao atribuir à escrita um encontro com o imaginário, com as representações e com as memórias afetivas, e ao reconhecer sua natureza individual. No entanto, influenciada por Ana Alcídia Moraes (2006), considero também a relevância das redes de relações, dos encontros com o outro e das trocas de correspondências, pois as histórias são sempre entrelaçadas, surgindo do coletivo e dos cruzamentos.

Uma história sozinha, anônima, esquecida, silenciada e não revelada parece não ter significado, mas, quando é pensada e situada num determinado contexto de formação e é partilhada com outros parceiros, é possível perceber que, no entrelaçamento das histórias individuais, aparece uma dimensão coletiva que a constitui (MORAES, 2006, p. 178).

Ao participar da disciplina “PED 519 Educação, Infâncias e Diversidades”, oferecida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras – UFLA, ministrando a palestra “Processos educativos e inclusão”, me vi pelo olhar do outro e acessei minha história pela voz e pelas palavras do professor Kleber Tuxen Carneiro (2021) que se propôs a narrar e embalar uma trajetória “singular” atravessada por uma dimensão coletiva. Ao destacar os processos formativos e a ação de diferentes elementos que assumem o compromisso e o desafio de nos constituir ao longo da vida, Carneiro (2021) nos diz sobre as incisões e sobre os novos caminhos, sobre trajetórias, encontros e experiências, ressaltando a potencialidade das trocas e das inquietações que o outro provoca em nós.

Trabalhar com teceduras, com diferentes olhares e vozes, implica o exercício de visitar um território familiar como um/a estrangeiro/a. Leandro Belinaso Guimarães (2008) em sua busca pelo “lugar” de origem das perguntas, nos leva a questionar nossa escrita, nos fazendo problematizar as perguntas e as certezas que nos interpelam e/ou que “parecem já estarem bastante assentadas, coladas ao meu corpo a ponto de se fundirem a ele e a se mesclarem em

---

<sup>2</sup> Fala do Prof. Dr. Kleber Tuxen Carneiro proferida durante a disciplina intitulada “PED 519 Educação, Infâncias e Diversidades”, ofertada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras – UFLA, em 23 mar. 2021.

uma só pele” (p. 35).

Conforme Guimarães (2008), imagine, por um momento, que as perguntas nos alcancem como suaves brisas do mar. Uma questão adicional surge: quem as formula? Jacques Derrida (2003, apud GUIMARÃES, 2008, p. 37) reflete sobre a origem das perguntas que impulsionam a escrita, questionando se essas indagações são internas ou externas, se são direcionadas ao estrangeiro, questões do estrangeiro. Essas reflexões ampliam nosso processo de escrita, nos convidando a dançar com Jolibert (2006), Moraes (2006), Carneiro (2021), Guimarães (2008) e tantos/as outros/as autores/as, levando-nos à movimentação, às trocas, às redes.

As questões derivadas desse movimento talvez nunca se fixem em um "lugar" específico, pois ao ser demarcado, presumivelmente estabelecido, elas imediatamente escapariam (GUIMARÃES, 2008, p. 38). Nesse sentido, percebemos as questões que fogem, assim como as definições, as certezas, as escrituras e os outros elementos que nos escapam, nos confrontando com novos questionamentos: Seria viável/desejável navegar entre isso ou aquilo, ou buscar respostas sobre questões com inúmeros aspectos? Seria possível escrever nossa história sob a perspectiva de um estrangeiro? Seria factível narrar a trajetória de outrem em um ambiente familiar?

Situando ao contexto da Educação Inclusiva e da Educação Especial na perspectiva inclusiva, no qual me aventuro a traçar e a conhecer experiências individuais, e/em sua dimensão coletiva, que possibilitem o borbulhar de seres, corpos e monstros<sup>3</sup> que não cabem em enquadramentos; lobrigando desvendar os percursos e os engalfinhamentos que viabilizam o acesso à Educação Básica, a participação, a permanência, a aprendizagem, o seguimento e a conclusão dos estudos das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista - TEA e altas-habilidades/superdotação em um Colégio de Aplicação; retomo às questões que me (nos) atravessam, me (nos) impulsionam e que instigam problematizações.

De acordo com Judith Revel (2005, p. 70), o termo problematização em Michel Foucault (1984) designa um “conjunto de práticas discursivas ou não-discursivas que faz qualquer coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constitui como objeto para o pensamento”. Interessando-se, desse modo, pela configuração historicamente singular que determinados “objetos, regras de ação ou modos de relação de si” são apresentados em diferentes épocas, como respostas a certos problemas, Foucault (1984) recorreu à problematização para acessar a história do pensamento, preocupando-se com a constituição dos problemas e com as estratégias desenvolvidas para respondê-los.

Ao concebermos a problematização como uma “maneira de analisar, em sua forma historicamente singular, as questões de alcance geral” (FOUCAULT, 1984, apud REVEL, 2005, p. 71), nos encontramos com nossas histórias e com as questões que me (nos) tocam. No transcurso de minha trajetória acadêmica, deparei-me com ambientes e práticas pedagógicas excludentes. A “educação, direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, p. 135), que visa o pleno desenvolvimento das pessoas para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, não contempla “todos”. Ao pararmos para pensar, para olhar, para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; pararmos para sentir,

<sup>3</sup> Monstro é um mitema encontrado durante o desenvolvimento da pesquisa de mestrado intitulada “Arte por toda parte: as vozes das diferenças entre imaginários, monstros e máscaras”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Lavras - PPG/E/UFLA. Essa alegoria mitética assume em seus estudos e pesquisas, a imagem de um ser fluido e indefinido. Monstro é tudo que escapa, tudo que desafia um olhar dicotômico, classificatório e binário, é um ser que não se presta à categorização fácil (COHEN, 2000, p. 30).

sentir mais devagar, como nos orienta Jorge Larrosa (2014, p. 25) demorando em cada detalhe, encontramos lacunas na educação que impedem a inclusão de todas as pessoas no cenário acadêmico, entre elas as pessoas com deficiência, com TEA e altas-habilidades/superdotação, público-alvo da Educação Especial.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), enfatiza, em seu artigo 27º, que “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis”. Do mesmo modo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - PNEE (MEC/SEESP, 2008) evidencia a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, tendo a Educação Inclusiva e a escola espaços centrais na superação da lógica de exclusão.

Rita Vieira de Figueiredo (2013) destaca que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (MEC/SEESP, 2008) vem assegurar o direito de toda/o estudante frequentar e vivenciar a escola regular, em classes comuns, tendo garantido serviços que promovam a inclusão de alunas/os com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e/ou altas habilidades/superdotação. Dentre esses serviços o Atendimento Educacional Especializado – AEE, destinado às/aos alunas/os público-alvo da Educação Especial, ocupa a função de “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação das/os alunas/os, considerando suas necessidades específicas (FIGUEIREDO, 2013).

De acordo com Figueiredo (2013), esse atendimento, que atua de forma complementar e/ou suplementar nas salas de recursos multifuncionais, no contraturno escolar e regularmente na sala comum com a prestação de serviços de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA), Tradutor/a e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras (TILS) e Guia-intérprete, visa oportunizar o desenvolvimento das habilidades e talentos intelectuais, sociais, motores e sensoriais.

Contudo, ainda que os sistemas de ensino sejam repensados e que haja uma (re)organização e mudanças estruturais e culturais para atender às especificidades de todos/as os/as alunos/as, é essencial “parar” (LARROSA, 2014) e reconhecer as diversas histórias e experiências, uma vez que as políticas de inclusão, por si só, não asseguram os direitos de todos/as os/as estudantes.

Figueiredo (2013) ressalta que a garantia da acessibilidade não é o bastante, sendo preciso criar condições para que as escolas se transformem em espaços de trocas que favoreçam o ato de ensinar e aprender, nos convidando a pensar em outros aspectos, como no currículo, em tempos e espaços escolares e em ambientes colaborativos e sócio interacional. Sílvia Ester Orrú (2017) enfatiza que embora existam leis, decretos e políticas maiores, de ordem nacional e internacional, que desenham as linhas da educação e concomitantemente dos processos inclusivos, “a inclusão sempre re-torna e se re-cria em espaços muitas vezes hostis de disputas e conflitos de ordem cultural, política e territorial, emergindo o caos e desequilibrando o que parecia estar harmonizado” (ORRÚ, 2017, p. 50).

Nesse contexto, percebemos que os espaços e ações excludentes encontram na inclusão maior<sup>4</sup> o respaldo legal para combatê-los. No entanto, também compreendemos que a inclusão

---

<sup>4</sup> Orrú (2017) credita ao conceito de “inclusão maior” as leis, os decretos e as políticas sobre o direito de todos à educação.

vai além do papel, do abstrato e do intelectual das políticas estabelecidas (ORRÚ, 2017, p. 50). Ela se manifesta nas fronteiras, na desterritorialização, na transgressão. E assim, deparamo-nos com a inclusão menor, que demarca diferentes narrativas e sujeitos distintos. "Assim como em Kafka, por uma literatura menor (DELEUZE & GUATTARI, 2003), podemos espelhar o problema da inclusão" (ORRÚ, 2017, p. 49), que define "inclusão menor" como aquela que ocorre diariamente nos mais variados e minúsculos espaços de aprendizagem.

Ao navegarmos pelos (des)caminhos da inclusão e nos envolvermos nas complexas redes que nos conectam e atravessam, encontramos-nos com as cartas, fundamentais na obra de Fernando Pessoa (1935; 1978). Essas, que são descritas como "um gênero primário do discurso propício para refletir a individualidade daquele que escreve" (MORAES, 2006, p. 172), revela-se como uma forma de interação e encontro entre o/a autor/a e seu/sua destinatário/a. Moraes (2006) acentua que, segundo os estudos de Bakhtin (1997, apud MORAES, 2006, p. 172) a alternância de falantes e simultaneamente a "atitude responsiva" da/o destinatária/o, relaciona-se com a proximidade da oralidade que permite uma liberdade na escrita, desencadeando uma gama de emoções como discordância, concordância, oposição, afirmação e outras reações intensas.

As cartas surgem, assim, como uma possibilidade de troca. Correspondências que abordam borbulhantes vivências em um Colégio de Aplicação, encontros, histórias e travessias. Ao atracar no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais CP/UFMG e me deparar com um novo mundo, me vi instigada a investigar a trajetória política e formativa da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Com o intuito de problematizar o processo de construção coletiva da política de inclusão, bem como as práticas pedagógicas que atravessam a Educação Inclusiva e a Educação Especial, este texto navega por narrativas e memórias, analisando cartas de uma professora do quadro permanente da área da Educação Especial e Inclusiva, apresentando seus olhares sobre a inclusão e os desafios inclusivos da instituição.

## TESSITURAS E ALINHAVOS: ENTRE CAMINHOS INVESTIGATIVOS E APORTES METODOLÓGICOS

O percurso desta pesquisa baseou-se em metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação, que incentivam a reconstrução de métodos e a reinterpretação de procedimentos éticos, de investigação e de análise já existentes, para atribuir-lhes novas configurações (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 22). Para investigar o desenvolvimento coletivo da política de inclusão na instituição de ensino, através da análise de narrativas e memórias, este estudo adota uma metodologia inspirada nos estudos foucaultianos em educação, que se concentram na descrição minuciosa das práticas sociais em sua descontinuidade histórica (FISCHER, 2001), nas relações de poder e saber que se implicam mutuamente (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013) e nas diferentes posições e práticas de subjetivação operacionalizadas pela professora-narradora.

A elaboração de uma narrativa é um ato autorreflexivo. Com isso, a narrativa da docente representa suas percepções, sentimentos e visões sobre suas experiências. Trata-se de uma organização das experiências e aprendizagens como um argumento de múltiplas relações sociais (BOLIVAR et al., 2001). Para Arfuch (2010) a dinâmica da narrativa pressupõe "a interrupção súbita, a lembrança, a fâsca inesperada, as idas e voltas temporais e espaciais"

(ARFUCH, 2010, p. 178).

Entendendo o sujeito como “aberto, sensível, vulnerável ex/posto”, Larossa (2011) afirma que a experiência é algo singular e único. A experiência narrada, por sua vez, é de natureza tridimensional em relação ao tempo, pois rememora o passado com olhos no presente, permitindo prospectar o futuro, razão pela qual o próprio discurso narrativo não procura, necessariamente, obedecer a uma lógica linear e seqüencial (ABRAHÃO, 2003).

A escolha da carta como forma de comunicação e metodologia é motivada pela crença de que "a carta que se envia age, por meio do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como, pela leitura e releitura, ela age sobre aquele que a recebe" (FOUCAULT, 2004, p. 153), tornando-se "uma maneira de se manifestar para si mesmo e para os outros" (FOUCAULT, 2004, p. 155-156). “Confidências docente” sobre o Centro Pedagógico são direcionadas à comunidade escolar, pesquisadores/as e outros interessados no tema da pesquisa, bem como a órgãos gestores internos e externos, formuladores de políticas curriculares, como forma de manifesto, denúncia ou lamento. Por esses endereçamentos, as cartas podem funcionar “ao mesmo tempo [como] um olhar que se lança sobre o destinatário (pela missiva que ele recebe, se sente olhado) e uma maneira de se oferecer ao seu olhar através do que lhe é dito sobre si mesmo” (FOUCAULT, 2004, p.156). Dessa forma, compreendemos as cartas como uma forma de nos abirmos ao outro e também de nos abirmos para nós mesmos.

## CARTA DE CHEGADA

Nos antigamentes, Dom Verídico semeou casas e gentes em volta do botequim El Resorte, para que o botequim não se sentisse sozinho. Este caso aconteceu, dizem por aí, no povoado por ele nascido. E dizem por aí que ali havia um tesouro, escondido na casa de um velhinho todo mequetrefe. Uma vez por mês, o velhinho, que estava nas últimas, se levantava da cama e ia receber a pensão. Aproveitando a ausência, alguns ladrões, vindos de Montevideú, invadiram a casa. Os ladrões buscaram e buscaram o tesouro em cada canto. A única coisa que encontraram foi um baú de madeira, coberto de trapos, num canto do porão. O tremendo cadeado que o defendia resistiu, invicto, ao ataque das gazuas. E assim, levaram o baú. Quando finalmente conseguiram abri-lo, já longe dali, descobriram que o baú estava cheio de cartas. Eram as cartas de amor que o velhinho tinha recebido ao longo de sua longa vida. Os ladrões iam queimar as cartas. Discutiram. Finalmente, decidiram devolvê-las. Uma por uma. Uma por semana. Desde então, ao meio-dia de cada segunda-feira, o velhinho se sentava no alto da colina. E lá esperava que aparecesse o carteiro no caminho. Mal via o cavalo, gordo de alforjes, entre as árvores, o velhinho desandava a correr. O carteiro, que já sabia, trazia sua carta nas mãos. E até São Pedro escutava as batidas daquele coração enlouquecido de alegria por receber palavras de mulher (GALEANO, 2002, p.39).

As cartas carregam em si um potencial de sensibilidade e de expectativa que permite que o texto do Galeano tenha toda essa magia. Afetando tanto aquela/e que a escreve, como aquela/e que a lê, pois as cartas navegam por memórias, individuais e coletivas, e faz o passado, presente. Carta é saudade. Diz de saudade. “É saudade, porque a carta se guarda, dá pra encher um baú com cartas” (LIMA; DIAS, 2019, p. 95). É saudade, porque é relação, é uma comunicação entre pares, construída com o outro.

Carta é afeto, é marca, é identidade, é uma forma de enxergar, sentir, ouvir e estar no

mundo. É a viagem que escolhi percorrer, na tentativa de me mostrar e mostrar a construção coletiva da política de inclusão do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG) e as vivências pedagógicas que reverberam os processos inclusivos.

Durante o desenvolvimento de minhas pesquisas e docência, teci meus estudos com o auxílio das cartas que me atravessam, “carta de saudade”, “carta de esperança”, “carta de agradecimento”, entre tantas outras cartas que foram compondo o meu fazer pedagógico e tecendo os contextos escolares que me emaranhavam. Assim, criei o hábito de nomear as cartas, sendo essa, uma “carta de chegada”, pois diz de novos encontros e de início. Mas, não diz sobre o começo da história da Educação Inclusiva e da Educação Especial na perspectiva inclusiva no Centro Pedagógico, visto que a referida instituição de ensino, e o coletivo a ela imbricada, encontra-se em constante exercício de pensar a inclusão e em fazer a diferença.

É uma carta de chegada porque traz “expectativa”, palavra esta que tem como significado o estado ou qualidade de esperar algo ou alguma coisa que seja viável ou provável de acontecer; um grande desejo ou ânsia por receber uma notícia ou presenciar um acontecimento que seja benéfico ou próspero. Expectativa vem de esperar, o que se difere de esperarçar. Esperançar inspirado em Paulo Freire (1992), nos faz levantar, nos instiga às construções e nos une com os outros, em rede, para fazermos de outro modo.

Assim, cheguei, esperançando. Esperançando, com o outro, na busca por fazermos do nosso modo, uma inclusão diferente, uma inclusão menor, que de acordo com Sílvia Esther Orrú (2020), não é uma inclusão de menos valia, mas uma inclusão que borbulha nos microespaços de atuação, se constituindo no cotidiano, nas redes de trocas e resistências, no olhar oblíquo e nos enfrentamentos.

Não seria a negação da inclusão maior, mas a problematização de que apesar das leis que determinam a inclusão de pessoas com deficiência no Brasil, ações efetivas em prol dessa necessidade encontram constantes barreiras de aceitação, aplicabilidade e reconhecimento. Entre a redação da lei e a execução de suas diretrizes, existe uma considerável distância.

Ao ancorar no Centro Pedagógico, deparei-me com um universo totalmente novo. Faço uma analogia com a “nau dos loucos” e a jornada diária rumo ao desconhecido, como descrito na “História da Loucura”, onde ao nos aventurarmos por territórios inexplorados, estamos dispostos a vivenciar um mundo misterioso, pois “é para o outro mundo que parte o louco em sua barca louca; é do outro mundo que ele chega quando desembarca. Esta viagem do louco é ao mesmo tempo uma separação rigorosa e uma passagem absoluta” (FOUCAULT, 1972, p. 16).

No entanto, neste novo mundo encontramos também a presença da cama de Procusto. Nogueira, Oliveira e Sá (2009, p. 125) destacam que “triste era a sorte daquele que não coubesse no leito de Procusto. A mutilação ou o suplício era o seu castigo”. O mito de Procusto tornou-se sinônimo de uniformidade e um símbolo de intolerância às diferenças, sendo representado em alguns contos como um salteador de estradas que julgava quem poderia fazer a travessia e em outros como um bandido que, mesmo oferecendo sua hospitalidade aos viajantes, atuava esticando-as/os e cortando-as/os, visando sempre enquadrar e normalizar, Procusto estava convencido de que sua cama de ferro era a medida ideal das pessoas, legitimando seu desejo de extirpar as diferenças.

Igual ao leito de Procusto, que busca a normalização e por um padrão supostamente ideal de ser humano, tem sido constante na humanidade o senso de julgamento e,

consequentemente, de violência. Nogueira, Oliveira e Sá (2009, p. 125) alude que “existe, instalada em cada sala de aula, uma cama de Procusto onde delicadamente, deitamos nossos/as estudantes, dando-lhe o temível ou afável julgamento: ‘Este serve! Este não serve!’”. À face do exposto, pensar na inclusão de pessoas que não cabem no leito de Procusto implica a sensibilização do olhar e da escuta, requer “deixar-nos para ver o outro” (LOPES, 2007, p.131, tradução nossa), requer travessias que estimulem o borbulhar das diferenças.

O mecanismo de exclusão se faz presente no cotidiano escolar e nos mais diversos espaços em forma de barreiras, que de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº13.146, de 06 de julho de 2015, são entraves que impossibilitam a participação social de qualquer pessoa no exercício de seus direitos. Logo, a exclusão age no impedimento à acessibilidade arquitetônica, cultural e tecnológica, à locomoção livre e sem obstáculos, à comunicação e às informações.

Conforme postulado por Nilson Silva (2010, p. 105), a recusa por enxergar as pessoas com deficiência e as barreiras a elas implicadas, resulta da “Síndrome de Narciso” que afeta o Estado e a sociedade, levando à discriminação e à exclusão daqueles/as que não se encaixam no ideal refletido. Ao explorarmos a metáfora de Narciso, nos deparamos com temas como reflexos, beleza, desejo e desdém. Gaston Bachelard (1989, p. 28) afirma que “perto do riacho, em seus reflexos, o mundo tende à beleza”, mas questiono que tipo de beleza estamos realmente contemplando e em que reflexo nos baseamos. Orrú (2020) sugere que “assim como Narciso, a sociedade contemporânea valoriza excessivamente a imagem e a utiliza para o controle social e econômico” (2020, p. 32). Através da imagem, a identidade dos indivíduos é suprimida, estabelecendo normas sociais que moldam os processos de subjetivação. Em resumo, o narcisismo social emerge como uma punição da deusa Nêmesis, que nos leva a uma “admiração exagerada” de uma imagem coletiva construída discursivamente, levando-nos a renunciar à nossa própria identidade

Nesse sentido, é importante questionar as ações desenvolvidas no Centro Pedagógico e em outros locais que frequentamos, considerando os padrões que nos rotulam, restringem e distorcem, padrões que impõem uma única identidade e rejeitam todas as outras imagens, todas as diferenças. Refletimos sobre os desafios da inclusão. Como ela está sendo implementada? Como as diferentes abordagens podem enriquecer o caminho por novos rumos e possibilidades? Como estabelecer parcerias e colaborações eficazes? Como construir conexões? Como repensar os tempos e espaços educacionais? Como conceber um modelo de aprendizagem universal? Como ser uma escola inclusiva sem seguir fórmulas predefinidas e sem buscar a normalização? Como lidar com as especificidades de um colégio de aplicação que apresenta tantas fragilidades em aspectos legais e de financiamento? Como implementar um serviço de Atendimento Educacional Especializado em uma escola em período integral?

Os desafios são inúmeros e a urgência é imediata. Recebi calorosos abraços, sendo saudada como "heroína". Mas não sou, não me considero como tal, sou uma aprendiz em constante formação, navegando entre o saber e o não saber. Cheguei, mas um chegar que não ocupa territórios, cheguei na orla, com a sensação de estar ainda perdida em alto mar, no não-lugar. Porque a inclusão é desse plano, nasce da inquietação e da necessidade de movimento.

## ENCONTROS E ENCANTOS

*Era a menina e as letras. Era a menina e as letras tortas. Era a menina que inventava significados. Era a menina que provocava desordem. Era a menina que fugia à norma. Era a menina rotulada por ser diferente. Paradoxo que brota poesia. Tornou-se a menina que ansiava por conhecer o “escuro que ilumina”, por conhecer a diferença que não inferioriza. Tornou-se professora, professora artista. (LEITE, 2023)<sup>5</sup>.*

O encontro com o Centro Pedagógico foi marcado por sabores, cores, amores e “dores”. O empossamento em 16 de setembro de 2022 marcou o início de uma travessia intensa, potente e exclusiva. A jornada revelou-se repleta de desafios, encontros e entrega, permeada por movimentos políticos e formativos que dão tom e som aos processos inclusivos. O Centro Pedagógico se tornou não apenas uma instituição de ensino, mas um espaço de aprendizado e constantes indagações, desestabilizando meus saberes e perspectivas.

**Figura 1.** Centro Pedagógico



Fonte: Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (2023).

As atividades começaram com a institucionalização e organização do Atendimento Educacional Especializado, incluindo o mapeamento das necessidades do Colégio de Aplicação e a avaliação diagnóstica de estudantes público-alvo da educação especial - alunos/as com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação. Em conformidade com a resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, que aborda as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva de 2008, o foco foi na elaboração do projeto pedagógico inclusivo para o Centro Pedagógico, prevendo a organização e implementação da sala de recursos multifuncionais: físicos, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos, acessibilidade e equipamentos específicos; no cronograma de atendimento aos/às alunos/as; no

---

<sup>5</sup> Carta de chegada.

Plano de Ensino Individualizado: identificação das necessidades educacionais específicas dos/as estudantes, definição dos recursos necessários e das atividades a serem realizadas; e na avaliação pedagógica como um processo dinâmico, considerando o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do/a aluno/a em relação às oportunidades de aprendizagem futura.

*Explorando o ambiente, fui aprendendo e me acostumando com as abreviações, com o emaranhado de letras: PID; GTD; AVD; COPED; CPA. Naveguei pelos corredores do Centro Pedagógico, me enredando em seus caminhos complexos e me permitindo divagar (LEITE, 2023).*

Ao acessar as especificidades de um Colégio de Aplicação, entrelaçando em suas teias e ideais formativos, fiquei impactada com os projetos desenvolvidos no Centro Pedagógico e seu compromisso social. O organograma da instituição, juntamente com sua natureza inovadora, me introduziu ao Programa Imersão Docente (PID) estabelecido em 2011 com o propósito de capacitar estudantes de licenciatura e de cursos na área da psicologia, terapia ocupacional, fisioterapia, nutrição, entre outros. Um dos pontos fortes desse programa é a formação inicial de futuros/as professores/as e demais profissionais, através da sua participação ativa na vida escolar; como também ao Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD), que é uma disciplina do CP/UFMG, caracteriza-se por ser um projeto coletivo dos docentes, baseado no diagnóstico e na organização de pequenos grupos de estudantes. Seu objetivo é respeitar o ritmo, o tempo e as experiências de cada aluno/a. (CENTRO PEDAGÓGICO, 2009).

Ambas as ações, como os incontáveis projetos de ensino-pesquisa-extensão, refletem a imagem de um colégio que desestabiliza as normas e se aventura por (des)caminhos. Com uma abordagem inclusiva, a instituição de ensino destaca iniciativas e práticas consolidadas na área da Educação Especial, demarcando seu compromisso com o Núcleo de Estudo e Pesquisas sobre Educação Inclusiva e Diversidade - NEPED e com a institucionalização da comissão de acompanhamento da Educação Especial Inclusiva e do Laboratório de Análise Crítica da Prática Pedagógica Inclusiva da Universidade Federal de Minas Gerais (LACPPI-UFMG).

**Figura 2.** Semana da Diversidade e Inclusão.



Fonte: Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (2023).

*Distante de um caráter normatizador, vislumbro no Centro Pedagógico um espaço-tempo que permite o borbulhar das diferenças. É um local, arquitetonicamente inadequado, que apresenta barreiras significativas em todos os âmbitos. No entanto, é destino de experientiação, problematização e movimentos éticos e políticos (LEITE, 2023).*

Ao chegar no Centro Pedagógico, uma mistura de apreensão e dúvidas tomou conta, é verdadeiramente um ambiente distinto e desafiador. Um "não lugar" que revela as lacunas nas políticas de financiamento destinadas à Educação Especial sob a ótica inclusiva; uma entidade federativa que permanece invisível no âmbito da Inclusão Maior, com suas necessidades negligenciadas no cenário acadêmico. São tempos diversos que se empenham incansavelmente em acolher individualmente cada aluno/a, levando em consideração suas particularidades; um espaço que, embora abandonado pelas políticas públicas, mantém-se vibrante e potente em sua essência.

Surpreendeu-me, assim, a espera por um/a herói/heroína. O Centro Pedagógico adere à corrente oposta, às ações colegiadas, elaboradas em conjunto e direcionadas para todos/as os/as estudantes. Embora exista um extenso caminho a percorrer, a abordagem inclusiva já está firmemente estabelecida, pulsando vigorosamente na instituição e em todos os seus colaboradores e colaboradoras. Acredito que as expectativas não estavam centradas na chegada de uma solução, mas sim na ampliação de novas formas de questionar o ambiente escolar e de observar obliquamente as numerosas travessias.

## EPÍSTOLA DE DESPEDIDA

Acredito que meu maior desafio no ato da escrita seja a entrega “direta”. Tenho o hábito, talvez irritante, de delongar nos detalhes, de acessar meus baús de cartas e meus escaninhos da alma; de promover diálogos, por vezes, inimagináveis; em trazer para minhas cartas, minhas narrativas, tudo o que me afeta, tudo o que me engendra, tudo o que me encanta. Fio-me que esse jeito torto de dançar com as letras diz sobre mim, diz sobre meus processos de subjetivação, sobre o meu olhar oblíquo, sobre meus encontros, sobre meus (des)caminhos, sobre minhas experiências.

Anelice Ribetto (2019, p. 159, tradução nossa) nos diz que o ato da escrita estabelece encontros com o outro, pois escrevemos para e com o outro, em um exercício de “diariar... ensaiar... babelizar... biografar e diferir... tramar e (in)tramar... escrever para resistir e (re)existir... Inventar (outra) escrita...”

Como Ribetto (2019), também credito a escrita o simbolismo dos encontros e vejo nas cartas o potencial das entregas e das tessituras coletivas. Com o auxílio das epístolas, me encontrei com o outro, comigo e com todas as pessoas que se doaram/doam aos “préstimos recíprocos” (FOUCAULT, 1992, p. 147). Um encontro marcado por recordações que contam de nossas histórias e por teias, emaranhadas de significados e lembranças.

E assim encontro-me escrevendo essa carta de despedida, nossa última carta de amor. Uma carta que tenciona trazer considerações finais sobre histórias tão íntimas e questões tão necessárias. Fernando Pessoa (1978) nos diz que a felicidade exige coragem, a coragem necessária para inclusão, para lutar, para ressignificar, para reformular nossas ações e

questionar nossas verdades e os discursos de poder. Ao chegar no Centro Pedagógico (CP/UFMG), enchi-me de coragem, afeto e, principalmente, do desejo de construir laços de cumplicidade. A inclusão não acontece sozinha, ela requer coletividade.

Ao longo do meu percurso no CP/UFMG, pude perceber que a coragem de se abrir para o novo e para o diferente é fundamental para a construção de uma comunidade inclusiva e acolhedora. A troca de experiências, o diálogo constante e a empatia são pilares essenciais para promover a diversidade e a igualdade de oportunidades para todos/as. Juntos/as, podemos transformar o mundo ao nosso redor e construir um ambiente mais justo. A coragem de ser quem somos e de aceitar o outro em sua totalidade é o que nos impulsiona a seguir em frente, rumo a um futuro mais inclusivo e humano.

Inspirados por Galeano, através do entrelaçamento de distintas histórias e análises críticas de nossas memórias e perspectivas, esperamos que São Pedro possa ouvir os corações alegres e felizes, batendo loucamente ao construirmos juntos novos caminhos para a inclusão no Centro Pedagógico.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens lembranças/recordações-referências para a pedagogia em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.

ARFUCH, L. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Trad. Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010. 370 p.

BOLIVAR BOTÍA, A., SEGOVIA, J. D. e CRUZ, M. F. La investigación biográficonarrativa. **Guía para indagar el campo**. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Bolivar/publication/286623877\\_La\\_investigacion\\_biografico-narrativa\\_Guia\\_para\\_indagar\\_en\\_el\\_campo/links/568de47108aeaa1481ae7f4d/La-investigacion-biografico-narrativa-Guia-para-indagar-en-el-campo.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Bolivar/publication/286623877_La_investigacion_biografico-narrativa_Guia_para_indagar_en_el_campo/links/568de47108aeaa1481ae7f4d/La-investigacion-biografico-narrativa-Guia-para-indagar-en-el-campo.pdf). Acesso em: 19 mar. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jul. 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

FERREIRA, M. S; TRAVERSINI, C. S (2013). A análise foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. **Educação & Realidade**, 38(1), 207–226.

FIGUEIREDO, R. V. A escola de atenção às diferenças. **Pedagogia ao Pé da Letra**, 2013. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/a-escola-de-atencao-asdiferencas>. Acesso em: 27 jun. 2022.

FISCHER, R. M. B (2001). Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos De Pesquisa**, v. 114, 197–223.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade II: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, M. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In: MOTTA, M. B. (Org). **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. - 9. ed. - Porto Alegre: L&PM, 2002.

GOULARTH, N. R. “**Eu sinto que eu sempre me encaixei nessa coisa de não ser homem e não ser mulher**”: Tecendo saberes e experiências da não-binaridade de gênero. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em educação, Juiz de Fora, MG, 2018.

GUIMARÃES, L. B. É possível um território familiar estar ao mesmo tempo estrangeiro? In: SKILIAR, Carlos (org.). **Derrida & Educação**. 1. ed., 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de texto**. Volume II. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em Educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul. 2011. ISSN 1982-9949.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad.: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LIMA, R. M; DIAS, R. O. Cartas como método de pesquisa na formação de professor. IN: DIAS, R. O; RODRIGUES, H. B. C (orgs.). **Escrita de si: escutas, cartas e formação inventiva de professores entre universidade e escola básica**. Rio de Janeiro, Lamparina, 2019.

LOPES, M. C. Inclusão escolar currículo, diferença e identidade. In: LOPES, M. C. [Org.]. **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ed. ULBRA, 2007.

MEYER, D. E; PARAÍSO, M. A (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MORAES, A. A. A. Fishing cast net: the use of letters in a study. Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.10, Interface - **Comunic., Saúde, Educ.** n.19, jan/jun 2006. p. 169-84.

NOGUEIRA, M. L.L; OLIVEIRA, E. S. G; SÁ, M. S. M. M. **Legislação e Políticas Públicas em Educação Inclusiva**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009. 184 p.

ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ORRÚ, S. E. **A Inclusão menor e o paradigma da distorção**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

PESSOA, F. **Cartas de amor de Fernando Pessoa**. Lisboa: Editora Ática; Rio de Janeiro: Livraria Camões, 1978.

PESSOA, F. **Páginas Íntimas e de Auto-Interpretação**. 1935. Fernando Pessoa. Textos estabelecidos e prefaciados por Georg Rudolf Lind e Jacinto do Prado Coelho. Lisboa: Ática, 1966

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlo Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBETTO, A. Corresponder (nos): um gesto que hospeda la amistad como forma de estar juntos en la educación. IN: DIAS, R. O; RODRIGUES, H. B. C (orgs.). **Escrita de si: escutas, cartas e formação inventiva de professores entre universidade e escola básica**. Rio de Janeiro, Lamparina, 2019.

SILVA, N. T. R. C. Entre Hefesto e Procusto a condição das pessoas com deficiência. **Revista do Programa de Mestrado em Ciência Jurídica, da FUNDINOPI - UENP** / Centro de Pesquisa e Pós-Graduação (CPEPG), Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação (CONPESQ), Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro. n. 12 (janeiro/junho) – Jacarezinho, 2010.