



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LILIANE REPINOSKI FRANCO

LINGUAGENS DAS PRÁTICAS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE
CURITIBA - (AUTO) CARTOGRAFIA E PESQUISA RIZOMA

CURITIBA

2023

LILIANE REPINOSKI FRANCO

LINGUAGENS DAS PRÁTICAS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE
CURITIBA - (AUTO) CARTOGRAFIA E PESQUISA RIZOMA

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, no setor de Educação, linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Claudia Madruga Cunha.

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Franco, Liliane Repinoski.

Linguagens das práticas da docência na educação especial de Curitiba – (auto) cartografia e pesquisa rizoma / Liane Repinoski Franco – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Cláudia Madruga Cunha

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação especial – Estudo e Ensino. 3. Professores de educação especial. 4. Educação especial – Avaliação – Instrumentos. 5. Educação e Estado. I. Cunha, Cláudia Madruga. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **LILIANE REPINOSKI FRANCO** intitulada: **LINGUAGENS DAS PRÁTICAS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE CURITIBA - (AUTO) CARTOGRAFIA E PESQUISA RIZOMA**, sob orientação da Profa. Dra. CLAUDIA MADRUGA CUNHA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 15 de Março de 2023.

Assinatura Eletrônica
30/03/2023 11:27:57.0
CLAUDIA MADRUGA CUNHA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
02/04/2023 21:30:11.0
LARISA DA VEIGA VIEIRA BANDEIRA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO
SUL)

Assinatura Eletrônica
05/04/2023 12:15:46.0
LUCIANO BEDIN DA COSTA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO
SUL)

Assinatura Eletrônica
30/03/2023 11:16:21.0
MORGANA DOMÊNICA HATTGE
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI)

Assinatura Eletrônica
02/04/2023 18:36:48.0
JUSLAINE DE FATIMA ABREU NOGUEIRA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

AGRADECIMENTOS

Agradecer – ser agradável ao Ser, do *latin* *gratus*, acolher com favor, de forma agradável, mostrar gratidão. Mas qual o sentido do agradecimento nessa tese? São múltiplos os sentidos, envolvem emoções, afetos, alegrias, momentos difíceis que foram superados e, de forma geral, representa colocar em palavras todo sentimento vivido durante os quatro anos de doutoramento.

Esse momento, tão esperado e desejado desde o primeiro minuto do ingresso no Programa de Pós-graduação em educação – UFPR, sintetiza a emoção de um sonho realizado, aspiração que se mostra distante e de difícil alcance a diante das etapas a serem cumpridas e dos desafios enfrentados. Aqui tenho a oportunidade de dizer que não construí esse caminho sozinha. Foram tantas as pessoas que ajudaram e me ampararam, estando ao meu lado, ou nem tão próximas fisicamente, que contribuíram, cada uma da sua maneira, nos momentos compartilhados, com palavras ou garantindo o apoio e as condições necessárias para que eu pudesse seguir.

Mais que agradecer é preciso enaltecer àqueles que fazem do nosso encontro um acontecimento de vida! Dessa forma, direciono a *GRATIDÃO* às pessoas especiais que me fortaleceram nesse processo, por meio do bem querer, na valorização do esforço ou por fazer acreditar em mim mesma, tudo isso permitiu concretizar o projeto de me tornar doutora em educação.

Agradeço com carinho aos colegas, especialmente a cada um(a) do grupo de estudos *RIZOMA* e da equipe do CMAEE Iva de Abreu Costa Silva, por sempre me apoiar, por contribuírem com conhecimentos ou palavras, com conselhos e incentivo. *GRATIDÃO!*

Agradeço com responsabilidade às pessoas com as quais tive contato nos departamentos: Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado - DIAEE, Departamento de Desenvolvimento Profissional – DDP e Núcleo de Gestão de Pessoal - Educação - NGPE-E, da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba – SME, por autorizar o estudo e permitir o acesso aos dados dessa pesquisa. *GRATIDÃO!*

Agradeço com admiração às cinco profissionais que participaram das entrevistas, colegas de profissão que compartilham das mesmas aspirações e o do desejo infindo de fazer de seu trabalho algo potente para seus estudantes, pela cumplicidade nesse trabalho. *GRATIDÃO!*

Agradeço com ética e com carinho especial aos participantes das bancas de qualificação e de defesa da tese de doutorado: Prof^ª. Dr^ª. Juslaine de Fátima Abreu Nogueira, PPG-CineAV, UFPR, Prof^ª. Dr^ª. Larisa Bandeira, Fundação Educacional João XXIII, Prof. Dr. Luciano Bedin da Costa, DEBAS, UFRS, Prof^ª. Dr^ª. Morgana Domênica Hattge, PPGE, UNIVATES e Prof^ª. Dr^ª Silvia Ester Orrú, UnB, pelos apontamentos e contribuições tão valiosas para o aprimoramento do trabalho, mas sobretudo pela oportunidade do encontro e pelas palavras que elevaram meu estado de Ser professora, pesquisadora e mulher. *GRATIDÃO!*

Agradeço com admiração, honra e afectos a orientadora Prof^ª. Dr^ª. Claudia Madruga Cunha, pela incondicional parceria, por me conduzir com tanto zelo no caminho do conhecimento, pelas aprendizagens, pelo respeito, pela confiança, por acreditar em mim e me acolher desde 2013 nesse “casamento” acadêmico, por compartilhar a *professora rizoma*, me presenteando com a sua potência; pelos momentos informais divididos, pela pessoa que me tornei após a imersão na Filosofia da Diferença. *GRATIDÃO* eterna!

Agradeço com amor aos meus pais, José Repinoski Franco e Cecília Sizanowski Franco, que me fizeram pessoa, nos ensinamentos da vida, sobre ser humilde e ter a sabedoria para evoluir com respeito ao próximo. *GRATIDÃO!*

Agradeço com amor maior de mãe a minha filha Jordana Franco Siscato, pela disponibilidade em me ouvir, por vibrar com minhas conquistas ou se solidarizar nos momentos difíceis, por me acompanhar nas aventuras e me oportunizar os momentos mais alegres da vida! *GRATIDÃO!*

Agradeço com amor verdadeiro de mãe ao meu filho Felipe Franco Siscato, por sua paciência em entender que nesses quatro anos muitas vezes não pude te dar a atenção que merecia; pela sua alegria que contagia, por sua existência que me ensina todos os dias a ser alguém melhor. *GRATIDÃO!*

Agradeço com amor e paixão ao meu marido e companheiro de vida José Luis Siscato, sem o seu apoio e sua compreensão não teria chegado até aqui. Por sua paciência comigo, pela sua sabedoria, pelo companheirismo em todos os momentos todos esses anos e, principalmente, pelo amor retribuído. *GRATIDÃO!*

Agradeço com amor para além da vida a minha irmã Lilia Sizanowski Franco, sem você e a Amanda (amor madrinha) meus dias não seriam os mesmos, pela união que nos aproxima, pelo apoio, por me fortalecer a seguir e nunca desistir. *GRATIDÃO!*

Agradeço ainda aos profissionais que deram o suporte quanto a saúde emocional, especialmente a Luciene Nery, profissional compromissada com a sua área, por me conduzir a enxergar possibilidades quando o fim do túnel parecia nebuloso e a ajudar a entender melhor a vida. *GRATIDÃO!*

Agradeço institucionalmente a Universidade Federal do Paraná - UFPR, universidade pública de qualidade, ao Programa de Pós-graduação em Educação e aos seus docentes que qualificam brilhantemente os discentes, colocando em evidencia os conhecimentos produzidos, pela oportunidade única de estar em um lugar privilegiado que produz Ciência. *GRATIDÃO!*

AUTOCARTOGRAFIA, AUTORETRATO, LINGUAGENS E DISCURSOS QUE
COMPÕEM A TRAMA DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL.

Como me torno o que sou?

Mulheres que habitam uma pesquisadora.

Territórios de mãe, filha, irmã, esposa, professora, pedagoga e muitos
mais...

Trajetórias com potência, fluxos, intensidades, (des)continuidades.

Arte do Retrato sensível, mas nada frágil!

Impulso de movimentos, firmada na **vontade** de incluir.

Corpos na (in)completude da (de)eficiência que escapam.

Ser o que se é.

Docência, aprendiz, aprendizagem.

Desejo de reescrever a Educação Especial com outras linhas.

Cartografar com afectos afetantes.

Projetar mapas com forças ativas e proativas.

Pesquisadora em **devir** Mulher...

Transborda e caminha porque que é preciso seguir, criar linhas de voo.

Viver inclusão com outras mulheres em devir...

Mulheres-mães – caminham lado a lado ao filho(a) com (de)eficiência.

Mulheres-docentes-educadoras-professoras - encaram sem medo as
fragilidades e desafios da Educação Especial.

Mulheres que cansam, mas não fogem a luta com esforços para incluir os
ex(incluídos).

Mulheres como eu, em devir-justiça, devir-dignidade, que resistem e,
portanto, existem.

FONTE: Elaborado pela autora (2021/2022).

#paratodosverem - ao fundo uma foto do rosto da pesquisadora em marca d'água, tirada em
2020, com os cabelos curtos, divididos ao lado, discretamente caindo na testa, com óculos.

RESUMO

A proposta desta tese é cartografar o processo de docência em Educação Especial, especificamente a constituição do profissional que atua na inclusão de estudantes com deficiência matriculados no ensino fundamental, primeira etapa dos ciclos I e II, no município de Curitiba. Esse profissional, que possui importante papel no processo de ensino e de aprendizagem de todos os estudantes, em determinado momento de sua trajetória, precisou diferenciar-se, construir uma identidade de educador capaz de atender às demandas que as políticas de acolhimento das diferenças impuseram. Ainda na atualidade, a necessidade de atuar diante do desconhecido solicita do docente tanto a renovação de conhecimentos como o reinventar constante das suas práticas. A proposta teórico-metodológica que orienta este estudo se desdobra do pós-estruturalismo francês, particularmente Michel Foucault (1926-1984), autor que colabora com os conceitos de normalidade-anormalidade e sobre os discursos enquanto dispositivos; Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992), dos quais faço uso da concepção de diferença, pós-cognição e da metodologia rizomática, relacionada com a proposição das linhas/rizomas que compõem uma (auto)cartografia. Nesse sentido, a narrativa parte da trajetória da própria pesquisadora, em sua composição profissional na área, se desdobrando na docência de outras cinco profissionais participantes da pesquisa para discorrer sobre as nuances da Educação Especial constituídas nas últimas três décadas. As análises também se apoiam em alguns intérpretes do pensamento foucaultiano e deleuziano-guattariano, que aqui se associam, na intenção de tecer análises e reflexões que produzam efeitos, movimentos, variações, modulações das formas de se conceber uma atuação docente inclusiva.

Palavras-chave: 1. Cartografia. 2. Docência. 3. Educação Especial. 4. Filosofia da Diferença. 5. Linguagem.

ABSTRACT

The purpose of this thesis is to map the teaching process in Special Education, specifically the constitution of the professional who works in the inclusion of students with disabilities enrolled in elementary school, the first stage of cycles I and II, in the city of Curitiba. This professional, who plays an important role in the teaching and learning process of all students, at a certain point in his career, needed to differentiate himself, build an educator identity capable of meeting the demands that the policies for welcoming differences imposed. Even today, the need to act in the face of the unknown demands from teachers both the renewal of knowledge and the constant reinvention of their practices. The theoretical-methodological proposal that guides this study unfolds from French post-structuralism, particularly Michel Foucault (1926-1984), an author who collaborates with the concepts of normality-abnormality and on discourses as devices; Gilles Deleuze (1925-1995) and Félix Guattari (1930-1992), from which I use the concept of difference, post-cognition and the rhizomatic methodology, related to the proposition of the lines/rhizomes that make up a (auto)cartography. In this sense, the narrative starts from the researcher's own trajectory, in her professional composition in the area, unfolding in the teaching of five other professionals participating in the research to discuss the nuances of Special Education constituted in the last three decades. The analyzes are also based on some interpreters of Foucaultian and Deleuzian-Guattarian thought, who are associated here, with the intention of weaving analyzes and reflections that produce effects, movements, variations, modulations of the ways of conceiving an inclusive teaching activity.

Keywords: 1. Cartography. 2. Teaching. 3. Special Education. 4. Philosophy of Difference. 5. Language.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – RAIZES.....	19
FIGURA 2 – TURMA DE 1992 – COLÉGIO ESTADUAL JOÃO BATISTA VERA ...	37
FIGURA 3 – <i>QR CODE</i> NOTÍCIA.....	74
FIGURA 4 – FOTOGRAFIA CAMINHO	84
FIGURA 5 - GRAU DE INSTRUÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO PAÍS.....	Anexo V
FIGURA 6 – <i>QR CODE</i> 2.....	Anexo V
FIGURA 7 – <i>QR CODE</i> 3.....	Anexo V

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 — DISTRIBUIÇÃO DO TOTAL DE REGISTRO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL ENTRE 2000-2020	119
GRÁFICO 2— REGISTROS DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ENTRE 2000 - 2020.....	122

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – TERMOS – CAPES 1	124
QUADRO 2 – TERMOS – CAPES 2	125
QUADRO 3 – TERMOS – CAPES 3	126
QUADRO 4 – TERMOS – CAPES 4	127
QUADRO 5 – DEFICIÊNCIAS NAS PESQUISAS.....	130
QUADRO 6 – BANCO DE DADOS UFPR.....	131
QUADRO 7 – DISCURSOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL	134
QUADRO 8 – ABORDAGENS DAS PESQUISAS	135
QUADRO 9 – MATRÍCULAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	144
QUADRO 10 – MATRÍCULAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL EM INSTITUIÇÕES MUNICIPAIS	146
QUADRO 11 – NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CLASSES COMUNS	148
QUADRO 12 – NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CLASSES EXCLUSIVAS	149
QUADRO 13 – NÚMERO DE PROFISSIONAIS POR FUNÇÃO	152
QUADRO 14 – DOCENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CLASSES EXCLUSIVAS, POR ETAPA DE ENSINO	153
QUADRO 15 – DOCENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CLASSES COMUNS, POR ETAPA DE ENSINO	154
QUADRO 16 – OFERTA DE CURSOS ENTRE 2005-2020.....	157
QUADRO 17 – PERFIL DAS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ENTREVISTADAS, ATUANTES NOS CMAEES DE CURITIBA.....	165
QUADRO 18 – AUTORES, ÁREA DE ORIGEM E ABORDAGEM.....	167
QUADRO 19 – FATORES PARA ATUALIZAÇÃO.....	173

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – REGISTRO POR ANO –	118
TABELA 2 – REGISTRO POR ANO –	119
TABELA 3 – REGISTROS POR ANO – BDTD – PALAVRAS/TERMOS “EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO” ENTRE 2000-2010.....	121
TABELA 4 – REGISTROS POR ANO – BDTD – PALAVRAS/TERMOS “EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO” ENTRE 2011-2020.....	121

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AEE	- Atendimento Educacional Especializado
APD	- Atendimento Pedagógico Hospitalar
BDTD	- Biblioteca Digital Nacional de Teses e Dissertações
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMAEE	- Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado
CETEA	- Centro Educacional Especializado para Transtorno do Espectro Autista
DA	- Deficiência/deficiente Auditiva (o)
DDP	- Departamento de Desenvolvimento Profissional
DF	- Deficiência/deficiente Física (o)
DIAEE	- Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado
DI	- Deficiência/deficiente Intelectual.
DM	- Deficiência/deficiente Mental
DSM-V	- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Psiquiátrica Americana.
DV	- Deficiência/deficiente Visual
EE	- Educação Especial
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
FACEL	- Faculdade de Administração, Ciência, Educação e Letras
IBPEX	- Instituto Brasileiro de Pós-graduação e Extensão
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	- Lei Brasileira de Inclusão
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	- Língua Brasileira de Sinais
NPGE-E	- Núcleo de Gestão de Pessoal - Educação
PC	- Paralisia cerebral/ pessoa com Paralisia Cerebral.
PcD	- Pessoa com Deficiência.
PEH	- Programa de Escolarização Hospitalar
PNE	- Plano Nacional de Educação
PTAEE	- Plano terapêutico de atendimento educacional especializado
PUC	- Pontifícia Universidade Católica
SEP	- Semana de Estudos Pedagógicos

SITES	- Sistema de Transporte para Educação Especial
SME	- Secretaria Municipal de Educação de Curitiba
SR	- Sala de Recursos de Aprendizagem
SRM	- Sala de Recursos Multifuncionais
STF	- Superior Tribunal Federal
TEA	- Transtorno do Espectro Autista
TA	- Tecnologia assistiva
QI	- Quociente de inteligência
UFPR	- Universidade Federal do Paraná

LISTA DE SÍMBOLOS

© - copyright

@ - arroba

® - marca registrada

Σ - somatório de números

Π - produtório de números

SUMÁRIO

PERCURSO INTRODUTÓRIO	19
TRAJETOS E CAMINHOS DE UMA PROFESSORA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL..	23
DOS TERRITÓRIOS VIVIDOS AOS TRAÇADOS DA PESQUISA	44
1 PRIMEIRA LINHA: A REPETIÇÃO DA DIFERENÇA — A DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	53
1.1 DELIMITANDO O CAMPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	61
1.2 PRIMEIRO TRAÇADO – TEMAS QUE SE TRANSVERSALISAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	67
1.3 TRILHAS METODOLÓGICAS.....	76
2 SEGUNDA LINHA: FUNDANDO A ANÁLISE DOS VETORES.....	85
2.1 PRIMEIRO VETOR: AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DE FORMAÇÃO DOCENTE	85
2.2 O ENCONTRO COM O OUTRO E COM A FILOSOFIA DA DIFERENÇA.....	96
2.3 TRAÇOS RETRATOS – FAZER, CRIAR, PROPOR O RIZOMA.....	97
2.4 AS PALAVRAS COMO ENUNCIADOS DE PODER.....	101
2.5 EDUCAÇÃO ESPECIAL E ENUNCIADOS DISCURSIVOS.....	106
3 TERCEIRA LINHA: PERCURSOS PRÉVIOS E ALGUNS ACHADOS.....	113
3.1 VETORES DOS TERMOS GERAIS: EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ..	116
3.2 TERMOS E SUBTERMOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	124
3.3 AS (DE)EFICIÊNCIAS COMO TEMA DAS PESQUISAS.....	130
3.4 PESQUISAS SOBRE LINGUAGENS NA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	133
4 QUARTA LINHA: SOBREPOSIÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE CURITIBA.....	138
4.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL — DO BRASIL A CURITIBA.....	143
4.2 ALGUNS DADOS SOBRE A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE CURITIBA.....	151
4.3 FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	155
4.4 PERCURSOS DE DOUTORAMENTO E O CONTEXTO DA PESQUISA.....	161
4.5 AS LINGUAGENS DAS PRÁTICAS DOCENTES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CMAEES DE CURITIBA.....	163
4.6 IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS.....	181

4.7 PLANEJAMENTO E TRABALHO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	186
CONSIDERAÇÕES FINAIS — ARREMATANDO AS TRAMAS DA TESE	195
<i>CONATUS</i> E AFETOS DA PESQUISA.....	198

REFERÊNCIAS

ANEXO I – NOME DOS ALUNOS – TURMA 1992

ANEXO II – ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

ANEXO III TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ANEXO IV - GLOSSÁRIO-RIZOMÁTICO

ANEXO V- O AUMENTO NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

ANEXO VI- PLANO DE TRABALHO

PERCURSO INTRODUTÓRIO¹

Personagem inspirada na professora-rizoma (CUNHA,2011), derivada da “filosofia-rizoma”², que, abraçada nas teorias da diferença, diante do inconformismo com as desigualdades e às humanidades, persegue a vontade de incluir. Nessa perspectiva, com a esperança de que o improvável se torne possível, ensinamentos e pensamentos ora complementam e completam, ora deixam vazios, transbordam ou escapam. Como uma rede rizomática que conduz a algo, não se sabe bem onde se vai chegar, ramificações surgem como saídas, desvios ou novas raízes. Alguns desses desvios caminham, escavam até encontrar algo, ou não encontrar nada, permitem sentir e (re)existir... Assim, a Pesquisadora-Rizoma se faz de linhas diversas, algumas mais rígidas, outras, flexíveis; destas se produzem emaranhados que necessitam ser revisitados e, por vezes, estendidos na busca constante pelo sentido da vida nas diferentes dimensões do existir. Alguém humanamente professora, pedagoga, profissional na área de Educação Especial, desassossegada... Mulher, mãe, esposa, irmã, filha, inúmeros papéis que cabem e perpassam uma pesquisadora em processo contínuo de aprender na busca do devir-mulher, docente e pesquisadora.

Nesse percurso, além de seguir, também é oportuno olhar para trás, voltar às raízes de origem, pivotantes, visitar fragmentos, rever memórias para perceber onde se formam os desvios que conduziram e compõem a Mulher múltipla de hoje. Não se trata de simplesmente visitar o passado, mas trazer à tona as relevâncias do vivido destacando, nesse caminho, as saliências nas passagens e acessos que a formaram no desejo de ousar, instigar outras(os) a sair da mesmidade que aprisiona, ensinar, inspirar, metamorfosear, transcender e contagiar borboletas em reflexões sobre a diferença, a deficiência e a Educação Especial.

Continuar o caminho, atravessar o entre as raízes que fazem desvios ou no entremeio que habita desejos e oportunidades,

1 Fragmento adaptado pela autora do texto escrito para o livro: Além da tese: percursos de pesquisa em ciências humanas, por pesquisadores da linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação (PPGE/UFPR), quando discentes na disciplina de Seminário de Tese.

2 Inspirada na “professora rizoma”, personagem da obra de Cunha (2011) *Filosofia Rizoma: metamorfose do pensar*.

recuando quando necessário mas sem retroceder, vivendo na borboleta ou no sapo a metamorfose que permite respirar e viver, fazer pulsar afectos afetantes que levem a desvios, formando outras raízes e/ou ramificações, linhas de fuga e de vôos.

Sem a pretensão de exprimir verdades ou certezas, ou para explicar e nem de justificar qualquer ideia ou conhecimento; é sobre (re)aprender, sensibilizar, (re)agir e respeitar (FRANCO, 2022, p.171, 172).

FIGURA 1 – RAIZES



Fonte: Autora, 2022.

#PARATODOSVEREM: composição com quatro fotografias ao fundo do texto "Docente, professora, mulher e pesquisadora-Rizoma" em cor transparente, estendido, na posição vertical; ao final do texto as mesmas imagens, agora menores, na posição horizontal, na cor original. A composição mostra a montagem das quatro fotos, cada uma com fundo azul, as duas primeiras são de raízes emaranhadas de orquídea e as duas últimas também são raízes emaranhadas, brancas. Todas são raízes de plantas cultivadas pela autora, representam "rizomas" conceito do filósofo Gilles Deleuze (1925-1995) que será utilizado no decorrer da tese.

Nessa perspectiva, o fragmento introdutório acima exposto com o título de "Percurso Introdutório", anuncia algumas das escolhas que encaminham uma trajetória de pesquisa específica, uma vez que quero tratar nesta tese não apenas dos percursos que me tornaram professora, mas também da *pesquisadora-rizoma*, que refere a uma forma de dar atenção ao que se diferencia e é singular na realidade da docência em Educação Especial. A denominação *pesquisadora-rizoma* surge dos estudos e leituras realizados com a orientadora Claudia Madruga Cunha (2011), que no livro *Filosofia-rizoma: metamorfoses do pensar* propõe uma personagem intitulada *professora-rizoma*, inspirada em seus estudos de Gilles Deleuze e Félix Guattari, autores que nos influenciam quando propomos um modo de olhar para a realidade entendendo-a como complexa e múltipla. Essa personagem faz da professora e,

daquilo que nela é a expressão de sua profissionalidade, um meio: meio que é atravessado e ramificado por “n” instâncias que a atravessam em sua vida de profissional da educação. A docência nos coloca em lugar de mediação, mas não se trata de se colocar entre os dois opostos que rondam a vida de uma professora, que são a teoria e prática. A *professora-rizoma* e a *pesquisadora-rizoma* buscam a constante renovação das práticas e dos discursos em uma relação entre vida e pensamento, refletindo sobre o que se tem feito e o que se faz em nome da educação para que esta se recubra de sentido.

Desconfiada daquilo que se repete e se cristaliza, ambas têm em comum o encontro com a Filosofia da Diferença, área que nos habita em teorias e pensamentos pós-estruturalistas, uma “filosofia-rizoma que deseja operar por deslocamentos nas teorias” (CUNHA, 2011, p.17).

A *professora-rizoma* em Educação Especial quer incluir, encontrar fluxos na experiência, em um território que transborda, traz desassossego, instiga a se (re)inventar continuamente, produzir dobras, fazer do pensamento criação para propor práticas potentes.

A *pesquisadora-rizoma*, da mesma forma, recorre às ideias da diferença, na filosofia-rizoma, para problematizar o (des)vivido que opera na inclusão ou na exclusão que (des)humaniza. Propõe pensar os discursos, as palavras, as imagens que criam o pensamento sobre a deficiência e tenta encontrar uma linguagem para rizomatizar, encontrar fluxos que possibilitem um novo pensar da Educação Especial. É neste sentido que a pesquisadora-rizoma acompanha Cunha (2011, p. 59):

Articular estudo, interpretação e intuição conduzem a se pensar em sobreposições comunicantes nas quais algo vaza, num estado de atrevimento artístico ou na influência de uma patologia que exala das palavras e nelas permite outros arranjos por deslocamento.

A obra citada (CUNHA, 2011) apresenta uma escritura feminina, um modo de expressão que entende que a presença das mulheres nos ambientes profissionais traz um modo de criação e de intervenção, ambos interessados em preservar a vida vivível que aposta em uma educação *includente*. Colocar-se como professora e *pesquisadora-rizoma* envolve o interesse pela humanização que se descola do iluminismo e do seu elogio à razão e ao discurso, que se distancia disso para se aproximar dos diferentes modos de vida que se apresentam hoje nas salas de aulas.

Buscando o respeito aos diferentes modos de ser, agir, aprender e conceber o mundo como o lugar da vida, o rizoma da professora e da pesquisadora conduz a pisar o chão e ver o mundo através das perspectivas menores, minoritárias. No chão da escola, local onde acontece a experiência de aprender e ensinar, brota a responsabilidade ética de mover-se no mundo (FREIRE, 2013)201.

Também compreende que o masculino universal, que se mostra predominante nas escritas acadêmicas, deve ser revisado. Diz Bell Hooks (2020) que “o feminino é para todo mundo [...]”. Desta forma, aqui, nessa escrita rizomática, pretende-se contribuir para a resistência, o antissexismo e contra a discriminação, favorecendo a valorização das mulheres nas pesquisas e a diminuição das desigualdades de gênero (HOOKS, 2020).

Contudo, é importante esclarecer que não há preferência e/ou tendência na escolha de autores ou uma prevalência do feminino sobre o masculino. Os conteúdos que concatenam um olhar para a realidade da Educação Especial e que, junto às experiências vividas, formam ideias e percepções nesta escrita, vêm de um campo de estudos e se alinham a um forma de pensar que tem sido nominada de pós-estruturalismo. Segundo Williams (2013), os pós-estruturalistas se posicionam quanto a injustiças e conflitos cruciais. Para ele, no pós-estruturalismo, a ruptura é algo a ser pensado de forma positiva:

Não é que com ela [ruptura] seja apenas um trabalho contra um âmagio estabelecido. O que ocorre é, antes, uma afirmação do poder do limite como uma fonte de produção interminável de transformações e diferenças novas e valiosas. O pós-estruturalismo não é contra isso e a favor daquilo – de uma vez por todas. Ela é pela afirmação de um poder produtivo inexaurível dos limites. Ele é subversão – que resulta positiva – das oposições estabelecidas.
(WILLIAMS, 2013, p.17, grifo do autor)

Assim que, por aqui, os pensamentos de Gilles Deleuze (1925-1995), Félix Guattari (1930-1992) e Michel Foucault (1926-1984) são postos a dialogar com outras referências vindas dos estudos em Educação Especial, tais como: Maria Teresa Eglér Mantoan (2003), Marcos José Silveira Mazzotta (1993, 2011), Silvia Ester Orrú (2012, 2017, 2020). Como disse, essas escolhas se fizeram entorno das inquietações que vieram de experiências, são estudos que, independente do gênero de quem os propôs, apresentam contribuições importantes para temática em âmbito nacional.

Também não é a intenção dizer que a proposta deste estudo está direcionada para o público feminino, pelo contrário: entende-se que a problemática da diferença aqui exposta configura um debate necessário a toda sociedade. Portanto, considero importante que o assunto seja direcionado a levar conhecimento e esclarecimento àqueles a quem interessar.

TRAJETOS E CAMINHOS DE UMA PROFESSORA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. (FREIRE, 2013, p. 20)

Começar essa narrativa sobre o percurso vivido em Educação Especial com a epígrafe de Paulo Freire representa que me disponho a olhar para o que construí nesse território profissional. Quando reflito sobre a Educação Especial que tenho a ofertar para o estudante com deficiência, penso que venho me colocando em frente à presença de um não eu, em um lugar em que preciso de constante investimento crítico e criativo para que esteja permanentemente atualizada e em estado renovação. Portanto, o rizoma que me constitui se deixa inquietar pela presença do outro, por um mundo vivível deficiente, meio que nos exige uma educação menos racional e mais sensível. Deixo-me afetar por este meio, do mesmo modo que o afeto. Tenho me permitido corresponder a esse outro — o estudante com deficiência —, à sua presença, de forma objetiva e ao mesmo tempo sensível.

Desse encontro brotam o desejo, a aspiração, a vontade de poder tornar o impossível possível, de sonhar o que, quem sabe, signifique “entregar-se a devaneios; pensar com insistência...” (FERREIRA, 2004, p. 749) sobre algo em que se quer intervir. Na composição da minha carreira profissional, existem muitas *Liliane*s que me atravessam. Essa multiplicidade que sou acredita que a educação *trans-forma*, e me percebo transformada em cada busca por uma nova *forma-ação*. Essa capacidade de intervir e sofrer intervenções vindas de um meio específico em que atuo forma o *intermezzo* do rizoma, do desenho desta pesquisa que investe em uma realidade,

compreendendo que esta se forma por sobreposições de outras realidades que a atravessam de modo dinâmico.

Aprender e ensinar são ações que envolvem trocas; ou seja, parafraseando Freire, quem ensina aprende e quem aprende também ensina (FREIRE, 2013, p. 25). Essa ousadia de se deixar intervir pelo meio é parte de algo que transcorre, no caso desta auto cartografia, nos movimentos de construção e de desconstrução da minha profissionalidade, caminho que vem sendo trilhado em trinta anos de magistério, destes, boa parte dedicada ao trabalho em Educação Especial.

Fazendo parte da Rede Municipal de Ensino de Curitiba desde o ano de 1992, posso dizer que a pesquisadora-rizoma vem sendo despertada em mim como uma sujeita que olha para o percurso profissional e para as suas primeiras experiências para atualizar o presente que vem sendo vivido. Com o interesse investigativo e ético, busco compreender a trama que envolve a docência que tenho praticado em nome de uma Educação Especial. Prática que não executo sozinha, mas com meus pares, atualmente em um Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE)³, de Curitiba. Proponho uma pesquisa-rizoma sobre uma realidade na qual estou inserida e, ao traçar as linhas de uma trama que me compõe, ousa sobrepor um olhar com certa distância para, quem sabe, enxergar o que ainda não vi. São trinta anos de estudos e práticas, porém rever esse processo implica desejar contribuir para que algo reverbere no ambiente educativo e no meio profissional do qual faço parte. Olhando para o trajeto que me trouxe até aqui, é como se eu me perguntasse: como me tornei aquilo que sou? Quais paradigmas, imagens sobre a docência, linguagens e discursos que hoje me habitam ainda fazem sentido para a atualização profissional da Educação Especial?

Essas indagações se conjugam no desejo de cartografar a Educação Especial de Curitiba — desenhar o rizoma, mapa subjetivo e objetivo, no espaço que também perfaz a atuação da *pesquisadora-rizoma* — representando a possibilidade de trazer à tona as relevâncias geopolíticas de concepções locais. Gilles Deleuze e Félix

3 Segundo as *Diretrizes de Inclusão e da Educação Especial de Curitiba*, “Os CMAEEs formam uma rede de apoio às escolas e aos CMEIs, ofertando Avaliação Psicopedagógica e Atendimento Educacional Especializado a crianças/ estudantes, público-alvo da Educação Especial, de forma complementar ou suplementar, individual ou em grupo, no turno contrário à escolarização, não a substituindo” (CURITIBA, 2021, p.118).

Guattari cultivaram em suas obras a ideia de geofilosofia, mais fortemente sistematizada enquanto conceito na obra *O que é a Filosofia?*, de 1992, em que afirma que “pensar se faz antes na relação entre território e terra” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 103). Esses dois componentes, território e terra, possuem duas zonas que os autores chamam de indiscernibilidade: desterritorialização — do território à terra; e reterritorialização — da terra ao território, sem definir qual é primeiro (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 103).

A desterritorialização de um tal plano não exclui uma reterritorialização, mas a afirma como a criação de uma nova terra por vir. Resta que a reterritorialização absoluta só pode ser pensada segundo certas relações, por determinar, com as desterritorializações relativas, não somente cósmicas, mas geográficas, históricas e psicossociais. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 107)

Nessa dimensão geográfica, mas que não deixa de ser histórica e social, que atravessa a educação nacional e municipal, a Educação Especial se faz em linhas transversais, verticais e horizontalizadas, e produz movimentos que ora estabilizam e ora desestabilizam seus protagonistas: estudantes, pais, educadores, profissionais, instituições, sistemas maiores, enfim, toda uma região que podemos chamar de agenciamentos⁴. Tomo minha própria trajetória como ponto de partida desta pesquisa-rizoma. Meu percurso serve para pontuar as estações, paragens, trilhas e desvios que formam o caminho da profissionalização em Educação Especial, especialmente em Curitiba. Amplio o olhar nesta pesquisa e vou em busca de compreender a construção das imagens e linguagens profissionais, a organização subjetiva do/a profissional que atua nessa área, modos de pensar e de agir que conectaram pensamentos, ideias e tendências que têm edificado a área ainda jovem do saber.

Busco trazer à tona as relevâncias desse cenário, a construção da Educação Especial em suas especificidades, a influência da evolução da ciência na medicina, o aumento acelerado da medicalização, da psicologia especializada e, portanto, da psicopedagogia, dos direitos humanos e dos debates da inclusão e da diferença. Esse

4 Agenciamento, em Deleuze, refere-se à produção de enunciados, compostos por ideologias. Normalmente, o agenciamento é coletivo. No entanto, há diversos “tipos” de agenciamentos, com diferentes funções: agenciamento coletivo, agenciamento de Estado, agenciamento de desejo etc. As instituições, as leis, o Estado, um grupo, podem designar agenciamentos (DELEUZE, 1998).

contexto complexo forma uma rede que vem fazendo avançar o atendimento educacional especializado, em uma trama com emaranhados que por vezes se perdem, podendo se paralisar diante dos nós. É essa rede que compõe a ambientação dessa área e dá forma a esta pesquisa-rizoma, um território composto por muitas linhas, que, de modo imbricado, interfere e é movimentada na ação objetiva e subjetiva das/os profissionais que atuam na área.

Inspirada em Cunha (2011, 2019, 2021, 2022), me intitulo uma *pesquisadora-rizoma*. É desse lugar, ou desse olhar composto, que inicio as primeiras linhas desta narrativa, instigada a investigar as concepções das propostas locais que fizeram e fazem parte da geopolítica educacional de Curitiba, que acolhem e encaminham, através dos modos de pensar e agir das profissionais, um processo de aprendizagem das crianças e estudantes com deficiência. Com Cunha (2019), consideramos os princípios do rizoma de Deleuze e Guattari (2011) para fundamentar bases e noções da diferença:

Os primeiros princípios do rizoma querem preparar um modo possível de se sair das faculdades do bom senso e do senso comum, na retomada de uma multiplicidade ligada a torção ou paradoxo. O paradoxo opõe a diferença à identidade quando entende acessar um conhecimento que tanto penetra a ideia, as matérias e os conceitos, como os desdobra em suas variedades e pontos notáveis para fazer um exercício de um transcendente que é disjuntivo. As teorias do acaso e da multiplicidade, da repetição e do retorno do mesmo, das séries, são exercícios prévios aos princípios do rizoma. (CUNHA, 2019, p. 938)

Em trinta anos de atuação em educação, acompanhei e acompanho as constantes mudanças nas concepções e metodologias procedimentais que envolvem a atuação nessa área. Tendências teóricas e formativas que têm sustentado as práticas docentes e que produzem, ao longo do tempo, mudanças nas formas de acolher os estudantes com deficiência. A partir dessa passagem do tempo, retomo alguns dos meus percursos que foram iniciados há muito tempo, mas que, no meu entendimento, ainda ressoam nas características com as quais constituí minha profissionalidade, assim como ocorreu com outros profissionais da área. Resgato o contexto sociopolítico que deu início a certa profissionalidade nesse campo. Algo que se fez antes mesmo de eu ingressar no magistério, uma vez que as experiências

educativas com estudantes com deficiência no Brasil, historicamente, acontecem desde a década de 1950 do século XIX⁵ (cf, MAZOTTA, 2011).

Após a constituinte de 1988, o Estado brasileiro assume a responsabilidade de educar o sujeito com deficiência, considerando a participação deste na construção da cidadania no país; passa a assumi-lo como sujeito de direitos. É nesse contexto que passam a brotar as referências que darão fundamento às práticas da Educação Especial; algumas que antecederam minha trajetória, outras que fizeram parte da minha formação docente.

Voltar ao passado para pensar o que foi vivido representa buscar na memória ciclos que já se foram, porém que ainda guardam certas relações com o meu presente. Minha experiência profissional é resgatada, retomada, no intuito de `posicionar a/o leitora/r em um ponto de partida para uma mirada do caminho percorrido, de qual lugar em que me coloco quando busco refletir o que me constituiu e o que ainda me constitui atualmente como profissional. Além disso, preciso reconhecer que minha profissionalidade ganha sentido nos coletivos de que participei, seja nas formações de professoras que frequentei, nas escolas e nos Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado dos quais fiz e faço parte.

Nas tensões que acompanham a inclusão escolar voltada às crianças e estudantes com deficiência, estão os processos de construção das linguagens docentes que envolvem a Educação Especial de Curitiba, no contexto que compõe o ensino fundamental, de primeiro ao quinto ano, realidade vivida que compreende diversas dimensões, um olhar múltiplo. Dessa forma, a pesquisa-rizoma se associa à cartografia enquanto método de pesquisa em uma abordagem que permite viver o território para desterritorializar e reterritorializar.

Cartografia, no sentido geográfico, diz de territórios, regiões, fronteiras, populações, mapas que representam aspectos de um espaço ou de uma população. Mas, aqui, tomada como método de pesquisa, a cartografia relaciona-se a questões humanas. Kleber Prado Filho e Marcela Montalvão Teti (2013) destacam que a cartografia como método não se refere a regras ou procedimentos rígidos de pesquisa, mas se constitui “[...] como estratégia de análise crítica e ação política, olhar

5 Segundo Mazzotta (2011), em 12 de setembro de 1854, foi fundado por D. Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, o “Imperial Instituto dos meninos cegos” onde posteriormente passou a ser nomeado de Instituto Benjamin Constant Botelho de Magalhães (IBC) (MAZZOTTA, 2011, p. 28).

crítico que acompanha e descreve relações, trajetórias, formações rizomáticas, a composição de dispositivos, apontando linhas de fuga, ruptura e resistência” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 47).

Os autores enfatizam o caráter político da cartografia enquanto método de pesquisa e explicam:

Um objeto politicamente relevante para análises cartográficas seriam, portanto, práticas de normalização em domínios diversos tais como: loucura, sexualidade, criminalidade, saúde, educação, entre outros. Nesse caso, como em outros tantos, a cartografia serve como método e instrumento ligados à problematização de uma história do presente, na medida em que possibilita uma crítica do nosso tempo, permitindo também enfrentar enunciações, modos de sujeição e resistir a jogos de objetivação x subjetivação que fazem de nós aquilo que somos. (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 47)

Os conceitos de território, territorialidade, desterritorialização, reterritorialização trazem a possibilidade de cartografar a realidade de Curitiba e as transformações da Educação Especial vivenciadas pelas professoras municipais. Embora a pesquisa direcione-se predominantemente para a construção da docência no contexto curitibano, espera-se que os conceitos aqui trazidos possam apresentar ideias e revelar caminhos ou linhas de fuga que promovam o olhar sobre o outro e para a Educação Especial, percebendo-as com sensibilidade, abandonando o julgamento moral de valores e crenças reproduzidas pela tradição.

Nesta pesquisa cartográfica, o mapa é composto e atravessado por linhas. Nessas linhas, as análises apresentam-se como movimento, deslocam-se em busca de novos fluxos para atuar nas Ciências Humanas. Tencionam mover-se em uma metodologia consistente e, ao mesmo tempo, flexível no que se refere ao construto de uma epistemologia que não condiz com a tradição ou com modelos acadêmicos rígidos e fechados.

A teorização aqui utilizada convém com diálogos entre diferentes campos, áreas, discursividades, pensares e ações. Portanto, o desenho metodológico está direcionado a transpor as barreiras do conhecimento, a transformá-las; visa criar/recriar e acomodar novas proposições potentes que promovam marcas e/ou movimentos, que possam chegar àqueles que se relacionam com a causa das diferenças, dos grupos minoritários, dos excluídos, apresentando a potência de desterritorialização e reterritorialização.

Entendendo, junto a Deleuze e Guattari (2011), que somos seres múltiplos e em constante transformação, ponho-me a analisar: quais passos foram dados para que eu chegasse até aqui? De quais elementos têm constituído essa trilha de ciclos que foram desenhando um tipo específico de atuação e de exercício docente do qual faço parte? É preciso, para responder essas questões, retomar que me torno professora em 1992, mesma década em que, no Brasil, começa a se profissionalizar, de forma mais massiva, os profissionais que atuarão na Educação Especial. Nesse sentido, minha história profissional se entrecruza com a história da Educação Especial no Brasil. Sou testemunha viva, embora parcial, dessa história. Pude observar e fazer parte dos modos em que as políticas educacionais, as normativas estipuladas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) no Brasil para a área da Educação Especial têm sido interpretadas e, portanto, implementadas nos Estados e municípios brasileiros de diferentes modos.

Durante o meu processo de doutoramento (2019-2023), os caminhos da pesquisa foram sendo constituídos na medida em que os estudos foram evoluindo, nos desdobramentos que se fizeram ao pormenorizar o olhar para o objeto de estudo, tomando a reflexão-ação-reflexão como condutora na (re)definição dos procedimentos e escolhas optadas. Assim, inicialmente, a atenção foi direcionada a cartografar os processos documentais com informações sobre aspectos que envolvem a Educação Especial de Curitiba, entre 2000 e 2020; o público atendido; as deficiências e diagnósticos recorrentes; os programas em que são inseridos e os atendimentos oferecidos; além de dados sobre o quadro de profissionais que estão à frente do acolhimento e atendimento educacional especializado e informações que retratam a construção da docência nas últimas décadas, assunto que admite a proposição de diferentes enfoques para o avanço na área.

Em um segundo momento, direcionou-se os esforços para a escuta de cinco profissionais que atuam na Educação Especial de Curitiba, em CMAEEs, sendo este um importante elemento neste trabalho. Por meio de entrevista semiestruturada, nominada de "Roteiro rizomático de escuta aos profissionais da Educação Especial dos CMAEEs de Curitiba" (ANEXO I), o direcionamento da entrevista de cada profissional possibilitou a abertura às escutas para então compor análises de forma paralela ao aprofundamento teórico na cartografia proposta neste estudo.

Interessa aqui reconhecer que houve uma evolução das políticas de Educação Especial, influenciadas por encontros mundiais ocorridos nas décadas 1990 e 2000, o que interferiu no reconhecimento social e nos investimentos públicos e pessoais que ampliaram a estruturação da ação nessa área, assim como alargou a concepção de uma docência com características específicas. Também admito que, da minha parte, o modo como fui me transformando e me renovando como docente se fez em muito pela minha busca constante por formação continuada e pelos desafios que me impus, ações que me conduziram ao meio acadêmico.

A inserção em cursos de pós-graduação e a participação em projetos oportunizados pela prefeitura de Curitiba⁶, que incentivaram a pesquisa como instrumento para melhoria das práticas em educação, instigaram a curiosidade de partir da própria prática e o desejo de me aproximar do meio acadêmico. Com isso, visava desenvolver novos estudos e aprofundar a especulação da realidade, algo que se fazia necessário especialmente por estar relacionado às atividades profissionais desenvolvidas. Também passei a aspirar por composições que contribuíssem ao trazer novos conhecimentos e possibilidades em educação. Para entender a multiplicidade que me compõe, ou como ela se relaciona com a profissional da Educação Especial que sou hoje, me parece necessário traçar na cartografia-rizoma o mapa e as suas linhas: alguns molares e mais rígidas; outras moleculares, pouco flexíveis, mas que permitem discretas modificações; e as linhas de fuga, aquelas que desencadeiam/desencadearam rupturas e/ou mudanças⁷.

Como todo percurso possui um começo, faço a seguir um breve relato do meu trajeto profissional. Começo a me tornar profissional da educação quando me matriculo no curso de magistério (1989-1991) e depois em um curso pós-médio (ou subsequente, em uma linguagem mais atual) em 1993, na época denominado de curso adicional em Deficiência Mental (DM) (terminologia em desuso), direcionado à atuação na área do atendimento à deficiência intelectual (DI). Essa passagem me impulsionou para uma graduação em Pedagogia (1995-1998), na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC) e, na sequência, passo a participar de duas

6 Aqui me refiro a participações em projetos como Escola e Universidade e EduPesquisa que aconteceram promovidos pela Secretaria Municipal de Educação.

7 As especificidades da teoria e das características das linhas, proposta por Deleuze e Guattari (2012), serão detalhadas e exploradas no decorrer do trabalho.

especializações: a primeira, em Magistério da Educação Básica com concentração em Psicopedagogia, pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (IBPEX) (1999-2000); e, a segunda, em Educação Especial Inclusiva, pela Faculdade de Administração, Ciência, Educação e Letras (FACEL) (2012-2013).

Ainda em busca de aperfeiçoamento, continuo a buscar atualizações e novos conhecimentos. Apostando na pesquisa como forma de avanço profissional e para educação, após estas formações fui em busca do mestrado. No ano de 2013, ingressei no Mestrado Profissional em Educação, no Programa “Teoria e prática de Ensino”, da Universidade Federal do Paraná e, em 2019, retornei a esta universidade para cursar, no Programa de Pós-Graduação em Educação, um doutoramento na Linha “Linguagem, Corpo e Estética”. A procura de novos conhecimentos teóricos e práticos foi constantemente influenciada pelo enfrentamento da realidade complexa e instigante, e por uma vontade de poder contribuir para a qualificação da minha ação no atendimento do estudante com deficiência.

Cada formação de que participei se mostrou como uma ocasião de mudança e de transformação; o que cada uma trouxe, entre conteúdos e vivências, me conduziu a outra formação e assim por diante. De forma gradativa, essas experiências foram me sensibilizando para o interesse pela pesquisa. O objetivo sempre foi o de compreender melhor os estudantes, seus processos de aprendizagem e atualizar o entendimento da função e das especificidades da docência em Educação Especial, modalidade de ensino que se (re)modelou constantemente nesses trinta anos de minha atuação.

Da prática profissional ao aprendizado de pesquisadora, fez-se o caminho da professora-rizoma, que tenta escapar da arborescência que engessa as práticas e da tradição que impõe a moral do certo e do errado, do bem e do mal, as escolhas do caminho ou o traçar das linhas do rizoma “procede por variações, expansão, conquista, captura, picada...” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43). Opto por ser *professora-rizoma*:

Vem dela feito meia metade em processo de preenchimento e de trocas. Aparece figurada nos conceitos da filosofia numa figurologia que põe afecto no pensamento, quando esse reúne no conceito aquilo que afecta. [...] Deseja a diferença diferente na singularidade dos campos e no uso de seus instrumentos e saberes peculiares, estados afectados num convívio comum. Sem exercer hierarquia de partes, quer permitir desfazer-se das fronteiras traindo suas origens, criando o incríavel [...] (CUNHA, 2011, p.46)

Desta maneira, proponho-me, enquanto uma *professora-rizoma*, pensar sobre as experiências vividas tanto em sala de aula como também fora dela. Linhas e sobrelinhas, ramificações que constituem uma identidade profissional que está em parte sendo constituída, subjetivamente, pelas referências teóricas e práticas apreciadas e experimentadas nos processos educativos nos quais estive e estou inserida. Coloco-me *professora-rizoma* que, na imagem da docência trazida por Cunha (2011), assim como outras/os, influenciaram minha docência. No princípio, é certo que, ao concluir a formação inicial, não nos vemos prontas o suficiente: acumulamos dúvidas e inseguranças; mas é assim que cada um constrói a sua profissionalidade, em um processo que é único.

Desde que me iniciei nessa profissão, diante dos desafios para encontrar caminhos e saídas, vivo um movimento contínuo de busca por conhecimentos e atualizações; estar aberta ao novo desde então me conduz ao desassossego com as rotinas e com o retorno ao mesmo.

Com relação à construção da identidade de professor, Marineide de Oliveira Gomes (2009) registra que é preciso começar pelo olhar para si e se enxergar professora e educadora nas relações inseridas em um dado contexto sociocultural. Dessa forma, entendo que as escolhas envolvem experiências, memórias, modos de existência, além das subjetividades e das referências da cultura a qual pertencemos; conectadas ao que somos e ao que podemos ainda ser ou nos tornar, resultam de um processo aberto que ocorre ao longo da carreira ou da vida.

É nessa trama que vai se construindo o interesse em pensar a composição desse rizoma — ou então, desse tear — que compõe o pensar da profissional que atua na Educação Especial em Curitiba; são essas as linhas de uma trama que se entrecruzam por diferentes tendências teóricas e concepções médico-terapêuticas. São linhas que se estendem até hoje: algumas cortadas, rupturadas ou atualizadas em propostas, linguagens e em nomenclaturas. Partindo do processo de construção da própria profissionalização, considero que o fortalecimento da área de Educação Especial ocorre paralelamente ao processo da democratização do Brasil, que tem como marco a Constituinte de 1988, período em que frequentava a escola como estudante, no que corresponde hoje à segunda etapa do ensino fundamental.

Retomo meus primeiros passos, quando frequentava a primeira etapa da escola do ensino fundamental em uma instituição pública, no final da década de 1970

e início da década seguinte, tempos vividos sob um regime militar. As recordações escolares me remetem a um espaço escolar contraditório, que não era tão receptivo quando inibia os corpos e calava as vozes. Boa parte dos professores adotava uma postura rígida, não eram afetivos e as práticas que predominavam eram pautadas em concepções tradicionais de ensino. O medo dos castigos que poderiam ser aplicados, caso não se correspondesse ao comportamento esperado pela autoridade máxima de sala de aula, era algo que permeava muitos corpos, inclusive fortemente o meu, que permanecia estático durante toda a aula. Mas, quando chegava o tão esperado intervalo (recreio), extravasava com brincadeiras alegres, divertidas, integradoras.

Nossos corpos eram postos em filas, a disciplina corporal era controlada, tal qual um arranjo de corpos individualizados, categorizados, que excluía aqueles que não obedeciam às regras comportamentais ou não correspondiam na aprendizagem. Como bem observou Michel Foucault (2011) em sua obra clássica *Vigiar e Punir*, a ordenação por fileiras define a repartição dos indivíduos na ordem escolar, nas salas, nos corredores, nos pátios etc. Classificam e alinham os alunos segundo uma ordem, podendo ser por idade, desempenho, comportamento ou aprendizagem, marcando a hierarquia do saber ou das suas capacidades (FOUCAULT, 2011, p. 141).

Perto da metade da década de 1980, passei a frequentar a segunda etapa do ensino fundamental. Nesse ínterim, ocorreu o fim do regime militar, época de repressão que perdurou 21 anos. A escola passa a ser um ambiente no qual as relações tornam-se mais leves e os conhecimentos passam a ser ministrados de uma forma mais instigante. Nossos corpos adolescentes experimentavam novas sensações e experiências: a curiosidade era despertada nas aulas de Ciências, com novas descobertas em práticas no laboratório; também me interessavam as aulas de colagens de artes, nas quais mais se reproduziam técnicas do que se criava algo novo, era um saber que se distanciava de uma leitura crítica e criativa do mundo.

Retomando a questão do corpo, sob a influência dos pontos de vista legados pelas leituras de Michel Foucault (1978, 1988, 2011, 2012), como tentativa de ruptura do ciclo de interdição do período anterior, me recordo que gostava das aulas de Educação Física. Embora as práticas tendessem à competição e aos esportes, essa área, em particular, me capturava na dinâmica que desafiava os limites desse corpo contido. Associo à dinâmica de uma aula que permite o movimento, testar nossas capacidades, que tenta escapar da lógica de homogeneidade formal do poder,

garantida na obediência de um sujeito “sujeitado”, em uma escola que, como na sociedade de forma geral, é marcada pela aceitação (FOUCAULT, 1988, p. 83).

Outras disciplinas de cunho social, como a História e a Geografia, nos localizavam no tempo e no espaço, embora mais enfeitassem ou fetichizassem a realidade, sem nos ajudar a compreendê-la. Havia ainda a Matemática, proposta tendo por base regras e cálculos que se distanciavam do mundo vivido, impondo-nos dificuldades e incompreensões que tentávamos muitas vezes, sem sucesso, superar; por fim, vinha a Língua Portuguesa, outra disciplina cheia de regras, as adequações à gramática, que forjavam uma espécie de entendimento paralelo da língua que não fazia o menor sentido para o nosso mundo adolescente.

Ao retomar um contexto no qual vivi, junto das experiências de escolarização, consigo relacioná-lo aos processos de ensino aos quais somos submetidos e como eles nos influenciam. Também não deixo de pensar no papel da escola na formação da cidadania, de refletir sobre as dificuldades de adaptação de uma sujeita “normal” que foi criança na década de 1970 e adolescente na década de 1980. Quando pontuo minhas angústias e contrariedades com o processo de escolarização ao qual fui submetida, reflito que talvez tenha sido a busca da superação dessas dificuldades que me tornaram professora, especialmente quando direcionada à área de Educação Especial. Se, para mim e meus colegas, foi difícil e desafiante, imagino como não o é para o estudante especial, com deficiência.

Mas é claro que não deixo de pensar nas boas lembranças, amizades vividas na infância e na adolescência, no convívio com outros colegas, na partilha do tempo e dos espaços escolares, nas vivências de afetos, paixões, experiências simples e singelas que nos faziam felizes. São essas as recordações que trago do que era nomeado na época como segundo grau, hoje ensino médio.

O curso de magistério não foi a primeira escolha, mas acabou sendo a opção mais viável e ao alcance. É nesse período que começo a pensar em minha profissionalidade. Desejo poder intervir, crescer profissionalmente, contribuir com a realidade na qual estava inserida. Retomo o mundo que vivi, no qual queria me diferenciar, voar alto, sair do previsível, do que era demandado, como imagem de ser, a uma moça da época vinda de uma família de pouca escolaridade e com limitações financeiras, que habitava em uma cidade pequena da região metropolitana de Curitiba.

Durante a formação docente inicial e, depois, no processo da graduação em pedagogia, havia o receio da distância entre teoria e prática. Foi preciso superar medos, dificuldades e barreiras para permitir abertura ao aprender e enfrentar o desafio de ensinar crianças. Destaco, com Gomes (2009, p.72), que “o saber fazer de uma profissão se enriquece com a aprendizagem pela via da formação prática, no contato com a multiplicidade do real”. Portanto, o saber da docência é influenciado pelo vivido, constituído ao longo das experiências marcadas no contexto escolar. Traços que passamos a apresentar desde quando nos tornamos estudantes: ali se inicia o processo de formação de um/a futuro/a professor/a, ali se formam os reflexos desse espelho.

Quando recém-formada no Magistério, percebia que os conhecimentos básicos que possuía sobre essa área, com a realização de estágios e de práticas propostas no curso, mal davam conta de me tornar uma professora iniciante. Eu não possuía uma noção muito clara do que fazer, temia por não dar conta e falhar com aqueles que, assim como eu quando fui pela primeira vez para a escola, a temiam, me intimidavam os professores e tudo que compunha esse ambiente. Tive receio do novo, do compromisso que estava assumindo e, ao mesmo tempo, desejava viver a experiência docente e buscar novos conhecimentos. Essa preocupação me fez romper fronteiras e pensar na responsabilidade ética de fazer o melhor. Desde então, tenho o compromisso de deixar marcas positivas na vida de cada criança e estudante que passa por minhas mãos, acreditando e apostando sempre no potencial de cada um.

É certo que, quando adentrei a escola como professora do ensino fundamental nas séries iniciais, já possuía alguns saberes escolares, especialmente sobre a sua lógica — impregnada de rotinas e de características que se repetem, ainda que exista sempre algo que se renove nesses ciclos contínuos, nos diferentes tempos e espaços. Miguel Ángel Riggio (2003), ao problematizar os paradigmas do professor, pontua que a escola ainda se mantém em uma estrutura semelhante ao da época napoleônica, com discretas variantes, mas sem transformações substanciais, inclusive nas práticas. Concordo com o autor quando diz que as mudanças na sociedade suscitaram modificações nos programas de estudo, porém elas não foram acompanhadas pelas práticas docentes; além disso, a formação inicial, que, segundo Riggio, produz visões anacrônicas associadas a modismos pedagógicos, tem sido

muitas vezes geradora de desorientação, o que traz prejuízos à identidade profissional do professor. Para Riggio (2003), os “modismos pedagógicos” estão relacionados às formas progressistas de se ensinar e se aprender, formas que, se por um lado impulsionaram que evoluísse a postura mais crítica das(os) professoras(es), por outro ainda não se mostraram suficientes para fazer da formação contínua/continuada um espaço de ultrapassamento de certos lugares e limites do educador e da educação, na atualização de métodos e de estratégias de ensino ou na retomada da didática sobre conteúdos.

Torno-me professora em 1992, quatro anos após a promulgação da já citada Constituição Federal de 1988. Período vivido em meio a muitas promessas, expectativas pelo novo, com a esperança de poder contribuir para construção de um país mais justo e democrático, estando na educação a expectativa de um caminho fecundo e promissor. Por ser considerada como a constituinte cidadã, ampliou-se o debate sobre o ensino fundamental como direito obrigatório e gratuito; junto veio a promessa de acesso à escola aos grupos historicamente excluídos, assegurando, por exemplo, a educação àqueles que não tiveram oportunidade de frequentar a escola na idade certa e o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Dizem que, assim como a primeira professora, a primeira turma a gente nunca esquece; máxima que para mim é completamente verdadeira. Quando fecho os olhos, consigo lembrar de muitos dos quase trinta rostos que estiveram comigo no ano em que iniciei na docência: Letícia, Franciele, Leandro Saldanha, Leandro Barone, Murilo, Juliana, Suzana, Gisele, Cristiano, Flávio, Jean, Jeferson, Edson, Élcio, Eder, Cleber e outros que de uma forma incrível ainda permanecem presentes em minha memória. A responsabilidade de estar ali e o compromisso de conseguir alfabetizar todos, sem deixar nenhum para trás, me desafiavam e me envolviam profissionalmente; no entanto, ainda não sabia se iria construir carreira no magistério, e o futuro ainda parecia distante, turvo e incerto.

Na foto (Figura 2) a representação da professora em constante construção de si, que vive a alegria dos muitos afetos cultivados nesses trinta anos de docência; a primeira série do Colégio Estadual João Batista Vera, no Jardim Primavera, em

Piraquara - PR⁸, marcou por ser a primeira turma e por me permitir a experiência inicial, após conclusão do curso de magistério; fez-me ser professora não somente enquanto uma profissão, mas como um sentimento. Sim, a docência envolve paixão e entrega, sair da superficialidade, imergir junto com o outro e fazer acontecer a aprendizagem.

FIGURA 2 – TURMA DE 1992 – COLÉGIO ESTADUAL JOÃO BATISTA VERA



FONTE: Acervo da autora, 1992.

#PARATODOSVEREM: Na foto colorida, a professora Liliane com sua turma da 1ª série de 1992, do Colégio Estadual João Batista Vera, na cidade de Piraquara - PR. Ela é uma mulher branca, de cabelos loiros e lisos, presos na metade, usa camiseta branca, está no centro da foto e atrás do grupo. Em frente a ela, cerca de 24 estudantes, distribuídos em três fileiras, os da frente sentados, os do meio ajoelhados e os de trás em pé. Ao fundo do grupo, um pinheiro e um muro branco.

⁸ Em anexo a lista com o nome de todos os estudantes que fizeram parte desta turma, em 1992, do Colégio Estadual João Batista Vera.

No início da minha experiência docente, quando transitei pelos anos iniciais do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, passei brevemente pela educação infantil e pela educação de jovens e adultos (EJA). De forma imprevista, foi nos primeiros anos de experiência docente que se fez meu encontro com a Educação Especial. Hoje reflito que talvez esse encontro não foi um acaso, mas uma oportunidade, algo que transcende na metáfora *como um nascer ou um pôr do sol* que só é visto aos olhos sensíveis daqueles que olham e enxergam. Foi um encontro potente que causou afecção e desejo de contribuir com a educação daqueles muitas vezes excluídos do processo educativo, e que trouxe o encanto e conduziu as muitas escolhas profissionais e acadêmicas posteriores.

Paralelamente ao início da docência, realizei a tentativa de ingresso no meio acadêmico. A minha primeira opção foi cursar Educação Física na Universidade Federal do Paraná (UFPR), porém o fato de não ter passado no vestibular não só trouxe frustração, mas contribuiu para mudar meus planos de futuro. Fui em busca de outros caminhos. Hoje reconheço que esse desvio se fez diante dos afetos que se construía no percurso da experiência iniciada com a Educação Especial.

No segundo semestre de 1993, começo a frequentar um curso pós-médio⁹ ofertado pelo Instituto de Educação do Paraná Erasmo Pilotto. Essa instituição, referência na formação docente, na sua origem em 1876 era chamada de Escola Normal Secundária e contribuiu na formação de muitos profissionais do Paraná no magistério, especialmente daqueles que buscaram, como eu, referências para a atuação com estudantes com deficiência. Essa formação era direcionada ao trabalho com os estudantes público-alvo da Educação Especial com duração de um ano; ela me possibilitou, além da aquisição de muitos conhecimentos, perceber que estudar e aprender são combustíveis essenciais à vida.

Em 1994, motivada em continuar os estudos e diante da exigência profissional de ter curso superior, resolvi prestar novamente vestibular. No ano seguinte, ingresso no curso de Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR),

9 Os cursos “pós-médios” se referiam ao que hoje nomeia-se como “ensino médio subsequente”. Estes cursos eram ofertados em Curitiba no Instituto de Educação do Paraná Erasmo Pilotto, eram chamados de “cursos adicionais” e direcionavam para as áreas de deficiência mental (DM), hoje deficiência intelectual (DI), Deficiência Auditiva (DA), Deficiência Visual (DV), além de um curso adicional em Educação Infantil. Para saber mais: <http://www.ipatrimonio.org/curitiba-instituto-de-educacao-do-parana/> e em: <http://institutoerasmopilotto.blogspot.com/>.

concluindo essa graduação em 1998. Foram quatro anos de muita aprendizagem! Recordo-me de estar sempre atraída por conteúdos e descobertas relacionadas ao funcionamento e às fases do desenvolvimento cognitivo, sobre as características e os diferentes tipos de aprendizagem possíveis dirigidos a pessoas com deficiência. Era uma forma de dar continuidade ao que havia iniciado no pós-médio e de alimentar as demandas vindas da prática que, nesse período, aconteciam na área da Educação Especial e no ensino fundamental, com turmas em que havia crianças com deficiência e com dificuldades de aprendizagem. Incluo a graduação sua importância na ampliação de conhecimentos necessários à prática pedagógica e na sensibilização à questão da pesquisa em educação, percebendo esta ação como potente para produção de conhecimentos e avanços na área.

Importante contextualizar que, ao final do século XX, encerrando-se a década de 1990 e na abertura do século XXI, o multiculturalismo¹⁰ enquanto movimento histórico-social ganhou espaço no meio escolar e em trabalhos acadêmicos. Mesmo possuindo algumas ambiguidades, se fez importante na defesa de uma educação para todos, influenciou a construção do respeito à diversidade e às minorias étnicas, e trouxe a interdisciplinariedade como algo necessário para dar conta das questões socioculturais que marcaram a década de 1990 (MOREIRA; CANDAU, 2008). Buscava a eliminação de estereótipos pautados na valorização dos conhecimentos culturais e na ampliação da visão de mundo (GADOTTI, 1995). Os constantes desafios de educar os estudantes com deficiência nos conduziam à necessidade de buscar complementação dos nossos conhecimentos. Percebíamos, após a conclusão da formação, a abertura de novas oportunidades de aprendizagem para lidar nesse campo com a criação de cursos de pós-graduação em todo o país. Esse florescimento foi incentivado pelo Plano Nacional de Educação e pelos planos de carreira que passaram a anunciar certa valorização docente. Visando à formação complementar voltada a atender às novas demandas sociais e de políticas educacionais, muitas secretarias de educação, como a de Curitiba, colocaram nos seus Planos de Educação locais avanços na carreira docente. Tais processos de progressão de

10 Para Tomaz Tadeu da Silva, o Multiculturalismo se limita a tolerância da diversidade, mas não faz a crítica política da identidade e da diferença: “Em geral, o chamado ‘multiculturalismo’ apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença” (SILVA, 2014, p. 73).

carreira se faziam àqueles que buscassem especialização, por iniciativa particular, em instituições de ensino superior. Normalmente, esses cursos eram oferecidos por instituições particulares quando havia poucas vagas em universidades públicas.

Ao cursar especialização em Psicopedagogia, entre 1999 e 2000, e em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, entre 2012 e 2013, apostei na continuidade da forma em que acredito poder contribuir para prática docente, principalmente na educação daqueles que aprendem em forma e ritmo diferenciados. Penso que a composição da profissionalização docente envolve uma busca por tornar-se alguém qualificado para agir em seu meio. Minha formação enquanto professora-rizoma foi sendo constituída no percurso formativo que busca a cada momento se atualizar em conhecimentos, nestes trinta anos. Hoje entendo que esse processo de profissionalizar-se não termina em um dado momento, portanto, enquanto atuamos, buscar a atualização e a renovação são tarefas contínuas e permanentes.

Assim, ressalto as palavras de Pimenta (2012), que afirma que uma sólida formação docente, desenvolvida por universidades e instituições compromissadas com um projeto emancipatório de sociedade, pode contribuir para incluir a pesquisa nos processos formativos.

Voltando para o campo de atuação profissional, percebo que nós, profissionais da Educação Especial, assumimos muitas vezes um papel desafiador, sem estarmos preparadas/os ou habilitadas/os para atuar com confiança nesse campo. Relembrando momentos que marcaram meus primeiros anos de atuação, após minha formação no magistério (1991), curso pós-médio (1993) e no ensino superior (1998), me sentia ao mesmo tempo estimulada a realizar práticas de avaliação diagnóstica, instigada a identificar no início da escolaridade o estudante com deficiência, mas me sentia insegura. Também me defrontava com o que era ser uma professora bem-sucedida nessa área, aquela que conseguia ensinar e atingir a aprendizagem de todos os seus alunos. Tinha o ideal de ser útil e colaborar com a evolução desse campo. Foi nesse sentido que me preocupei em preencher as lacunas da minha formação inicial, empreendi uma verdadeira reconstrução da minha docência, matriculando-me nas formações ofertadas pelas redes de ensino locais. Fui investindo nesta área profissional, também por meio de ações individuais, na busca de formação complementar e, além do aperfeiçoamento profissional, vivi os desafios exigidos na adaptação necessária às múltiplas realidades nas quais atuava.

Transitando em diferentes etapas, modalidades de ensino e funções, nessa trajetória percebo que fui aos poucos aprimorando um olhar sensível direcionado aos que desafiam a prática docente e àqueles que de alguma forma são afastados tanto do processo de aprendizagem como de socialização. Entendo que as diferenças e multiplicidades presentes nas instituições de ensino devem ser não só consideradas, mas respeitadas e valorizadas, rejeitando qualquer preconceito e o descaso com as diversas formas de existir. Muitas vezes, no desassossego e na repulsa diante da repetição das iniquidades sociais, evidentes e presentes também na escola, tentei me amparar na ampliação de conhecimentos, não para encontrar respostas ou soluções, mas para aprofundar o conhecimento sobre teorias e os pensamentos que escapam dos determinismos sobre os processos de aprender. Tentar, por assim dizer, ampliar o repertório de possibilidades, melhorar as condições de pensar e agir com as crianças e estudantes com deficiência, grupo que por longo período da história foi colocado à margem ou excluído do ensino. Conjunto composto de sujeitos que, muitas vezes, se veem incapazes de superar as inúmeras barreiras sociais, culturais e econômicas que atravessam seus caminhos, motivo pelo qual tendem a abandonar a escola e os estudos precocemente, sem concluir as etapas e níveis de ensino que permitiriam o acesso a direitos e a ascensão social por meio da educação.

Tendo essa percepção da necessidade de ampliação da minha própria formação, ousei outros caminhos: invisto em leituras e estudos que me ajudem a ter acesso a um curso de pós-graduação *stricto sensu*. Construo inicialmente um projeto de pesquisa pensando na investigação dos processos de aprendizagem de estudantes com alguma dificuldade em aprender; depois, de forma mais ampla, um estudo investigativo sobre a inclusão educacional de pessoas que sofrem exclusão histórica e social, entendendo a educação como caminho potente para formação cidadã que respeite as diferenças. Foram várias tentativas até ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da UFPR.

Durante a pesquisa de mestrado (2013-2015), que resultou na dissertação intitulada “Cartografia das potências e das potencialidades em Educação Especial” — um diálogo entre as políticas e as práticas” (FRANCO, 2015)¹¹, busquei, em linhas

11 Pesquisa realizada entre 2013 e 2015, pelo programa de mestrado profissional em educação – Teoria e Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná, disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/40884>.

gerais, estudar as práticas profissionais de inclusão praticadas em escolas e CMAEE de Curitiba, entendendo que as ações docentes tornam possíveis ou potencializam, nessas práticas, as orientações e normas que se desdobram das políticas nacionais para Educação Especial. Na observação dos dados obtidos nessa pesquisa, pude perceber que as ideias e o pensamento das docentes de Educação Especial se atualizam por meio dos novos achados das ciências médicas, presentes em discursos que recebem o diagnóstico como referência para o trabalho, tendo como subjetiva em suas narrativas a noção de corpo útil e inteligível, um corpo que pode ser modificado, transformado, aperfeiçoado (FOUCAULT, 2011). Essas ciências, comuns na área médica e da saúde, têm historicamente produzido novos conceitos e linguagens, por meio de códigos ligados a doenças, através de estudos de maior ou menor amplitude que acabam por se internalizar nos conhecimentos que circulam na área.

O diagnóstico, as síndromes, as patologias, os transtornos, suas nomenclaturas e definições têm sido deslocados e adaptados para esta área da educação. Percebo ainda hoje uma forte influência da medicina, e também da psicopedagogia; diria que são áreas fundamentais para muitas das práticas, não só na Educação Especial, mas na educação em geral. Contudo, embora os benefícios e avanços dessas áreas parceiras tenham importância, percebo em Curitiba, meio em que atuo, e nos demais CMAEEs locais, uma tendência a favor de um movimento chamado de *patologização da aprendizagem*.

Convivendo com esse contexto, fortalecido no final do século XX, acompanho certa apropriação de linguagens vindas da área da saúde, reforçadas pelas políticas de educação, assim como nos cursos de formação de docente ofertados a nós educadores da área. Esse vocabulário, transferido de um campo a outro, foi e vem constituindo os modos de se expressar e, portanto, de organizar o pensamento instrumental das profissionais da Educação Especial.

Cecília Azevedo Lima Collares e Aparecida Affonso Moysés (1994) desenvolvem há mais de duas décadas o conceito de patologização na perspectiva da biologização da sociedade, relacionado com a ideia de medicalização¹² dos

12 Para Collares e Moysés, 1994, "O termo medicalização refere-se ao processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza" (COLLARES; MOYSÉS, 1994).

conflitos sociais. Tal fenômeno repercute na escola em ideias de tratamento do fracasso escolar a partir de hipóteses de patologias, de deficiências e de um diagnóstico centralizado na criança/estudante (COLLARES; MOYSÉS, 1994). Assim, estando incluída nesse processo em que a linguagem organiza ou estrutura um pensamento que vem da medicina e da psicopedagogia, que por sua vez são adaptados e utilizados por nós, profissionais desta área na rede municipal de ensino, percebo que fomos trilhando um limiar, construindo formas de conceber a deficiência e as dificuldades de aprendizagem a partir dessa formação docente, com uma tendência à experimentalidade positivista. Ou seja, assumimos as orientações da saúde, os diagnósticos preestabelecidos, as definições de síndromes e de patologias que foram conduzindo e construindo atividades pedagógicas da Educação Especial local e os aplicamos, sem muita crítica ou dúvida. Apreendo a intensidade com que tais influências passam a compor nossos discursos nessa proximidade com a medicina e com a psicopedagogia como áreas de referência, além da psiquiatria, neurologia, fonoaudiologia, psicologia. Essa rede de áreas e saberes denota uma perspectiva estrutural psicopedagógica e medicalizante que tende a determinar o pensamento pedagógico daquelas/es que atuam na área.

Atualmente, na busca pela continuidade dos estudos realizados, procurando contribuir com experiências e conhecimentos, proponho esta tese de doutorado, orientada novamente pela Prof^a Dra. Claudia Madruga Cunha¹³. O tema que trago se conecta com o projeto de pesquisa “Pesquisa rizoma: cartografias das cartografias e do sentido em educação, arte e cultura”, em desenvolvimento, e com a pesquisa de mestrado já citada. Essa nova pesquisa-rizoma tem por objetivo aprofundar a relação entre pensamento e vida, linguagem e formas de intervenção, na busca de dar vazão a uma ideia de experimentação que substitua a ideia de interpretação. Isso ocorre tendo em vista que a interpretação é um olhar para com aquilo que já se sabe, e a experimentação é uma forma de observação/intervenção mais aberta e afetiva, que busca olhar para o

13 Docente lotada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), da linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética, se encontra vinculado ao grupo de pesquisa do CNPq “Rizoma, laboratório de pesquisa em Filosofia da Educação e arte-educação”.

estudante com deficiência, e para o mundo em geral, de um modo mais incerto, porém mais pedagógico, ético e afetivo (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

DOS TERRITÓRIOS VIVIDOS AOS TRAÇADOS DA PESQUISA

Ao aprofundar o emaranhado de questões que têm reflexo sobre os processos de formação que influenciam os saberes das profissionais que atuam na área da Educação Especial, busco ressonâncias e dissonâncias nos discursos e linguagens com as quais as/os sujeitas/os que atuam nos CMAEEs têm dado sentido às suas ações. Como se percebem na sua ação ao fazerem uso de conceitos, definições, diagnósticos prévios, produzidos em outro domínio? Quais linguagens têm sido constantemente deslocadas de um campo a outro de atuação?

Discursos que, por vezes, se mostram vetores de rigidezes e repressões das práticas pedagógicas e que, em outros momentos, são readequações que permitem a criação de práticas educativas potentes, inspiradoras para a articulação de conhecimentos criativos, o que passo a chamar de *poéticas da docência*¹⁴. Até aqui, tentei mostrar percursos múltiplos, processos que teceram os fios que formam hoje meu rizoma — ou a multiplicidade — que me compõe como mulher, mãe, educadora, profissional que atua em um CMAEE de Curitiba e pesquisadora em educação. Dessa forma, habitando a presente narrativa, resultado de um processo de doutoramento, arranjo a seguir uma cartografia aberta, que não se fecha em si ou na conclusão deste trabalho, mas que está em permanente construção.

Busco, nas intensidades vividas que me constituem, nas leituras, nos estudos, nas vivências desta investigação, nos encontros acadêmicos, em afetos e devires¹⁵ que me atravessam como pesquisadora, o devir-professora, o devir-mulher, dentre outros devires que podem encontrar novas e potentes saídas. Busco também a

14 Em um ensaio publicado em 2018, Julio Groppa Aquino, Sandra Mara Corazza e Máximo Daniel Lamela Adó, intercessores deleuzianos, compõem a ideia do trabalho docente enquanto poética que atravessa a prática docente, uma espécie de linha de fuga traçada na criação didática (AQUINO, CORAZZA; ADÓ, 2018). Inspiro-me nas ideias dos autores quando penso a atuação em Educação Especial enquanto área que demanda prudência e ao mesmo tempo leveza, criatividade, na poética perpassada por afectos.

15 Devir, na filosofia de Deleuze e Guattari relaciona-se com o desejo, com a transformação e a criação de novos territórios e novas subjetividades. O devir, de forma geral, acontece do movimento de desterritorialização e produção de linhas de fuga ou reterritorialização. (DELEUZE, GUATTARI, 2011)

potência na escrita desta tese com a intenção que ela ecoe, contamine e amplie ideias; que se materialize na evolução do pensamento que (re)cria linguagens, práticas e modos (re)existir na poética da docência em Educação Especial; Busco, também, que isso seja realizado em equivalência com a proposta por Sandra Mara Corazza (1950-2021), educadora, pesquisadora e intelectual que deixou este plano recentemente, a qual presto uma singela homenagem diante da importância do seu legado — presente em suas produções e nos muitos orientandos que se tornaram intercessores e que hoje difundem o seu pensamento nas ideias a favor da diferença.

Fundamentada na filosofia da diferença, que auxilia a criar novas possibilidades de resistência e de subversão, a partir do pensamento dos filósofos e pensadores considerados pós-estruturalistas já mencionados, o que movimenta esta análise é a intenção de mapear os entendimentos, os termos, as concepções epistemológicas predominantes, além dos conhecimentos, os recursos ou técnicas, as formas de planejar e as práticas desenvolvidas pelos profissionais da Educação Especial, compilados em dados quantitativos e qualitativos que compõem esta área, na cidade de Curitiba.

Nas obras dos filósofos que são referência para esse estudo, Michel Foucault (1978, 1988, 2011, 2012) colabora com os conceitos de normalidade-anormalidade, biopolítica e biopoder; Deleuze (1988, 1997, 2002, 2012, 2017), que depois produz parte de sua obra em conjunto com Félix Guattari (1977, 1992, 1997, 2011, 2012) dos quais faço uso da concepção de diferença, pós-cognição, agenciamento e da metodologia cartográfica associada ao conceito de rizoma.

Traço uma análise que também se apoia em alguns intérpretes do pensamento foucaultiano e deleuziano-guattariano, entre eles: Claudia Madruga Cunha (2011, 2019), com a noção de professora-rizoma, princípios do rizoma e a metamorfose do pensar; Sandra Mara Corazza (2013), com as ideias de artistagem e poética da docência; Silvio Gallo (2002), no que se refere à ideia de uma educação menor; Luciano Bedin da Costa (2014, 2019), nos escritos sobre a teoria das linhas e o método da cartografia; Carlos Skliar (2003), com as proposições sobre a diferença do “outro”; Maura Corcini Lopes e Eli Hern Fabris (2013), com o conceito de *ex-inclusão*; Sílvia Ester Orrú (2017, 2020), no que diz dos diagnósticos, a inclusão menor e o re-inventar da inclusão, além de outros intercessores e pesquisadores que desenvolveram importantes estudos sobre a diferença. Todos são bem-vindos a

contribuir com seus conceitos e ideias na composição desta tese que quer ser potente e inspiradora aos profissionais da educação e demais interessados pela temática.

Para tanto, conforme já anunciado, faço uso de um processo de pesquisa cartográfica, derivada do conceito de rizoma e de linhas segundo Deleuze e Guattari (2011). É uma metodologia utilizada atualmente de forma recorrente, apropriada às pesquisas em ciências humanas e que busca, nas palavras de Costa (2014, p. 70), em um de seus estudos que contribui para afirmação da cartografia enquanto método e uma forma ética-estética de pesquisar, “[...] uma prática investigativa que, ao invés de buscar um resultado ou conclusão, procura acompanhar o processo [...]”.

Na perspectiva deleuzeana-guattariana (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 83), somos atravessadas/os por linhas diversas “[...] meridianos, geodésicas, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não têm a mesma natureza”. Definem os filósofos que são de três espécies, podendo cada uma ser composta por conjunto ou arranjo de linhas que representam as multiplicidades. Conforme apresentadas no início, algumas linhas são rígidas (linhas molares), outras, menos resistentes (linhas moleculares) e outras favorecem as saídas (linhas de fuga).

Podemos nos interessar por uma dessas linhas mais do que pelas outras, e talvez, com efeito, haja uma que seja, não determinante, mas que importe mais do que as outras... se estiver presente. Pois de todas essas linhas, algumas nos são impostas de fora, pelo menos em parte. Outras nascem um pouco por acaso, de um nada, nunca se saberá por quê. Outras devem ser inventadas, traçadas, sem nenhum modelo nem acaso: devemos inventar nossas linhas de fuga se somos capazes disso, e só podemos inventá-las traçando-as efetivamente, na vida. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 83)

Nas linhas e com linhas, cartografamos toda existência, nossa vida pessoal e/ou profissional, os acontecimentos, uma área ou uma ideia, uma pesquisa, uma aula, uma turma ou um grupo. Nas mais variadas dimensões há o deslocamento de uma linha à outra, podendo permanecer ou sair; elas se entrecruzam e se sobrepõe, mas uma não existe sem a outra (DELEUZE; GUATTARI, 2012).

As linhas molares, resistentes, operam em divisões binárias, em linhas retas e duras, enrijecidas nos papéis que são atribuídos às pessoas e às coisas (por exemplo: “sou professora, a escola educa”). Costa (2019) descreve as linhas molares como “linhas mantidas por mecanismos de controle e de captura:” (p. 918):

[...] ligadas à memória, ao passado, à moral, à história. As linhas duras demarcam identidades, deveres, hábitos, convenções, opiniões cristalizadas, enfim, representam os modos mais seguros e violentos de existência [...] sempre disponíveis ao reconhecimento, às valorações morais acerca de bem ou mal, de melhor ou pior, de menos ou mais desenvolvido, e assim por diante. (COSTA, 2019, p. 918)

As linhas moleculares são de segmentação, maleáveis, produzem discretos desvios “[...] uma espécie de compromisso, procedendo por desterritorializações relativas e permitindo reterritorializações que bloqueiam e remetem para linha dura (DELEUZE, GUATTARI, 2012, p. 86).

Para Costa (2019):

As linhas flexíveis produzem pequenas rachaduras nos territórios mais endurecidos, causando pequenas mutações no já estabelecido, no que está marcado ou prometido às repetições sintomáticas. As mudanças e os movimentos causados por essas linhas são, em sua maioria, imperceptíveis à linguagem e mesmo ao olhar. (COSTA, 2019, p. 921)

Já as linhas de fuga, consideradas também como linhas de voo e de desterritorialização absoluta, podem favorecer um lado e desfavorecer o outro. Algumas pessoas, alguns grupos ou algumas situações não alcançam essa linha. “[...] estas não consistem nunca em fugir do mundo, mas antes em fazê-lo fugir [...] e não há sistema social que não fuja/escape por todas as extremidades, mesmo se seus segmentos não param de se endurecer para vedar as linhas de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 85).

É esse processo que a presente tese cartografa, nas linhas que articulam a Educação Especial local, que atravessam a docência, que movimentam o território da educação em Curitiba, identificando nas linhas que a compõem possíveis fissuras, aberturas e linhas de fuga que desterritorializam e reterritorializam a docência, suas linguagens e alguns dos reflexos no planejamento das práticas voltadas ao público-alvo da Educação Especial.

Os vetores que analiso, como linhas transversais ao rizoma, ou mapa das subjetividades e linguagem que compõem a Educação Especial em Curitiba, têm como objetivo:

- ✓ Analisar dados das duas últimas décadas, relacionando-os com as políticas nacionais e locais, que têm reflexo sobre a construção da Educação Especial no município de Curitiba.

- ✓ Identificar, no período estudado, autores, tendências e concepções teóricas que subsidiaram a formação docente voltada à Educação Especial e à inclusão do estudante com deficiência em Curitiba, assim como os documentos legisladores e norteadores da área.
- ✓ Estabelecer relações entre eventos ocorridos a partir do século XX com as legislações nacional e local e com as concepções de Educação Especial construídas em Curitiba.
- ✓ Por meio de entrevistas, investigar as narrativas que compõem os discursos de cinco profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado e na inclusão do estudante com deficiência, destacando os percursos teóricos, metodológicos e de formação dos quais resultam o planejamento de práticas que dão sentido à docência em Educação Especial.

Como problematização inicial, a Educação Especial no município de Curitiba será contextualizada e constituída dentro do cenário nacional, enquanto objeto de estudo que requer um olhar atento e detalhado para esclarecimentos estruturais e conceituais que envolvem essa modalidade de ensino que se anuncia inclusiva e transversal às demais. As análises serão constituídas à luz do conceito de diferenças de Deleuze e junto a outros conceitos como rizoma, agenciamento e linhas, propostos por Deleuze e Guattari, tendo como eixo central as linguagens docentes e suas relações com as experiências e com as práticas de inclusão, nos desdobramentos que impactam nas ações voltadas aos estudantes com deficiência.

Importa igualmente destacar os processos documentais e de informações sobre os estudantes que compõem o público-alvo da Educação Especial, traçando nesse mapa um perfil diante da recorrência das deficiências e dos programas em que são inseridos. Outros dados complementares, mas com circunscrições que se incluem em linhas desse mapa, retratam a composição das equipes de profissionais das instituições que acolhem a Educação Especial e informações relacionadas a formação docente nas últimas décadas.

Na análise documental, recorre-se aos arquivos da Secretaria Municipal de Educação (Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado, Núcleo de Gestão de Pessoal — Educação e Departamento de Desenvolvimento

Profissional) e, a partir do acesso, os dados são organizados em tabelas, quadros e gráficos, e são realizadas, conjuntamente, análises qualitativas.

Cerzindo essas informações aos documentos legisladores e norteadores das diretrizes da Educação Especial, nacionais e municipais, que anunciam concepções e pensamentos e oferecem direção às práticas do docente, as análises desses agenciamentos discursivos desafiam a nós, profissionais da Educação Especial, à não conformidade com o (re)inventar ou simplificar o outro, a não massacrá-lo ou fixar sua diferença, muito menos constituí-lo na mesmidade ou mantendo-o transparente (SKLIAR, 2003).

Para composição das linhas do território da Educação Especial de Curitiba, conjuntamente a esses dados locais que envolvem a área investigada, recorre-se ao instrumento de pesquisa: um roteiro de entrevista semiestruturado, denominado “Roteiro rizomático de escuta aos profissionais da Educação Especial dos CMAEEs de Curitiba” (ANEXO I), que contém questões norteadoras para escuta de cinco profissionais que atuam em Educação Especial, nos CMAEEs de Curitiba, dando o suporte especializado à inclusão das crianças e estudantes com deficiência matriculados em instituições de ensino fundamental, do primeiro ao quinto ano.

Na definição das participantes da pesquisa, as cinco profissionais do quadro do magistério de Curitiba, concursadas e atuantes na Educação Especial, foram convidadas em presença de características que compõem um perfil comum: possuir idade entre 20 a 70 anos, faixa etária possível de estar em atuação; identificando-se ao gênero feminino, pois são majoritárias nos CMAEEs de Curitiba; sem restrição de cor, raça, etnia ou de classe ou grupo social. Quanto à formação acadêmica, considerou-se a exigência da mantenedora para prestar concurso na carreira de magistério, que é possuir graduação na área da educação; e para ingressar no quadro da Educação Especial, que é ter formação específica em nível pós-médio (cursos adicionais), graduação com ênfase na área de Educação Especial ou especialização em Educação Especial/Inclusiva que habilitem a atuar na área.

A interpretação das experiências das cinco profissionais que foram entrevistadas é atravessada pela experiência profissional docente da *pesquisadora-rizoma*, a qual parte da própria trajetória aqui narrada e forja um mundo possível em composições vividas que agregam uma dimensão afetiva. Tentando se afastar do relativismo do educar, que simula a função educativa do ato de ensinar (LIBÂNEO,

1998), soma-se a este mapa a investigação sobre a criação que potencializa o ato de ensinar. Com Corazza (2013), coloca-se na escuta, que compõe o ser docente da Educação Especial, no constante processo de formação, nas implicações no entendimento aos estudantes com diagnósticos múltiplos e no planejar das práticas, uma didática de artistagem¹⁶ ou poética da docência “[...] que compõe linhas de vida e devires reais, pontos de vista ativos e desterritorializações afirmativas [...]” (CORAZZA, 2013, p. 187).

No roteiro de entrevista semiestruturada (ANEXO I), inicialmente objetivou-se mapear linhas com o perfil dessas profissionais, sua formação inicial, contínua/continuada e complementar, e também as suas experiências em Educação Especial. Foram contempladas questões relacionadas aos autores, às respectivas teorias, ideias e proposições, além de metodologias voltadas às práticas que fizeram parte da trajetória profissional até o momento. A ideia é traçar uma linha das representações e das referências que subsidiam o pensamento e as concepções compondo, um território com as objetividades e subjetividades advindas da relação entre os conhecimentos adquiridos e as práticas dessas profissionais.

Em outro campo do roteiro, é investigado como o profissional se vê diante do seu processo de formação e construção de experiências para atuar com os diferentes diagnósticos e quais são os enfrentamentos e desafios impostos pelas políticas de Educação Especial. Outro ponto importante nessa escuta reporta-se às linguagens e discursos da área, nas memórias que as marcaram, as lembranças distantes e recentes ou que atualmente operam, as terminologias e as formas de expressar em Educação Especial que remetem a mudanças ou à repetição.

A seguir, esta autcartografia organiza o debate da tese em linhas, na diferenciação proposta em Deleuze e Guattari (2012), podendo estas serem, nas especificidades e nas sobreposições, molares/rígidas, moleculares/flexíveis ou de fuga/de voo. Ainda segundo Costa (2019), que as apresenta¹⁷ e seus detalhes, as linhas atuam “em coexistência, agindo no território a ser cartografado (e no próprio

16 Na ideia de Didática Artista de Corazza (2013) se apoia a artistagem ou poética da docência, conceito a ser desenvolvido na tese, entendendo que em Educação Especial é preciso muitas vezes forças ativas que reconstruam o trabalho docente, desdobrando o usual, a partir de referências da Arte, da Filosofia e da Ciência, em práticas de alcance potente.

17 Costa (2019) descreve as características das linhas no artigo: Uma introdução à teoria das linhas para a cartografia”. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/204115>. Acesso em: 02 nov. 2022.

pesquisador). Cada linha tem sua funcionalidade e seus riscos, devendo o cartógrafo mapeá-las e trabalhar a favor da liberação da vida onde ela parece estar mais aprisionada” (COSTA, 2019, p. 912).

Na primeira linha, com traço predominante molar, são trazidos pressupostos da deficiência e de agenciamentos da Educação Especial, em alguns temas que transversalizam a área na sua repetição, com a delimitação do campo de pesquisa e a configuração das trilhas metodológicas.

Na segunda linha, de perfil molecular, estão os vetores que atravessam as linhas das políticas de Educação Especial e de formação docente, o encontro com a filosofia da diferença e o conceito de rizoma na potência para as análises dos discursos e das linguagens em Educação Especial.

A terceira linha evidencia as tentativas de saídas em linhas de fuga, nos traços que se fazem em alguns achados sobre o tema nas linguagens e nas formas de nomear o “outro” presentes em pesquisas acadêmicas. São vetores dos termos gerais e de subtermos que envolvem a área e as deficiências, evoluindo em diferentes períodos, na busca pela desterritorialização. Aqui também é realizada a aproximação de estudos com a temática das linguagens da docência em Educação Especial, evidenciando como um campo fértil a ser aprofundado, especialmente no contexto local pesquisado, podendo provocar voos que desencadeiem novos pensamentos sobre a diferença.

Na quarta linha, o estudo empírico cartografa o rizoma dos dados acessados sobre inclusão, deficiência, linguagens e docência em Educação Especial, do Brasil a Curitiba. Na sobreposição das três linhas, o emaranhado que apresenta o território municipal o qual a pesquisa atravessa e torna possível que o mapa tenha a expressividade da docência representada nos discursos das cinco profissionais que participaram da pesquisa. Esse encontro de linhas desloca a tese para o campo das linguagens, das experiências e das práticas daquelas que convivem diariamente com os desafios de garantir o desenvolvimento e dar o suporte para aprendizagem das crianças e estudantes com deficiência.

Para in-concluir, são feitas algumas considerações sobre o percurso cartografado e sua relação com o *conatus*, energia que afeta e faz da docência em Educação Especial um acontecimento, em um processo que é único e se dá no

encontro com o aprendente que nos chega trazendo consigo necessidades e sua forma de (re) existir.

1 PRIMEIRA LINHA: A REPETIÇÃO DA DIFERENÇA — A DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na obra *Diferença e repetição* (1988), Gilles Deleuze profere “é porque nada é igual, é porque tudo se banha em sua diferença, em sua dessemelhança e em sua desigualdade, mesmo consigo, que tudo retorna” (DELEUZE, 1988, p. 229). Esta citação instiga ideias e reflexões sobre a diferença, conceito relacionado à multiplicidade que parte da produção do pensamento de Deleuze e conecta noções da filosofia contemporânea. Trata-se de um conceito situado dentro da filosofia da imanência, consolidada como expressão fabril do devir. Nas margens do múltiplo, habitam as (des)igualdades, a heterogeneidade que habita espaços, grupos e animais-pessoas. Viver na (des)semelhança diz de uma tentativa de subverter a lógica do retorno ao mesmo; seja para (re)existir, como para preencher rupturas aparentes, falsas semelhanças, convida-se, nesta proposta, a olhar para as contradições da Educação Especial com as quais se convive e que são naturalizadas, mas que exigem a todo momento posicionamento ético e político.

É essa abordagem que a presente proposição aspira a aprofundar, relacionando a investigação sobre as linguagens da docência em Educação Especial de Curitiba, modalidade, ou área do ensino, responsável pelo acolhimento das crianças e estudantes com deficiência e pelo atendimento educacional especializado (AEE), abrangendo o apoio à inclusão desses estudantes no ensino regular, em classes comuns¹⁸ na primeira etapa do ensino fundamental. Considera-se primeiramente que, nas dessemelhanças e na diferença, identificações se aproximam, solicitam o (des)equilíbrio para fazer da (re)existência a possibilidade de sair dos ciclos, promover mudanças que escapem ao eterno retorno do mesmo. Conceito de Friedrich Nietzsche [1844-1900], o *eterno retorno* (NIETZSCHE, 2012) transporta neste estudo tanto a conotação científica, ética e estética, assim como requer pensar

18 Cabe esclarecer que ensino regular, classes comuns será utilizado para se referir a educação e ao ensino que ocorre nas classes ou turmas do ensino fundamental, primeira etapa, e não em classes exclusivas (como as classes especiais ou nas escolas especializadas). Alerta-se para dualidade regular-irregular e comum-incomum em que os termos podem remeter a uma ordem contrária na Educação Especial, que nas entrelinhas precisam ser percebidas e compreendidas como um ensino necessário para um público que é diferente, mas não indiferente às linguagens.

o sentido da existência humana, o sentido da docência em Educação Especial enquanto (in)potencialidade no tempo e no espaço vividos.

A deficiência é uma condição que coexiste nas contradições da (des)igualdade e da (in)diferença. É sabido que, historicamente, as pessoas com deficiência passaram por períodos extremos e desumanos, do extermínio de corpos à invisibilidade. Na antiguidade, por exemplo, havia uma espécie de seleção natural, em que sobre aqueles com algum desvio ou anormalidade, produzia-se a ideia de não possuir características humanas e, assim, o conformismo diante da eliminação desses corpos. Na Idade Média, as crenças sobrenaturais e a demonização dos corpos deficientes, conviviam com a perspectiva da compaixão defendida pelo cristianismo, associando ao merecimento e ao castigo, à culpa dos pecados cometidos em outras encarnações ou por seus ancestrais. Sentimentos relacionados a julgamentos morais permitiam a aceitação de maus-tratos, isolamento em condições inumanas, encarceramento ou segregação, paralelamente à ideia de piedade, caridade e proteção (FONSECA, 1987).

A deficiência foi também por muito tempo vista pelo *deficit* da incompletude, da deformidade ou da anormalidade (MAZZOTTA, 1993), sendo as pessoas subjugadas conforme sua (in)capacidade (im)produtiva. Dessa forma, princípios que privilegiam o capacitismo¹⁹ individual perpetuam e reforçam as desigualdades, deixando à margem aqueles que não correspondem à lógica capitalista e aqueles a quem não são dadas as oportunidades adequadas, direcionadas às suas necessidades e potencialidades. Todos esses períodos deixaram marcas, por vezes com traços sutis, que se mantêm presentes nos discursos, nas atitudes e nas relações, configurando linguagens que agenciam ao obstacularizar o acesso das pessoas com deficiência aos direitos mais básicos e fundamentais, dentre eles o direito à educação. É certo que a modernidade, na passagem do tempo, trouxe um novo olhar, demarcando gradativa atenção aos direitos humanos; aqueles que eram praticamente invisíveis à sociedade, passaram a ser percebidos e colocados nas relações sociais, estando presentes cada vez em maior número na escola.

19 Capacitismo é um termo que foi criado nos Estados Unidos (em inglês *ableism*), na década de 1980, pelo movimento das pessoas com deficiência e aqui no Brasil vem sendo utilizado para se referir a formas de preconceito que subestimam a capacidade de uma pessoa em função a sua deficiência.

Contextualizando esse cenário moderno, que tentou dar maior visibilidade às necessidades dos sujeitos e às suas diferenças, no século XIX, mais fortemente na Europa e nos Estados Unidos, iniciou-se um movimento para constituir os serviços de atendimento às pessoas com deficiência. No Brasil dessa época, as primeiras iniciativas foram isoladas, e somente a partir da segunda metade do século XX que começaram a serem implantadas ações políticas mais abrangentes no território nacional (MAZZOTTA, 2011). Isso permite considerar que essa modalidade de ensino se desenvolveu em solo nacional apenas recentemente, e tem evoluído timidamente no reconhecimento das necessidades do estudante com deficiência, sobretudo quanto à valorização das diferenças desse indivíduo na sua capacidade de aprender e de fazer parte ativamente do processo educativo.

É notório nos dias de hoje que, nas instituições, nos estudos e nas práticas que vêm atualizando essa área, alguns processos avançam, ainda que atuem na repetição de ciclos; mas há outros que se renovam com a produção de novas imagens conceituais, aparentemente incorporadas nas propostas educativas e na adesão a novos discursos.

Esse cenário instiga, primeiramente, a pensar o acesso à educação para um público considerado especial, marcado por caminhos sinuosos, com instabilidades e desvios; em segundo, leva a pensar nas identidades construídas a partir de aproximações que fixam características múltiplas, mas que deixam em aberto as reais condições de cada sujeito, tanto no que se refere aos estudantes como aos docentes que fizeram e fazem parte da Educação Especial; e, em terceiro lugar, mas não menos importante, faz pensar sobre aspectos que vão da indiferença ao reconhecimento da diferença, das objetividades às subjetividades, processos que envolvem a linguagem proferida nos discursos, na renovação ou na repetição das diferenças, fazendo com que as mudanças ocorram lentamente.

Desde o início de minha atuação, tenho acompanhado nas falas de colegas professoras do ensino regular, especialmente quando têm em suas turmas estudantes com alguma deficiência, que não possuem conhecimento ou formação específica para o trabalho, sentindo-se inseguras para direcionar propostas pedagógicas ou intervenções a estes alunos. Sueli Fernandes (2013, p. 196-197) considera que há “uma cisão histórica no processo de formação de professores que reproduziu a ruptura que distanciou os conhecimentos, as práticas e os profissionais da educação comum

e da Educação Especial”. Com a autora, entende-se que as preocupações com a falta de preparo, insegurança nas interações, nos conteúdos e metodologias são legítimas, além serem acentuadas pelas dificuldades para avaliar o aproveitamento pedagógico dos estudantes com deficiência, questões que, embora legítimas, não devem ser argumento para justificar a não aceitação, para a esquivar em assumir a responsabilidade com a educação dessa criança/estudante ou para impor tal função somente aos especialistas.

Ocorre que o trabalho docente em Educação Especial no Brasil foi constituído ao longo do século XX dentro de uma visão especializada, por se entender que este exige conhecimentos específicos. Tais especificidades referem-se a um conjunto de deficiências e suas formas de funcionamento, associadas a sujeitos que possuem sobrepostas diferenças sociais, econômicas e políticas, diferenças que vêm de suas características físicas, sensoriais, cognitivas e nas interações sociais. Essa necessidade de especialização deriva de lacunas deixadas desde a formação inicial da docência, quando as grades dos cursos não contemplam conteúdos e práticas suficientes para subsidiar um profissional que atua diante desse sujeito complexo, considerando as demandas de trabalho que envolvem a educação dos estudantes com deficiência. Sem adentrar as propostas dos cursos de graduação, é relatado pela maioria dos professores que os cursos de graduação que frequentaram possuíam carga horária reduzida para as disciplinas relacionadas à área da Educação Especial.

A democratização da educação, ao ampliar o acesso à escola para as camadas sociais mais pobres, também mudou as concepções e a organização escolar. Retomo Fernandes (2011), quando lembra que, embora na Educação Especial permaneça um índice centralizado de *deficits* ligados à pessoa com deficiência, a partir da década de 1990 passa-se a ter maior foco nos recursos e metodologias, com a visão interacionista nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Para ela, essas mudanças

[...] afetaram o *corpus* de conhecimentos da Educação Especial, questionando, sobretudo, a inconsistência de seus referenciais teórico-metodológicos, em comparação às teorias críticas que passaram a ser incorporadas ao ideário de educação básica, desde a década de 1980 [...].(FERNANDES, 2011, p. 202)

Também na década de 1990, a comunidade ligada à educação passou a refletir sobre o fracasso escolar, determinante na exclusão dos estudantes que encontravam barreiras para aprender, associado a fatores sócio-históricos e à produção das necessidades diferenciadas e específicas desses estudantes para aprender (FERNANDES, 2011).

Me recordo que nesse período havia uma preocupação grande com a aprovação/reprovação que excluía, sobretudo, os estudantes mais carentes, mesmo quando não possuíam deficiência, mas que necessitavam de recursos diferenciados e um tempo maior para se alfabetizar e para aprender. Foi quando participei como professora de um dos programas que visavam corrigir a distorção idade/série, orientados pelos sistemas de ensino, tentando diminuir a discrepância de idades evidente quando o estudante era retido inúmeras vezes no mesmo ano escolar. Foi nessa época também que foram implantadas no país, como aqui em Curitiba, a organização escolar por ciclos, sendo que nas escolas municipais a reprovação passou a ser atribuída somente ao final de cada período/ciclo, com a proposta de oferecer “mais tempo para aprender, eliminando a seriação e articulando o processo de aprendizagem com o ritmo e as condições de desenvolvimento dos aprendizes” (MANTOAN, 2003, p. 36).

Com relação ao trabalho em Educação Especial, a oferta de cursos pós-médios, denominados “cursos adicionais”, atendiam a uma demanda crescente por profissionais capacitados para o ensino dos estudantes com deficiência que eram atendidos em maior número, tanto em escolas especializadas como em classes especiais exclusivas no ensino regular. Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –(LDB),_ de 1996, para além do nível médio, ampliou-se esse tipo de formação no ensino superior na graduação em Pedagogia com habilitação em Educação Especial, em áreas específicas (deficiência física – DF, deficiência visual – DV, deficiência auditiva – DA e deficiência intelectual – DI), em cursos de licenciatura, somente em Educação Especial, ou em cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Nos cursos de formação continuada para o professorado geral, no entanto, não havia a abordagem de conhecimentos sobre a Educação Especial e/ou sobre as deficiências de forma aprofundada. Portanto, faltou por um bom período de tempo, entre as décadas de 1990 e 2000, um embasamento mais consistente que

subsidiasse e desse segurança ao agir em sala de aula nas práticas pedagógicas voltadas a esse público que aumentava nas escolas.

Hoje percebo que, durante todo meu processo de formação, tive que absorver os conhecimentos e (re)adaptar ou (re)criar a minha prática para conseguir atingir resultados satisfatórios com os estudantes que aprendem de forma diferenciada. Compartilho com a professora Maria Teresa E. Mantoan (2003), referência na perspectiva inclusiva da Educação Especial, a defesa de que é preciso atenção à formação das professoras quanto ao modo que se profissionalizam, no aperfeiçoamento do trabalho pedagógico e também quanto às atualizações para as novas demandas educacionais:

No caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. (MANTOAN, 2003, p. 43)

Muitos sistemas de ensino nacionais optaram ainda pelo incentivo da busca dessa formação, em instituição e horário fora do de atuação, com a gratificação²⁰ de 50% do salário para quem atuasse na área. Tal estímulo visava atrair e motivar o trabalho com um público complexo para os sistemas tradicionais de ensino, que se expandia, em escolas especializadas ou em turmas de classes especiais no ensino regular. Para Mazzota (1993), a diferenciação desse profissional incluía a saúde mental da(o) professor(a) pois “muito mais do que um mero ‘abnegado’, o professor de excepcionais²¹ tem necessidades que precisam ser atendidas apropriadamente e que, em grande parte, dependem das condições de trabalho e de vida em que se encontre” (MAZZOTA, 1993, p. 133). Esta gratificação salarial foi extinta no início dos anos 2000 por muitos sistemas de ensino, inclusive para os profissionais de CMAEEs

20 Em Curitiba, a gratificação para os profissionais da Educação Especial que atuam em CMAEEs voltou a ser incluída em 2009 com a aprovação da Lei Municipal nº13.339/2009, que alterou a lei nº 10.190/2001 e referendada na Lei nº 14544/2014, sendo diferenciada conforme o programa de atuação: profissionais de Classe Especial e de Escola Especializada 50%, profissionais de Sala de Recursos e de programas que acontecem em CMAEEs 30%. Já aos professores do estado do Paraná A Lei Complementar n.º 106/2004, em seu art. 3º, determinou a extinção desta gratificação, ficando assegurada apenas aos professores que na época já recebiam essa vantagem.

21 Excepcionais era o termo referido ao público alvo da Educação Especial, atualmente considerado pejorativo, portanto em desuso.

de Curitiba, havendo questionamentos jurídicos e também éticos, inclusive por parte de causídicos da inclusão, que entendem como uma forma de diferenciação que reforça a distância entre a Educação Especial e o Ensino Fundamental, afastando, dessa forma, a ideia de uma educação inclusiva que perpassa as demais modalidades de ensino.

Com ou sem gratificação, o trabalho docente com crianças e estudantes com deficiência não pode mais ser uma escolha, mas deve se associar a uma ética humana, subsidiada na formação docente que sensibilize e prepare as/os professoras/es para o acolhimento e o ensino na diversidade. O trabalho de atendimento educacional especializado, assim como a docência no ensino regular (classes comuns), mais do que nunca requer flexibilidade de pensamento e de concepções que se expressem em atualizações fundamentadas nos princípios da diferença.

Outro aspecto é a visão de inclusão como uma via de mão dupla quando o eu docente também precisa estar incluído para o estudante, conforme coloca a professora e pesquisadora Sílvia Ester Orrú (2020) “incluir o outro é, ao mesmo tempo, eu me incluir a ele” (ORRÚ, 2020, p. 124). A autora ainda instiga a refletir sobre a necessidade emergente de nos “re-inventarmos”:

É necessário re-inventar a educação para não se abortar na estagnação da tradição. É preciso re-inventar a inclusão na diferença e pela própria diferença. É urgente se re-inventar a si próprio com ciência e com amor. É momento (a todo momento) de se re-inventar os modos de superação das dificuldades históricas no tempo presente. (ORRÚ, 2020, p. 124)

Nesse sentido, venho questionando minha própria formação docente. É através dela que identifico em que medida as profissionais que são especializadas para o trabalho em Educação Especial se sentem ou não suficientemente preparadas para as demandas que nos chegam junto à recepção da presença dos estudantes com deficiência que acessam os CMAEEs de Curitiba, questionando nossas práticas e diagnósticos. Diante das constantes mudanças nos códigos médicos que identificam as deficiências, das atualizações nas políticas educacionais nacionais e locais, vamos nos adequando a novas terminologias direcionadas ao público-alvo da Educação Especial. Junto a essas mudanças, vem a expectativa de uma atualização docente.

Ao trazer no primeiro percurso as trilhas que compuseram minha profissionalização, me interrogo e comparto com as demais professoras da Educação Especial a seguinte questão: como vem se dando a atualização das práticas docentes nessa área? Os investimentos em formação continuada têm contemplado as necessidades de atualização dos saberes das/os professoras/es para uma reflexão crítica no campo teórico e diferenciante no campo da prática, na Educação Especial de Curitiba?

Pensando no contexto em que atuo, reflito: com que elementos diferenciantes ligados à nossa cultura curitibana, aos nossos modos éticos e estéticos de existir e proceder, fomos construindo no professorado local uma docência em Educação Especial que resgata ou faz relação com ações condicionantes desse processo? Refiro-me, por exemplo, às orientações conceituais disponíveis, acesso a teorias, a propostas educativas preexistentes relacionadas a políticas locais e de Estado, a projetos político-pedagógicos, currículos, didáticas e atividades pedagógicas e políticas para equiparação de práticas locais na Educação Especial que se instauraram nos últimos anos.

Conforme dito, esta pesquisa-rizoma se propõe pensar sobre os processos que constroem um perfil da docência em Educação Especial, especificamente a constituição das profissionais que atuam na inclusão de estudantes com deficiência matriculados no ensino fundamental, nas etapas dos ciclos I e II, no município de Curitiba: linguagens, conceitos, signos, símbolos, referências vindas das áreas que compõem esse campo profissional, notadamente transversal na sua composição teórica e diagnóstica (prática).

Investigo as tendências de pensamento que formam esse campo específico e têm permitido aos profissionais que atuam por aqui assumir o importante papel de desenvolver processos de ensino promovendo processos de aprendizagem capazes de aproximar os sujeitos da Educação Especial, estudantes com deficiência e suas famílias. Também questiono, assim como reflito em minha própria trajetória, sobre como esse campo me atraiu, quais foram as motivações que levaram tais profissionais a, em determinado momento de sua carreira, construir uma identidade de educador capaz de atender às demandas que as políticas de inclusão e acolhimento às diferenças impuseram.

1.1 DELIMITANDO O CAMPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Considerando que ainda na atualidade a necessidade de operar diante do desconhecido solicita do docente tanto a renovação de conhecimentos como o reinventar constante das suas práticas, interessa nesta nova análise contemplar não mais os modos de criar diagnósticos e encaminhar práticas didáticas e pedagógicas, dentre outros elementos que fazem parte da inclusão escolar da pessoa com deficiência, mas olhar para o “como” se chegou a esses diagnósticos, com quais saberes, pensamentos, ideias; vislumbrar quais discursos perpassam a subjetividade daqueles que atuam nesta área e, por essa via, como a produzem e a reproduzem.

Proponho pensar na forma como as concepções e práticas são e foram influenciadas pela formação inicial e continuada, combinando-se às experiências e ao cotidiano de pessoas que se dispuseram espontaneamente a produzir saberes para atuar nesse campo. Pensar também nas políticas, que, depois de 1988, passaram a orientar atividades com fins que envolviam a formação de professores, formações continuadas ofertadas em meio local e por outras práticas vinculadas a essa modalidade de ensino. Trata-se, enfim, de um conjunto de objetividades e subjetividades que formaram a área no contexto local, fundando nas experiências acumuladas algo que configura de forma singular e própria um modo de atuar com e nesse campo educacional.

Recorro, como uma espécie de linha ou eixo de referência, às noções de diferença e repetição para pensar em Educação Especial e localizar outras ramificações por meio dos conceitos de memória e tempo, que se associam aos demais conceitos, na intenção de tecer análises e reflexões que produzam efeitos, movimentos, variações, modulações nas formas de se conceber um processo de aprendizagem que avance, superando obstáculos nem sempre previsíveis, realidade recorrente na área de Educação Especial.

É notório que, nas últimas décadas, a Educação Especial, constituindo-se em modalidade transversal, isto é, que está integrada em todos os níveis, etapas e demais modalidades, tem recebido maior atenção no que se refere a estudos e pesquisas em diferentes campos. Esses investimentos, que produzem saberes, transversalizam e compõem a educação a partir das seguintes ciências: médica, social, psicologia, pedagogia, filosofia, política, dentre outras. Esse conhecimento multidisciplinar auxilia

a subsidiar e explicitar o papel dessa área da educação para os sujeitos com deficiência e, por consequência, esclarece as suas famílias, o grupo social a que pertencem e a sociedade geral, permitindo que sejam sensibilizados sobre a importância da participação do educando especial, com deficiência, no ambiente escolar e a relevância do trabalho integrado nas diferentes áreas, no qual a aprendizagem destes estudantes pode ser qualitativamente garantida.

Nesse sentido, Selma Garrido Pimenta (2012) discorre sobre a centralidade das políticas neoliberais que trazem desafios a todas/os nós professoras/es, reconhecendo nosso papel como primordial quando reforça que precisamos estar preparadas no que se refere ao avanço dos planos científico, técnico/tecnológico, pedagógico, cultural e dos direitos humanos. Na Educação Especial, essa necessidade se amplia para as áreas destacadas anteriormente, tornando-as demandas proporcionalmente maiores e mais desafiadoras.

Considerando a linha da minha trajetória profissional, composta por outras linhas — da mulher, mãe, *pesquisadora-rizoma* — reflito que, diante das necessidades do que se viveu nas últimas décadas, é possível dizer que nós, professoras, tivemos que nos afastar da racionalidade técnica, fortemente pronunciada nas décadas de 1970 e 1980, para assumir um outro perfil profissional. Perfil docente que vai ser solicitado a diminuir a exclusão social, amparando o discurso majoritário no dia a dia das práticas educativas, discurso tecido no alargamento do processo de escolarização.

A massificação da educação trouxe a necessidades de novos repertórios de conhecimentos dos professores, exigiu sua autonomia e a ideia de um profissionalismo. Um componente ético do trabalho também passou a ser considerado, uma vez que o ensino é um trabalho que se realiza com seres humanos (CONTRERAS, 2012). Para tanto, se organizaram ofertas de estudos a temas específicos e, de forma constante, na área da Educação Especial, tentando construir esse diálogo com as diversas áreas, a fim de gerar rupturas e aberturas que ampliem o acesso, a frequência e principalmente a permanência dos estudantes com deficiência na escola, dentro da proposta de educação que desde a década de 2000 assumiu a perspectiva inclusiva.

Contudo, o desafio de acolher o estudante com deficiência se mostrou bem mais amplo. Presenciamos nas últimas décadas as identidades sociais sendo forjadas

na permanência das divisões que separam e excluem, geram conformismo e impedem a projeção de estratégias que interrompam e desestabilizem a reprodução dessas divisões. Para Silva (1996), nas relações de poder e de desigualdades entre grupos e nações, a construção simbólica da dominação e da subordinação, em que alguns se consideram superiores, determina e direciona aqueles que têm privilégios. Para o autor, “nesse contexto, torna-se crucial examinar as formas e regimes de representação e de discursos pelos quais o ‘outro’ foi e continua sendo social e historicamente construído como objeto de um olhar imperialista e colonial” (SILVA, 1996, p. 66).

Silva (2014) também destaca a relevância dos dualismos ou das binaridades na divisão de poder:

Para [Jacques Derrida], as oposições binárias não expressam uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas: em uma oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa. "Nós" e "eles", por exemplo, constitui uma típica oposição binária: não é preciso dizer qual termo é, aqui, privilegiado. As relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual. Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam. (SILVA, 2014, p.83)

No caso da docência em Educação Especial, convivemos com as binaridades: normalidade/anormalidade, inteligência/não inteligência, surdo/ouvinte, cego/vidente, inteligente/não inteligente, típico/atípico, muitas vezes sem refletir sobre o caráter social e histórico que perpassa aspectos individuais da deficiência. Além disso, em Educação Especial, acontece o reforço de discursos e terminologias que apoiam o negativo nas relações de dualidade, por exemplo nas referências ao *deficit*, prejuízo, atraso, dificuldade e outras palavras que acompanham, renovam e reforçam os discursos, algo que observo desde que ingressei na área

O resgate de minha trajetória figura o esforço docente de fortalecimento de práticas e discursos que favoreçam o avanço da área. Como disse, trouxe meu percurso sabendo que o perfil da profissional que tracei, ao longo das décadas citadas, se identifica com muitos outros perfis profissionais. Somos de uma área da educação desafiadora, na qual cada estudante que nos acessa é um acontecimento, um sujeito cujas circunstâncias que formam seu modo singular e múltiplo de existir e de aprender

não se repetem em outro sujeito. Na Educação Especial, cada estudante é um mundo que se abre para nós como possível ou impossível, pois nos faltam muitas vezes condições materiais, subsídios técnicos, inclusive recursos humanos, conhecimentos específicos e diferenciados, capazes de potencializar uma ação educativa mais efetiva. Posso ainda acrescentar a escassez de equipamentos, de materiais didáticos, de espaço físico adequado, etc. Políticas públicas que invistam em instrumentalização prática das/os profissionais que atuam na área, dando acesso a diferentes metodologias e recursos capazes de agregar outras possibilidades para a efetivação de uma pedagogia inclusiva.

A pauta que mobiliza a maioria das educadoras com as quais convivo em Educação Especial é atender diferentes sujeitos constituídos de singularidades: ou seja, alguém que não é igual a outro, que funciona no seu tempo e do seu jeito único, que tem suas características como qualquer outra pessoa, portanto, assim como todos nós, escapa da lógica que fixa identidades na ideia do mesmo.

Todo esse conjunto diz respeito à capacidade de adaptação desses sujeitos ao meio escolar e terapêutico-educacional dos CMAEEs, o que implica em sua possível transformação progressiva à medida que frequentem esses ambientes. O desenvolvimento desses estudantes, cujo perfil tem se mostrado em constante redefinição, tende a forçar que busquemos novos saberes para a construção de experiências significativas e para fortalecer nosso campo de atuação na busca por novas oportunidades socioeducativas para esses sujeitos, cujo direito à aprendizagem é assegurado desde a constituinte de 1988.

Cabe a nós profissionais buscar informação, formação para fins de nos asseguramos de uma autocrítica potente e criativa, que não esmoreça nossos afetos e nas intenções que envolvem nossas práticas e ações, com as quais temos buscado garantir o direito a esses sujeitos. O direito à educação conquistado é responsabilidade do Estado, no entanto uma atuação profissional comprometida precisa lutar contra os retrocessos, em uma relação complexa que se faz entre sociedade e instituição escolar (na docência); nesse contexto está a nossa contribuição na busca incansável pela garantia de educação para todos.

Por via de uma afinidade com os familiares e com o meio sociocultural desses sujeitos com deficiência, as profissionais de Educação Especial são instigadas diariamente a entender que, embora lutemos por igualdade, temos que considerar as

desigualdades sociais e as diferenças singulares. Também é preciso buscar se afastar dos determinismos, que tendem a nos fazer perceber a todos esses sujeitos como iguais e a conduzir nossas práticas a ambiguidades e contradições. Como disse Maria Teresa Égler Mantoan (2006, p. 18), na expressão “todos” está a padronização de regras aos corpos, que são negados nas suas diferenças e na sua identidade.

A autora sabiamente lembra que a diferença traz conflito, dissenso, imprevisibilidade, desestabiliza nossas certezas, cria dúvidas, impossibilita exatidão; a diferença é múltipla, incontrolável e infinita (MANTOAN, 2006). Seguindo seu pensamento:

Essas situações não se enquadram na cultura da igualdade das escolas, introduzindo nelas um elemento complicador que se torna insuportável e delirante para os reacionários que as compõe e as defendem tal como ela ainda se mantém. Porque a diferença é difícil de ser recusada, negada, desvalorizada, há que assimilá-la ao igualitarismo essencialista e, se aceita e valorizada, há que mudar de lado e romper com os pilares nos quais a escola tem se firmado até agora. (MANTOAN, 2006, p. 18-19)

Portanto, a igualdade não corresponde ao estudante que foi direcionado para escola especial, para classe especial, para as salas de recursos ou para outros programas da Educação Especial. O certo é que cada estudante que chega a um CMAEE traz consigo singularidades, diferenças e distâncias entre um e outro estudante. Logo, a inclusão tal como ocorre hoje é vista como algo complexo, mas, de forma otimista, não é utópica. Sílvia Ester Orrú (2017, p. 69), ao abordar a questão dos desafios da diferença no processo de ensinar e aprender, nos alerta sobre a inconstância de nossa ação, que não basta enquanto prática docente estar apenas junto, corporalmente em presença. É necessitando um conjunto de “ ideias e ações que se combinam e produzem a materialização do ato consumado sem exceções, discriminações ou esquivos”.

Acompanhando a análise de autora, uma educação de viés inclusivo deve ser capaz de implementar um conjunto de ações que garantam a permanência desses sujeitos na escola. Trata-se de construir propostas pontuais que não se conformem à visão universal que reforça a ideia de um igualitarismo essencialista (ORRÚ, 2017). Para quem atua na área, não cabe um perfil de conformismo e de acomodação, é preciso se deixar afectar (ESPINOSA apud DELEUZE, 2017) se sensibilizar e assumir

uma postura criativa, inventiva (CORAZZA, 2013), tarefa árdua e também extremamente gratificante. Posso dizer ainda que a

[i]nclusão por toda sua complexidade e problemática fundamental e, por ser *híbris*, não é coisa para quem se acomoda em zonas de conforto. Inclusão é coisa de sobrevivente, de resiliente, de resistente. De quem sobrevive a situações extremas, mas principalmente que sobrevive a um “outro”. Um sobrevivente luta contra a maré, ao que é inóspito, ao que é repulsivo, ao que lhe parece usurpador da vida. A inclusão, portanto, é experiência vital, de autofortalecimento, de capital relevância. (ORRÚ, 2017, p. 68)

Voltando-nos para a perspectiva de estudos da diferença, tendo por base Michel Foucault (1978, 1988, 2011, 2012), Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992, 1997, 2011, 2012), o pensamento desse grupo de filósofos, chamados, de pós-estruturalistas (WILLIAMS, 2013), junto a seus diferentes leitores e intérpretes, tem contribuído para o exercício de uma ética da diferença. O movimento pós-estruturalista se iniciou na França e ganhou força, especialmente no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, cunhando forte crítica aos discursos que poderiam servir à manutenção da realidade, das formas comunicativas que favorecem ou reforçam as binaridades e, por consequência, criam barreiras e distâncias.

Por ética, entendo os modos de pensar/agir, que nesse estudo se alinham às políticas inclusivas e suas pautas, aquelas que nos últimos trinta anos têm ampliado e valorado a ideia de diversidade. Muitas vezes fazendo uso de propostas que levam a reproduzir práticas já experimentadas e generalizadas pelo senso comum, as políticas tendem a nos submeter a agenciamentos de controle (DELEUZE, 1998). Tais agenciamentos reproduzem e manipulam modos de pensar e agir; o fazem na construção de discursos que, associados à ciência, se passam por verdadeiros.

É preciso considerar que, quando assumimos determinados vocabulários, estamos aceitando uma preinterpretação da realidade, algo que antecipa a realidade e o funcionamento de determinadas práticas possíveis através da aquisição performática da língua e da linguagem, dos discursos que, segundo Foucault (2012), têm se mostrado dispositivos de poder, de disputa do saber. Nesse sentido, funcionam, na maioria das vezes, a favor da manutenção das desigualdades. Para ilustrar, Foucault (2012) discorre sobre a vontade de verdade enquanto mecanismo de exclusão institucional. Para o autor, a vontade de verdade

é também reconduzida, mais profundamente, sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído [...], a título simbólico, o velho princípio grego: que a aritmética pode bem ser o assunto das cidades democráticas, pois ela ensina as relações de igualdade, mas que só a geometria deve ser ensinada as oligarquias pois demonstra as proporções na desigualdade. (FOUCAULT, 2012, p. 17)

A validação da diferença nesse entendimento se esboça como resultado das relações sociais de poder. Somos produto de um período colonial em que a dominação prevaleceu a partir da submissão dos colonizados, considerados inferiormente desiguais e, portanto, tomados como um outro que é distante do eu, e portanto é diferente. Mesmo buscando frequentar um contexto pós-colonial, permanecemos social e culturalmente subordinados a esse passado. O que se evidencia, conforme Silva (1996), nos discursos dispostos nos currículos escolares, carregados de marcas e valores constituídos em períodos anteriores. São traços subliminares que expandem e mantêm as desigualdades por meio de classificações e categorizações, que ainda afastam aqueles que não correspondem a parâmetros sociais idealizados e normalizadores.

1.2 PRIMEIRO TRAÇADO – TEMAS QUE SE TRANSVERSALISAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para explicitar a relevância deste estudo e do campo de pesquisa, faz-se necessário situar brevemente o panorama que o antecede na área de Educação Especial ou que paralelamente a constituiu, como uma espécie de pano de fundo. O século XX foi marcado por um conjunto de acontecimentos que reverberam no contexto sociocultural e econômico, no qual se desenvolveu a construção de uma profissionalidade na área de Educação Especial:

As novas teorias fragmentaram o modelo metodológico moderno, em meio as grandes alterações políticas e econômicas produzidas por duas guerras mundiais, e próximas a outros fatos que desencadearam o esgotamento de certa ordem moral, social e cultural. Tal cenário proporcionou o encontro com as culturas alheias [...] a invenção dos novos meios de transportes e de comunicação, os meios de comunicação de massas contribuíram para o acesso e convívio com outras culturas, deram acesso a símbolos, artefatos culturais nos quais se expressam a vida e o mundo do outro. (CUNHA; BARZSCZ, 2022, p. 149)

Nesse contexto, se apresenta o pensamento de alguns autores que passam a compor um campo comum de análise que se chama pós-estruturalismo. As inquietações que percorrem esse campo se mostram ao demarcar os limites de um movimento anterior intitulado movimento estruturalista (cf. DELEUZE, 2010). Tratava-se de um conjunto de pensadores e perspectivas que vinham de várias áreas, entre elas: a antropologia, a psicanálise, a linguística e a filosofia (CUNHA; BARZSCZ, 2022). Suas problematizações tinham em comum a linguagem como método seguro para decifrar os acontecimentos mutantes que se desdobravam da vida coletiva e da cultura, tendo a língua como fator de elucidação e explicitação dos fenômenos humanos. Com fundamento predominantemente nas áreas da linguística, psicanálise e antropologia, o movimento estruturalista se valeu de estudos sobre linguagem e inconsciente, além de outros, que mantinham a estrutura dos discursos, ocultando questionamentos sobre sua proliferação paradoxal.

A desconstrução da linguagem, enquanto elemento interpretativo, sugere a pluralidade de sentidos, uma nova forma de olhar para os enunciados diante dos espaços que se instalam entre teoria e prática, discursos e ações, generalização e particularidade. Para Williams, o pós-estruturalismo:

é o nome para um movimento na filosofia que começou na década de 1960. Ele permanece sendo uma influência não apenas na filosofia, mas também num leque mais amplo de campos temáticos, incluindo literatura, política, arte, críticas culturais, história e sociologia. Essa influência é controversa porque o pós-estruturalismo é visto como, por exemplo, das ciências e dos valores morais estabelecidos. (WILLIAMS, 2013, p. 13)

A crítica ao estruturalismo se dá pelo fato de que este prometia uma nova relação com o mundo, mas atuou na manutenção das estruturas, especialmente por meio da língua, considerada como “um sistema fechado de formas em mútua oposição e não um conjunto de conteúdos, de noções ou significações” (DOSSE, 2018, p. 16). Esse período de questionamento ao estruturalismo coincide com o pós-guerra e com a progressiva emancipação dos povos colonizados, movimentos que desencadearam uma série de eventos e, no âmbito acadêmico, estudos que se posicionaram criticamente, considerando a necessidade de atenção ao “Outro”, àquele que é diferente, produzindo alteridade e o fortalecimento das identidades (CUNHA; BARZSCZ, 2022).

É importante destacar que, quando surgiram as primeiras instituições para o público com deficiência, o atendimento era prioritariamente voltado à saúde. No período pós-guerra, por exemplo, a reabilitação de soldados que voltavam feridos foi ampliada nessa área, (re)colocando-os em condição produtiva, uma vez que havia demanda por trabalhadores e sua (in)capacidade física não impedia que fossem vistos como úteis à sociedade. Olhando de forma otimista, esse movimento contribuiu para que a sociedade, em geral, começasse a acreditar mais nas potencialidades das pessoas com alguma diferença, fossem estas físicas, sensoriais, genéticas, cognitivas ou intelectuais.

O estruturalismo também influenciou estudos da medicina sobre as deficiências, que começaram a se aproximar das ciências humanas ultrapassando o campo da medicina, que, até então, proferia diagnósticos com base na padronização dos comportamentos e na assepsia dos corpos. Concebido como um método rigoroso e esperança de progressos científicos, o estruturalismo produziu influências em diversas áreas das ciências humanas (DOSSE, 2018).

Contudo, uma das falhas do posicionamento estruturalista foi preconizar análises deterministas da condição social do sujeito, eliminando a possibilidade de sua percepção consciente (DOSSE, 2018). Assim, a Educação Especial, que nas décadas de 1950 e 1960 começava a dar seus primeiros passos, inicialmente em outros países europeus e depois no Brasil, influenciada pelo contexto de pós Segunda Guerra Mundial, passa a propor uma visão assistencialista, que endossa a institucionalização do “Outro”. A partir desse período é principiada uma nova compreensão sobre a existência das pessoas com deficiência, passando da segregação e do isolamento em hospitais psiquiátricos ou em manicômios, para um convívio social gradativamente maior.

Acho importante mencionar que, ao questionar os argumentos dos estruturalistas que serviam tanto para explicar como para manter a realidade, alguns pensadores franceses passaram a problematizar as estruturas de linguagem e reavaliar o lugar social do sujeito, influenciados por estudos de antropologia de Claude Lévi-Strauss (1908-2009). Os chamados filósofos da desconfiança, alguns citados na introdução deste trabalho, lideram uma mudança pragmática do estruturalismo para o pós-estruturalismo por meio da disseminação de ideias em suas produções, em livros, aulas, seminários e entrevistas, eventos que eram recorrentes na época.

De forma paralela, no decorrer do século XX, especialmente no pós-guerra, vários acontecimentos contribuíram para modificar a percepção dos profissionais que atuavam com o estudante com deficiência. Entre esses eventos, estão encontros internacionais, como de Jomtien, na Tailândia. Outro evento importante, que influenciou a proposição da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, se deu em 1990 e na sequência deste se fez possível a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, ocorrida em Salamanca, na Espanha, em 1994. Ocorreu ainda a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, na Guatemala, ocorrida em 1999. Esta última indicou um amparo normativo e referenciais importantes para os avanços sociais e políticos, incluindo orientações importantes para as práticas educacionais voltadas para esse público.

Como aventado no primeiro percurso, a garantia do direito à educação para todos foi instituída na Constituição Federal de 1988. Postas as prerrogativas de que todas/os cidadãs/ãos brasileiras/os deviam estar na escola, várias políticas públicas se apresentaram a fim de tornar efetivo esse direito à educação. A construção desse processo de universalização passa pela construção do acesso à educação básica e alcança o sujeito com deficiência, propiciando sua admissão no ambiente escolar. Dessa maneira, torná-lo sujeito de aprendizagem, estudante regular, impactou os modos de entendimento e, por consequência, de atendimento às pessoas com alguma deficiência.

Nesse mesmo contexto, aportam por aqui estudos, conceitos e ideias atualmente associados ao movimento pós-estruturalista. Tomam força conjuntamente com as ideias promovidas por outros movimentos internacionais, que se apresentaram entre as décadas de 1980 e 1990. Trata-se de correntes de pensamento que ampliaram as possibilidades teóricas e metodológicas de análise e estudo das ciências humanas nas suas variadas áreas e dimensões (DOSSE, 2018).

É preciso lembrar que, no contexto nacional anterior à década de 1980, as pessoas com deficiência tinham poucas oportunidades escolares. Gradativamente, a tendência educativa voltada ao público considerado excepcional (termo em desuso) passou a ganhar espaço e a Educação Especial se afirmou no país como modalidade de ensino, inicialmente em instituições vinculadas a associações filantrópicas e, posteriormente, no âmbito governamental. A Constituição Federal de 1988 e a nova

Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9394/96) (BRASIL, 1996) são consideradas marcos importantes para o início de um pensamento inclusivo, alcançando para além do direito à igualdade o princípio da dignidade do ser humano.

À medida que o número de estudantes com deficiência foi aumentando nos espaços de ensino regular (em classes comuns), conforme já dito, as/os professoras/es precisaram se qualificar para a atuação com esse público. Dessa forma, a complementação da formação inicial ocorreu impulsionada pelas novas legislações, que também determinaram a reformulação e a adequação das grades curriculares nos cursos de graduação para formação docente, abrangendo conteúdos específicos voltados para a área da Educação Especial (MAZZOTTA, 2011).

Nesse contexto, de novas regulações, foram se implementando outros saberes, teorias, conceitos e discursos sobre Educação Especial. Do ponto de vista crítico, esses discursos passaram a se associar ao conceito de inclusão e/ou seu elemento dual a in/exclusão²². Para Carlos Skliar (2003)

o binômio exclusão/inclusão não é original e nem recente, pois constituiu sujeitos, configurou pactos de poder, determinou conhecimentos, enquadrou sujeitos e grupos ao longo da história [...] ainda que se pretenda introduzi-lo hoje sob um novo rosto, político, cultural e/ou educativo. (SKLIAR, 2003, p. 95)

A partir disso, inúmeros debates ocorreram sobre a identidade e a diferença, de grupos ou de comunidades, de culturas e de sujeitos. Esses discursos, com suas linguagens, acompanharam os caminhos que foram margeando a profissionalização docente em Educação Especial. Já do ponto de vista de conhecimentos da área da medicina, os efeitos da tecnologia no avanço dos diagnósticos médicos aproximaram medicina e educação, acelerando a necessidade de atualização dos profissionais que passaram a atuar nesse campo. Esse contexto tem dinamizado ainda hoje as reflexões que antecedem as práticas para favorecer a aprendizagem dos estudantes que fazem parte do público-alvo da Educação Especial.

22 “In/exclusão” é um termo que diz, de forma geral, sobre estar incluído na sociedade, ou na escola, em números e estatísticas sociais, no censo escolar, por exemplo, mas sem a efetivação de ações ou de condições favoráveis que potencializem a inclusão, gerando com consequência a exclusão da inclusão. O conceito “in/exclusão será aprofundado e explorado mais adiante (cf. LOPES; FABRIS, 2013).

No final do século XX, ocorre uma transição do assistencialismo para a integração, e, posteriormente, na denominação de inclusão, as ações que visavam “minimizar os prejuízos e as inúmeras exclusões geradas pelas práticas que exploram e discriminaram segmentos da população ao longo da história” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 21). Tais modos de referir aludem a um pensar e agir que é fruto de etapas que ajuízam inovações clínicas, debates teóricos e acabam interferindo nas políticas nacionais e locais de educação.

Após o exposto, posso dizer que a defesa do direito à educação das pessoas com deficiência é algo recente. Tornou-se efetiva como efeito das reivindicações de movimentos sociais, que realizam várias ações e movimentos a fim de alcançar o reconhecimento de grupos minoritários. Da metade para o final do século XX, aconteceram as primeiras conquistas para essa área educacional. Inicialmente, algumas ações se deram com maior intensidade na Europa, depois se expandiram para os Estados Unidos, Canadá e, posteriormente, para outros países, entre estes o Brasil (MAZZOTTA, 2011).

Na virada do século XX para o XXI ou na primeira década deste século, outro grupo de intelectuais reunidos em torno de pensar as culturas, denominados multiculturalistas, vão problematizar as tensões entre identidade e diferença e a epistemologia como fato colonial, exigindo a construção de saberes decoloniais. Tais necessidades, vindas da sociologia, da antropologia social e da filosofia, exigem da formação de professores novos modos de teorizar e praticar o ato educativo. Nas demandas contemporâneas dos novos sujeitos, decoloniais e pós-coloniais, impuseram-se processos de entendimentos outros, especialmente com relação ao que funda histórica e tradicionalmente o conhecimento. Tomaz Tadeu da Silva (1996) chama atenção para as relações de poder e de desigualdade entre diferentes povos e nações, em tempos de globalização

É importante compreender não apenas as relações de exploração econômica entre os diferentes países da chamada “ordem mundial”, mas também as relações de construção simbólica da dominação e da subordinação na qual certos grupos e nações se constroem como superiores e constroem a outros como inferiores. Nesse contexto torna-se crucial examinar as formas e os regimes de representação e de discursos pelos quais o “outro” foi e continua sendo social e historicamente construído como objeto de um olhar imperialista e colonial. (SILVA, 1996, p. 66)

Essa atualização traz novas linguagens, imagens de mundo, subjetividades, para os educadores em geral e, na Educação Especial, as novas teorias reivindicam o direito aos modos de existir, se expressar, aprender e viver a diferença. Oportunizar as condições do exercício de si, permitir que esses sujeitos aprendam e se reconheçam nesse aprender, permitindo que vivam suas singularidades e se relacionem com as próprias diferenças e com as dos seus colegas, exige uma autoconsideração do próprio educador. Mostrou-se necessário à minha/às nossas docência(s) e práticas, que acompanham certa evolução da área, o apreender da própria prática para poder diferenciá-la, o que conseqüentemente tem efeitos sobre a docência em Educação Especial e nos faz profissionais com especificidades, tanto no que se refere aos conhecimentos quanto às práticas pedagógicas.

Nas duas primeiras décadas do século XXI, outras mudanças ocorreram na legislação nacional, trazendo a expectativa de que a pauta inclusiva se afirmasse, reconhecendo os direitos de todos os cidadãos. A consolidação na Educação Especial de uma política inclusiva aumentou o número de estudantes com alguma deficiência matriculados, mas esses estudantes nem sempre foram considerados nas suas singularidades, nas suas necessidades educativas ou em suas potencialidades.

Antes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), era predominante o modelo escolar de integração. Para Prieto (2006):

Sua efetivação podia se dar pela oferta de um *continuum* de serviços que pudesse garantir ao aluno com deficiência o direito de estar em espaços sociais (dentre eles a escola) que aumentassem sua proximidade física com os demais alunos e pessoas (dimensão física), podendo usufruir os mesmos recursos educacionais disponíveis no sistema de ensino, incluindo a classe comum (dimensão funcional), com a intenção de potencializar suas possibilidades de interagir socialmente (dimensão social). (PRIETO, 2006, p. 34)

De lá para cá, acompanho a discussão sobre a inclusão e o debate do direito à educação e à aprendizagem dos estudantes com deficiência. Entretanto, dados²³ (ver Figura 3) mostram que poucos membros desse grupo conseguem se estabelecer

23 Uma pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE de 2019 mostra que enquanto 96,1% das crianças e adolescentes de 6 a 14 anos sem deficiência estudavam no período adequado para a idade, a realidade para as com deficiência era de apenas 86,6%. Ver a notícia publicada na rádio agência nacional em 21/09/2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2022-09/ibge-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-renda-e-menos-escolaridade>. Acesso em: 08 fev. 2023.

e seguir um caminho profissional que alcance um curso acadêmico, sendo muitas vezes apenas tolerados na presença física. Mesmo quando acolhidos na sua diferença, uma parcela significativa apresenta baixo ou discreto aproveitamento escolar, sofrendo, muitas vezes, discriminação por conta de sua condição, tendo assim que resistir para existir, marcar sua presença e tentar seguir nos estudos, quando não ocorre a sua evasão escolar.

FIGURA 3 – QR CODE NOTÍCIA



Fonte: FREIRE (2022).

No avanço das décadas, a visão educacional integradora permanece gradativamente tentando ser ultrapassada, com uma transição ainda lenta para o alcance da inclusão de um contingente maior de estudantes com deficiência, na forma pretendida, seja nas proposições das políticas ou nas pautas que os movimentos de inclusão da pessoa com deficiência reivindicam. Nesse sentido, uma das fragilidades evidenciadas na pesquisa que antes realizei (FRANCO, 2015) se relaciona ao fato de que a inclusão escolar, enquanto política na produção de discursos e enunciados, é prevista para um público que muitas vezes não é o real. Os dados colhidos mostraram algumas das contradições que permeiam o contexto escolar no qual atuamos como profissionais da área. As condições estruturais dadas, assim como a forma como as leis são interpretadas, têm trazido fraca” potência”²⁴ às práticas que se realizam nos CMAEEs e em outros ambientes analisados. Na composição da *professora-rizoma* em Educação Especial, associo-me às profissionais que se percebem instigadas a

24 Potência, em Deleuze, relaciona-se com desejo e força de agir.

agir adequando-se a um conjunto de discursos que visam a ações em prol de promover novas adaptações do cotidiano institucional, seja em escolas ou em CMAEEs. São tentativas de promover atitudes inclusivas, mas cujo alcance, na prática, acaba sendo insuficiente para uma educação voltada às particularidades e à diversidade das deficiências.

Nesta nova análise, procuro desvendar as tramas da formação de professores em um verdadeiro emaranhado rizomático, com multiplicidades que nos inspiram formas de ver, diagnosticar e de entender o estudante diferente como aquele que está em constante processo de aprender, diferenciado não somente pela deficiência que possui, mas por apresentar características singulares em seu desenvolvimento múltiplo. Desta forma, se fez necessário aprofundar quais concepções possuem dos discursos que circulam nos diagnósticos educativos que antecedem o preparo dos processos educativos do estudante especial (?); investigar quais metodologias, desde a constituinte de 1988, têm influenciado o ensinar da educação especial, favorecendo o desenvolver de habilidades destes sujeitos (?); e analisar discursos comuns e pressupostos que são residuais aos saberes docentes desenvolvidos na formação inicial de professores.

As políticas de formação docente neste mapa se sobrepõem às demais linhas quando são considerados os estudos e o debate sobre a educação dos estudantes com deficiência que, no período estudado, atingem muitos profissionais que passaram pelo processo de formação. Neste sentido, abordar o processo de formação profissional configura-se elemento relevante, algo que impacta diretamente aqueles que, na prática, favorecem e potencializam o processo de inclusão dos estudantes com deficiência. Na oportunidade da escuta das cinco profissionais, estando mais próxima e disponível a construir esse diálogo, revelam-se alguns dos detalhes que levam à busca por conhecimento; tento então entender cada singularidade e ter subsídios para conduzir o cotidiano do trabalho que envolve o estudante com deficiência.

Na leitura das políticas e regulamentações, documentos norteadores e diretrizes, ou através do acesso a outros documentos recomendados para subsidiar as ações que ocorrem nas escolas e nos programas da Educação Especial do município de Curitiba, volto a observar a formação continuada. Busco observar como estudos mais atuais são acessados pelos profissionais que direcionam o diagnóstico

e os encaminhamentos aos programas da Educação Especial, realizado por meio da avaliação psicopedagógica do estudante com deficiência — que também compõe atribuição e um dos campos de atuação da pesquisadora-rizoma, em um CMAEE.

Para contribuir com a composição deste cenário, trago para o debate as tendências formativas que se destacaram nas últimas décadas, considerando que tais formações, com o seu alcance, atualizam o entendimento sobre o que fazer, habilitando o profissional para o atendimento ao estudante.

Desta forma, (re)construindo um cenário que é próprio da Educação Especial de Curitiba, espera-se analisar o que compõe as interpretações e imagens vindas das políticas, que se filiam a ações voltadas à docência atuante junto ao público da Educação Especial. Diante do conhecimento docente e dos discursos proferidos, é oportuno perceber como os dispositivos de in/exclusão atuam e refletem nas práticas inclusivas. Partindo de levantamentos concretos, com os recursos de análise da pesquisa e subsidiados em conceitos da diferença, a tese estabelece conexões nessa trama que (re)cria, (re)nova e, muitas vezes, repete a diferença nela mesma, sem que ocorra uma mudança nos valores que respeitem o direito de ser diferente.

1.3 TRILHAS METODOLÓGICAS

*Qualquer caminho leva a toda a parte.
Qualquer ponto é o centro do infinito.
E por isso, qualquer que seja a arte
De ir ou ficar, do nosso corpo ou espírito,
Tudo é estático e morto. Só a ilusão
Tem passado e futuro, e nela erramos.
Não há estrada senão na sensação
É só através de nós que caminhamos.
(Fernando Pessoa)*

Esse fragmento do poema “Qualquer caminho leva a toda parte”, de Fernando Pessoa (2007), instiga pensar no caminho metodológico da tese de forma que não se tem a projeção de partir de um ponto para chegar a outro. O ponto de partida não é um ponto qualquer, mas é um acontecimento, um processo que não se precisa onde iniciou. Se for para partir de algo que seja da vida! Vidas que se cruzam, sem passado nem futuro, que se (re)vivem no aqui e agora. Nessa trama, o começo é tão incerto quanto o fim, assim como afirma o poeta: *qualquer ponto é o centro do infinito*. Uma pesquisa-rizoma precisa de um começo, mas os caminhos são múltiplos, aqui

escapam da ilusão, fincando os pés no chão para deixar pegadas, marcas, sensações; rachar para encontrar fendas e saídas. A forma de análise refere uma tese que quer peregrinar, quer ir e não ficar, sem atalhar caminhos errantes, desviar das certezas e desdobrar as incertezas. Trata-se do caminhar de uma professora-rizoma que se associa a modos de traçar linhas, sem horizonte pré-fixado, sem fim, rizomatizar, cartografar.

Cartografar as linguagens que circulam nas práticas docentes, as imagens de pensamento²⁵ subtraídas de subjetividades profissionais construídas ao longo do tempo, que muitas vezes repetem os discursos das políticas e da captação da produção de conceitos vinda da formação continuada, que nutrem os fazeres e os dizeres, as falas daquelas que se apresentam em atuação na Educação Especial em Curitiba, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Nessa empreitada, é preciso pensar alguns procedimentos a fim de estender as linhas que se ramificam nesse mapa múltiplo, único e capaz de representar a realidade da Educação Especial de Curitiba.

Os procedimentos a serviço da coleta de dados são dispostos para dar liberdade e ir a fundo no que transcorre nas subjetividades docentes, desde os fundamentos, associados à formação inicial e continuada da docência, e a atualização dos conhecimentos ligados à instrumentalização da área médica-clínica, associada à psicopedagogia e outros. Além disso, na investigação das tendências formativas desses tempos, o destaque à sororidade que compartilha de dúvidas e de conflitos semelhantes e transborda na docência as dimensões ética, política e das práticas.

Todo esse conjunto, em sua multiplicidade, é observado como produtor de agenciamentos que criam os modos de pensar, de se expressar, a linguagem (fala) própria e o agir, que podem ser entendidos como vetores que atravessam a multiplicidade e se associam às práticas dos professores que atuam na Educação Especial em Curitiba.

Nas tensões da inclusão escolar, dá-se o processo de construção das linguagens docentes que envolvem, especialmente, a Educação Especial de Curitiba, inseridas no contexto que compõe o ensino fundamental, de primeiro ao quinto ano,

25 Em Deleuze e Guattari (1992), de forma geral, imagem é o que dá sentido ao pensamento. A imagem do pensamento relaciona o significado e o uso que damos às coisas (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

considerado em diversas dimensões, tal processo possibilita um olhar múltiplo sobre aspectos que a envolvem, tanto nas armadilhas como nas potencialidades que a inventam e a reinventam. Viver o território, desterritorializar para reterritorializar.

Devido às singularidades de cada instituição e de cada profissional, as perguntas foram propostas por questões abertas (ANEXO I), considerando o inesperado que agrega diversidade de pensamentos e de reflexões possíveis, sendo complementadas nas trocas e no diálogo. Os temas abordam desde a trajetória profissional, os caminhos de formação inicial e continuada percorridos, conhecimentos sobre documentos que amparam a Educação Especial, as referências teóricas da área, linguagens e outros aspectos que (re)criam as ideias e práticas voltadas ao estudante com deficiência, compondo um perfil docente real. Trata-se de colher relatos com as interpretações que cada profissional constrói na sua trajetória formativa e profissional, dando o direcionamento do trabalho pedagógico em Educação Especial. Todos elementos se reportam a importantes elementos na composição desta tese.

Para compor o quadro da Educação Especial de Curitiba, é perfil das profissionais possuir, conforme Decreto nº 941, de 10 de setembro de 2018, no artigo 3º:

- I - curso de pós-graduação em nível de Especialização “Lato Sensu” na área da Educação Especial/Inclusiva com formação específica na área de atuação pretendida;
- II - curso de graduação com ênfase em Educação Especial/Inclusiva;
- III - curso na forma de Estudos Adicionais na área da Educação Especial. (CURITIBA, 2018)

Além da formação, as professoras e pedagogas participantes das cinco entrevistas têm atuação em diferentes CMAEEs de Curitiba, com experiência de mais de dez anos, possuem idade entre 46 e 53 anos, exercendo a docência nas funções de Atendimento Educacional Especializado em Pedagogia, Avaliação Psicopedagógica, Atendimento Educacional Especializado na Área Visual, Atendimento Educacional Especializado na Área Auditiva e no atendimento Educacional Especializado do estudante com transtorno do espectro autista (TEA),

em atuação no Centro Educacional Especializado para Transtorno do Espectro Autista (CETEA).

Fazem parte dos aspectos investigados os agenciamentos presentes na atuação das profissionais, e estes podem ser (des)favoráveis dependendo do segmento a que corresponde ou ao serviço em que se está. Agenciamentos de poder estão presentes nas políticas, nas leis, nas atitudes e subjetividades; enfim, em toda estrutura que envolve a educação e se propõe inclusiva, movendo-se no que foi e no que é vivido (cf. DELEUZE; GUATTARI, 1992). Há agenciamentos, no entanto, que exprimem a ascendência de grupos, de minorias, de instituições que atuam na resistência, em enunciados coletivos que têm como princípio a defesa da diferença oprimida: “O enunciado é o produto de um agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo, em nós e fora de nós, populações, multiplicidades, territórios, devires, afetos, acontecimentos” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 65).

O diagnóstico que busco apresentar se desloca e se arranja em linhas para fins de alcançar novos fluxos para atuar nas ciências humanas, entendendo estas como referentes singulares em campo múltiplo. A pesquisa-rizoma (CUNHA, 2019, 2020, 2022), corroborando esta estética, mostra-se uma metodologia consistente e, ao mesmo tempo, flexível no que se refere ao construto de uma epistemologia que não condiz com a tradição, com modelos acadêmicos rígidos e fechados. A teorização aqui utilizada é propositora de diálogos entre diferentes campos, áreas, discursividades, pensares e ações. Portanto, o desenho metodológico está direcionado a transpor as barreiras do conhecimento, transformá-las, criar/recriar, acomodar novas proposições potentes que promovam marcas e/ou movimentos, que possam chegar àqueles que se relacionam com a causa das diferenças, dos grupos minoritários, dos excluídos, apresentando a potência de desterritorialização e reterritorialização.

Para que esta proposta investigativa não recaia em uma escrita que aprisiona o conhecimento acadêmico como uma verdade absoluta, o desenho da pesquisa-rizoma convoca rupturas e escapes que contemplem a ousadia de sair da mesmidade, da repetição. Refere-se a olhar para a realidade numa mirada que ousa desconstruir semelhanças com outras produções científicas existentes. O rizoma que compõe o formato ético e estético desta pesquisa evoca as possibilidades da imanência, do transitar no “entre”, no “entremeio” (cf. DELEUZE; GUATTARI, 2011); diz de um lugar

que não se opõe, mas se posiciona eticamente com o compromisso da dúvida e não da afirmação do verdadeiro, aproximando-se mais de uma educação ética e de respeito humano.

A pesquisa-rizoma e a cartografia desejam, antes de mais nada, localizar as redes semióticas, simbólicas, subjetivas e objetivas que compõem determinada realidade. O ponto de partida é de sentido geográfico, refere-se às questões: qual lugar algo está se passando? Quem está envolvido? Como esse envolvimento e este lugar ramificam do ponto de vista político, econômico, cultural, estrutural? As redes, os fios, as linhas tênues que são compartilhadas e ramificadas em determinadas realidades apontam para territórios, regiões, fronteiras, populações, mapas que representam aspectos de um espaço ou de uma população. Mas aqui, tomada como método de pesquisa, a pesquisa-rizoma convoca a cartografia para relacionar o mundo possível no qual a Educação Especial emana suas realidades. Kleber Prado Filho e Marcela Montalvão Teti (2013) destacam que a cartografia como método não se refere a regras ou procedimentos rígidos de pesquisa, mas realiza-se “como estratégia de análise crítica e ação política, olhar crítico que acompanha e descreve relações, trajetórias, formações rizomáticas, a composição de dispositivos, apontando linhas de fuga, ruptura e resistência” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 47).

Os autores enfatizam o caráter político da cartografia enquanto método de pesquisa e explicam:

Um objeto politicamente relevante para análises cartográficas seriam, portanto, práticas de normalização em domínios diversos tais como: loucura, sexualidade, criminalidade, saúde, educação, entre outros. Nesse caso, como em outros tantos, a cartografia serve como método e instrumento ligados à problematização de uma história do presente, na medida em que possibilita uma crítica do nosso tempo, permitindo também enfrentar enunciações, modos de sujeição e resistir a jogos de objetivação x subjetivação que fazem de nós aquilo que somos. (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 47)

Os conceitos de território, territorialidade, desterritorialização e reterritorialização trazem a possibilidade de cartografar a realidade de Curitiba, as transformações da Educação Especial vivenciadas pelas professoras municipais. Embora a pesquisa direcione-se predominantemente para a construção da docência no contexto curitibano, espera-se que os conceitos aqui trazidos possam apresentar ideias, revelar caminhos ou linhas de fuga que promovam o olhar sobre o outro,

percebê-lo com sensibilidade, abandonando o julgamento moral, de valores e crenças reproduzidos pela tradição. Nesse sentido, que o contexto estudado inspire outros territórios, proposições e profissionais, estimulando atravessamentos, encontros com ideias e pensamentos que não só considerem, mas favoreçam a visibilidade do outro e de suas potencialidades, fazendo-os ocupar espaços, garantindo lugares aos seus corpos e rostos²⁶. Cabe esclarecer que Deleuze e Guattari (2011) abordam a cartografia sem separar esse método do conceito de rizoma que o implica e vice-versa. O método cartográfico foi sistematizado posteriormente por adeptos da sua teoria e assim utilizado, sobretudo nas áreas humanas, com o intuito de nortear a construção de multiplicidades nas pesquisas, rompendo com a reprodução de verdades, permitindo a flexibilidade e a sensibilidade do cartógrafo diante da realidade pesquisada. A cartografia que se propõe corresponde a um olhar adjacente à filosofia da diferença e seus precursores — tal filosofia instiga que se crie conceitos e ideias, que se esboça na pesquisa aproximando o conhecimento da realidade. Ao traçar linhas diversas, para várias direções, sobrepostas e justapostas, permite que um estudo se faça tal um rizoma, sem fim, aberto infinitamente à criação de novas linhas e vetores, conectáveis e desconectáveis (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

Essa opção metodológica transporta a ideia de uma produção escrita conforme a concepção de Deleuze e Guattari, segundo os quais “escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 19). Portanto, a cartografia possibilita uma nuance diferente, para um mapa em que a escrita pode tratar do mesmo tema, por caminhos diversos. Nesta pesquisa-rizoma, que possui a cartografia como um dos seus procedimentos, trata das potências e potencialidades, das binaridades e contrapontos na formação docente, que subsidiam as linguagens e práticas em Educação Especial, atualmente assumida politicamente na perspectiva inclusiva.

Retomando Fernando Pessoa (2017), “não há estrada sem sensação”, os caminhos são construídos no processo e desdobramentos, evolução não paralela, transversalizada nas linhas e vetores desse mapa, somando a tríade reflexão-ação-reflexão que acompanhou o processo de pesquisa sendo condutora na (re)definição

26 Na rosticidade, “rosto-linguagem”, busca-se entender como esses rostos das pessoas com deficiência podem ser visibilizados, apropriados na singularidade de serem vistos como são e não somente no diagnóstico ou na deficiência.

dos passos e dos procedimentos adotados. Compartilha-se com Luciano B. Costa (2014) a ideia das pistas introdutórias sobre o uso da cartografia em pesquisas, segundo o autor:

a cartografia não tem um único modo de utilização, não busca estabelecer regras ou caminhos lineares para que se atinja um fim. O pesquisador-cartógrafo terá que inventar os seus na medida em que estabelece relações e passa a fazer parte do seu próprio território de pesquisa. (COSTA, 2014, p. 71)

Cunha (2011, p. 50) lembra que rizoma, advindo da biologia, diz de planta rasteira, que não afunda raízes no solo. Na analogia feita por Deleuze e Guattari, o sentido do rizoma está na possibilidade de movimento pelas superfícies. Nessa investigação, a ideia de cultivar grama, fazer rizoma, convida a ocupar espaços desocupados, espalhar ramas em um caminho próprio, provocar movimentos na superfície improdutiva, de sobrevivência e de resistência aos discursos preestabelecidos para criar enunciados outros ou outras ideias e pensamentos; arriscar, na poética da docência, linguagens a partir de conceitos que veiculam saberes da filosofia-rizoma apostando na proliferação da diferença enquanto singularidade e, ao mesmo tempo, multiplicidade humana.

Assim sendo, deve haver a percepção da/o cartógrafa/o que se dedica na pesquisa para que o que é improdutivo possa ser observado e então ocupado. Costa (2014) lembra que, em entrevista que Gilles Deleuze concedeu a Claire Parnet (1998), o filósofo coloca que a cartografia encontra espaços improváveis nas intermitências e vazios pois “o cartógrafo, ao cartografar o que se passa nos intervalos, deve aprender muito com a grama. É no espaço não-cultivado das importâncias culturais e sociais que ele colocará seu olho e corpo” (COSTA, 2014, p. 73). Grama, em Deleuze, é transbordamento, como o rizoma, nas cenas bordas, no meio, “*entre*” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 25).

Ao relacionar com o empirismo, Williams (2013) destaca que a filosofia de Deleuze propõe uma experimentação diferente daquele empirismo científico em que prevalecem ensaios específicos e limitados. As experiências buscadas no empirismo deste trabalho, respaldado no pós-estruturalismo, se propõem à experimentação

aberta com a vida, em oposição à determinação e antinaturalismo (WILLIAMS, 2013, p. 92-93). Assim:

O pós-estruturalismo de Deleuze se opõe ao humanismo, no sentido particular de dar uma prioridade fundamental ao humano em qualquer sentido de valores. Isto porque a estrutura que permite a determinação do humano e de valores humanos começa com uma seleção de relações que é, ela própria, anterior ao humano. Deleuze afirma que o estruturalismo deve ser “anti-humanismo” — não porque se oponha a valores humanistas, se opõe sim ao privilegiamento destes valores como fundamento do pensar. (WILLIAMS, 2013, p. 93)

É, pois, nessa perspectiva que a pesquisa-rizoma cartografa a realidade e as linguagens docentes associadas às práticas em Educação Especial, afastando-se de buscar nos dizeres e expressões profissionais qualquer perspectiva de seleção, seriação ou classificação de pessoas, especialmente com deficiências. Cartografa a realidade não admitindo a moralidade e o julgamento que discrimina, inconcebível nos valores e imunidades quando se sobrepõe a falta de oportunidades e ao desprezo que relega a pessoa com deficiência aos universais generalizados e invisíveis.

A alternativa metodológica da cartografia transporta na ideia de máquina, a maquinação contrária ao controle, o desejo de subverter as relações de saber-poder instituídas, escapar do controle da academia que sufoca ao impor modelos; quer maquinar o mapa com traço inovador, inventivo e criador como possibilidade de reverter a lógica da tradição, auxiliando a potencializar esta produção de tese, articulada ao território do pensamento da diferença (ARAÚJO; CORAZZA, 2018).

Desta forma, retomando o poema referido no início, “*Qualquer caminho leva a toda parte*”, propõe-se a reflexão:

FIGURA 4 – FOTOGRAFIA CAMINHO



FONTE: Acervo da autora, 2000.

#paratodosverem: Na foto colorida um trecho ou parte de uma estrada, ao lado esquerdo aproximadamente sete árvores que aparentam ser cedros, alinhadas, acompanham a estrada, com destaque nos troncos e o chão próximo coberto por uma espécie de palha e algumas pinhas secas.

Aqui, o desejo de multiplicar e o convite a seguir as trilhas, constituir e povoar as estradas cartografadas, viver as sensações, ser nômade, sensível ao pó da estrada, sem buscar a razão e nem viver ilusão, apenas viajar, ser viajante.

Qualquer caminho leva a toda a parte.
 Qualquer ponto é o centro do infinito.
 E por isso, qualquer que seja a arte
 De ir ou ficar, do nosso corpo ou espírito,
 Tudo é estático e morto. Só a ilusão
 Tem passado e futuro, e nela erramos.
 Não há estrada senão na sensação
 É só através de nós que caminhamos.
 Tenhamos pra nós mesmos a verdade
 De aceitar a ilusão como real
 Sem dar crédito à sua realidade.
 E, eternos viajantes, sem ideal
 Salvo nunca parar, dentro de nós,
 Consigamos a viagem sempre nada
 Outros eternamente, e sempre sós;
 Nossa própria viagem é viajante e estrada.
 Que importa que a verdade da nossa alma
 Seja ainda mentira, e nada seja
 A sensação, e essa certeza calma
 De nada haver, em nós ou fora, seja
 Inutilmente a nossa consciência?
 Faça-se a absurda viagem sem razão.
 Porque a única verdade é a consciência
 E a consciência é ainda uma ilusão.
 E se há nisto um segredo e uma verdade
 Os deuses ou destinos que a demonstrem
 Do outro lado da realidade,
 Ou nunca a mostrem, se nada há que mostrem.
 O caminho é de âmbito maior
 Que a aparência visível do que está fora,
 Excede de todos nós o exterior
 Não para como as coisas, nem tem hora.
 Ciência? Consciência? Pó que a estrada deixa
 E é a própria estrada, sem a estrada ser.
 É absurda a oração, absurda a queixa.
 Resignar(-se) é tão falso como ter.
 Coexistir? Com quem, se estamos sós?
 Quem sabe? Sabe [...] que são?
 Quantos cabemos dentro em nós?
 Ir é ser. Não parar é ter razão.
 (PESSOA, 2007)

2 SEGUNDA LINHA: FUNDANDO A ANÁLISE DOS VETORES

Tirar a diferença de seu estado de maldição parece ser, assim, a tarefa da filosofia da diferença. [...] A diferença deve sair de sua caverna e deixar de ser um monstro. (DELEUZE, 1988, p. 65)

A presente revisão se propõe apresentar a contextualização sobre o pensamento que embasa a filosofia da diferença, reflete sobre o contágio das ideias dessa área nas análises a respeito da Educação Especial, tomada neste estudo como área potente, singular e múltipla.

Com enfoque nas concepções e ideias dos autores pós-estruturalistas e seus intérpretes, parte-se da imagem da diferença. Ela está na raiz da identidade e da oposição, da analogia e da semelhança; comunicada, disseminada, na primeira impressão, a diferença é o mal (DELEUZE, 1988, p. 65).

Para contextualizar a Educação Especial e a inclusão escolar do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, com olhar voltado à construção da docência da área em Curitiba, o campo teórico desta pesquisa (re)começa a cartografar esse mapa de intensidades e multiplicidades, em escritas que metamorfoseiem enunciados, que procuram produzir novos fluxos de linguagem.

As linhas bifurcadas deste mapa serão tratadas como *vetores*. Para cada linha, nos dispositivos ou agenciamentos, há um vetor em movimento e transformação. Em Deleuze (DELEUZE, 1996 apud HAESBAERT, 2004, p. 99), vetor diz de fluxos no campo do território histórico-social “não há território sem um vetor de saída do território e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte”.

2.1 PRIMEIRO VETOR: AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DE FORMAÇÃO DOCENTE

Em suma tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 99)

A política, na perspectiva da filosofia da diferença deleuziana, relaciona-se com uma micropolítica, abortada da macropolítica, mas sem desconsiderá-la. É oportuno e necessário que nós docentes façamos a reflexão e uma crítica a essas

instâncias e os modos como foram determinadas na Modernidade, quando esta submete todos às mesmas regras e a valores universais.

A política opera por macrodecisões e escolhas binárias, interesses binarizados; mas o domínio do decidível permanece estreito. E a decisão política mergulha necessariamente num mundo de microdeterminações, atrações e desejos, que ela deve pressentir ou avaliar de um outro modo. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 111)

Assim, fluxos passam na resistência das diferenças em períodos que marcam mudanças na macro e micro-história. Na territorialidade que se compõe na rigidez primitiva do aparelho de Estado, as linhas mais flexíveis encontram saídas no espaço social e passam para as linhas de fuga, estas, marcadas por descodificação e desterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 2012).

Nas brechas das políticas é que as micropolíticas se inserem, em um processo de desvio e de resistência, favorecendo o devir na criação de outras formas de pensamento e de ação política. Esses movimentos visam diminuir os prejuízos da discriminação e da exclusão, dívida histórica com segmentos que foram fragilizados na sua existência, negados e silenciando pelas próprias políticas (LOPES; FABRIS, 2013).

Volto-me agora à problematização das políticas voltadas às diferenças, aos sujeitos com deficiência, dos documentos que percorreram um processo crescente até a perspectiva da inclusão se estabelecer enquanto imperativo de Estado. Essa ideia foi se desenhando nos anos 1990, trazia uma nova concepção voltada às necessidades dos sujeitos, com estratégias de gerenciamento a distância dos governados. Eram tempos em que

passava a emergir com intensidade uma nova concepção de sujeito — autônomo, provedor, proativo, gerente e empresário de si mesmo, ocupando com o outro no sentido de mantê-lo sob vigilância e que gozava de plena liberdade para fazer as suas escolhas. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 28)

Destaco que a evolução das políticas da segregação, passando pela integração até chegar à inclusão, foi acompanhada de modificações não apenas nas ideias sobre deficiência, mas também no campo das terminologias. Por exemplo: até o final dos anos 1980, prevaleceu o termo “*excepcional*” para designar pessoas com deficiência; no início da década de 1990, passou-se a adotar a expressão “*portadores*

de deficiência”, e depois “*portadores de necessidades educativas especiais*”, a partir dos anos 2000 (MAZZOTTA, 2011). Com a participação de grupos representativos dessa parcela da população nos debates sobre o assunto, esses sujeitos passaram a reivindicar que fossem consideradas como pessoas múltiplas, mas unas, e são nominadas e tratadas na atualidade como “*pessoas com deficiência*”.

Não se pode negar que ainda hoje concepções da tradição enraizadas resistem, se mantendo atuantes diante das novas abordagens. O dualismo normal/anormal permanece e estabelece comparações binárias, nas quais as pessoas com deficiência são colocadas em situação de desvantagem quando comparadas a outras. São consideradas tendo como referência padrões universais, rígidos, pautadas em características biológicas e sociais presentes na maioria dos membros de uma sociedade. Importante referência em estudos na área da Educação Especial no Brasil, Mazzotta, em 1993, já descrevia os reflexos das padronizações que remetem aos desvios:

Os indivíduos que na atualidade têm sido ainda denominados de “excepcionais” compõem um vasto grupo de pessoas que, por uma razão ou outra, se distanciam dos “padrões” de comportamento e de desenvolvimento tidos como esperados da maioria dos membros do seu grupo social de referência. Na medida que tal distanciamento passa a ser significativo, face aos seus valores culturais e normas sociais, o indivíduo passa a ser considerado como “diferente”, “desviante”, “anormal”. [...] À base, portanto, dessa discriminação, encontram-se os conceitos de normalidade e diferenças individuais, permeando qualquer das dimensões em que ela ocorra: social, médica, psicológica, educacional. (MAZZOTTA, 1993, p. 12)

A exemplo de Mazzotta, muitos estudiosos que contribuíram para a constituição da área em Educação Especial no país tentam esclarecer, há mais de duas décadas, por meio de seus estudos e pesquisas que as diferenças são inerentes à condição humana múltipla, sendo as padronizações formas de universalizar que não contribuem para a inclusão da e na diversidade. Trazer essa diversidade para o debate educacional implica, imprescindivelmente, pensar em mudanças de valores que envolvem não só as questões das deficiências, mas outros marcadores sociais, tais como de gênero, de classe social, de raça, de etnia, entre outros que buscam, além da afirmação identitária, a garantia de direitos. Carvalho, ao questionar como esses marcadores produzem o “outro” diferente, alerta:

[...] o conceito de diferença, enquanto categoria analítica, apresenta-se com vários significados, segundo a natureza da prática discursiva na qual se inscreve. Mas há um consenso que as diferenças não podem continuar a ser vistas como meros desvios da norma ou como simples resultados de comparações entre sujeitos. (CARVALHO, 2010, p. 14)

Embora a busca pela igualdade pareça o melhor caminho, esse movimento tende a manter a oposição binária igualdade/diferença. Contudo, alguns estudos e pesquisadores preferem a desconstrução da oposição, enquanto outros apostam na diferença como o sentido real da própria igualdade. Mas é preciso cautela ao considerar a atenção aparentemente dada ao direito à diferença, especialmente quando as políticas interpretam as demandas sociais com soluções anti-igualitarismo, excludentes e segregacionistas, transformando-as em verdadeiras ciladas da diferença (PIERUCCI, 1999). A questão não é mais considerar ou aceitar as diferenças, como diz Pierucci (1999, p. 21) “o homem universal é o resultado histórico de um desnudamento: ele surge historicamente quando despojado do valor de suas diferenças culturais. Quando desvalorizado em sua diferença”. Para exemplificar, o autor lembra dos totalitarismos da Europa no século XX, quando os judeus passaram pelas atrocidades humanas não por serem iguais às outras pessoas, mas pelo ódio à sua diferença.

Assim, as concepções que envolveram ideias sobre as pessoas com deficiência também contam com passagens tristes na história: desde a superação da fase do extermínio daqueles que nasciam com alguma diferença na Antiguidade; passando pelo período de segregação em instituições disciplinares no século XIX; para então iniciar o processo de integração seguido pelo movimento de inclusão, o qual podemos dizer que ainda não foi integralmente entendido pela sociedade. Nesses dois últimos momentos, mais recentes, ocorrendo a partir do século XX, constituem-se movimentos que acompanham a defesa dos direitos humanos, é quando surge institucionalmente a Educação Especial (FERNANDES, 2011).

Nesse período é que a escola regular passa a compartilhar algumas das preocupações comuns ao contexto do atendimento especializado, como é o caso dos atrasos na aprendizagem, a proposição de metodologias específicas, ou adaptações didáticas para atendimento das diferenças individuais. (FERNANDES, 2011, p. 66)

Pode-se considerar, portanto, que o processo de integração se caracterizou a partir de movimentos em defesa do direito de pessoas com deficiência no uso e ocupação de diferentes espaços sociais (saúde, educação, lazer, esportes etc). As novas legislações educacionais passam a sugerir, quando possível e, mais tarde, preferencialmente, que as pessoas com deficiência sejam matriculadas no sistema geral de ensino, no ensino regular comum.

É certo que a construção da racionalidade ocidental colocou o diferente como um lugar menos civilizado ou menos evoluído, tendo como parâmetros normas desejadas ou vistas como naturais. Nesse contexto, o desvio da padronização podia ser entendido como patologia a ser corrigida, adequada e medicalizada. Essa patologização — forte tendência desde o século XVII, que alcançou os pobres, os delinquentes, os loucos e outros subalternizados — se estendeu e manteve a caracterização relacionada à loucura, manifestada por meio de dificuldades de ajuste moral e político.

Foucault (1978), na obra *A História da loucura*, apresenta a loucura como uma forma, mantida ao longo dos séculos, de conceber os sujeitos vistos em seus desvios. Dos leprosários, existentes em grande número até o século XIV na Europa, passando pelo expurgo dos loucos e vagabundos em alto-mar, até as internações em hospitais e manicômios, construiu-se um longo caminho, legitimado pelas instituições religiosas:

Pobres, vagabundos, presidiários e “cabeças alienadas” assumirão o papel abandonado pelo lazarento, e veremos que salvação se espera dessa exclusão, para eles e para aqueles que os excluem. Com um sentido inteiramente novo, e numa cultura bem diferente, as formas subsistirão — essencialmente, essa forma maior de uma partilha rigorosa que é a exclusão social, mas reintegração espiritual. (FOUCAULT, 1978, p. 10)

O século XX, mais fortemente na sua segunda metade, conduziu a uma ruptura no pensamento sobre as diferenças, reflexo de processos de desenvolvimento dos direitos humanos e do conhecimento científico; passou-se a valorizar as ciências empíricas em oposição a uma visão metafísica ou essencialista, oferecendo possibilidades de compreensão do ser social e “humano”, por meio de teorias estruturalistas e pós-estruturalistas. Voltando o olhar às pessoas com deficiência, percebe-se que foi nesse período que se inaugurou a perspectiva de libertação da potência humana, ainda que isso tenha ocorrido como uma evolução gradativa, a

partir da transição das práticas institucionalizadas pela área da saúde para depois envolver práticas educativas assistencialistas e filantrópicas. Esse acontecimento constituiu um marco importante em vários países para os avanços que se seguiram, concomitantemente aos processos de democratização, produzindo maior visibilidade para aqueles que anteriormente não possuíam garantia de direitos.

A partir de novos discursos construídos nesse período, a tendência de afirmação dos grupos minoritários foi reforçada, contando com a participação mais ativa destes nos debates sociais, assim como maior conscientização da sociedade, que fortaleceu os direitos sociais e civis. Isso mudou também, por consequência, o cenário da educação, estendendo à escola a abertura para os excluídos, para aqueles que até então tinham acesso restrito ou não tinham à educação institucional mantida pelo Estado.

Alguns dos documentos já destacados neste trabalho — as declarações internacionais, a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 — preconizaram mudanças no cenário educacional nacional e trouxeram inúmeros desafios para as profissionais da área, que, sem formação específica para atender o sujeito com deficiência, pouco compreendiam das suas especificidades e da dinâmica do ensino e da aprendizagem voltada ao público da Educação Especial.

Essa dupla mudança, tanto no entendimento quanto nas formas de atenção ao público-alvo da Educação Especial — que antes era acolhido prioritariamente em escolas especializadas ou nas classes especiais — direcionou o investimento e os estudos formativos para uma área específica da educação: a área de formação do educador em Educação Especial.

No que se refere à formação docente, se voltarmos às grades dos cursos de formação docente inicial (magistério) anteriores à década de 1990, é possível observar que raramente eram contemplados o conteúdo ou o ensino de metodologias voltadas ao atendimento dos estudantes com deficiência. Também, nos cursos de graduação, pouco se falava sobre essa modalidade de ensino ou sobre o atendimento educacional especializado. Segundo Fernandes (2011, p. 201) “todo o século XX é marcado por um projeto de formação de um especialista que tinha como alvo complementar a formação de um professor normalista”. A partir de meados dos anos 1980, foram implantados em alguns estados do Brasil cursos em nível pós-médio, a exemplo dos *cursos adicionais*, ofertados pelo Instituto de Educação do Paraná, para

formar profissionais interessados na área, preparando a profissional para o atendimento em deficiências específicas nas áreas da surdez, deficiência visual, deficiência física e deficiência intelectual, denominada na época como deficiência mental (FERNANDES, 2011).

Nesse contexto de mudanças na Educação Especial, passaram a ser implementadas as Classes Especiais (CE) que consistem em um programa da Educação Especial que já funcionou em todo território brasileiro, sendo substituídas, a partir de 2008, em algumas localidades, pelas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). As CE, no entanto, funcionam ainda hoje em algumas cidades, entre elas, Curitiba. As CE contam com a atuação de uma professora especializada e são destinadas aos estudantes diagnosticados com deficiência intelectual “leve”. São instaladas, normalmente, no espaço escolar do ensino regular comum, embora já tenham funcionado em outros espaços alternativos, secundários e distantes das demais turmas. Ao mesmo tempo que tentam aproximar os estudantes daqueles das turmas regulares comuns, as classes especiais, sendo exclusivas para o público com deficiência, classificam o estudante pela sua deficiência ou pela sua aprendizagem, quando não acompanham o processo de aprendizagem no ensino regular. Segundo a Deliberação nº 01/2015 do Conselho Municipal de Educação de Curitiba, a qual delibera acerca das Normas e Princípios para a Educação Especial no município de Curitiba:

- § 1.º. A Classe Especial destina-se a educandos que apresentam:
- I - defasagem de idade/ano escolar com deficiência intelectual leve;
 - II - deficiência intelectual social associada à falta de estimulação ambiental e ao cognitivo rebaixado;
 - III - deficiência intelectual moderada com repertório de comunicação e relacionamento adequado ao meio.
- § 2.º. Excluem-se dessa modalidade os educandos com transtorno de comportamento. (CURITIBA, 2015)

Já as escolas especializadas, em que as profissionais também devem ser especializadas, atendem públicos mais específicos, diferenciados pelas próprias deficiências ou por suas características, sendo estes classificados de acordo não só com as necessidades de cada grupo, mas também a partir de concepções e de entendimentos sobre a deficiência e de Educação Especial. Em Curitiba, o atual documento de referência define o público-alvo dessas instituições:

se caracteriza por estudantes com deficiência intelectual moderada, associada ou não a outras deficiências, cujo perfil é de quem necessita de apoio para o desenvolvimento das atividades de aprendizagens, de vida autônoma e social, de recursos ou acompanhamentos intensos e contínuos e de flexibilização curricular que na escola regular não obtiveram condições satisfatórias. (CURITIBA, 2021)

Especialmente na década de 1990, no Brasil, um conjunto de políticas e ações afirmativas propiciou que o “sujeito especial” adentrasse a escola e nela permanecesse. As condições dessa permanência têm forte relação com a construção de uma docência própria para recepcionar, selecionar e encaminhar esse estudante para um processo educativo “especial”. Sem dúvida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/1996) foi responsável pela expansão da Educação Especial no país, reafirmando o que a Constituição de 1988 determinava: o atendimento às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Seguindo a tendência mundial, no Brasil, houve o fortalecimento da área, momento a partir do qual os estudos e pesquisas acadêmicas sobre essa temática também se expandiram.

A segunda metade da década de 1990 é considerada um divisor de águas no cenário educacional direcionado aos estudantes com deficiência. Após a LDB, o Decreto nº 3.298/1999 regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (terminologia utilizada na época para se referir às pessoas com deficiência), instituindo a Educação Especial como modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. Esse acontecimento referendou e reforçou a necessidade de qualificação institucional e profissional para garantir maior abrangência no atendimento, assim como o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência nos espaços de ensino regular, além de propor uma política de estímulo a melhoria da qualidade do ensino (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAEs, 2003).

Na virada do século, quando ainda se tentava efetivar as determinações anteriores, novas recomendações, também provenientes de movimentos mundiais, impulsionaram novas políticas nacionais, proporcionando a expansão da Educação Especial assim como o aumento da visibilidade da pessoa com deficiência e progressos no entendimento desta como sujeito de direitos (ORRÚ, 2012). Sob influência da Convenção da Guatemala (1999), em 2001 foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, seguidas de uma

série de normativas e legislações. Destaca-se em especial a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece diretrizes para formação de professores e para instituições superiores contemplarem em seus currículos a formação voltada para atenção à diversidade e às especificidades dos alunos com necessidades especiais (terminologia utilizada na época, sendo recomendada atualmente “estudantes com deficiência”).

Entre 2000 e 2005, o desenvolvimento da profissionalidade daqueles que não tiveram na sua formação docente inicial os conteúdos sobre a Educação Especial não só se fez necessário como fundamental para atenção às demandas construídas no país. Alguns sistemas de ensino ofereceram cursos emergenciais para suprir as necessidades de profissionais habilitados, para que pudessem promover metodologias diferenciadas, direcionadas àqueles alunos com deficiência que se encontravam integrados na escola, mas sem a garantia da aprendizagem. A resolução nº2 de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional da Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), previa professores capacitados e especializados, diferenciando

Art. 18º. § 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre Educação Especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial.

§ 2º São considerados professores especializados em Educação Especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (CNE/CEB, /2001)

Para a especialização do docente em Educação Especial, também foi ampliado, nos planos de cargos e salários do ensino público, o incentivo para a formação complementar paralela por meio de cursos de pós-graduação, que

cresceram substancialmente nesse período, reforçando a tendência de profissionalização da carreira nas diversas áreas do conhecimento.

Pouco depois, o primeiro acordo internacional do século na área, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, liderada pela Organização das Nações Unidas (BRASIL, 2007) e da qual o Brasil é signatário, estabeleceu que os Estados-partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Como reflexo, no Brasil, o Ministério da Educação instituiu em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ainda vigente. Com a inclusão ganhando força e espaço, impondo-se cada vez mais enquanto resistência, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tornou-se referência essencial no apoio a esse processo. A política educacional na perspectiva inclusiva se valeu de novas medidas, visando definir e esclarecer o seu papel e o público a ser contemplado. Algumas normativas ainda vigentes são:

- 2009 – Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
- 2011 – Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. De acordo com o decreto, “considera-se público-alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais²⁷ do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011).
- 2013 – Lei nº 12.796/2013, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

27 Transtornos Globais do Desenvolvimento é a antiga terminologia para o que hoje se chama de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa terminologia em desuso abrangia, além dos transtornos do espectro autista, as psicoses infantis, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Kanner e a Síndrome de Rett. Com a publicação do *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais da Associação Psiquiátrica Americana - DSM5*, em 2013, todos passaram a compor o Transtorno do Espectro Autista.

- 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) - (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – Lei nº 13.156/2015, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Em 2014, a meta 4 do novo Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) não só referenda o que já está nas leis, mas prevê universalizar o ensino para o público-alvo da Educação Especial de 4 a 17 anos:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014)

Para universalizar o acesso de todos à educação, com a inclusão de todos especialmente no ensino regular comum, o atendimento educacional especializado voltado ao público-alvo da Educação Especial precisa oferecer o aporte ao desenvolvendo cognitivo, social e emocional, fundamentais para aprendizagem. Dessa forma, os docentes da Educação Especial convivem com os atravessamentos da medicina, da psicologia, da psicopedagogia e de outras áreas, convivendo com a percepção contínua de vazios a serem preenchidos com vistas a sair da superficialidade.

Nas políticas de formação docente para essa inclusão idealizada, investiga-se como esses profissionais se veem e se sentem, como tentam corresponder às constantes mudanças nas políticas e nos discursos, como se posicionam diante dos agenciamentos que se confrontam nos contextos nacional e local, que por vezes se contradizem, confundindo o pensamento acerca do modo de agir diante do estudante. As indeterminações também produzem movimentos, fazem os protagonistas da Educação Especial encontrarem fissuras e, nas pequenas aberturas, tentar acessar as saídas, as linhas de fuga, as interpretações, para que a profissional encontre formas de subverter a lógica determinista nas relações de poder para se chegar na aprendizagem do estudante com deficiência.

Neste estudo, faz-se a projeção da realidade local, suas contradições, suas adversidades e suas potências à luz da base pós-estruturalista, por meio dos autores escolhidos, clarificando a importância da docência que opera princípios éticos de respeito à diversidade e à diferença.

2.2 O ENCONTRO COM O OUTRO E COM A FILOSOFIA DA DIFERENÇA

Um encontro ocorre ao acaso ou são as nossas escolhas que nos conduzem aos encontros? Esta pergunta, um tanto quanto filosófica, propõe refletir algumas proposições de Deleuze (2012), a partir da filosofia de David Hume (1711-1776): “Uma escolha se define sempre em função daquilo que ela exclui” (DELEUZE, 2012a, p. 9). Representante do empirismo, Hume propõe substituir uma psicologia do espírito, ou da mente, por uma psicologia das afecções, sendo esta, na sapiência deleuzeana, capaz de constituir a verdadeira ciência do homem (DELEUZE, 2012a, p. 9).

Retomando a exposição conceitual, a filosofia da diferença, subárea da Filosofia, foi desenvolvida pelos pós-estruturalistas a partir da segunda metade do século XX e propõe uma ética a partir da revisão crítica do papel dessa área nas questões práticas da identidade. Esses pensadores questionavam a tendência, existente desde Heráclito e de Aristóteles, de aproximar o que era diferente de uma identificação, de uma identidade. Deleuze (1988) entende que a repetição se configura no retorno do mesmo; essa repetição tende a privilegiar certas visões de mundo, de ciência e de entendimento das coisas, resistindo às mudanças. Na proposta do autor, “tirar a diferença de seu estado de maldição parece ser, assim, a tarefa da filosofia da diferença” (DELEUZE, 1988, p. 65).

Trata-se de uma concepção despida de preconceitos, visão que acompanha as mudanças no tempo e no espaço em caráter de diferenciação, necessária para evitar as aproximações que relativizam a condição do sujeito e o generalizam, recuperando o significado da diferença, que é permitir a cada um ser nele mesmo. Nesse sentido, o que move a docência-rizoma em Educação Especial é o seu desejo de incluir seu estudante e construir novos conhecimentos em Educação Especial; são as suas afecções e o desassossego diante das contradições, ou injustiças, que envolvem a área que é habitada profissionalmente desde a década de 1990.

Em Hume, justiça é uma virtude artificial criada pelo homem, é um esquema, e o esquema é próprio da sociedade (DELEUZE, 2012a, p. 35). Mas a justiça artificial se relaciona com virtudes naturais; portanto, diz de categorias humanas que envolvem o sentido moral da vida no meio social.

No que se refere à moral (princípios universais), ultrapassando ainda a dimensão da justiça, está a ética que afirma a vida — ética que não se confunde com moral e é desarticulada de um sistema de julgamento. Na ética, “a oposição dos valores (Bem/Mal) é substituída pela diferença qualitativa dos modos de existência (bom/mau)” (DELEUZE, 2002, p. 29).

O encontro com a filosofia da diferença, não sendo ao acaso, surge como um acontecimento que possibilita uma nova forma de estar no mundo e de se relacionar com ele, almejando contribuir para o enfraquecimento dos interesses e do egoísmo moral que engessam posicionamentos contrários à igualdade de oportunidades e de acesso aos direitos, alimentados por determinismos aceitos como naturais.

O pós-estruturalismo deleuziano “é assim comprometido com a abertura e oposto a determinação. É um antinaturalismo e um antideterminismo”, entendendo a vida como complexa, mas criativa (WILLIAMS, 2013, p. 92).

2.3 TRAÇOS RETRAÇOS – FAZER, CRIAR, PROPOR O RIZOMA

*Rizoma, rizomatizar, raiz ou caule se espalha
Raízes em fuga, em propagação, entrenós alongados
Sobrevivência que transforma, fluxos contínuos
Formam a composição rizomática, interrompidas se auto recuperam
Sólidas, instáveis ou flexíveis; pontos interconectáveis
Cadeias e multiplicidades
Alastram-se e fazem conexões
(Elaborado pela autora)*

Fazendo parte do grupo de estudos Rizoma: Laboratório de Pesquisa em Filosofia da Diferença, a pesquisadora-rizoma e profissional de Educação Especial se (re)alimenta na própria prática, assim como nas imersões nos estudos da diferença, cultivando a motivação para rizomatizar a vontade de inclusão.

Uma forma rizomática de pensar esta pesquisa advém do conceito de rizoma, elaborado por Deleuze e Guattari (1997) e que, por meio de analogia com a botânica, remete a pensar em raízes que se desenvolvem e transitam em inúmeras direções. Rizoma, caule e raiz, prolongamentos que carregam afinidades com o que é cultivado

e é produtivo: “o rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até em suas concreções em bulbos e tubérculos” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 22).

Assim elaboram os filósofos:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...”. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 48)

O conceito faz alusão à sabedoria das plantas, que em suas raízes fazem rizoma: seja por rupturas ou prolongamentos para direções infinitas; algumas rompidas, outras regeneradas, entradas e saídas indeterminadas, oferecendo possibilidades ilimitadas para analisar e refletir sobre um acontecimento social frágil, como é o objeto deste estudo, voltado à inclusão escolar das pessoas com deficiência.

Um tal sistema poderia ser chamado de rizoma. Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. Os bulbos, os tubérculos, são rizomas. Plantas com raiz ou radícula podem ser rizomórficas num outro sentido inteiramente diferente: é uma questão de saber se a botânica, em sua especificidade, não seria inteiramente rizomórfica. Até animais o são, sob sua forma matilha; ratos são rizomas. As tocas o são, com todas suas funções de hábitat, de provisão, de deslocamento, de evasão e de ruptura. O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 21-22)

A relação do rizoma com esta tese está na proposição de ilimitadas e infinitas possibilidades que desvirtuam as direções de sobrevoos; nas rupturas ou em linhas abertas e de fuga; na velocidade que não se define no tempo nem no espaço, mas nas aberturas, nas saídas potentes, nas pequenas fendas que flexibilizam o pensamento enrijecido pela tradição. Nas reflexões da professora-rizoma

O conceito-rizoma sobrevoa sua falta de limite, numa velocidade infinita e furiosa, desfazendo-se dos contornos precedentes propostos na tradição, encarna em cortes abertos, em recortes múltiplos. Fendas, buracos, esgoto, acaso, vaso e vulva, torneira sem borracha, inundações, encontros de riacho. Ordenadas intensivas no fluxo de contornos variáveis. (CUNHA, 2011, p.136)

Inspiração que direcionada à Educação Especial, área ou subárea da educação, tradicionalmente considerada como a saída ou a ramificação que se desdobra para acolher, dar atenção e atender às demandas do estudante que destoa na sua diferença de aprender; seus docentes, na formação que o profissionaliza e na sua escolha de atuar de forma diferenciada, a perspectiva de estender este rizoma, promover outras direções, romper com a determinação do aprendiz incapaz ou limitado.

Esse mapa cartografado e rizomatizado, com linhas/raízes não simétricas, tenta trazer inversões que criem conexões no mapa, relacionar as arborescências a este rizoma, considerando em Deleuze e Guattari, que “no coração de uma árvore, no oco de uma raiz ou na axila de um galho, um novo rizoma pode se formar. Ou então é um elemento microscópico da árvore raiz, uma radícula, que incita a produção de um rizoma” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 33).

Ao descrever características do rizoma, os filósofos destacam dois princípios fundamentais: conexão e heterogeneidade.

Um Rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organização de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais. Uma cadeia semiótica é como um tubérculo que aglomera atos muitos diversos, linguísticos, mas também perceptivos, mímicos, gestuais, cogitativos. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 22-23)

Um estudo que recorre “a um método tipo rizoma é compelido a analisar a linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 23). Cadeias que colocam em jogo estatutos, enunciados e agenciamentos coletivos. No mote da língua, por exemplo, a abrangência de discursos e agenciamentos de poder. “Uma língua não se fecha sobre si mesma senão em uma função de impotência” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 23).

Quanto à impotência no que se refere à linguagem, associa-se o destaque de Ferreira (2005), que aponta preocupações sobre os textos acadêmicos coisificados de forma rígida, planejados ou bidimensionados quando escapam da multidimensionalidade. Essa reflexão pode ser estendida aos enunciados que compõem as leis e normativas em Educação Especial, que comumente limitam as possibilidades e o alcance aos contextos educacionais vividos nas diferentes realidades e nos casos que não se enquadram ao que se anuncia. No raciocínio da

autora, somos humanos por meio da linguagem, mas podemos também ser assassinados quando ela se engessa e o movimento é calado, interrompido (FERREIRA, 2005, p. 111).

A linguagem a que recorre a educação em geral, e em específico a Educação Especial, está impregnada da tradição científica, dos valores morais, das políticas reguladoras que definem o que pode e o que não pode, o que é adequado/inadequado, o que é de bom tom ou politicamente correto. Mas não esclarecem, e acabam por restringir e engessar a prática docente que se apropria de discursos ou vocábulos próprios, sem perceber muitas vezes o que há de excludente nas palavras (des)palavreadas. No rizoma está a permanência de um mesmo caminho ou a rigidez da raiz molar que bloqueia os enxertos ou as ramificações que conduziriam ao discurso novo, de alcance mais incluyente.

Portanto, relacionando com a Educação Especial, um rizoma é parte de um universo educacional maior e complexo, com múltiplas relações, que se desdobra em múltiplas saídas, caminhos e linhas diversas que se configuraram em partes únicas e, portanto, importantes. Cada parte, segmento ou linha, é traçada nos processos que, progressivamente, constituem a área; nos movimentos que ocorrem em determinados espaços e em diferentes períodos/épocas, geo-historicamente.

As legislações; as concepções sobre deficiência e diferença; as formas de acolher o público-alvo da Educação Especial; as especificidades das deficiências e de cada sujeito; os programas e as formas como são/foram praticados para atender certas necessidades; e as construções que perpassaram a formação docente fizeram e fazem inúmeras conexões em uma espécie de trama, um rizoma-mapa aberto que se renova a cada proposta ou diante de novas políticas, reinventando enunciados, discursos e formas de atualizar ou de repetir o mesmo.

Assim, nas ramificações dessa pesquisa-rizoma, que segue a cartografia como método, estão ideias que transpassam a tradição da Educação Especial para atravessar a geografia vivida nas análises sobre os rizomas: planos, contornos, desvios e linhas que constituem o mapa da Educação Especial curitibano. A cartografia acontece por meio de uma linguagem dialógica entre conceitos, teorias, experiências, enunciados, com análises que confrontam e enfrentam a dúvida e as imprecisões da área, diante das múltiplas facetas da linguagem docente que refletem

em práticas contraditórias (com potência ou no enfraquecimento dessa potência), ora tencionando para mudanças, ora acomodando os discursos.

Mesmo em um território molar denso — como o que envolve as linguagens, discursos e agenciamentos da Educação Especial, inserido no campo científico ou empírico, com inúmeras ambiguidades —, buscar a leveza consistente das palavras também versa sobre o desejo de deixar marcas, ou então ramificações, como parte importante dessa cartografia que quer se fazer potente, intensiva e afetante.

Arriscando uma narrativa que transite na poética, sem romantizar e nem ser idealista, busca-se uma escrita que agencie reflexões e conexões, entende-se que é possível encaminhar, ou quem sabe, produzir novas formas de expressão. A partir de conceitos da diferença, avistar saídas e desvios, outras ramificações ou novas raízes adventícias, criando aberturas à ruptura na potência de linguagens mais inclusivas.

Assim como Deleuze (2017, p. 144), que conjecturou sobre o problema da expressão em Espinosa, “a ideia da ideia se define como ideia reflexiva, a ideia adequada se define como ideias expressivas”, na ideia adequada está a conveniência com aquilo que se exprime; enquanto conhecimento “ela só é um verdadeiro conhecimento na medida em que trata da essência da coisa: ela deve ‘explicar’ essa essência”. Buscar-se aqui a essência, em um pensamento autônomo, uma forma expressiva que não revele ideias verdadeiras, mas que, com propriedade, possa expressar ideias adequadas.

2.4 AS PALAVRAS COMO ENUNCIADOS DE PODER

*As Palavras
São como um cristal,
as palavras.
Algumas, um punhal,
um incêndio.
Outras,
orvalho apenas.*

(ANDRADE, E., Antologia Breve, 1985)

O poeta português Eugênio de Andrade (1923-2005), no poema “As Palavras”, desloca o pensamento para a questão: o que são palavras? As palavras podem ser entendidas como substantivo feminino, unidade linguística, escrita ou falada, que pode

ser interpretada de muitas formas, incluindo o modo figurado, o sentido genérico, literal ou de uma tradição, que envolve um grupo de fonemas com um significado. Muitas expressões também se criaram em torno desse conjunto de letras, podendo provocar entendimentos bem diferentes: palavras ao vento, medir as palavras, pedir ou dar a palavra, meias palavras, tirar a palavra da boca, pessoa de palavra... São formas de dar sentido, (re)significar, (re)criar expressões com significantes que são repletos de intenções.

O poema ao qual se recorre na epígrafe, na sua íntegra, remete à reflexão não apenas sobre as palavras, mas sobre os enunciados e textos, sejam grandes ou pequenos, formais ou informais, pronunciados ou escritos, estando estes permeados por sentimentos e sentidos que se endereçam intencionalmente aos destinatários. Desta forma, pode-se considerar que a linguagem não é um sistema simples e neutro, mas complexo e parcial que merece atenção. Isso nos leva a perceber as lógicas da comunicação, suas finalidades e todo um conjunto de signos, como um ritual que busca, nas sonoridades das palavras, o efeito sobre aqueles aos quais se dirigem.

Desdobrando um pouco mais o foco nesse poema, se diz que, das palavras, surgem ideias; ou que os pensamentos e o sentimento com os quais nos expressamos fazem uso da linguagem. Acompanhando a expressão poética ousa-se dizer que:

Palavras não são só palavras
Palavras ao vento, endereçadas, tem destinatário
Palavra de honra, um compromisso
 Palavras, palavreados, palavrões
 Simples conjunto de letras ou sons?
 Uma ideia ou a representação do pensamento?
 Um discurso deixa o outro *sem palavras*
 Quem dá a *última palavra* ou a *palavra de ordem* tem o poder
 Palavras para dizer o que se pensa (é permitido!?)
 É preciso "*cortar*" a *palavra* quando ela é despavreada
 E *medir as palavras* quando estas julgam, ofendem,
 entristecem, afetam ou limitam.
 Palavras têm força
 Palavras comunicam
 Do latim parábola, que deriva do grego parabolé
 Narrativas com sentido (a)moral
 Repetem ou (re)criam ideias, valores, conceitos
 Palavras faladas ou escritas
 Letras - sílabas - palavras
 Palavras - frases - textos - enunciados - discursos...
 Vocábulo em (re)construção permanente

Palavrear sem oprimir:
Reverenciar em palavras o direito de ser diferente.
(Escrito pela autora, com base em referências pessoais, 2021)

Traçando uma distância da poesia, a proposta aqui é refletir sobre as terminologias que foram adotadas pelos profissionais que atuam na Educação Especial, área da educação que atende pessoas com deficiência, educa sujeitos que passaram a ter representação social, tornaram-se cidadãos e, portanto, tornaram-se estudantes, com direitos humanos e sociais reconhecidos há pouco mais de trinta anos. As palavras, terminologias e conceitos que vêm constituindo o conhecimento específico dessa área da educação representam a busca por enunciados que incluam a sua representatividade e que considerem as potencialidades desse grupo fragilizado pelo seu histórico de exclusão e segregação.

Em tempos de pós-guerra e de reinvenção da vida em sociedade, a necessidade de construção novos direitos, que dessem acesso institucional a grupos historicamente fragilizados, exigia atenção à linguagem. Foucault (2012) diz que é preciso (re)conhecer inicialmente que, na comunicação, os enunciados possuem especificidades e características que cumprem seus objetivos (religiosos, políticos, judiciário, terapêutico etc) ao serem endereçados ao público que se quer alcançar. Em sua aula inaugural no Collège de France, em 2 de dezembro de 1970, destacou a relevância das práticas discursivas nas sociedades:

Como forma de funcionar parcialmente distinta há as “sociedades de discurso”, cuja função é conservar ou produzir discursos, mas para fazê-los circular em um espaço fechado, distribuí-los somente segundo regras estritas, sem que seus detentores sejam despossuídos por essa distribuição. (FOUCAULT, 2012. p. 37)

Foucault nos deixou como legado a atenção ao observarmos a relação entre os discursos e o poder, sendo a obtenção do poder desejada historicamente. Para o autor, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2012. p. 10).

Voltando um pouco no tempo, os estudos linguísticos entre o final do século XIX e início do século XX buscavam compreender os sistemas de significação desenvolvidos pela sociedade. Tais sistemas passaram a ser nominados de estrutura,

um substrato de sustentação da linguagem, e possuíam regras e elementos coesos da semiologia. Baseado nas proposições do linguista e filósofo suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913), o estruturalismo ambicionava ser aplicado às diversas áreas do conhecimento.

Na década de 1940 as ideias saussurianas são teorizadas por Roman Jakobson (1896–1982), russo e também linguista, mantendo algumas ideias centrais, por exemplo, sobre a língua como um sistema fechado e preexistente ao uso que dela fazemos (DOSSE, 2018, p.16).

Embora o movimento estruturalista tenha iniciado um momento fecundo para as ciências humanas, visto como uma salvação possível para época, uma vez que trazia um novo olhar sobre o mundo e a produção simbólica da sociedade, também se mostrou frágil com o passar do tempo, gerando impasses entre alguns intelectuais que questionavam a sua validade. Na perspectiva estruturalista, a língua é entendida como um “fenômeno social cujas regras se constituem em plena revelia do sujeito que dela faz uso com as tendências [...] a ancorar análises em determinismos sociais e eliminar a percepção consciente do sujeito” (DOSSE, 2018, p. 16, 17).

Contra-pondo-se a esse pensamento predominante na época, a partir da década de 1960 inicia-se o movimento pós-estruturalista, que é situado na França, liderado por filósofos e outros pensadores (Gilles Delleuze, Michel Foucault, Jaques Derrida, dentre outros) que produziram críticas ao estruturalismo, apontando as limitações relacionadas ao modo de entender o conhecimento. Propunham uma ruptura (positiva) no entendimento de linguagem, sem impor sua oposição a partir de verdades absolutas, mas cunhando possibilidades outras de subversão, voltadas às minorias, contra a violência e qualquer imposição moral (WILLIAMS, 2013).

Dosse (2010) destaca que o movimento estruturalista, na visão do filósofo Gilles Deleuze, mutila a positividade potencial da diferença quando destaca relações de oposição:

Segundo Deleuze, o estruturalismo continua prisioneiro das categorias de identidade e de oposição, e não é capaz de colocar bons problemas. Assim, a linguística que é a ciência-piloto do paradigma estruturalista, na sua componente Saussure-Jakobson que transformou em modelo heurístico as regras da fonologia em seus aspectos estruturais, se fecha em suas lógicas binárias e privilegia os termos negativos, “assimilando as relações diferenciais entre fonemas a relações de oposição”. (DOSSE. 2010, p. 191)

No que se refere à lógica binária, os dualismos perpetuam a diferenciação do um em relação ao outro: o branco e o negro, o homem e a mulher, o pobre e o rico, o inteligente e o não inteligente, o deficiente e o não deficiente. Oposições que reforçam e legitimam formas linguísticas aprisionadoras, deslocando o negativo que, tendenciosamente, é colocado em desvantagem, mantendo-se na subjetividade dos discursos a relação de poder entre estes pares.

Assim, junto a Sílvio Gallo (2002), compartilha-se a proposição de uma “educação menor”, aqui direcionada à Educação Especial:

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (GALLO, 2002, p. 173)

Deleuze, em entrevista a Parnet, (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 3), sugere a substituição de uma palavra por outra, quando esta não lhe agrada ou não lhe convém, e que é preciso criar estilos de leitura e de escrita que proporcionem o que chama de “gaguejar em sua própria língua” ou “ser como estrangeiro em sua própria língua”. Propõe sair da linguagem que homogeneíza e partir para outra linguagem “uma língua menor no interior de nossa língua, devemos fazer de nossa própria língua um uso menor” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 3, 4). A língua menor não se refere à condição de inferioridade ou diminuição de potência na expressão. Trata-se da perspectiva da filosofia da diferença, advinda da ideia de uma “literatura menor”, em que Deleuze e Guattari (1977) lançam ao estudar obras do escritor Franz Kafka (1883-1924). Para os autores “uma literatura menor não pertence a uma língua menor, mas, antes, à língua que uma minoria constrói numa língua maior. E a primeira característica é que a língua, de qualquer modo, é afectada por um forte coeficiente de desterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 38).

Portanto, a literatura menor corresponde à língua das minorias diante de uma língua maior que é dominante e determina o poder. Diante disso, pode-se afirmar que, partir da língua menor, está a possibilidade de conduzir ao sentido, sem orquestrar interpretações prévias; possibilitar saídas ou linhas de fugas que favoreçam movimentos e suprimam palavreados empregados no passado, mas que ainda

encontram espaço no presente, proporcionando reflexões sobre as noções que nomeiam, adjetivam e determinam condições, muitas vezes pejorativas, as quais foram e são assujeitadas as pessoas com deficiência.

2.5 EDUCAÇÃO ESPECIAL E ENUNCIADOS DISCURSIVOS

Na construção dos discursos, as palavras repetidas com o tempo injetam força aos termos e terminologias, sendo proferidas pela sociedade em geral intuitivamente, sem a reflexão do(s) seu(s) sentido(s). Ocorre, no entanto, que há sempre alguém fabulando, tentando entender ou desdobrar os sentidos, “há, então, um vazio que se abre no interior de uma palavra: a repetição de uma palavra deixa escancarada a diferença de seus sentidos” (DELEUZE, 2004, p. 86).

Além disso, nas falas que proferem discursos, a linguagem é mais soberana. Para Foucault (2012), há um conjunto de signos que envolvem comportamentos, gestos, circunstâncias e outros que acompanham os discursos e produzem as “sociedades de discursos”, por meio de uma espécie de ritual que envolve os diálogos, determinando as regras:

Os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos, e, em parte também políticos, não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos. (FOUCAULT, 2012, p. 37)

Na perspectiva foucaultiana, a apropriação social dos discursos admite a educação como instrumento de acesso a eles, mas também contribui, de forma política, para manter ou modificar essa apropriação com os saberes e o poder que carrega (FOUCAULT, 2012, p. 41).

Nesse sentido, parte-se do entendimento de que as línguas passam por um contínuo processo de (re)criação e de (re)invenção, e que a linguagem envolve diferentes formas de comunicação, ocorrendo nas relações e no fluxo da língua. Deleuze, na mesma entrevista a Parnet, sugere uma língua menor, construída no interior da própria língua, produzindo agenciamentos de enunciação que tragam devires minoritários, proposições que desencadeiem reflexões, novos devires e enunciados potentes, capazes de provocar linhas de fuga. Para o autor:

Devemos ser bilíngues mesmo que em uma mesma língua, devemos ter uma língua menor no interior de nossa língua, devemos fazer da nossa própria língua um uso menor. O multilinguismo não é apenas a posse de vários sistemas, sendo cada um homogêneo em si mesmo; é, antes de tudo, a linha de fuga ou de variação que afeta cada sistema impedindo-o de ser homogêneo. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 4-5)

Quanto à Educação Especial, evidencia-se, nas reflexões dos autores ao longo do desenvolvimento dessa área, nas legislações e em obras e pesquisas, que há uma língua própria para se utilizar tanto no âmbito prático como no teórico e legislativo. Essa língua é modificada de tempos em tempos, exigindo de quem atua na área constantes atualizações. Essas mudanças, ao comporem uma língua menor, são positivas quando refletem os avanços nos processos de democratização que possibilitaram novos discursos voltados às minorias, considerando as condições de segregação e de exclusão vividas histórica e geograficamente em cada segmento da diferença.

A inclusão, atualmente estratégia de Estado, ainda que resultado de conquistas de movimentos sociais e do processo de democratização das sociedades, é nesta época uma necessidade real e emergente e, portanto, presente nas linguagens proferidas. Esses discursos sofrem interferências de mecanismos que impedem e enfraquecem a efetivação da inclusão. Lopes e Fabris (2013) esclarecem algumas ambiguidades nos discursos inclusivos, desenvolvendo o conceito de in/exclusão enquanto condição de constante ameaça. Essa noção de in/exclusão relaciona-se com

o caráter subjetivo que está implicado nos processos de discriminação negativa e nos processos de degradação humana [...] de dar ênfase à complementariedade dos termos ou a sua interdependência para caracterização daqueles que, mesmo vivendo em situação de rua, de cárcere, de discriminação negativa por sexualidade, gênero, situação econômica, religião, etnia e não aprendizagem escolar, não podem ser apontados como excluídos. (LOPES; FABRIS, 2013, p.10)

A discriminação negativa está nos dualismos, nas binaridades, comparações que inferiorizam as diferenças e rejeitam suas singularidades. Assim, tem-se a discriminação negativa por sexualidade, gênero, religião, etnia, condição econômica, não aprendizagem, por ser ou não sujeito com deficiência, além de outras condições

minoritárias, mesmo quando os sujeitos são considerados pelo Estado como cidadãos de direito.

Deleuze (1988) aborda a condição negativa da diferença no seu livro *Diferença e repetição*: “Queremos pensar a diferença em si mesma e a relação do diferente com o diferente, independentemente das formas da representação que as conduzem ao mesmo e as fazem passar pelo negativo” (DELEUZE, 1988, p. 8).

Aproximando essa querela dos discursos em Educação Especial, ousar pensar nas tensões e contradições dos enunciados que o contingente profissional ao qual pertencemos tem proferido. Isto é, como temos nos debatido entre dicotomias, tais como: normalidade/anormalidade, deficiência/não deficiência, inteligência/deficiência, aprendizagem/não aprendizagem, transtorno/dificuldade de aprendizagem, dentre outros. A linguagem é estruturante das práticas que tentam enquadrar os sujeitos há séculos, desde os tempos em que a anormalidade era causa para o desaparecimento social, por meio do extermínio ou da reclusão. Os conceitos de anomalia e anormalidade foram assim problematizados por Deleuze e Guattari:

Pôde-se observar que a palavra “anômalo”, adjetivo que caiu em desuso, tinha uma origem muito diferente de “anormal”: a-normal, adjetivo latino sem substantivo, qualifica o que não tem regra, enquanto que “a-nomalia”, substantivo grego que perdeu seu adjetivo, designa o desigual, o rugoso, a aspereza, a ponta de desterritorialização. O anormal só pode definir-se em função das características, específicas ou genéricas; mas o anômalo é uma posição ou um conjunto de posições em relação a uma multiplicidade. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 26)

Para os filósofos citados, o adjetivo “anômalo” representa a posição de um grupo ou de um indivíduo em relação a uma cadeia de conexões com outros indivíduos e grupos (rizoma). Como uma matilha, um grupo relaciona-se àquele que se sobressai, o excepcional, no sentido do que é extraordinário ou que pode estar acima da perfeição. No entanto, de forma contraditória, na realidade da Educação Especial, o termo “anomalia” é a condição daquele que foi diagnosticado pela medicina com alguma síndrome ou com deficiência, do mesmo modo como “excepcional”, termo utilizado até recentemente, mais fortemente entre as décadas de 1950 e 1980, e que se refere às pessoas com deficiência, estando em documentos normativos do período citado. As mudanças nas terminologias para se referir ao público-alvo da Educação Especial e de cada deficiência, nas suas especificidades, acompanhou os movimentos

pelos direitos da pessoa com deficiência, por exemplo, a deficiência intelectual, associada anteriormente a outros termos, entre eles “retardo” ou “deficiência mental”, terminologias que inferiorizam a condição humana, assujeitando pessoas e seus corpos a códigos da medicina. Essa contradição entre os termos tem aqui o propósito de sensibilizar sobre a expressividade e o poder da linguagem, dos discursos e das palavras quando utilizados em contextos diversos, ou sem contexto, podendo produzir imagens de pensamento que remetem às experiências e territorialidades, àquilo que vivemos e sentimos, concreta ou subjetivamente.

Os conceitos *a-normal* ou *anormal* (FOUCAULT, 1978), ao qualificar o *outro* diferente, tomando como parâmetros regras, comportamentos, escalas, critérios de diagnósticos e outros meios que o universalizam como incapaz, se aproximam das experiências que envolvem as diferenças em Educação Especial. A medicina se valeu de padrões tomados como normalidade para validar e reforçar a anormalidade, quando, nos séculos XVII e XVIII, a loucura, ou os insanos, eram tratados nos locais de reclusão, e, no século XIX, em sanatórios ou hospitais psiquiátricos, em regime de internamento. Para o Foucault, “nosso conhecimento científico e médico da loucura repousa implicitamente sobre a constituição anterior de uma experiência ética do desatino” (1978, p. 105).

Ainda hoje, a medicina legitima a normalidade, e o faz quando domina os diagnósticos que emitem laudos para que o sujeito seja identificado na deficiência. A busca pela “cura” desses patologizados se dá por meio da medicalização e de uma variedade de terapias que prometem aproximar o sujeito de comportamentos aceitáveis socialmente. Então, a educação também se vale desses discursos, chamados por Foucault (1988) de “bio-poder”²⁸, que atuam no controle dos corpos e dos seus “desvios”, nomeando equivocadamente aqueles que se distanciam de uma maioria; desconsiderando, no caso da escola, as formas do *outro* de aprender, se relacionar, se comportar e de existir. Orrú (2017) destaca que a relevância atribuída à medicina pela educação confirma a homogeneização de sintomas. Para a autora:

A escola se expropria da educação e dá à medicina o poder de dizer quem é que poderá ou não aprender; quem será capaz de conviver com outros alunos; quem não conseguirá atingir os objetivos educacionais propostos pela

28 Em linha gerais, “bio-poder diz do controle dos corpos que contribui para garantia [...] das relações de dominação e efeito de hegemonia” (FOUCAULT, 1988, p.132-133).

escola; quem deve ter seu comportamento controlado para não atrapalhar os demais na sala de aula; quem deverá ser segregado; e, inclusive, quem poderá ou não receber atendimento especializado. (ORRÚ, 2017, p. 24)

A partir do que foi exposto, é possível considerar um fato recorrente nos sistemas escolares a atribuição de crédito aos laudos médicos. Esta tem sido e é uma condição determinante na aprendizagem e nas indicações feitas pelos profissionais da medicina referentes aos encaminhamentos pedagógicos, mesmo sem entender ou ter acessado os critérios utilizados para indicar qual programa educacional é o mais adequado em cada caso. Profissionais da saúde, terapeutas, pais e os próprios educadores também conferem, por vezes, valor à área da medicina enquanto ciência maior em detrimento à educação, desconsiderando esta como área de valor e de rigor em estudos e pesquisas. Com as subjetividades que sobressaem, quando associadas a valores da tradição, os indivíduos são rotulados nas terminologias e códigos da medicina, pautado na ideia de docilização dos corpos (FOUCAULT, 2011).

É lamentável que, ainda na atualidade, as pessoas com deficiência sejam consideradas pelo *deficit*, pelo que lhes falta, e não pelas suas potencialidades. Por isso, a terminologia ou o diagnóstico que classifica, privilegiando características e *deficit*, é negativista e requer a atenção, pois reduz a pessoa e as suas possibilidades ao diagnóstico universal. Os códigos médicos listam características e comportamentos esperados padronizados, manifestados em sintomatização; quando não correspondidos, passam a ser examinados no desvio.

Na prática da Educação Especial, os laudos médicos ainda são esperados e utilizados como referência nos encaminhamentos e direcionamentos educacionais. No entanto, esses estudantes, pejorativamente tratados como “laudados”, requerem um olhar educativo criterioso nas suas especificidades pedagógicas e na sua condição real. O respeito ao *outro* passa pelo tratamento humano que lhe é dado, sem nomeá-lo pelo seu diagnóstico médico ou por sua deficiência, mas entendendo que antes do laudo ele é um ser aprendente único.

Daí a importância de se apostar na perspectiva de uma Educação Menor, nas linguagens menores, as que por aqui considero que são as que dão atenção ao sujeito singular, múltiplo e ramificado em seus aspectos socioculturais. Orrú (2017) propõe uma inclusão menor, conduzindo-nos a pensar em práticas que estejam dispostas a

“subestimar sujeitos que tiveram sua identidade de Ser embrutecida pelas profecias realizadoras do diagnóstico biomédico universal” (ORRÚ, 2017, p. 53).

Pan (2008) lembra que, dada a complexidade do conceito de deficiência, o estudante não deve ser patologizado, reduzido a uma definição ou a um termo que supostamente lhe caiba melhor. A autora corrobora a ideia de que, quando há dúvida para nomear o *outro*, o bom senso recomenda que, antes de tudo, o melhor é chamá-lo pelo seu nome. Lembra ainda que a ciência moderna se vale de seu objeto de estudo, no caso a deficiência, afastando-a de sua realidade concreta: “O grande risco desse modo de conhecimento, devemos reconhecer, é que o sentido atribuído à deficiência ocupe o lugar da pessoa, objetificando-a, estigmatizando-a” (PAN, 2008, p. 31-32).

Quanto aos cuidados com o emprego de algumas terminologias, a mesma autora alerta:

Quando atribuímos ao “outro” uma identidade anormal — não importa o nome escolhido —, atribuímos-lhe sentidos cujo efeito o vincula a um grupo em que sua individualidade é subtraída. Aqui estamos no campo da ética, em cujos limites vale indagar então — e aqui o termo não é relevante — sobre qual lugar damos ao “outro”, diferente de “nós”. (PAN, 2008, p. 32)

São recorrentes os usos inadequados de palavras e as dúvidas manifestadas por educadores que desconhecem as especificidades e atualizações que envolvem a área da Educação Especial e das deficiências (cf. FRANCO, 2015). Muitos profissionais da educação justificam não terem conhecimento sobre o tema, adotando uma postura de distanciamento e neutralidade com o desconhecido, quando, não raro, tecem a crítica sobre as políticas de inclusão do estudante com deficiência, especialmente no ensino regular, com o discurso e a postura pedagógica predominantemente excludente. Diante do desassossego com esta realidade com a qual nos deparamos diariamente, propõe-se aqui mapear nas antigas nomenclaturas as noções que adjetivam e determinam as condições, por vezes pejorativas, às quais foram e são assujeitadas as pessoas com deficiência, nas palavras que estão em desuso, mas ainda presentes no vocabulário de muitas professoras.

Ao buscar estudos sobre o assunto (detalhados na próxima linha), há evidências de que as linguagens discursivas atravessam as décadas e reformulam-se em terminologias que tentam aproximar subgrupos pelos seus diagnósticos. Também,

a partir da observação empírica, percebe-se que a concepção de deficiência passa pelo entendimento desta como determinante e parte do sujeito, assim, surge a ideia de compor uma espécie de glossário da Educação Especial com termos ou conceitos próprios da área. A intenção não é criar uma lista ou um vocabulário rígido, mas aberto e compassivo, que provoque a reflexão sobre expressões que reforçam uma condição que discrimina os sujeitos em suas características para, a partir dessas demarcações, provocar tanto a atenção quanto a sensibilidade diante das nomenclaturas que direcionam o olhar ao *outro*.

Daí a importância de dar atenção à linguagem e esclarecer alguns termos: para que os usos se tornem cada vez mais conscientes e, em alguns casos, para que alguns termos sejam suprimidos, suprimindo também modos de pensar e agir. Não se trata de algo direcionado para aqueles que atuam na área, mas também para educadores em geral que, sem saber o adequado, fazem um uso equivocado de certos termos ou se sentem inseguros diante das constantes mudanças. Quem sabe essa proposta possa se tornar ferramenta útil para consultas e/ou ampliação de outros estudos, contribuindo para que seja abandonado o uso de expressões que reforçam, incapacitam ou reduzem pessoas a estereótipos, a palavreados empregados no passado, mas que ainda encontram espaço no presente.

Para problematizar as terminologias, nas palavras que fizeram e fazem parte desta área que caminha lentamente, se faz importante destacar que os avanços não são negados, mas entendidos com fraca potência e/ou são insuficientes por não acompanharem as demandas que se atualizam. Nos retrocessos, a repetição de equívocos dificulta o alcance aos direitos do cidadão com deficiência.

O glossário-rizomático (ANEXO III) elaborado nesta pesquisa traz uma proposta reflexiva, sem a intenção de compelir verdades coloca-se como uma linha de fuga em meio ao caos que atravessou as décadas nas linguagens dos termos excludentes e segregadores de um passado ainda presente em alguns discursos e convida os leitores interessados a visitá-lo no final desse trabalho.

3 TERCEIRA LINHA: PERCURSOS PRÉVIOS E ALGUNS ACHADOS

Nesta terceira linha, amplio minha análise trazendo um mapeamento de outros estudos e pesquisas que se fizeram em torno da Educação Especial. Interessada nos discursos, conceitos e linguagens que envolvem a Educação Especial fui em busca de realizar uma revisão bibliográfica sistemática, ou o que se chama na academia do estado da arte. Faço uso da estrutura tecnológica e das formas de organização institucionais do conhecimento para alcançar a circulação de palavras nas linguagens que renovam as imagens de pensamento. Começo partindo das pesquisas que contemplam a Educação Especial e a inclusão escolar da pessoa com deficiência para, então desdobrar essa primeira seleção em subtemas e nos pontos comuns e equidistantes das especificidades das análises rastreadas. Esse rastreio visa extrair ideias, conceitos, pensamentos e outros contrapontos da área em questão.

Proponho-me a realizar uma revisão bibliográfica sistemática, entendendo-a como instrumento de análise que se constitui de forma múltipla, como um jogo que palavras que, ao se aproximarem, convocam mundos possíveis (DELEUZE; GUATTARI, 1992). O jogo das aproximações entre palavras, que visa encontrar palavras-chave, conteúdos e problemáticas comuns à Educação Especial, ao mesmo tempo em que demarca o campo, permite mapear uma espécie de abertura que possibilita um diálogo mais amplo e, quem sabe, sensível. Trata-se de um momento em que almejo alcançar ideias, pensamentos e concepções, referências às práticas propostas nas pesquisas realizadas nos últimos vinte anos. Demarquei a busca entre os anos de 2000 e 2020 para me debruçar nas palavras, nos conceitos e seus significados nesse período, visando contribuir para composição de uma síntese detalhada e criteriosa desses entendimentos, seguindo o rigor do fazer acadêmico, mas um processo que também é flexível e reflexivo, chegando a estudos que se aproximam com a perspectiva da formação docente, assim como a proposta desta tese.

Como ponto de partida, de forma objetiva, o primeiro passo foi localizar e entender o conceito de *revisão bibliográfica sistemática*, como surgiu e o que pressupõe este tipo de estudo. Costa e Zoltowski (2014) esclarecem que o termo

surgiu no final dos anos 1970, a partir de outro tipo de estudo já existente denominado de “metanálise”. Mas alertam que estes dois modos, pode se dizer, de considerar o que já foi pesquisado, apresentam sentidos diferentes. Neste trabalho, os autores recorrem a outros estudos para diferenciar, ainda que brevemente, metanálise de revisão bibliográfica sistemática:

Metanálise refere-se ao procedimento estatístico de tratamento de dados de diversos estudos com o objetivo de agrupá-los, enquanto revisão sistemática se refere ao processo de reunião, avaliação crítica e sintética de resultados de múltiplos estudos, podendo ou não incluir uma metanálise. (COSTA e ZOLTOWSKI, 2014, p. 55)

Um outro modo de nomear este tipo de pesquisa, “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, é descrito por Ferreira (2002):

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, s/p)

A partir deste esclarecimento, buscando melhor entendimento sobre a revisão bibliográfica sistemática, Costa e Zoltowski (2014) destacam esse método como uma forma de busca que abrange grande número de resultados, de uma maneira organizada, não necessariamente linear ou cronológica, abrangendo a reflexão e a crítica para compreensão do que está sendo pesquisado (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014, p. 56).

A revisão bibliográfica, também nomeada estado da arte, costuma ser o ponto de partida para alguns estudos, porém não há consenso no meio acadêmico que essa prática deva ser considerada etapa necessária e indispensável para ampliação dos entendimentos do pesquisador sobre o tema. Ou seja, ela não é considerada essencial para o “encaminhamento adequado de um problema de pesquisa” (ALVES, 1992, p. 53). Os autores que a consideram como processo fundamental na construção do objeto de pesquisa de forma sugerem que esse dispositivo pode ser tratado com vistas a promover conhecimentos capazes de produzir desenvolvimento e mudanças no cenário educacional brasileiro (ALVES, 1992).

Para este estudo, a revisão bibliográfica sistemática foi adotada como uma linha, ou parte de um processo metodológico, antes de mais nada, flexível. Faz parte de um dos patamares, e/ou platôs, no qual organizo em um arranjo as linhas da pesquisa-rizoma. Lembrando que o rizoma, além de ser raiz que se espalha pelo solo, também remete à sobreposição de diferentes horizontes, ou a um olhar folhado sobre determinada realidade. Busquei o que já foi produzido em pesquisas que envolvem a Educação Especial e a inclusão escolar da pessoa com deficiência, comparando, avaliando e destacando aspectos importantes que auxiliem na contextualização de características e no desenvolvimento de linguagens próprias e de conhecimentos produzidos. Adaptando o que disse Alves (1992), minha expectativa ao fazer este levantamento era alargar o olhar, contribuir na captura de indicações e designações que pudessem atualizar os conhecimentos que adquiri na minha própria trajetória, já narrada. Quis sair da zona de conforto, da “bolha” que vem me constituindo profissionalmente para desdobrar ou ramificar as linhas que compõem a problemática aqui proposta.

Invisto no que se conhece por revisão bibliográfica sistemática na intenção de ampliar as trilhas que já costumava seguir. Com isso pude me deter com maior cuidado na elaboração do meu problema de pesquisa e até mesmo prospectar o instrumento de coleta e seleção de dados.

Para melhor organização e direcionamento de um olhar folhado sobre o campo, faço uso de alguns passos, ou etapas, sugeridos por Costa e Zoltowski (2014), indicados para evitar ambivalências e repetições desnecessárias. Essa linha mais estruturalista da minha pesquisa-rizoma indica o uso de uma ação-reflexão que, no modo de fuçar as conexões possíveis ou redes de palavras e significados alcançáveis em torno de pesquisas que se desenvolveram em torno do tema citado, espera um movimento rizomático e (des)contínuo, uma vez que é passível de (re)definição dos critérios utilizados a qualquer momento. Faço uso dessa técnica de uma forma singular, visto que ela permite aproximar-se outras realidades, alargando o horizonte desenhado para a pesquisa. Assim, apresento os seguintes procedimentos:

- Definição de questões/áreas/subáreas e fontes a serem pesquisadas;
- Escolha, segundo critérios, de palavras-chave utilizadas nas buscas;
- Busca e organização dos dados (quadros, tabelas, esquemas, etc);

- Seleção de trabalhos para apreciação de resumos (critérios de inclusão e de exclusão);
- Organização e análises dos resumos selecionados;
- Análise detalhada nas pesquisas de interesse (conceitos, concepções, autores, teorias utilizadas, etc);
- Avaliação crítica dos resultados das pesquisas analisadas;
- Síntese e comparação dos dados. (COSTA e ZOLTOWSKI, 2014, p. 56)

Esse instrumento de pesquisa foi utilizado em momento de inquietação sobre a forma como a área da Educação Especial vem sendo problematizada pela produção do conhecimento no meio acadêmico. Minhas primeiras investidas no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), importante plataforma que dá acesso e visibilidade às pesquisas científicas brasileiras, se fez destacando a temática da Educação Especial e da inclusão educacional do estudante com deficiência. Inicialmente, remeteu à verificação em periódicos nacionais, que se hospedam na plataforma BDTD.

Reconheço que foi um exame bem abrangente, uma vez que a busca ocorre em todos os campos, identificando o número de teses e dissertações relacionadas à área de Educação Especial nas últimas décadas. Recortei numa espécie de linha do tempo entre os anos 2000 e 2020, período que coincide com mudanças na nossa área no que se refere a concepções e movimentos que reivindicam uma inclusão mais efetivas das diferenças (físicas, biológicas, sociais, de raça, religião, sexo, gênero e cultura); alterações que se refletiram não só na escola, pois envolveram demandas sociopolíticas que deslocaram de uma linearidade histórica a sociedade brasileira de forma geral.

Interessa destacar que é a partir dos anos 2000 que se passa a ter acesso maior às pesquisas na área. Isso mostra que houve um investimento nesse sentido no país. Outra razão foi o avanço dos meios digitais para catalogaram publicações e tornar as informações mais acessíveis e disponíveis em maior quantidade.

3.1 VETORES DOS TERMOS GERAIS: EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

A pesquisa sistemática parte da década de 2000 por marcar o início de uma transição mais contundente entre as perspectivas de integração e de inclusão escolar das pessoas, das crianças e estudantes com deficiência, solicitando um ambiente

menos restritivo, mais acolhedor e que pudesse dar as condições favoráveis não só ao acesso, mas à permanência de público nos espaços educativos. Anunciava-se, conforme Rosita Edler Carvalho (2019) um “milênio com muito trabalho para concretizar a ocorrência de cenários ‘inclusivos’, em todas as nossas Unidades Federadas” (CARVALHO, 2019, p.23).

A autora (CARVALHO, 2010), na ocasião dessa virada de milênio, apostava na escola enquanto espaço inclusivo, sinalizando a necessidade de mudança:

O espaço educacional escolar será inclusivo, não apenas pela presença física dos sujeitos, como alunos e alunas; muito menos se sua intencionalidade educativa estiver centrada no rendimento, no conteúdo curricular, ou em atividades de aprendizagem que não considerem as diferenças individuais porque assumem uma abordagem homogeneizadora. (CARVALHO, 2010, p. 97)

Nesse contexto especulativo e de novas possibilidades o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) foi instituído pelo Ministério da Educação junto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, ratificada pelo Decreto nº 6.949/2009. Foi composta, assim, uma série de agenciamentos que prometiam, a partir da primeira década do século XXI, a implantação do que a constituinte de 1988 já sinaliza no artigo 208, III: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Pergunto-me sobre as pesquisas que ocorreram a partir de um pensamento inclusivo e assim começo a garimpar, procurar minuciosamente cada termo que remete à área. Dessa forma, nada mais útil do que começar pelo próprio termo “Educação Especial”, instigada a saber sobre a recorrência e evolução nas pesquisas acadêmicas. Tendo exposta na rede a busca pelo conceito e termo “Educação Especial”, sem aplicar nenhum filtro, nem mesmo de data, encontrei na plataforma BNTD o total de 2.939 trabalhos, destes, 2.202 dissertações e 737 teses; entre estas, a pesquisa mais antiga refere à defesa no ano de 1977. Entre 1977 e 1999, período anterior ao pesquisado, foram encontrados 57 registros, restando 2.882 registros no período 2000-2020. No que diz respeito às produções mais recentes, deparei-me com o dado de que, no ano de 2021, foram registrados 104 estudos; já em 2022, ano em que fiz a busca, localizei 29 pesquisas defendidas.

Alinhando o recorte temporal demarcado entre os 2000 e 2020 (consulta realizada em 19 de janeiro de 2023), encontro que existem 2.522 registros de pesquisas que investiram na temática, o que denota que nas duas últimas décadas houve um significativo aumento nas pesquisas voltadas a essa área específica da educação, voltada para um público que, até a década de 1980, era praticamente invisibilizado, tanto na escola como na sociedade. Comparar esses dados com o montante de apenas 57 estudos registrados nas décadas de 1970 e 1980 do século XX possibilita perceber que a década de 1990 foi impactante para o desenvolvimento da área. Nessa época, cresceram os programas voltados à Educação Especial, ainda que estudos e pesquisas aparecessem de forma muito tímida nos últimos dez anos do século passado. Minha geração é responsável pelo que chamo de *preenchimento dos vazios* que a invisibilidade e a negação sociopolítica à educação dos sujeitos com deficiência produziam em nossos ambientes educacionais. Gradativamente tentamos cuidar destes espaços, e, em muitos casos, construí-los na década seguinte.

Comento ainda que, nas Tabelas 1 e 2 abaixo, o número de publicações por ano demonstra o crescente registro de estudos em Educação Especial, confirmando que essas duas décadas foram relevantes no que se refere à ampliação de pesquisas que, de forma geral, contribuíram para avanços na área. Porém considero que esse fenômeno se relaciona com o aumento no acesso aos cursos de pós-graduação no país, além da ampliação do acesso de estudantes com deficiência ao ensino comum, diante das novas normativas que conferiram a presença destes no ensino fundamental regular.

TABELA 1 — REGISTRO POR ANO — BDTD — TERMO “EDUCAÇÃO ESPECIAL” (2000-2010)

Ano	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
2000	7	5	12
2001	2	18	20
2002	2	52	54
2003	6	33	39
2004	12	42	54
2005	18	46	64
2006	17	72	89
2007	30	74	104
2008	31	70	101
2009	24	108	132
2010	33	82	115
Total	182	602	784

FONTE: A autora (2023).

Segundo a Tabela 2, as produções acadêmicas na década seguinte são mais que o dobro que na anterior:

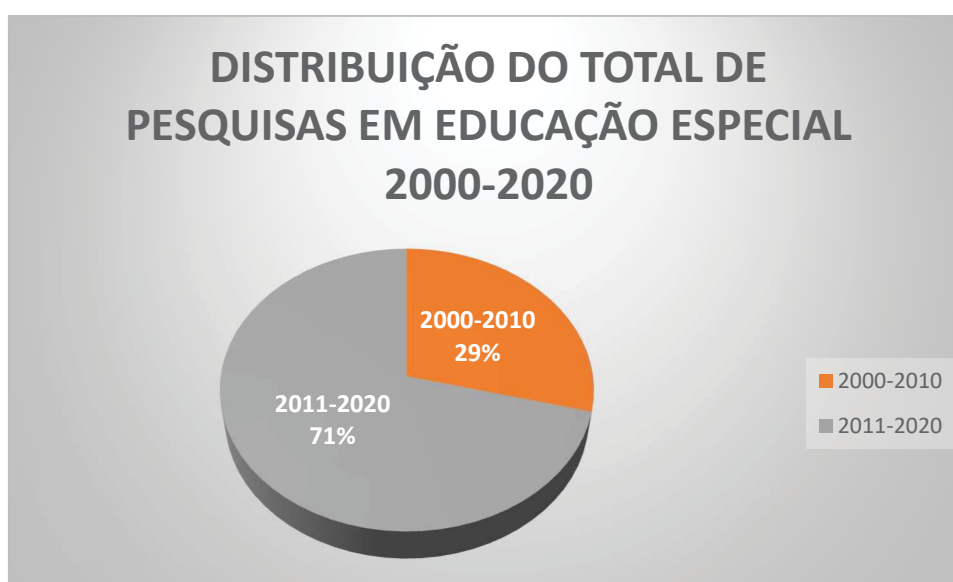
TABELA 2 — REGISTRO POR ANO — BDTD — TERMO “EDUCAÇÃO ESPECIAL” (2000-2020)

Ano	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
2011	44	106	150
2012	43	124	167
2013	43	165	208
2014	66	135	201
2015	51	159	210
2016	67	193	260
2017	61	174	235
2018	49	139	188
2019	44	125	169
2020	34	99	133
Total	502	1.419	1.921

FONTE: A autora (2023).

Quando comparo as duas décadas, no Gráfico 1, pode-se verificar que a primeira termina com menos da metade de trabalhos do que a segunda, com o total de 784 registros (602 de dissertações e 182 de teses), enquanto o total entre os anos 2011 e 2020 é de 1.921 (1.419 registros de defesas de dissertação e 502 teses).

GRÁFICO 1 — DISTRIBUIÇÃO DO TOTAL DE REGISTRO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL ENTRE 2000-2020



FONTE: A autora (2023).

Quando o número de pesquisas cresce substancialmente é certa e reconhecida a relevância da temática que, em duas décadas, não é mais a mesma: foi multiplicada. Considera-se que a Educação Especial foi popularizada nas duas últimas décadas, sendo uma forma de se referir à área que atende a crianças e estudantes que possuem a sua diferença de ser, de existir e de aprender. Na poética da expressão *o sol nasce para todos*, está a ideia de que só não sabe ou não aproveita quem não quer. Simplesmente uma expressão, um jeito de se falar. Usando a mesma expressão para a Educação Especial, é prudente considerar que essa modalidade de educação historicamente se direciona àqueles que não tiveram/têm acesso ao sol, ou o recebem em partes, gradativamente, em porções menores que os demais.

Educação e ensino podem ser similares e ao mesmo tempo termos distintos: educação é a forma mais ampla de se referir à ideia de aprender algo, receber conhecimento; enquanto o ensino, relacionado com o verbo ensinar, quer dizer a maneira como o conhecimento é transmitido, remete também ao receber educação formal/informal. Neste sentido, nas buscas por pesquisas na área, é comum ser encontrado tanto *educação especial* como *ensino especial*. Sem aprofundar nas especificidades dos termos, as palavras “ensino especial”, associadas em todos os campos no mesmo banco de dados, destacam 134 resultados no período 2000-2022 (em 19/01/2023), sendo 104 registros de dissertações e 30 de teses defendidas. Quando se coloca o filtro pelo título, aparecem 6 registros de dissertação e nenhum de tese (entre 1992 e 2020). A significativa diminuição de ocorrência, comparada com a anterior, pode ser analisada exatamente pelo fato da diferenciação entre os termos “ensino” e “educação”.

Considero esse fato importante para refletir como, tanto na educação como no ensino, a composição da docência, formalmente realizada através de políticas e currículos, tem contribuído para alinhá-la à contemporaneidade. Tal processo tem ocorrido, em primeiro lugar, de modo a dar destaque ao acesso aos conteúdos propedêuticos e, em segundo lugar, pelo investimento em metodologias e processos que direcionam a aprendizagem e as práticas específicas. Além disso, não se pode ignorar que essa colaboração, vinda dos próprios docentes que se tornaram pesquisadores, ou que buscaram o estudo para fazer avançar suas práticas, tem influenciado as políticas de formação de professores, as regulações que determinam os planos de carreira e de cargos etc. Nas outras décadas pesquisadas, além de

estender de um modo diferente o olhar para as demandas da prática docente, levei em conta que a profissionalização da área se fez no convívio com o aumento significativo de público com deficiência, que passa a requerer especialmente o ensino regular.

Em um outro momento, experimentando uma investigação mais detalhada, as ocorrências com mais de um termo, ou com associação de palavras, passam a balizar as buscas, visando delimitar os trabalhos e aproximá-los do objeto e do problema desta pesquisa. Assim, alguns critérios são associados gradativamente, como “Educação Especial” e “inclusão” no campo do assunto. No BDTD há 421 registros para essa busca: 304 dissertações e 117 teses.

Devido à identificação de repetições de títulos/autores, foram finalizados/confirmados 143 registros (110 dissertações e 33 teses), conforme a Tabela 3.

TABELA 3 — REGISTROS POR ANO — BNTD — PALAVRAS/TERMOS “EDUCAÇÃO ESPECIAL” E “INCLUSÃO” ENTRE 2000-2010

ANO	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
2000	0	0	0
2001	0	0	0
2002	0	1	1
2003	2	2	4
2004	3	5	8
2005	3	10	13
2006	2	22	24
2007	3	14	17
2008	9	18	27
2009	5	20	25
2010	2	18	24
Total	33	110	143

FONTE: A autora (2023).

TABELA 4 –REGISTROS POR ANO — BNTD — PALAVRAS/TERMOS “EDUCAÇÃO ESPECIAL” E “INCLUSÃO” ENTRE 2011-2020

ANO	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
2011	10	17	27
2012	7	16	23
2013	11	21	32
2014	13	21	34
2015	2	21	23
2016	10	27	37
2017	11	21	32
2018	10	17	27
2019	7	15	22
2020	2	10	22

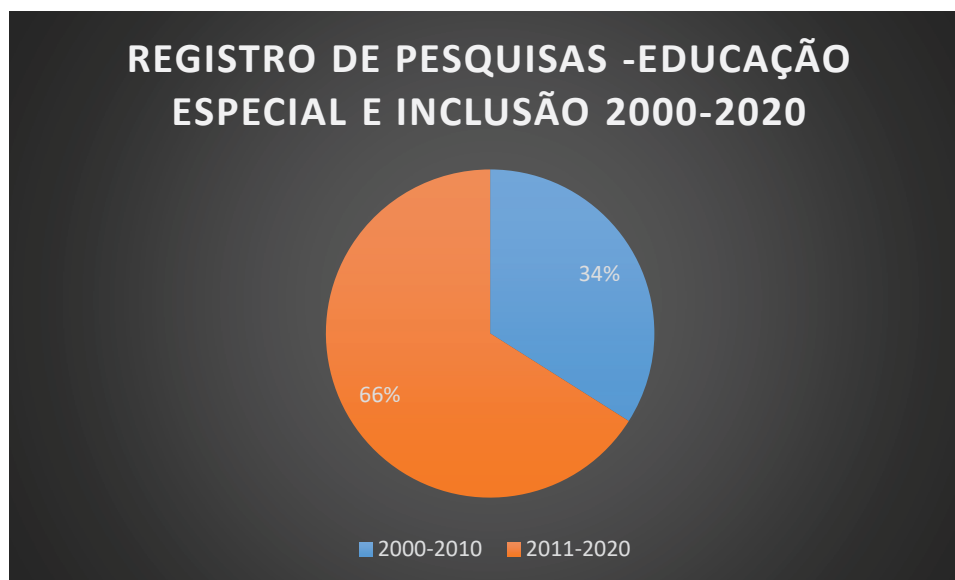
ANO	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
total	84	194	278

FONTE: A autora (2023).

Ao se especificar as palavras/termos “Educação Especial” e “inclusão” somente no título, com todos os termos, o número de registros diminui para o total de 35, com 7 trabalhos de doutorado (teses) e 28 de mestrado (dissertações).

Com relação ao aumento de trabalhos entre 2000 e 2020, nas duas buscas fica evidente a evolução das pesquisas. Nesta busca pelo assunto “Educação Especial” e “inclusão”, encontrei 421 trabalhos; destes, 143 foram na primeira década e 278 pesquisas foram realizadas na segunda década dos anos 2000, entre 2011 e 2020, conforme o gráfico 2 a seguir. Na segunda busca a mesma situação é confirmada com 9 registros, entre 2000 e 2010, e 26 entre 2011 e 2020.

GRÁFICO 2– REGISTROS DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ENTRE 2000 - 2020



FONTE: A autora (2023).

No sobrevoo das duas décadas analisadas, pude perceber a ampliação dos estudos sobre Educação Especial e da inclusão escolar da pessoa com deficiência, na carona do debate sobre o direito de todos à educação, incluindo na pauta nacional a necessidade de ações políticas para os segmentos desassistidos e invisibilizados.

Como exemplo, menciono a meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que aponta o objetivo de universalizar o atendimento escolar do público-alvo da Educação Especial, de 4 a 17 anos, no acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular e ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo.

Nas metas 15 e 16 do mesmo plano estão as proposições para formação de professores. Dentre elas: a garantia de formação em nível superior para os docentes da educação básica na sua área de atuação; formar em nível de pós-graduação 50% dos professores; e a formação continuada para todas/os as/os profissionais da educação básica em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Ocorre que as prioridades são inúmeras, e a formação em Educação Especial aos docentes é sobreposta por outras demandas, deixando a temática muitas vezes em segundo plano. Assim, acaba sendo abordada de forma superficial e insuficiente nas propostas de formação continuada, especialmente das/os professoras/es que atuam nas classes comuns. Nesse sentido, é possível afirmar que as “políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre” (KASTRUP, 2005, p. 1273) têm apontado essas políticas como fundamentais para o entendimento da cognição como invenção de si e do mundo. A cognição aqui é entendida como aprendizagem docente; aprendizagem que, em Deleuze, diz de um processo de produção de subjetividades.

Na plataforma BDTD, foram localizados, ao todo, 60 registros, 19 teses e 41 dissertações, no período de 2000-2020 (13 na primeira e 47 na segunda década), com os seguintes descritores no título da tese/dissertação: formação em Educação Especial. Na pesquisa dos termos “formação de professor” e “Educação Especial”, há 22 trabalhos, 14 de mestrado e 8 de doutorado. Quando buscado por trabalhos com “formação docente em Educação Especial” no título, há apenas 3 trabalhos (1 tese e 2 dissertações). Esse dado revela a relevância da temática nas duas últimas décadas, e será analisado mais detalhadamente em outro momento deste capítulo. No entanto considera-se que essa demanda contínua requer novos olhares, novas análises e a criação de propostas compatíveis com as atualizações nas políticas nacionais de Educação Especial, com a ampliação do acesso ao direito à educação por seu público-alvo.

3.2 TERMOS E SUBTERMOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Em outra importante plataforma, que hospeda pesquisas do país, o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação responsável pela expansão e consolidação da pós-graduação em mestrado e doutorado em todos os estados da Federação, fiz um outro levantamento com objetivo de encontrar as linguagens que se associam às práticas docentes quando o tema em questão é a Educação Especial. A plataforma ativada contemplou o período disponível na plataforma, de 1987 a 2022.

No quadro a seguir, busco observar um número significativo de trabalhos quando coloco apenas um termo a cada vez, sem aplicar nenhum filtro. Na palavra “inclusão”, por exemplo, passa de 25 mil ocorrências, não sendo possível precisar qual o número de trabalhos relacionados à área de Educação Especial ou da inclusão da pessoa com deficiência. Quando são associados “inclusão escolar” e “educação inclusiva” o número continua alto, no entanto tende a abranger inclusão na educação, em diversos campos de pesquisa.

Diferentemente da plataforma da BDTD, o catálogo da CAPES diferencia as pesquisas em: mestrado, mestrado profissional, doutorado e profissionalizante, possibilitando constatar as diferenças, em termos quantitativos, de trabalhos de pesquisa nos cursos de pós-graduação em cada nível e modalidade.

QUADRO 1 — TERMOS — CAPES 1

Termo	Doutorado	Doutorado profissional	Mestrado	Mestrado profissional	Profissionalizante	TOTAL
Inclusão	5353	0	17332	1948	987	25620
Inclusão escolar	339	0	1170	242	20	1771
Educação Inclusiva	37801	3	131369	27687	3975	200835
Educação Especial	42638	3	146825	27763	4929	222158
Educação Especial inclusiva	42741	3	147069	27816	4940	222569

FONTE: A autora (2022).

Para desdobrar as linguagens referidas ao público-alvo da Educação Especial, os termos ligados às deficiências foram buscados na plataforma CAPES, entre trabalhos do período de 2000-2022, sem aplicar outros filtros além dos anos. São pesquisas realizadas em diferentes áreas do conhecimento, com número significativo na área da saúde, por exemplo: o termo “baixa visão”, utilizado nas atuais políticas, que aparece 281 vezes, mas, quando aplicado outro filtro que restringe a área da educação/ensino, ocorrem 76 registros.

QUADRO 2 — TERMOS — CAPES 2

Termo	Doutorado	Doutorado profissional	Mestrado	Mestrado profissional	Profissionalizante	TOTAL
Deficiência Intelectual	232	0	657	152	3	1044
Deficiência Física	91	0	416	37	17	561
Deficiência Auditiva	138	0	458	36	10	642
Surdo/ Surdez	265	0	969	58	32	1324
Deficiência Visual	288	0	884	248	37	1457
Cego/Cegueira	792	0	1435	18	82	2327
Baixa visão	64	0	166	41	10	281

FONTE: A autora (09/07/2022).

Retomando a ideia de linguagem como instrumento do biopoder (cf. FOUCAULT, 1988), o diagnóstico tem papel na repetição e na manutenção dos universais tomados a partir de parâmetros preestabelecidos, critérios que ditam regras aos corpos para serem tomados como deficientes. Conforme Orrú (2017, p.33), “O diagnóstico tem como sua essência a repetição; repete sempre o que conceitua ser anormal”. Assim, a repetição engendrada pela nomeação do diagnóstico esconde o fato de que, na diferença representada pela deficiência, há singularidades e unicidades — mesmo em se tratando de nomenclaturas “iguais”. Isso porque, mesmo em pessoas com o mesmo diagnóstico, há diferenças de funcionalidade, o que torna cada ser único, singular e também múltiplo. A linguagem universal nas pesquisas segue as nomenclaturas utilizadas em determinados períodos, conforme os códigos da medicina e dos discursos das políticas. No entanto, cabe a reflexão de que o

número significativo de pesquisas, especialmente na área da saúde, reforça e repete as linguagens em discursos e agenciamentos de biopoder.

Na busca por pesquisas visando as linguagens que foram modificadas nas últimas décadas e alcançando a terminologia atual no que se refere à pessoa com deficiência, além do filtro dos anos já empregados, foram delimitadas as grandes áreas das ciências humanas, ciências sociais aplicadas e a área multidisciplinar. Nessa busca é possível constatar (Quadro 3) que, na primeira década do século XXI, esses termos foram utilizados repetidamente, sendo que até 2008 ainda constavam em documentos que envolviam as políticas nacionais, e que foram aplicados em número significativamente maior se comparados com a segunda década. Os dados inspiram ainda a considerar que, mesmo com a diminuição dos registros por ano/década, até o ano de 2020 aparecem ocorrências de pesquisas com algumas dessas terminologias, evidenciando a potência da linguagem mesmo quando a política nacional de Educação Especial Inclusiva (BRASIL, 2008) foi já havia sido implementada.

QUADRO 3 — TERMOS — CAPES 3

ano	Deficiente	Necessidades especiais	Necessidades educativas especiais	Portador de deficiência	Portador de necessidades especiais	Portador de necessidades educativas especiais
2000	33	25	13	10	3	1
2001	35	23	6	9	1	2
2002	57	36	23	12	4	0
2003	53	43	20	6	3	0
2004	62	41	20	9	5	0
2005	61	42	17	3	6	0
2006	58	48	7	4	7	0
2007	65	47	17	8	4	0
2008	66	43	12	5	2	0
2009	63	47	13	3	0	1
2010	60	57	5	2	0	0
Total 1ª década	613	452	153	71	35	4
2011	71	48	9	4	2	0
2012	68	34	7	2	0	0
2013	15	31	5	0	0	0
2014	16	15	1	1	0	0
2015	23	22	0	0	0	0
2016	16	18	1	1	0	0
2017	13	39	2	0	0	0
2018	12	17	4	1	0	0
2019	11	33	1	0	0	0
2020	17	22	1	0	0	0
Total 2ª década	262	279	31	8	2	0

FONTE: A autora (2022).

É possível constatar que os termos se conservam mesmo quando não mais empregados pelos documentos formais. Ainda na última década (2011-2020), os termos aparecem, mesmo que diminuindo a recorrência, em quantidade considerável, comprovando a resistência às mudanças de terminologias e, conseqüentemente, nas concepções de educação sobre o público da Educação Especial.

Na permanência dos termos, está o atraso por atualizações que mantém a repetição, com expressões que se tornam obsoletas e pejorativas, mas que impõem uma ordem hierárquica. Recorro a Deleuze e Guattari (2011, p. 101) para reforçar que “por expressão, não se deve apenas entender a face e a linguagem, nem as línguas, mas uma máquina coletiva semiótica que a elas preexiste e constitui regimes de signos”. No regime de signos, a formalização de expressões que conferem padrões universais atravessa a língua; os signos, então, atuam como “agentes determinantes e seletivos”, transportando o conteúdo-expressão na constituição das línguas, suas ferramentas, seus usos e comunicações (DELEUZE; GUATARI, 2011, p. 101).

No enfraquecimento gradativo dos termos em desuso presentes nas pesquisas, ficam as marcas, por exemplo, da propagação da ideia de portar a deficiência como condição determinante para vida. Com as referências registradas na memória coletiva, há a resistência nas subjetividades diante das mudanças, levando algum tempo para a assimilação e a utilização de novas expressões ou termos e das formas de se referir ao sujeito com deficiência, permanecendo, como se observa, no registro das pesquisas acadêmicas as linguagens utilizadas no período estudado.

Na procura dos descritores “pessoa com deficiência” (910 registros), “criança com deficiência” (127 registros), “aluno com deficiência” (268 registros) ou “*estudante com deficiência*” (43 registros), com os mesmos filtros da pesquisa anterior, constata-se o aumento no uso destas terminologias a partir do ano de 2008 (Quadro 4), quando se formalizou nas políticas nacionais de Educação Especial na perspectiva inclusiva o desejo do público com deficiência de ser considerado como pessoas com deficiência e não como “portadores”.

QUADRO 4 – TERMOS – CAPES 4

Termo	2000-2005	2006-2010	2011-2015	2016-2020	Total
Pessoa com deficiência	47	148	256	459	910

Termo	2000-2005	2006-2010	2011-2015	2016-2020	Total
Pessoas com deficiência	101	352	463	656	1572
Criança com deficiência	21	42	33	31	127
Crianças com deficiência	46	69	86	93	294
Aluno com deficiência	32	80	89	67	268
Alunos com deficiência	81	213	310	311	915
Estudante com Deficiência	1	1	9	32	43
Estudantes com deficiência	0	0	44	164	208

FONTE: A autora (11/07/2022).

Se forem comparados os números de termos no singular e no plural, as ocorrências de estudos no plural são bem maiores, aspecto que reforça ideias e imagens de pensamento sobre grupos segundo o diagnóstico comum ou na forma universal. Quando nós, profissionais, nos referimos ao aluno com deficiência, estamos atribuindo algo a um sujeito com nome próprio, alguém que, como disse no início desta narrativa que relata o processo de uma pesquisa-rizoma, é ao mesmo tempo uno e múltiplo. O termo no plural junto com a expressão “com deficiência” se refere a um grupo geral, universal, infinito, ressignificados constantemente pela ramificação de seus contextos socioculturais. É nesse sentido que, nas formas plurais, as unicidades dos sujeitos de um mesmo grupo são omitidas e preteridas. Dessa forma, apoiada em Dosse (2018), problematizo que, na perspectiva estruturalista, nos signos estão os significantes que estruturam a linguagem, enquanto nos significados se associa o sentido, mundo das palavras que cria as coisas, as objetividades e as subjetividades.

Ao refletir sobre os termos “aluno(s)” ou “estudante(s)”, ambos como sujeitos que aprendem, seus sentidos diferenciam-se. No primeiro está aquele que assiste aulas e recebe as informações passivamente, vivenciando a aprendizagem de modo praticamente solitário; enquanto o segundo, “estudante”, refere-se ao sujeito que estuda instigado, de forma ativa, em interações, participando desse processo. Retomando o pensamento de Deleuze (2006), pondero que um dos critérios formais para reconhecer a linguagem própria a um domínio é o simbólico. No estruturalismo, o simbolismo está para além do real e do imaginário, ou seja, não se encontra na essência, nem na forma e nem tampouco em figuras de imaginação, “o estruturalismo

com o simbólico renova a interpretação das obras, aponta para um 'ponto original' onde se faz a linguagem" (DELEUZE, 2006, p. 224).

Com isso, quero dizer, junto a Deleuze (2006), que os sentidos dos termos que remetem às pessoas contêm, nas concepções que os atravessam, além de uma posição simbólica, um segundo critério formal da linguagem, o do local ou da posição de quem fala. Cada um de nós se expressa ocupando um espaço estrutural e topológico que possui posição, vizinhança, formando uma cadeia, ou rede, de significantes. Quando a sociedade, e especialmente nós, docentes, nos apropriamos e utilizamos o termo "portadores", atribuímos a carga da culpa a um grupo de pessoas por sua condição. Nesse sentido, ao solicitarem serem tratados como "pessoas com deficiência", algo maior está em jogo: o direito de existir está sendo reivindicado, e é na linguagem, mesmo que seja de um não-sentido, que se encontra o verdadeiro sentido do (des)humano.

Um terceiro critério da linguagem, diferencial e singular, evidenciada nas expressões que abraçam o público da Educação Especial, dizem dos lugares ou posições hierarquizadas que os corpos com deficiência ocuparam e ocupam em diferentes espaços e tempos. Conforme Deleuze (2006):

os elementos simbólicos e suas relações determinam a natureza dos seres e objetos que vem efetuá-los, ao passo que as singularidades formam a ordem dos lugares, ordem que determina simultaneamente os papéis e atitudes desses seres enquanto os ocupam. A determinação da estrutura culmina, numa teoria das atitudes, que exprimem seu funcionamento. (DELEUZE, 2006, p. 229).

Assim, as profissionais que atuam na área da Educação Especial, acompanham em suas práticas docentes as pessoas com deficiência, sujeitos que tendem a viver na invisibilidade ou de modo singular, compondo os trajetos das minorias, sobre determinadas por linguagens que estruturam para elas atitudes e comportamentos. Mesmo com número significativo de pesquisas que tentam mudar esse cenário, a força dos discursos coexiste e produz subestruturas que atualizam as terminologias, ocultando mecanismos, por vezes sutis, que naturalizam os valores nas relações.

3.3 AS (DE)EFICIÊNCIAS COMO TEMA DAS PESQUISAS

Conectada a teoria das multiplicidades, considerando a realidade dos acontecimentos enquanto hecceidades, conceito relacionado a individuações do sujeito, nessa busca a proposta é trazer um levantamento a partir das plataformas da CAPES, da BDTD e da Universidade Federal do Paraná (UFPR) sobre as deficiências mais recorrentes entre os estudantes que fazem parte do público-alvo da Educação Especial. Além de simplificações e codificações, as terminologias e códigos produzem subjetivações, totalizações e então as unificações que estão nas multiplicidades (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

Nessa busca, os seguintes filtros aplicados em cada plataforma foram:

BDTD — ano (2020-2020); termo no título.

CAPES — ano (2020-2020); Grande área de conhecimento: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Multidisciplinar; Linguística, letras e Artes.

UFPR — título, tipo (especialização, dissertação ou tese), assunto: educação.

QUADRO 5 — DEFICIÊNCIAS NAS PESQUISAS

Deficiência/síndrome	BDTD	CAPES	UFPR
Autismo	536	1050	5
Autista	455	616	10
Transtorno do espectro autista	265	400	5
Síndrome	-	1675	15
Síndrome de Down	461	404	10
Trissomia 21	7	1	0
Paralisia cerebral	400	337	2
Deficiências Múltiplas	40	8	1

FONTE: A autora (2022).

O autismo ou, para o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), transtorno do espectro autista (TEA), por exemplo, é uma condição com causas multifatoriais, ainda que haja predominância de aspectos relacionados a genética nos estudos que tentam a entender ou decifrar. A palavra “autismo” refere-se ao plural, ou seja, a um grupo com inúmeras variações, multiplicidades e constituição singular. “Autista”, “pessoa autista” ou “com autismo” é singular na sua forma de ser e de existir, no seu funcionamento e nas formas de se relacionar com o mundo. Na vertente de codificação, O código TEA abrevia o nome dado pela medicina

(Transtorno do Espectro Autista) a este grupo com características semelhantes, mas nunca iguais; além disso, também pode simplificar as características, mas não diz como se manifesta em cada sujeito.

Para complementar esta pesquisa, visando à busca por trabalhos mais próximos ao espaço geográfico em que tese se desenvolveu, foi acessado o banco de dados do sistema de bibliotecas da UFPR, com o filtro por título, sem especificar data ou período.

QUADRO 6 — BANCO DE DADOS UFPR

DESCRITORES	Especialização	Dissertação	Tese	total
Educação Especial	38	17	2	57
Educação Inclusiva	14	6	1	21
Autismo, autista ou transtorno do espectro autista	13	29	11	53
Deficiência Intelectual ou deficiente intelectual	15	10	4	29
Deficiência Física ou deficiente físico	11	4	2	17
Deficiência Auditiva, deficiente auditivo, surdo ou surdez	48	10	6	64
Deficiência Visual, deficiente visual, cego, cegueira, baixa visão ou visão subnormal	34	20	3	57

FONTE: A autora (2022).

Importante ressaltar que as nomenclaturas ou termos, conforme já destacado, acompanham as mudanças no âmbito das leis, em enunciados vinculados a documentos normativos que costumam ser incentivados e forjados a partir de declarações internacionais, uma vez que esses eventos promovem acordos e tencionam os países signatários a acompanharem a evolução dos direitos fundamentais. Logo, as adequações, perpassadas por pressupostos ideológicos e políticos formam agenciamentos replicados que ou contradizem ou não correspondem às idealizações. Caminhos que transportam distorções ou têm pouca potência quando chegam às formações que subsidiam as práticas docentes. Podem ser também modismos da atualidade, denominados como “politicamente correto”, termo popular

ancorado no senso comum, que produz hábitos, crenças e reforça estereótipos que motivam os dualismos, na lógica binária que alimenta o preconceito e a discriminação.

Deleuze (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 18) mostra-se contrário à ideia de que a máquina binária existe por razões de comodidade, mas acredita esta existe como “uma peça importante dos aparelhos de poder”. Assim exemplifica:

Até mesmo as margens de desvios serão medidas segundo o grau da escolha binária: você não é nem branco nem negro, então é árabe? Ou mestiço? Você não é homem nem mulher, então é travesti? [...] E não é de se surpreender que o rosto tenha tal importância nesse sistema: deve-se ter rosto de seu papel, em determinado lugar entre unidades elementares possíveis, em determinado nível em escolhas sucessíveis possíveis. Nada menos pessoal que o rosto. Até mesmo o louco deve ter um rosto conforme o que se espera dele. Quando a professora tem um ar esquisito, você se instala nesse último nível de escolha e diz: sim, é a professora, mas, vejam, ela está deprimida ou ficou maluca. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 18)

O filósofo ainda supõe que um modelo de rosto europeu, que opera em dicotomias sucessivas, procede como a linguística, em escolhas duais que não são tão inocentes como podem parecer. A linguagem refere-se também a esses traços de “rostitude”; quando, por exemplo, um profissional escolhe uma tática para atender crianças, nunca o faz de uma forma simplesmente informativa ou neutra, mas “transmite-lhes palavras de ordem, ela faz com que produzam enunciados corretos, ideias ‘justas’, necessariamente conformes às significações dominantes” (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 19).

Os modelos, além de rostos, abrangem corpos. Um corpo deficiente é diferente, causa estranheza e, por vezes, incômodo; na linguagem os termos assombram na imposição de sujeitos diferentes que se avizinham a outros corpos. Quando se reivindica a estes corpos os seus direitos, paralelamente surgem discursos generalistas que se (re)voltam, sendo abrandados com a ideia de igualdade da diferença.

Pierucci (1999) já problematiza, na década de 1990, as generalizações da diferença nos pertencimentos culturais diferentes, na vontade e no direito de ser diferente, nos distanciamentos coletivos e individuais da igualdade. No entanto, pontua aspectos controversos e complexos de cenários que se vestem com roupagens camufladas, passíveis de ciladas. Segundo suas proposições, a modernidade propagou o ser único e diferente transformando-o em universalismo

igualitarista, como cita no exemplo de geneticistas antirracistas que, para evitar o racismo biológico, prendem-se a individualismos universalistas (PIERUCCI, 1999, p. 48).

Portanto o discurso de que somos diferentes porque somos únicos, quando a lógica binária impõe ser isto ou aquilo, atua como uma armadilha ou cilada da diferença (PIERUCCI, 1999, p. 48).

3.4 PESQUISAS SOBRE LINGUAGENS NA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na busca por trabalhos que abordem a temática “linguagem na Educação Especial”, quando colocados como descritores de pesquisa, no banco de dados de teses e de dissertações da CAPES, aparecem três ocorrências, todas relacionadas ao desenvolvimento das funções linguísticas e de comunicação nas crianças ou estudantes com deficiência, público-alvo da Educação Especial.

No mesmo banco de dados, ao ser inserido como descritores “docência” e “linguagem”, aparecem 189 registros, no entanto apenas dois estão relacionados à área da Educação Especial: em um deles, a pesquisa é voltada ao público com altas habilidades/superdotação e em outro o foco é a arte e inclusão do público com deficiência visual. Nenhuma das pesquisas acessadas se aproxima da problematização sobre as linguagens da docência em Educação Especial de primeiro ao quinto ano, evidenciando um espaço a ser ocupado nas pesquisas. Desta forma, não foram encontrados estudos que apresentassem abordagens dos sentidos dados para a linguagem que se constroem no tempo e no espaço, ou que contextualizassem os termos que compõem os dispositivos ou agenciamentos que determinam enunciados da Educação Especial.

Além disso, compartilha-se da ideia de escrita e linguagem como desterritorialização, da forma como Deleuze e Guattari (2011, p. 18) pontuam: “num livro, como em qualquer coisa, há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação”.

Mudando os descritores para “discursos em Educação Especial”, aparece um único registro, sendo que localizo a mesma pesquisa da busca anterior, cujo o tema refere a inclusão dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Retomando a

plataforma da BDTD, ao serem utilizados os mesmos descritores, primeiramente “linguagem” e “Educação Especial”, sem nenhum filtro, deparei-me com 355 registros, de trabalhos defendidos entre os anos de 2000 e 2020, sendo que 322 destes achados se referiam a pesquisas documentadas.

Quando delimitada a busca pelo descritor “assunto”, no mesmo período aparecem 54 registros de pesquisas., Destas, 53 relacionadas aos processos de aquisição e de desenvolvimento de habilidades linguísticas e apenas 1 sobre a formação inicial de professores de espanhol na educação de jovens privados de liberdade, temática relevante, mas sem relação com as linguagens das práticas da docência dos anos iniciais na Educação Especial, foco da presente pesquisa. Ao mudar o filtro na BDTD para a busca de ocorrências pelo título do trabalho, não foi encontrado nenhum registro.

Já sobre docência e linguagem, na plataforma BDTD surgem 387 registros de pesquisas de mestrado e de doutorado, entre 2000 e 2020; chego a esse número sem delimitar os dados por um outro filtro. Quando altero o filtro, delimitando por assunto e fazendo uso das palavras docência e linguagem, passo a localizar 9 trabalhos e, com o filtro por título, aparecem apenas 2 ocorrências no mesmo período, mas sem relação com a área da Educação Especial.

Com os termos “discursos” e “Educação Especial” no título, delimitado o período entre 2000 e 2020, identifico 9 trabalhos, sendo 7 dissertações e 2 teses, os quais serão detalhados a seguir (Quadros 7 e 8)

QUADRO 7 — Discursos e Educação Especial

TÍTULO	ANO DE DEFESA	TESE/ DISSERTAÇÃO	AUTOR(A)
1- A ordem do discurso na Educação Especial	2011	Dissertação	Alcântara, Ramon Luis de Santana
2- A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial	2003	Tese	Lunardi, Marcia Lise
3- As produções acadêmicas em Educação Especial: uma análise de discurso	2007	Dissertação	Fróes, Maria Ângela Vasconcelos
4- A inclusão escolar nos discursos veiculados pela Educação Especial: estratégia discursiva de subjetivação docente	2014	Dissertação	Mohr, Ana Claudia
5- Discurso jurídico da Educação Especial: decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul	2019	Dissertação	Coimbra Neto, João Paulo
6- Formas de conhecer em	2018	Dissertação	Lima, André Luis de Souza

TÍTULO	ANO DE DEFESA	TESE/ DISSERTAÇÃO	AUTOR(A)
Educação Especial: Discurso médico e vida ordinária na escola			
7- Revista Nova Escola e políticas públicas de Educação Especial: a disseminação de um discurso	2014	Dissertação	Silva, Michelle Mayara Praxedes
8- Discursos sobre Educação Especial na formação docente do curso de licenciatura em pedagogia da universidade do estado do Amapá (UEAP)	2021	Dissertação	Costa, Daniel Marques
9- O novo contexto da Educação Especial: uma pesquisa etnográfico-discursiva sobre identidades profissionais e maternas	2014	Tese	Fontenele, Lissa Saraiva

FONTE: A autora (06/08/2022).

Para uma análise mais particularizada, recorreu-se aos resumos destes 9 trabalhos a fim de identificar as abordagens teóricas, seus autores e as metodologias utilizadas. No quadro a seguir, são utilizados a ordem e os números do quadro anterior.

QUADRO 8 – Abordagens das pesquisas

Nº	Palavras-chave	Abordagem teórica	Autores	Metodologia
1-	Educação Especial Educação Inclusiva Discurso.	discurso/formação discursiva, dispositivo, acontecimento, sujeito/subjetivação, saber, verdade, poder, estratégia/luta/tática, identidade, governamentalidade, biopoder, biopolítica, Estado e Educação.	Michel Foucault Gilles Deleuze e Félix Guattari	Cartografias.
2-	Normalização, Surdez, Educação Especial, Discurso.	Estudos Culturais próximos a uma perspectiva pós-estruturalista; noções foucaultianas de poder disciplinar, biopoder e normalização.	Não referenciado no resumo	Análise dos discursos.
3-	Educação Especial, Pesquisa, Deficiência	Análise dos discursos.	Pessotti (1984), Fonseca (1995), C. Marques (1994, 2001)	Análise de discurso na perspectiva francesa.
4-	Inclusão Escolar, Educação Especial, Governabilidade,	Pós-estruturalista, articulada com teorias foucaultianas.	Não referenciado no resumo	Análise de discursos.

Nº	Palavras-chave	Abordagem teórica	Autores	Metodologia
	Subjetivação docente			
5-	Educação Especial, Análise do discurso, Judicialização da educação	Análise do discurso de inspiração foucautiana.	Michel Foucault	Método arqueogenealógico.
6-	Educação Especial; Conhecimento; Filosofia da Educação.	Não referenciado no resumo.	Georges Perec Wittgenstein	Não referenciado no resumo.
7-	Políticas Públicas, Necessidades Educacionais Especiais, Revista nova Escola, Análise do Discurso.	Análise do discurso.	Orlandi (2003)	Análise de Discurso.
8-	Educação Especial, formação docente, práticas discursivas, subjetividades.	teorizações foucaultianas.	Michel Foucault	Não referenciado no resumo.
9-	Centros de Atendimento Educacional Especializado (AEE), Teoria Social do Letramento, Análise de Discurso Crítica, Identidades, Pesquisa Etnográfica.	Teoria Social do Letramento; análise das identidades em contextos educacionais.	BARTON; HAMILTON, 1998; BARTON, 2009 GEE, 2000, 2001, 2003; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003	Análise de Discurso Crítica; Pesquisa etnográfica reflexiva.

FONTE: A autora (06/08/2022).

Nesse levantamento, percebo a recorrência e/ou proximidade de termos ligados à área pesquisada, se consideradas as palavras-chave e também as discursividades que envolvem as práticas ou a formação docente. Assim como em outras formas de enunciados, como os encontrados em revistas indexadas, em pesquisas acadêmicas ou nos documentos normativos que ditam as políticas educacionais voltadas ao público com deficiência, essas linguagens promovem a subjetivação dos profissionais, assim como, por consequência, também a da sociedade, nas ideias sobre Educação Especial, inclusão e deficiência.

É relevante considerar, nas abordagens, os autores que são referenciados, as escolhas metodológicas e as práticas que foram refletidas e descritas. Mesmo quando o tema, o referencial teórico, o problema, a metodologias, os encaminhamentos e objetivos não estão evidenciados de forma clara nos resumos, é possível perceber a presença de uma base teórica ancorada no pós-estruturalismo,

encontro especialmente referências a Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari e intercessores com teorias ligadas à Filosofia da Diferença.

Esses estudos também problematizam a linguagem, mesmo que nem sempre de forma direta, demonstrando que é preciso estar atento aos discursos, aos dispositivos linguísticos, de governabilidade, de poder ou biopoder, que tendem a gerar fragilidades e contradições na observação e nos encaminhamentos das realidades educacionais do país. Também se percebe, em alguns desses resumos, que a ideia de formação de professores e de prática da docência remetem a conteúdos que buscam ser controlados pelo Estado, como estratégia de controle das subjetividades, e, portanto, das ações profissionais nos ambientes escolares. Meio no qual o profissional deve se valer para aprimorar as práticas, os discursos e a adoção de uma postura legitimamente inclusiva.

Por fim, com inspiração em Paulo Freire (2013), é possível refletir que as linguagens docentes podem compor atitudes e discursos mais inclusivos. Na obra *Pedagogia da autonomia*, o autor traz aspectos importantes e necessários na constituição docente e alerta sobre a necessidade de vigilância ante as práticas de desumanização. Dentre vários itens, aconselha que ensinar requer bom-senso, que ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação; que ensinar é uma especificidade humana e exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 2013).

4 QUARTA LINHA: SOBREPOSIÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE CURITIBA

No coração de uma árvore, no oco de uma raiz ou na axila de um galho, um novo rizoma pode se formar. Ou então é um elemento microscópico da árvore raiz, uma radícula, que incita a produção de um rizoma.” (DELEUZE, GUATTARI, 2011, p. 33)

Nessa quarta linha localiza-se a trama formada nas linhas anteriores, sobreposições no mapa-rizoma que representa a cartografia do acontecimento da Educação Especial em Curitiba. Nela estão a rigidez das molaridades, as tentativas de ruptura das linhas moleculares e as saídas para as linhas de fuga, nas quais ousamos os voos na potência da poética da docência e nas artistagens didáticas nas práticas de inclusão.

(Re)começo pontuando com Deleuze e Guattari (2012) que na lógica dos acontecimentos, genericamente, tudo é político(a), no entanto a política que se refere ao Estado compõe uma linha rígida, dura, sobrecodificada no espaço social; em Deleuze e Guattari (2012) uma máquina abstrata de sobrecodificação, que reproduz segmentos de dois em dois, binarizados, concentrizados, remete ao aparelho de Estado (DELEUZE; GUATTARI, 2012).

Na noção de Estado totalitário, segundo o filósofo:

[...] um estado devém totalitário quando, ao invés de efetuar em seus próprios limites a máquina mundial de sobrecodificação, ele identifica-se com ela, criando as condições de “autarquia”, fazendo uma reterritorialização por “vaso fechado”, por confinamento, no artifício do vazio (o que nunca é uma operação ideológica, mas sim econômica e política). (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 114)

Deleuze e Guattari (2012) trazem na ideia de totalitarismo o que é um centro ou um foco de poder (macropolítica) centralizado, com ressonância para diversos pontos, para tratar sobre outros poderes que se encontram na micropolítica, como o exército, a igreja, a escola, os poderes públicos ou privados etc. (DELEUZE; GUATTARI, 2012). Esse poder dominante, que atua na macropolítica, dita as regras impondo limites aos modos de agir e de ser em uma sociedade, ao passo que nas micropolíticas estão os “focos de instabilidade” ou “zonas de indiscernibilidade” em que ocorrem as “escapadas e fugas, e onde se produzem inversões” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 116).

Relacionando-as com as macro e micropolíticas da educação no Brasil, retoma-se as terminologias em Educação Especial, linhas traçadas nessa cartografia que atravessam as décadas, da última constituinte (1988) à Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015). Partindo das leis, decretos e diretrizes nacionais, com ramificações nos âmbitos estaduais e municipais, acompanha-se como as pessoas com deficiência foram/são nomeadas. Chegamos aos docentes, que formatam linguagens que replicam o discurso de mudança, mas, sem perceber, repetem o mesmo, “uma repetição disfarçada: em seu horizonte não há talvez nada além daquilo que já havia em seu ponto de partida, a simples recitação” (FOUCAULT, 2012, p. 24).

No esquema a seguir, elaborado pela pesquisadora (FRANCO, 2022), tentou-se destacar uma síntese dos períodos, legislações e as respectivas nomenclaturas direcionadas às pessoas com deficiência, retomando a trajetória de mudanças ocorridas nas últimas décadas:

Constituição Federal de 1988 e Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 → Portadores de deficiência.



Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional LDB (Lei nº. 9.394/1996) e Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (Res. CNE2/2001) → Educandos portadores de necessidades especiais.



Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº.10.172/2001) → Pessoas com necessidades especiais.



Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Res. CNE 4/2009) → Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.



Plano Nacional da Educação – PNE (Lei nº 13.005/2014) → Pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.



Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei nº. 13.156/2015) → “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

Aponto acima as atualizações nas linguagens, nos conceitos e concepções que estão em documentos que normatizam a educação a partir de 1988. Da Carta Magna, que inaugura um pensamento integrador, seguido do gradativo aperfeiçoamento das linguagens que, no agenciamento das legislações, prometem ultrapassar a perspectiva da integração da pessoa com deficiência nos espaços escolares, para a inclusão educacional. No termo “inclusão”, o agenciamento de Estado, que regula as ações dos sistemas de ensino, suas instituições e a docência em Educação Especial, padece de ambiguidades e debates entre pesquisadores do tema e os próprios educadores.

Passamos as três últimas décadas tentando nos atualizar diante das mudanças, nos adaptar às novas terminologias que acompanharam as concepções de inclusão, sendo estas em cada momento relacionada à gestão das políticas educacionais implementadas. Desde então, acompanhamos controvérsias e debates em torno de três posições que a pesquisadora Sueli Fernandes diferencia nas formas de implementação: inclusão com inserção física; inclusão responsável ou conservadora; e inclusão total ou radical (FERNANDES, 2013, p. 95).

Conforme a autora, a concepção da inclusão com inserção física é abstrata. Nela a matrícula e o acesso ao ensino comum caracterizam inclusão quando computados em números e estatísticas, mas com baixa qualidade de atendimento às crianças e estudantes incluídos. Os profissionais da Educação Especial podem ser secundarizados ou até eliminados. No despreparo do profissional estão as práticas

intuitivas e o uso de recursos que substituem o papel de mediação no processo ensino-aprendizagem (FERNANDES, 2013).

Na inclusão responsável, considerada conservadora, é comum se ouvir o discurso de que a escola não está preparada para a inclusão. Assim, preconiza cautela quanto a mudanças diante de um “momento de transição de paradigmas” e pondera a relevância dos avanços históricos no alcance da cidadania ao longo dos séculos pelas pessoas com deficiência. Essa concepção considera a necessidade da organização de uma Educação Especial específica de apoio (classes e escolas especiais exclusivas) a uma parcela das crianças e estudantes com deficiência, àqueles com importante grau de comprometimento. Algumas das justificativas de um posicionamento responsável diante da inclusão, estão nos problemas gerais enfrentados pela educação nas últimas décadas e nos últimos anos, como a precariedade na formação docente e a falta de estrutura das escolas, seja física e/ou pedagógica (FERNANDES, 2013).

Já a inclusão total ou radical, se refere à inclusão de todos no ensino regular em classes comuns, sem exceção, sendo contrária à divisão ou a um sistema paralelo de ensino, na defesa da necessidade de uma grande mudança de paradigma em educação que rompa com a diferenciação ou dicotomia entre estudantes “especiais” e “normais”. Respalda na Constituição de 1988 que, segundo Fernandes (2013, p. 99), pode ser interpretada em seu artigo 208 “como um claro indicador da matrícula obrigatória no ensino regular, com atendimento educacional especializado, complementando e não substituindo a educação comum, como direito subjetivo de todos os alunos”.

Na tensão dessas concepções vividas nas três décadas de atuação docente, a linha molecular é atravessada e cruzada inúmeras vezes. Mesmo nas fissuras, não se rompe ou não é rompida, mas gera conflitos entre os diferentes grupos e pessoas que as defendem, sem chegar a um consenso ou relevar o que é o mais indicado ou prudente em cada caso e realidade, para cada criança/estudante.

Outra situação presenciada nesse período é que os dados relacionados à Educação Especial, gerados a partir de levantamentos estatísticos, podem não corresponder à realidade quando representam o decalque numérico quantitativo que acompanham os próprios discursos e enunciados nas políticas; verdadeiras máquinas de Estado que estabelecem políticas paliativas, com alcance insuficiente, resultando

em fragilidades nos docentes quanto à apreensão de subsídios para a sua atuação profissional, na realidade nacional, estadual e municipal. Na prescrição aos educadores, com ou sem formação específica em Educação Especial, a obrigação de acolhimento e o trabalho com esse público precisa caminhar atendendo às normas do direito e da justiça, o que é legítimo do ponto de vista ético, assegurando às pessoas com deficiência o direito de participação nos espaços escolares.

Um aspecto a ser considerado é que, desde quando a legislação brasileira apontou a matrícula como sendo “preferencialmente” no ensino regular em classes comuns, o crescimento na participação das pessoas com deficiência nos diferentes níveis e modalidades da educação tem se tornado realidade. Atualmente, observamos alguns estudantes com deficiência não terem a necessidade de matrícula em turmas ou escolas exclusivas da Educação Especial (escolas ou classes especiais); outros migram das classes exclusivas para classes comuns no ensino fundamental, com apoio dos docentes no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ascendendo aos demais níveis de ensino, ao ensino médio, regular ou profissionalizante, e alguns, ao ensino superior²⁹.

Mas é preciso considerar também os muitos casos em que a inclusão não evolui, fazendo do acontecimento inclusivo um fracasso cercado de inconsistências conceituais; impregnado por pré-conceitos e estereótipos generalizantes presentes nos discursos, nas linguagens e nas terminologias, como aquelas que foram observadas nesta pesquisa. São palavras que acompanham conceitos e elementos estruturantes da Educação Especial.

Como já explicitado, esta pesquisa-rizoma, no seu arranjo de linhas, é atravessada por vetores (perfil docente, práticas profissionais, planejamento e linguagens em Educação Especial) que marcam os fluxos habitados, propondo-os como linhas de articulação e de segmentariedades, desenhando um mapa que confere territórios (campos, áreas, interesses partilhados) para desterritorializá-los; ou para produzir, no seu funcionamento, um outro agenciamento maquínico. Afinal, como disseram os filósofos da diferença, Deleuze e Guattari

29 No Anexo IV, algumas notícias e informações sobre o crescimento no acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior.

o essencial são as unidades de medida: “quantificar a escrita”[...]. Não se perguntará nunca o que um livro quer dizer, significado ou significante, não se buscará nada compreender num livro, perguntar-se-á com o que ele funciona, em conexão com o que ele faz ou não passar intensidades, em que multiplicidades ele se introduz e metamorfoseia a sua, com que corpos sem órgãos ele faz convergir o seu. Assim, sendo o próprio livro uma pequena máquina, que relação, por sua vez mensurável, esta máquina literária entretém com uma máquina de guerra, uma máquina de amor, uma máquina revolucionária, etc. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 18, 19)

O trecho se refere à literatura, mas aqui entende-se que a tese, em suas conexões e intensidades, engendra metamorfose, a transformação e o contágio. Com a disposição de quantificar e também qualificar a escrita para agenciar e dar potência à cartografia, convém escrever com a filosofia-rizoma que faz o pensamento metamorfosear (CUNHA, 2011). A ideia é provocar o deslocamento, sem interpretar a realidade, mas estabelecer relações e permitir o traçado de novas linhas. Buscar que o desenvolvimento dos vetores nas linhas revele nuances da Educação Especial construída, dialogando com o pensamento da diferença, conforme propõe Cunha:

Um livro, uma escrita, uma pesquisa expressam o agenciamento de linhas e de velocidades mensuráveis, um procedimento ou uma maneira como algo é feito num processo de múltiplos sentidos. Um livro é uma pequena máquina feita de muitas máquinas que, conectadas, mostram um funcionamento. (CUNHA, 2019, p. 936)

Para exercer a função de máquina, nesta pesquisa rizomática que faz a cartografia da Educação Especial de Curitiba, serão trazidos a seguir alguns dados. Processos de construção da área serão visitados em suas relações com variáveis que refletem no entendimento do docente sobre as deficiências e a inclusão, na formação dos conhecimentos acrescidos enas concepções que perpassaram as últimas décadas e os últimos anos, determinando as linguagens e as práticas voltadas ao estudante público-alvo da área.

4.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL — DO BRASIL A CURITIBA

Uma parte importante desse mapa-rizoma da Educação Especial de Curitiba é a cartografia das linhas que atualizam e esclarecem as especificidades do trabalho docente na Educação Especial, inserido em contextos amplos, que abarcam questões macro, para chegar na realidade local, tanto no que se refere ao atendimento

educacional em turmas exclusivas, substituindo a escolarização, como no trabalho suplementar do AEE, em período contrário ao da escolarização.

Para iniciar, trago abaixo um quadro com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que se refere ao levantamento do número de matrículas recentemente realizadas em Educação Especial no Brasil, no Paraná e em Curitiba. São números extraídos do censo escolar de 2021. No Quadro 9 é possível observar a similaridade entre o número das matrículas de estudantes com deficiência em classes exclusivas e o número de estudantes com deficiência em classes comuns em Curitiba; ainda, é possível comparar tais números com os cenários nacional e estadual.

QUADRO 9 — MATRÍCULAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

	BRASIL	PARANÁ	CURITIBA
TOTAL	1.350.921	102.609	13.580
CLASSES COMUNS	1.194.844	58.631	8.521
CLASSES EXCLUSIVAS	156.077	43.978	5.059
EDUCAÇÃO INFANTIL	114.758	9.054	1.066
ENSINO FUNDAMENTAL	928.359	57.970	8.756
ENSINO MÉDIO	17.935	8.770	932
EJA	127.850	26.424	2.727

FONTE: Elaborado pela autora (2022) baseado em INEP (2021)

Em um Estado como o Paraná, com 399 municípios, 13,2% das matrículas estão em Curitiba, cidade que é acompanhada da imagem de cidade modelo, enaltecida por suas belezas turísticas e a ideia de estrutura urbana semelhante às cidades de primeiro mundo, especialmente quanto à organização urbana e o transporte coletivo. A capital paranaense também é considerada referência para outras cidades quanto a educação diante do título de “cidade educadora”, imagens que propagam o ideal, mas não necessariamente o real.

Nesse sentido, é oportuno refletir: em que medida essas imagens e o título correspondem à realidade local na qualidade da educação da maioria da população? Como as oportunidades educativas têm impactado aqueles que vivem em periferias, os grupos minoritários e/ou as desigualdades sociais? E, em especial, como se dá a educação voltada às crianças e estudantes com algum tipo de deficiência?

Sem responder diretamente a essas questões, pontua-se que Curitiba, como qualquer grande metrópole brasileira, convive com os problemas urbanos e sociais próprios desta época. Sabemos que, em diferentes períodos, os obstáculos enfrentados pelas minorias (re)existem, movimentando configurações e arranjos que se fazem a partir de dificuldades e de incertezas. Contudo, em se tratando da Educação Especial, os agenciamentos promovem tanto avanços como barreiras, pelas variadas formas como as leis nacionais foram e são interpretadas pela rede municipal de ensino por como se deu esse processo de constituição da área, pelos enfrentamentos diante das mudanças e todo o seu percurso de implementação das políticas.

É importante destacar que, no rizoma que aqui se desenvolve como forma ética e estética de pesquisa, um dos princípios que o orientam é o de conexão. Na filosofia deleuziana-guattariana, é previsto que “um ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro, e deve sê-lo”. Portanto é possível relacionar cada ponto deste mapa com outros de naturezas infinitas. Deleuze e Guattari (2011) se referem a conexões, isto é, “a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc., colocando em jogo não somente regime de signos diferentes, mas também estatutos de estado de coisas” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.22).

Pensar nos termos que convocam possíveis conexões no contexto da Educação Especial; nos conceitos, expressões, palavras e signos transversalizados; no diálogo com a história mundial, com as lutas sociais das pessoas com deficiência sugere lembrar que o processo de inclusão desse grupo ocorreu no pós-guerra, quando soldados sobreviventes voltaram dos campos de batalha com alguma deficiência, especialmente alguma deficiência física, para casa. Nesse contexto, o a intenção era manter suas potencialidades preservadas que permanecessem produtivos. Desde essa época, no que se refere à linguagem, as pessoas nomeadas com deficiência física foram e são lembradas de forma recorrente pelo que lhes falta, ou pelo apoio necessário ao seu deslocamento, como no caso do termo “cadeirante”, que reduz uma pessoa com deficiência ao objeto cadeira de rodas e não remete, na subjetividade coletiva, às suas potencialidades e nem às demandas sociais e escolares que a pessoa pode necessitar.

Trago, no Quadro 10, a seguir, um olhar sobre os dados do Censo Escolar de 2021. Os dados recortados referem-se às matrículas na Educação Especial em instituições municipais no âmbito nacional, no estado do Paraná e em Curitiba. No Quadro 10, é possível observar que 5.033 estudantes com deficiência, aproximadamente 1,4% do total de matriculados no Brasil (crianças e estudantes com deficiência), estavam naquele ano matriculados nas instituições municipais de Curitiba. Destes 34% em classes exclusivas (classes ou escolas especiais) e 66%, no ensino regular (classes comuns).

QUADRO 10 — MATRICULAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM INSTITUIÇÕES MUNICIPAIS

	BRASIL	PARANÁ	CURITIBA
CLASSES COMUNS	698.354	92.128	3.318
CLASSES EXCLUSIVAS	27.447	7.742	1.715
TOTAL	725.801	99.870	5.033

FONTE: Elaborado pela autora (2022) baseado em INEP (2021)

Quando se reflete sobre as linguagens associadas às práticas docentes, é importante destacar que o termo “classes exclusivas” é utilizado pelo Censo Escolar, não sendo recorrente entre os profissionais que ainda se reportam aos termos “classe especial” e “escola especial”. Lembrando ainda que, desde 2008, a partir da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, documento ainda vigente, foi sugerida a extinção das classes especiais, e que as escolas especiais passassem para o formato de centros de atendimento especializado. Essa normativa recomenda que a matrícula dos estudantes das classes especiais (exclusivas) aconteça nas salas de recursos multifuncionais, no contraturno ao da escolarização, deixando de substituir o ensino comum para complementá-lo, já que o estudante estaria matriculado em classe comum.

Ocorre que as linhas segmentadas moleculares, na sua maleabilidade, permitiram a cada estado e município encontrar aberturas para interpretar e adequar a lei nacional à sua realidade local, propondo a criação de novos decretos que admitiram ajustes e adaptações. Foi o que aconteceu no município de Curitiba, em relação às classes especiais e às escolas especializadas, que foram mantidas e que funcionam de forma exclusiva para atender aos estudantes com deficiência intelectual, transtorno do espectro autista e outras deficiências associadas.

Outra especificidade curitibana é que, além da implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), permaneceram as Salas de Recursos de Aprendizagem, atendendo a estudantes com transtornos de aprendizagem, dislexia, transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), alguns casos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e estudantes egressos das classes especiais; além de estudantes sem diagnóstico mas que apresentam acentuadas dificuldades no processo de aprendizagem e foram indicadas a frequentar o programa por meio da avaliação psicopedagógica realizada em CMAEE.

Recorrendo ao site oficial da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME), é possível ter acesso de forma mais detalhada a informações e descrever aqui a organização da Secretaria Municipal de Educação, nos agenciamentos que operam como máquina do Estado para colocar em funcionamento os enunciados legais das políticas educacionais. Mais próximos às instituições, estando sob a orientação da coordenação central da SME, as instituições educativas estão vinculadas aos núcleos regionais de educação, organizados de acordo com a divisão da cidade, correspondendo a administrações regionais. Ao todo, Curitiba tem 10 núcleos regionais de educação: regional Bairro Novo, regional Boqueirão, regional Boa Vista, regional Cajuru, regional CIC (Cidade Industrial de Curitiba), regional Matriz, regional Pinheirinho, regional Portão, regional Santa Felicidade e regional Tatuquara.

Os dados a seguir foram acessados em fevereiro de 2023³⁰ e informam um panorama amplo do que compõe a arborescência³¹ educacional curitibana.

Atualmente a rede municipal de Ensino conta com 185 escolas, 230 Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs e 117 Centros de Educação Infantil - CEIs contratados, distribuídos em 75 bairros de Curitiba. São atendidas diariamente em torno de 142.470 mil crianças e estudantes, conforme dados de agosto/2022, sendo: Educação Infantil: quase 52.200 as crianças estão em creches (00 a 03 anos) e pré-escolas (para 4 e 5 anos). Somam aproximadamente 87.850 os estudantes (entre 6 a 14 anos de idade) matriculados nos anos iniciais (do 1º ao 5º) e anos finais (do 6º ao 9º) do Ensino Fundamental I e II; em Educação de Jovens e Adultos - EJA,

30 Dados disponíveis em: PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. Educação. **Endereços — Escolas e Creches Municipais.** 2023. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/servicos/enderecos-escolas-e-creches-municipais/662>. Acesso em: 02 fev. 2023.

31 Para Deleuze e Guattari (2011), o modelo *árvore* se opõe ao *rizoma*. A *árvore* fixa um ponto ou uma ordem o que não acontece no rizoma em que há somente linhas. “Toda lógica da árvore é uma lógica do decalque e da reprodução” (DELEUZE, GUATTARI, 2011, p. 29).

Classe e Escola Especial, e Jornada Ampliada. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA, 2023)

Com relação ao atendimento educacional especializado, as informações do site fazem referência às crianças e aos estudantes atendidos nos Centros Municipais Atendimento Educacional Especializado (CMAEEs), nas Salas de Recursos de Aprendizagem e nas Salas de Recursos Multifuncionais, uma vez que nos dados anteriores já estão contemplados os estudantes matriculados em classes exclusivas. O total de 2.470 crianças e estudantes atendidos correspondem àqueles matriculados no ensino fundamental regular, frequentando classes comuns.

O levantamento do Censo Escolar de 2021, feito pelo INEP, traz o número de estudantes da Educação Especial matriculados (Quadros 9 e 10). A diferenciação dos dois quadros também está na demarcação daqueles que são matriculados em turmas no ensino regular, chamadas de classes comuns, o que caracterizaria a ideia da inclusão. Àqueles que são matriculados em classes exclusivas podem estar tanto em classes especiais, inseridos em escolas de ensino fundamental regular, como em turmas nas escolas especializadas, confirmando a conservação de dois sistemas educacionais paralelos.

Os quadros 11 e 12, a seguir, compreendem as linhas das linguagens oficiais que identificam o público-alvo da Educação Especial em sua deficiência ou habilidades. Refletem a inclusão parcial no ensino regular nas classes comuns e levam a pensar nas demandas específicas que garantem a existência das classes exclusivas diante das necessidades que não são atendidas na inclusão das escolas de ensino regular.

QUADRO 11 — NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CLASSES COMUNS

Público	Brasil	Sul	Paraná	Curitiba
Cegueira	6.066	743	238	26
Baixa visão	73.724	10.155	3.955	487
Surdez	17.795	2.008	926	97
Deficiência auditiva	36.239	5.476	1.778	522
Surdocegueira	495	110	20	2
Deficiência física	130.354	14.208	3.691	530
Deficiência Intelectual	741.991	113.812	33.915	3.784
Deficiência múltipla	63.007	6.338	1.105	132
Autismo	273.924	43.548	12.147	2.452
Altas Habilidades/Superdotação	23.506	6.895	3.875	921
Total	1.194.844	185.769	58.631	8.521

FONTE: Elaborado pela autora (2022) baseado em INEP (2021)

QUADRO 12 — NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CLASSES EXCLUSIVAS

Público	Brasil	Sul	Paraná	Curitiba
Cegueira	1.048	257	16 3	9
Baixa visão	3.456	1279	1.011	70
Surdez	4.046	1131	531	145
Deficiência auditiva	2.751	647	370	53
Surdocegueira	83	21	13	2
Deficiência física	22.767	7.003	5.184	524
Deficiência Intelectual	130.926	52.066	40.482	4.360
Deficiência múltipla	23.055	7.535	5.637	472
Autismo	20.470	4.903	3.156	476
Altas Habilidade/Superdotação	252	28	9	6
Total	156.077	57.971	43.978	5.059

FONTE: Elaborado pela autora (2022) baseado em INEP (2021)

Diante desses dados, vem o pensamento de que uma classe inclusiva é aquela que garante o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante e não tão somente a oportunidade da convivência social (SERRA, 2008). No entanto, infelizmente, ainda existe em algumas escolas o entendimento de que a inclusão envolve somente a matrícula e a frequência. Esse fato ocorre muitas vezes por dificuldades das próprias instituições quanto à concepção de inclusão e, principalmente, de trabalho voltado ao estudante público-alvo da Educação Especial. Para o avanço deste cenário, é preciso evoluir nas concepções sobre a diferença e na execução de práticas pedagógicas como um importante fator no alcance aos estudantes. Em ambos os aspectos, a formação docente deve ser considerada não somente necessária, mas fundamental para aprimorar a potência de agir do professor em todos os níveis e modalidades de ensino, ou seja, da educação infantil ao ensino superior.

Seguindo o pensamento da Filosofia da Diferença, entende-se que está nas origens do pensamento binário a dicotomia entre termos. Por exemplo: com/sem deficiência, normal/anormal, neurotípico/neuroatípico, inteligente/intelectualmente

deficiente, surdo/ouvinte, cego/vidente; comparações que hierarquizam esses pares, como na divisão platônica do sensível e inteligível³² (HEUSER, 2005).

A autora, no resgate de ideias do filósofo Jacques Derrida, considera que a linguagem está em constante movimento e fluxo, e é favorável ao respeito a pluralidade de linguagens e contrário a uma linguagem superior ou unificante. Heuser (2005) esclarece o posicionamento da filosofia da diferença perante as linguagens:

Para a filosofia da diferença, não existe, pois, qualquer discurso que possa ser considerado neutro ou que possa representar uma síntese, o centro, uma suposta unidade ou universalidade. [...] É tentador afirmar que as filosofias da diferença são filosofias para além: para além dos fundamentos, dos universais, das essências, dos *a priori*. Para além dos transcendentais, da ontologia da representação. Para além da verdade, da finalidade, da identidade. Para além da emancipação, do sujeito consciente e soberano, do conhecimento natural e objetivo. Enfim, para além da metafísica. (HEUSER, 2005, p. 78, 79)

Importante considerar que, na categorização em termos utilizados nas políticas direcionadas às pessoas com deficiência, ainda que estas tentem contemplar algumas necessidades dos grupos, são feitas referências pelo Estado aos códigos da medicina e ao controle dos corpos. Também ocorrem generalizações que não contemplam o que é específico ou uno, ou seja, que suprimem a existência múltipla e una do ser. É preciso considerar que cada sujeito possui multiplicidades e unicidades, pensar “um ser que não é único e nem análogo, mas é ser da natureza, da diferença, do devir; um ser que pensa e diz de várias maneiras, mas não se deixa apreender por completo” (HEUSER, 2005, p. 79).

Naquilo que exprime cada termo, está a representação subjetiva do verdadeiro para aquele momento e lugar, assim como o adequado ou o aceitável. Assim, outras formas de expressar são consideradas inadequadas ou ideias equivocadas. Mas o que contém a ideia de verdadeiro e de adequado, o que expressam? Deleuze problematiza a questão da expressão, relacionando-a com pressupostos do filósofo Espinosa que ultrapassa o cartesianismo. Para o filósofo, “a noção de expressão não tem apenas um alcance ontológico, mas também

32 De forma geral, em Platão, esta divisão relaciona-se com a “teoria das ideias”; o sensível (material e aparente captada pelos nossos sentidos) é como a sombra do inteligível, e este, por sua vez, diz do mudo das ideias, da realidade e o que o indivíduo consegue fazer dela.

gnosiológico. Isso não é de surpreender, pois a ideia é um modo do pensamento (DELEUZE, 2017, p. 17).

Deleuze chama atenção, ainda, para os correlativos em Espinosa, *explicare* e *involvere*, explicar e envolver: “explicar é desenvolver. Envolver é implicar. Os dois termos, entretanto, não são contrários: indicam apenas dois aspectos da expressão”, portanto, é a expressão que fundamenta o entendimento das coisas (DELEUZE, 2017, p. 19).

Relacionando com as atuais nomenclaturas atribuídas ao público-alvo da Educação Especial, elas por si só não se explicam, ou não expressam o que envolve cada termo. Permanecendo na superficialidade, deixam vago o entendimento do que cada termo representa. Aos docentes — que possuem muitas referências, inclusive de termos em desuso, além de ideias e valores construídos, religiosos e políticos, dentre outros — cabe construir um ponto de vista, a partir de tantos outros.

4.2 ALGUNS DADOS SOBRE A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE CURITIBA

Um levantamento junto ao Núcleo de Gestão de Pessoal Educação (NGPE) possibilitou o acesso a informações sobre a equipe que compõe a Educação Especial do município de Curitiba, de 2010 a 2022 (Quadro 13). De acordo com o campo de atuação, as funções podem acontecer em diferentes espaços e/ou programas.

A função de professora especializada em deficiência intelectual tem o seu campo de atuação nos programas de Classe Especial (em escola de ensino regular comum), Sala de Recursos de Aprendizagem (em escola de ensino regular comum), Escola de Educação Básica na Modalidade Especial (em escola especializada de ensino exclusivo) e Apoio Pedagógico Especializado (atua em CMAEE).

A pedagogia escolar em deficiência intelectual abrange as funções de pedagoga de atendimento educacional especializado na área pedagógica, pedagoga de avaliação psicopedagógica, ambas as funções atuantes em CMAEEs, e de suporte técnico pedagógico de escola de Educação Especial.

Na função da/o professor/a de educação física especializada em deficiência intelectual, o espaço de atuação são as escolas de educação básica na modalidade

de Educação Especial. São turmas exclusivas que têm uma organização própria, por níveis, e número de crianças e estudantes reduzido por turma.

As professoras que realizam o atendimento educacional especializado na área auditiva atuam em CMAEEs. Já na área visual, podem exercer este trabalho tanto em CMAEEs, normalmente atendendo ao público incluído nas classes comuns, como em escolas exclusivas, na modalidade de Educação Especial.

O Apoio Escolar é uma função que anteriormente era nomeada de “inspetora”. A mudança na nomenclatura foi um avanço como forma de sair da concepção em que inspecionar remete a fiscalizar, supervisionar, podendo ocorrer na observação passiva. O apoio escolar abrange algo mais amplo e essencial, que na prática já era realizado por esses importantes profissionais que atuam nas escolas especializadas, contribuindo em grande medida para que a docência pedagógica aconteça. Elas/es garantem o apoio na dinâmica da entrada e saída da escola e durante o período de aula, com atuação fundamental e indispensável nesses espaços.

As professoras das salas de recursos multifuncionais, em Curitiba, exercem 40 horas de suas funções em escolas de ensino regular, de primeiro ao quinto ano, dividindo um período no atendimento educacional especializado individualizado com a criança ou estudante e outro período na forma colaborativa com a professora regente do(s) estudante(s) e das crianças, desempenhando importante mediação e suporte ao ensino e na aprendizagem.

QUADRO 13 — NÚMERO DE PROFISSIONAIS POR FUNÇÃO

FUNÇÃO/ ANO	Profess or(a) – Deficiên cia Intelectu al - DI	Pedagogi a Escolar em Deficiênc ia Intelectu al - DI	Profess or(a) – Educaçã o Física especial izada - DI	Profess or(a) – área visual	Profess or(a) – área auditiva	Apoio Escolar - Inspetor (a)	Professo r(a) da Sala de Recursos Multifunc ionais - SRM	Profissi onais do DIAEE/C ANE*	Professor (a) - Altas Habilidad e/Superd otação	total
2010	428	97	11	19	11	21	9	50	2	648
2011	446	88	9	22	12	20	22	56	5	680
2012	466	94	10	23	12	20	20	30	4	679
2013	490	100	11	25	14	18	24	32	6	720
2014	533	93	16	23	13	20	29	30	7	764
2015	499	93	16	21	12	20	34	28	5	728
2016	525	93	21	22	18	20	42	29	5	775
2017	503	104	21	20	15	21	42	30	5	761
2018	500	117	18	22	16	24	43	27	6	773
2019	507	112	20	24	16	20	44	29	5	777

FUNÇÃO/ ANO	Profess or(a) – Deficiên cia Intelectu al - DI	Pedagogi a Escolar em Deficiên cia Intelectu al - DI	Profess or(a) – Educaçã o Física especial izada - DI	Profess or(a) – área visual	Profess or(a) – área auditiva	Apoio Escolar - Inspetor (a)	Professo r(a) da Sala de Recursos Multifunc ionais - SRM	Profissi onais do DIAEE/C ANE*	Professor (a) - Altas Habilidad e/Superd otação	total
2020	506	115	20	23	15	19	40	28	5	771
2021	524	129	20	26	17	22	40	35	5	818
2022	523	125	23	25	16	27	46	30	11	826

*Refere-se as profissionais atuantes no Departamento de Inclusão e Atendimento a Educacional Especializado – DIAEE que anteriormente era denominado de Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais – CANE.

FONTE: Elaborado pela autora baseado em dados do NGPE, da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (2022).

De acordo com o Censo Escolar do INEP (2021), em 2021, Curitiba possuía 4.779 docentes de Educação Especial em dependência administrativa municipal em classes comuns e 594 docentes em dependência administrativa municipal em classes exclusivas. Ambos os números referem-se a profissionais que possuem formação na área, mas os docentes das classes comuns podem não atuar diretamente em programas específicos, e sim em turmas regulares. A seguir, no quadro 14, estão dados comparativos sobre os docentes em Educação Especial, segundo INEP (2021), referente ao censo escolar de 2021:

QUADRO 14 — DOCENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CLASSES COMUNS OU CLASSES EXCLUSIVAS POR ETAPA DE ENSINO

	BRASIL	SUL	PARANÁ	CURITIBA
EDUCAÇÃO INFANTIL	132.617	29.072	10.423	1.645
ENSINO FUNDAMENTAL	920.457	155.804	60.227	9.173
ENSINO MÉDIO	400.766	67.245	25.526	3.335
EJA	126.713	15.629	7.433	735
CLASSES COMUNS	1.277.854	207.652	76.017	11.988
CLASSES EXCLUSIVAS	24.401	10.230	8.437	1.075
TOTAL	1.297.395	215.363	82.182	12.714

FONTE: Elaborado pela autora (2022) baseado em INEP (2021).

No Quadro 14, comparando as diferenças entre o número de docentes por etapa, percebe-se que a maioria está no ensino fundamental e em classes comuns, ou seja, em turmas no ensino regular. Releva-se, no entanto, as diferenças no acesso a outras etapas de ensino pela população, em geral bem menor na educação infantil

e no ensino médio, assim como em turmas e de estudantes matriculados na educação de jovens e adultos (EJA).

Outro aspecto que chama atenção é o número de docentes em classes exclusivas na comparação entre o contexto nacional, a Região Sul e o Paraná, e entre o Paraná e Curitiba. Comparando as proporções de docentes atuando em educação exclusiva no Brasil, na Região Sul e no Paraná e sua capital, observamos que, neste dois últimos casos, há uma porcentagem maior de docentes atuando nessa área. Em Curitiba, cerca de 8% do total de docentes atua na educação exclusiva, enquanto no estado do Paraná são 12,4%. Isso significa um acréscimo em relação à proporção encontrada na Região Sul como um todo, cerca de 5%, e do todo nacional, cerca de 2%. Isso demonstra a manutenção dessas turmas no estado do Paraná e em Curitiba em comparação a outras localidades do país.

Olhando para dados mais específicos do censo do INEP (2021), que remetem à realidade mais próxima, o Quadro 15, a seguir, mostra o número de docentes em classes comuns em Curitiba em 2021:

QUADRO 15 — DOCENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CLASSES COMUNS, POR ETAPA DE ENSINO

	BRASIL	SUL	PARANÁ	CURITIBA
EDUCAÇÃO INFANTIL (TOTAL)	130.291	27.745	9.258	1.594
EDUCAÇÃO INFANTIL (CRECHE)	40.263	9.890	3.020	492
EDUCAÇÃO INFANTIL (PRÉ-ESCOLA)	94.898	19.077	6.457	1.135
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS (TOTAL)	906.485	150.503	55.966	8.676
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS	379.036	69.037	24.277	4.220
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	585.787	94.979	33.287	4.721
ENSINO MÉDIO	400.412	67.141	25.488	3.320
EJA – ENSINO FUNDAMENTAL	69.377	7.326	2.892	735

Elaborado pela autora (2022) baseado em dados do INEP (2021).

Nesse levantamento, optou-se por dividir a educação infantil, sendo que se observa um número maior de docentes na pré-escola do que em creches, haja vista a obrigatoriedade de atendimento a partir dos quatro anos, público atendido normalmente por quatro horas. O ensino fundamental também foi subdividido, considerando que os anos iniciais correspondem aos ciclos um e dois, de primeiro ao quinto ano, assistidos pelo município, e os anos finais relacionam-se ao período do sexto ao nono ano, na sua maioria responsabilidade do Estado. Curitiba possui atualmente apenas três escolas de ensino fundamental anos finais, do sexto ao nono ano, e os estudantes de inclusão também são acompanhados pelos CMAEEs.

4.3 FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

As referências sobre formação profissional para o trabalho com a inclusão do público-alvo da Educação Especial mostram que o percentual de docentes da educação básica com formação continuada em Educação Especial no Brasil, segundo censo escolar INEP/MEC de 2019, era de 5,8%, enquanto 94,2% é a proporção que representa os docentes sem formação. Já os docentes com formação continuada em Educação Especial que atuam especificamente nos serviços de AEE, no mesmo censo, são 42,3% com formação e 57,7% sem formação (BRASIL, 2020).

São dados relevantes que revelam a precariedade na formação docente continuada para o trabalho voltado ao estudante com deficiência; que explicitam as descontinuidades e lacunas que geram a arbitrariedade na recepção e no trabalho com esse público, provocando inconsistências nas práticas que dificultam ainda mais a vida escolar desses aprendentes. Uma vez que um número significativo de profissionais não teve oportunidades formativas voltadas ao seu aprimoramento e ao aprimoramento de sua prática nessa área, entende-se que as consequências têm reflexos nas dificuldades em entender esse estudante diferente na forma de aprender, de se relacionar e de existir.

Destacando a própria trajetória formativa de *professora-rizoma*, algumas memórias se sobressaem, entendendo essa dimensão (formativa) como responsável, em grande medida, pelo que nos tornamos — pela profissional que me tornei. Desde o início desta auto-cartografia, tento regressar às origens para refletir e problematizar,

na perspectiva especulativa³³ (DELEUZE, 2012), as linguagens da docência no contexto no qual atuo. Percebo que, desde que ingressamos na escola como estudantes, passando pelo do ensino fundamental até o nível acadêmico, somando as experiências profissionais e, especialmente, as oportunidades formativas ao longo da carreira, somos preenchidas por conteúdo da docência.

Assim, na prática, a atuação transita entre “intuição e o estado da experiência, em direção às condições da experiência” (DELEUZE, 2012b, p. 21). Na leitura deleuziana de Bergson (DELEUZE, 2012b), somos preenchidos por três dimensões: a afetividade, as lembranças da memória (que ligam o passado ao presente) e a memória, aqui “sob forma de contração da matéria, que faz surgir a qualidade” (DELEUZE, 2012, p. 20).

Eis-nos, assim, em presença de uma nova linha, a da subjetividade, na qual se escalonam afetividade, memória- lembrança, memória contração: cabe dizer que esses termos diferem por natureza daqueles da linha precedente (percepção-objeto-matéria). (DELEUZE, 2012b, p.20)

Vejo que é nessa linha da subjetividade que as formações agem mais intensamente, produzindo saberes e linguagens, discursos e concepções sobre o que nos afeta e ocupa nossas memórias. Registramos a cada momento de formação na memória (lembrança e contração) fontes que nos inspiram a planejar as práticas e imergir na docência, experimentando novas possibilidades ou nos mantendo na memória-lembrança mais segura.

Além disso, é preciso considerar novamente, conforme a noção de rizoma, que somos compostos por linhas diversas, algumas que perpassam a nossa vida pessoal e outras, as vivências profissionais. No emaranhado disso tudo está a construção da docência. Conforme Romão, Santos e Sena (2013):

Essa trama com toda teia de experiências, de valores, de saberes, de formas, de recursos, de intenções, de forças que a constitui, configura-se a base de nossa docência. Essa Trama é determinante na formação e na vida do aluno, no enfrentamento de sua condição "de gênero, de raça, de classe", de diverso de ser em constante de vir, de cidadãos críticos ou em ingênuos, sabidos ou ignorantes, alienados ou conscientes das tensões, enfim, daquilo que querem para si, do que querem dele, para onde vai e para onde querem que vá. Toda essa trama revela a nossa docência humana, inacabada, insegura. Docência

33 Deleuze reporta-se a Bergson para discorrer sobre falsos e verdadeiros problemas e comenta que “um problema especulativo é resolvido desde que bem colocado” (DELEUZE, 2012b, p. 11).

(in)tensa que começa muito antes do encontro com os alunos. (ROMÃO; SANTOS; SENA, 2013, p. 21)

Em vista disso, cabe aqui ponderar em que medida as ações formativas em Educação Especial têm alcance junto aos profissionais que atuam nessa área e e o quanto fornecem elementos para atuar na e com a diferença das crianças e estudantes que frequentam os programas oferecidos nesta área.

O quadro a seguir (Quadro 16), representa a oferta dos cursos da Educação Especial de Curitiba entre os anos de 2005 e 2020, sendo que anteriormente a esse período não houve acesso às informações sobre as formações.

QUADRO 16 — OFERTA DE CURSOS ENTRE 2005-2020

ANO	Nº DE CURSOS OFERTADOS	Nº DE VAGAS	Nº DE CONCLUINTES
2005	2	377	278
2006	7	1805	1050
2007	19	3251	1583*
2008	31	2600	1428
2009	26	2692	1786
2010	27	3180	1765
2011	23	1783	1165
2012	35	3040	2105*
2013	37	3401	1665*
2014	31	3105	1658
2015	50	2538*	934*
2016	94	2819*	1377*
2017	54	4156	1259
2018	66	5632	4279
2019	86	5408	1866*
2020 **	37	4008	3543

FONTE: Elaborado pela autora baseado em dados fornecidos pelo DIAEE e DDP (2023).

NOTAS: *Número não exato devido à ausência de número vagas ou de número de concluintes em alguns cursos.

**2020 (ano da pandemia da covid-19) estavam previstos 159 cursos, sendo 122 cancelados. Até 2016, Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais – CANE. Após 2017, Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado – DIAEE.

Remetendo ao Quadro 16, é possível constatar o salto dado no decorrer dos anos no que se refere ao número de cursos e de vagas ofertadas. No entanto, é também considerada significativa a discrepância entre número de vagas e número de concluintes, o que denota que algumas situações podem ser consideradas, quais sejam: a desistência de um número importante de profissionais no decorrer do evento formativo; a não adesão ao formato da formação; e/ou a baixa procura por formações na área da Educação Especial. As três situações são lamentáveis do ponto de vista do investimento, humano e financeiro, feito para a realização das formações, que tiveram alcance parcial, admitindo lacunas nesse processo de formação que deve ser contínuo.

É preciso considerar que alguns números podem não corresponder à realidade devido à ausência de número de vagas ou de número de concluintes em alguns cursos. No entanto, nos anos em que não há falhas nos dados, mostram-se diferenças evidentes entre esses números, como em 2008 e em 2017. Sem a adesão e a conclusão da formação, pode-se inferir que as expectativas e necessidades docentes não estão sendo contempladas totalmente, ou são contempladas parcialmente. Em outra perspectiva de análise diante desse cenário de formação continuada na área de Educação Especial está a motivação docente, aspecto relevante na participação em eventos formativos. Esse aspecto envolve, direta ou indiretamente, desde fatores pessoais, de deslocamento, de interesse e/ou valorização profissional até quem sabe, questões salariais.

Nessa perspectiva, é preciso refletir que as ações formativas devem considerar dimensões trabalhistas que vão muito além do interesse e da boa vontade docente. Como pontua Francisco Imbernón (2010):

Qualquer inovação que se pretenda realizar mediante a formação não pode “negligenciar” as relações laborais dos professores com a administração educativa correspondente, nem a adequação dos mesmos dentro do sistema educacional em função da idade, das expectativas de progresso no trabalho da especialidade ou da formação docente. Não obstante, não é o aspecto salarial o único que deve ser revisado, mas, em geral, as relações trabalhistas. (IMBERNÓN, 2010, p. 30)

Voltando às minhas memórias de formação, considero que as docentes, assim como a *professora-rizoma*, são tomadas por muitas influências de formação realizadas por iniciativa e interesse pessoal. Mas não deixo de refletir sobre as oportunidades de participação em ações formativas de qualidade oferecidas pelas secretarias de educação e de instituições pelas quais transitamos. Com destaque, situam-se as formações promovidas pela Prefeitura Municipal de Curitiba, das quais participo desde 2007 nas ações voltadas para as profissionais da Educação Especial.

Estando desde esse período em atuação profissional em CMAEEs, constato considerável influência formativa em Educação Especial das áreas da psicologia, da psicopedagogia e da medicina, além de referências gerais da educação, presentes no cotidiano de atuação. Posteriormente, nas análises das entrevistas com as cinco profissionais dos CMAEEs, será dado destaque às concepções, aos autores, às teorias e às metodologias que fazem parte de suas referências pessoais, com análises pontuais sobre essa questão que envolve a formação docente.

Voltando aos dados da pesquisa, atualmente, o setor responsável pela formação dos profissionais do magistério de Curitiba é nominado como Departamento de Desenvolvimento Pessoal (DDP), abrangendo “quatro grandes áreas: ações formativas, inovação pedagógica, infraestrutura em informação e tecnologia digital e ações culturais” (CURITIBA, 2013, s/p).³⁴Nesse departamento, o acesso à grade mais detalhada dos cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba na área da Educação Especial abrangeu os anos de 2014 a 2022, período em que foram sistematizadas essas informações no formato de um caderno chamado *Veredas formativas*. Nele estão as solicitações de cursos, seminários, fóruns, oficinas, semana de estudos e outras ações voltadas aos profissionais da educação da rede municipal. Em um dos cadernos (CURITIBA, 2019), é destacada na sua concepção “... a dimensão humana e histórica do professor ao longo de sua trajetória e as diferentes vivências que oportunizam obter seus conhecimentos, muitas vezes, carregados de crenças peculiares a região e a etapa de ensino” (CURITIBA, 2019, p. 5).

34 Informação do site do Departamento de Desenvolvimento Profissional (DDP), da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/departamento-de-desenvolvimento-profissional/3812>. Acesso em: 29 jan 2023.

Nesse sentido, a expectativa é de que, em Educação Especial, sejam previstas formações cujo alcance inclui demandas e necessidades dos docentes de Curitiba — a partir do seu público-alvo concreto, e não aquele idealizado nas políticas. Também é pontuado nesse documento como a gestão municipal (2017-2020 e 2021-2024) concebe o desenvolvimento profissional daqueles que fazem parte do quadro do magistério local:

O desenvolvimento profissional compõe-se de um colônio de saberes que vão se constituindo ao longo da vida profissional e se ampliando, na medida em que o exercício da profissão requisita novas ações, atitudes, resoluções e, conseqüentemente, a elaboração de conhecimentos que respondam às demandas vivenciadas pelo sujeito em questão. Compete ao desenvolvimento profissional a relação com a formação inicial, os saberes adquiridos na prática laboral e a formação continuada. (CURITIBA, 2019, p. 5)

Essa concepção abraça a ideia de construção da identidade do professor a partir da sua formação continuada, mas requer o desenvolvimento de um olhar especulativo sobre esse profissional quando este chega à sua realidade e se depara com um estudante que é real e diferenciado, único no seu funcionamento. Nesse sentido, com Selma Garrido Pimenta (2012), penso que é preciso “ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise” (PIMENTA, 2012, p. 17).

Para tecer considerações mais consistentes sobre os conteúdos desenvolvidos nas experiências de formação, faz-se necessário olhar para as concepções adotadas pelos docentes formadores e para as metodologias utilizadas com os profissionais durante as formações. Ocorre que os cadernos *Veredas formativas* contemplam apenas superficialmente algumas das especificidades das subáreas e, na sua maioria, descrevem o nome da ação formativa, o público-alvo específico/amplo, a ementa, os objetivos, as datas (presenciais e a distância), o número de vagas, o nome dos docentes e do responsável pela ação formativa.

Não houve acesso às propostas e às abordagens teóricas nem aos autores utilizados. Assim, enumeramos o público da oferta das atividades de formação, voltadas às diferentes áreas da Educação Especial: profissionais dos CMAEEs (nas áreas de Pedagogia Especializada, Avaliação Psicopedagógica, área auditiva e visual

e Apoio Pedagógico Especializado); docentes de Classes Especiais; docentes de Sala de Recursos de Aprendizagem; docentes das Salas de Recursos Multifuncionais; docentes das Salas de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação; docentes e pedagogos das Escolas Especializadas; docentes que atuam no Programa de Escolarização Hospitalar (PEH) e no Atendimento Pedagógico Domiciliar (PDA); além de formações para motoristas, atendentes e profissionais da educação que atuam no Sistema de Transporte para Educação Especial (SITES).

Quanto ao público-alvo das formações que envolvem conteúdos sobre inclusão, são direcionadas ao público geral da rede municipal de educação, sendo indicado aos “professores e pedagogos, do 1º ao 5º ano, das escolas do ensino comum e professores PEH e APD”³⁵ (CURITIBA, 2019, p. 97).

4.4 PERCURSOS DE DOUTORAMENTO E O CONTEXTO DA PESQUISA

Nesta importante linha, trago as análises das entrevistas com as cinco profissionais, compondo os vetores da parte empírica desta cartografia-rizoma que se conecta ao pensamento da diferença presente nesta tese. O roteiro rizomático de escuta aos profissionais da Educação Especial dos CMAEEs de Curitiba (Anexo I) foi constituído a fim de acessar a fala dessas profissionais na reflexão direta sobre meio institucional e sobre as linguagens que são associadas às práticas docentes, muitas delas impostas pelo Estado e pela medicina.

Antes de qualquer coisa, é necessário contextualizar o momento histórico em que o processo de doutoramento se desenvolveu e esclarecer sobre algumas escolhas feitas nesse caminho. Em 2019, o início deste estudo se deu em um período politicamente incerto, especialmente para o meio acadêmico. Nas eleições de 2018, foi eleito, democraticamente, um presidente de extrema-direita, que assumiu o país evidenciando desvalorizar o conhecimento científico, com restrições quanto a propostas de políticas de incentivo à pesquisa no país. Assim, (re)começar os estudos no doutorado foi desafiador e, ao mesmo tempo, intenso, diante de novos encontros e muitas aprendizagens.

35 PEH refere-se aos professores atuantes no Programa de Escolarização Hospitalar, e APD aos professores que atuam no Atendimento Pedagógico Hospitalar.

Viramos o ano e junto veio a notícia da pandemia *de* covid-19. Uma doença com potência de morte, transmitida por um vírus que causou sofrimento e exigiu, além das medidas rigorosas de higiene e de isolamento social, a reinvenção das práticas de vida em nome da sobrevivência humana. Esse fato refletiu diretamente nos diferentes segmentos da sociedade, trazendo reflexos sobre as pesquisas em andamento e também sobre aquelas se iniciavam.

Na demora das vacinas, perdemos conhecidos, colegas e familiares. Mesmo vivendo esse contexto triste, a resistência se sobrepôs à turbulência; e a vida remota, virtual, *on-line*, tomou conta, com o distanciamento aproximado pelas telas, fato que possibilitou a continuidade da vida acadêmica. É certo que, nas residências, as atividades profissionais, como as de estudo, se misturaram às necessidades diversas e nos demais atravessamentos, especialmente quando o vírus adentrou nossos corpos e os de familiares. Nas pesquisas, a prudência diante das incertezas reprimiu o ritmo e fez muitos de nós a (re)pensarem os caminhos.

Já com as vacinas, em 2021, gradativamente pudemos sair de casa, ainda com cuidados e muitas restrições. O projeto de pesquisa tomou forma quando foi encaminhado em maio do mesmo ano para apreciação da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. A resposta com a aceitação da pesquisa ocorreu no final de novembro, associada à condição de aprovação pelos comitês de ética da saúde da UFPR e da saúde da Prefeitura Municipal de Curitiba. Assim, em dezembro, a pesquisa passou pela aprovação do colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR (PPGE/UFPR).

No início de 2022, submeto o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR – CEP/SD/UFPR, tendo a aprovação no mês de abril. Posteriormente, em agosto, obtive aprovação no comitê de ética/pesquisa da secretaria municipal de saúde de Curitiba. Todo esse processo atrasou o acesso aos arquivos da Secretaria Municipal de Educação para coleta de dados documentais e, conseqüentemente, para a realização da pesquisa de campo, embora estivesse avançando no levantamento bibliográfico sistemático, no aprofundamento das leituras e na escrita teórica.

Entre agosto e dezembro de 2022, ocorreram os contatos com os departamentos da Secretaria Municipal de Educação, que disponibilizou gradativamente alguns dados documentais. O convite e as entrevistas com as

profissionais da Educação Especial de Curitiba ocorreram em novembro, por meio de encontros presenciais nos locais de trabalho de cada participante, entre os dias 21 e 28 do mesmo mês. Esses momentos, materializados nas preciosidades dos conhecimentos e experiências das entrevistadas, trouxeram importantes contribuições para a composição da tese, nas sobreposições das linhas, moleculares e de fuga, que se conectaram a geo-história de uma *professora e pesquisadora-rizoma*.

4.5 AS LINGUAGENS DAS PRÁTICAS DOCENTES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CMAEES DE CURITIBA

O roteiro de entrevista semiestruturada (Anexo I) contém muitos dos anseios da *pesquisadora-rizoma*. Nele estão as indagações de alguém que acredita na potência da docência, mas que quer esclarecer como se constitui o discurso em Educação Especial, nos caminhos e nas experiências vividos, passando pelos enfrentamentos e conquistas que cada um desses acontecimentos engendra. O roteiro é dividido em três partes ou vetores: 1) vetor do perfil, contempla a identificação, a formação e as experiências profissionais; 2) vetor das implicações nas práticas profissionais, que relaciona as linguagens dos diagnósticos às práticas; e 3) vetor do planejamento docente, que investiga a elaboração do plano de atendimento educacional especializado, os recursos utilizados e as práticas criativas.

Os critérios que adotei para selecionar as profissionais a serem entrevistadas foram: a) ser concursada na área; b) compor o quadro de profissionais da Educação Especial da Prefeitura Municipal de Curitiba, lotada em algum CMAEE; e c) possuir entre 20 e 70 anos, intervalo de idade possível de atuação.

Os dois primeiros critérios conduziram a conexão com o terceiro, no entanto a faixa etária obtida entre as participantes é de 46 a 53 anos. A declaração de gênero feminino de todas as entrevistadas acompanha a constatação de que atualmente todas as profissionais que atuam nos CMAEES de Curitiba são mulheres.

Em outro plano, alguns critérios secundários delineados privilegiaram as profissionais que atuam em diferentes CMAEES, preferencialmente em núcleos regionais de educação distintos, atendendo, portanto, a crianças e estudantes moradores de diferentes bairros da capital paranaense. Também optou-se por

profissionais com experiência de um ano ou mais em Educação Especial, mesmo que tenham atuado em outras áreas.

Com as cinco profissionais participantes, foram contempladas a maioria das áreas e serviços que atualmente são ofertados nos CMAEEs, exceto o programa de Sala de Recursos para altas habilidades/superdotação, uma vez que esse espaço passou a fazer parte de todos os CMAEEs a partir de 2020, configurando um avanço e a garantia do direito a esse público de ser identificado, melhor compreendido e de frequentar o atendimento educacional especializado.

Para preservar o sigilo, as profissionais que participaram da pesquisa e suas respectivas instituições de atuação serão identificadas pelas iniciais do nome. São elas:

- Uma profissional (Pedagoga) que atua no Atendimento Educacional Especializado, área pedagógica, que será codificada com as iniciais **D.P.**
- Uma profissional (Professora) que atua no Atendimento Educacional Especializado, na área visual, que será identificada com as iniciais **E. A. S. V.**
- Uma profissional (Pedagoga) que atua na Avaliação Psicopedagógica, que será identificada com as iniciais **F.N.B.**
- Uma profissional (Professora) que atua no Atendimento Educacional Especializado dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, que será identificada com as iniciais **M.G.H. P.**
- Uma profissional (Professora) que atua no Atendimento Educacional Especializado, na área auditiva, que será identificada com as iniciais **W. M. S.**

Para organização das informações sobre o perfil das entrevistadas, trago a seguir o Quadro 17, no qual sistematizo alguns aspectos sobre as sujeitas entrevistadas na busca de acessar a linguagens com as quais se referem às suas experiências, a começar pelo tempo de serviço e a formação inicial e complementar de cada uma:

QUADRO 17 – PERFIL DAS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ENTREVISTADAS, ATUANTES NOS CMAEES DE CURITIBA

Profissional/ idade	D.P. 53 anos	E. A. S. V. 49 anos	F.N.B. 46 anos	M.G.H. P. 46 anos	W. M. S. 50 anos
Função	Pedagoga - AEE – área pedagogia	Professora - AEE – área visual	Pedagoga de Avaliação Psicopedagógica	Professora AEE – Estudantes com autismo	Professora AEE – área auditiva
Experiência em Educação	23 anos	19 anos	28 anos	26 anos	29 anos
Tempo de atuação na rede municipal de Ctba	20 anos	17 anos	21 anos	20 anos	12 anos
Experiência em Educação Especial	16 anos	11 anos	10 anos	23 anos	24 anos
Experiência em Educação Especial na PMC	16 anos	11 anos	10 anos	16 anos	11 anos
Formação: Legenda: M – Ensino Médio P.M- Pós médio G- Graduação E- Especialização Mest.- mestrado D- Doutorado	M- Magistério P. M- DI G – Pedagogia E – Psicopedagogia e Educação Especial Inclusiva	M- Contabilidade e G – Pedagogia E – Psicopedagogia e Educação Especial Inclusiva Mest.- em curso	M- Magistério P. M- Ed. Infantil G – Pedagogia E – Psicopedagogia, Educação Especial Inclusiva, Gestão em Educação Especial Mest. – Mestrado profissional em Educação D- em curso	M- Magistério e Contabilidade e P. M- DI G – Pedagogia E – Educação Especial Inclusiva, Gestão em Educação Especial	M- Magistério P. M- Educação Infantil e DA G – Musicoterapia e Pedagogia E – Psicopedagogia, Educação Especial Inclusiva e LIBRAS
Formação complementar	Tecnologias Assistiva LIBRAS Braille Soroban Autismo – <i>teacch</i> Método fônico Formação específica na área de atuação	Tecnologias Assistiva Braille Soroban Altas habilidades/ superdotação Autismo – TEACCH (começando) Autismo – outros Formação específica na área visual	Autismo – <i>teacch</i> Literatura Formação específica na área de atuação Formação específica em Avaliação Psicopedagógica	Tecnologias Assistiva LIBRAS Braille Soroban Autismo – <i>TEACCH</i> Autismo – <i>ABBA</i> Método fônico Neuropsicologia ou neurociência Formação específica na	Tecnologias Assistiva Autismo – <i>TEACCH</i> (começando) Método fônico Formação específica na área de atuação

Profissional/ idade	D.P.	E. A. S. V.	F.N.B.	M.G.H. P.	W. M. S.
	53 anos	49 anos	46 anos	46 anos	50 anos
				área auditiva	

FONTE: A autora (2023).

No que se refere às formações complementares listadas acima, pode perceber que as entrevistadas citam as linguagens que se dispõem em torno do método TEACCH³⁶. Essa concepção teórica tem favorecido mais recentemente o atendimento e a avaliação específica no trabalho com as crianças e estudantes com transtornos do espectro autista. Também citam as formações voltadas para atuação na sua área, por exemplo: abordagens das deficiências, avaliação psicopedagógica, o Braille, na área visual, e o soroban, o método fônico e a musicalização, estes dois últimos direcionados à área auditiva, dentre outros.

Com relação às principais referências que fizeram e fazem parte da formação dessas profissionais, destacam-se os autores que as cinco profissionais mencionaram: Jean Piaget, Lev Semionovitch Vygotsky, Henri Wallon e Vitor da Fonseca. Citados por quatro profissionais de forma recorrente, estão Jorge Visca, Alícia Fernandez e Howard Gardner.

Das cinco entrevistadas três profissionais mencionaram Alexis Nikolaevich Leontiev, Maria Teresa Égler Mantoan, Joseph Renzulli e António Manuel Pamplona Morais. Em menor proporção, se comparado com os autores anteriormente lembrados, está Alexander Romanovich Luria, mencionado por duas profissionais.

Pelo menos uma profissional lembrou de Julian de Ajuriaguerra, Jean-Marie Dolle e Denis Bellano, Marcos José da Silveira Mazzotta, Rosita Edler Carvalho, Elisabete de Assunção José e Maria Teresa Coelho e Elvira Souza Lima.

Para esclarecer a abordagem dos autores mencionados pelas entrevistadas, o Quadro 18, a seguir, descreve de forma resumida a área e algumas das perspectivas dos autores aqui relacionados; elementos sintetizados com base em referências da *professora e pesquisadora-rizoma* que, assim como as entrevistadas, passou pela formação geral em educação e depois específica em Educação Especial.

36 Tratamento e Educação para Crianças com Autismo ou Desordens Relacionadas à Comunicação, envolve estratégias de intervenção desenvolvidos pela Universidade da Carolina do Norte (UNC), nos Estados Unidos.

QUADRO 18 – AUTORES, ÁREA DE ORIGEM E ABORDAGEM

AUTOR	Área de origem e abordagem
Jean Piaget (1896-1980)	Psicólogo, biólogo e filósofo, conhecido por seu trabalho sobre a inteligência e o desenvolvimento infantil, desenvolveu a Epistemologia Genética e a Teoria do Conhecimento.
Vygotsky (1896-1934)	Psicólogo, propõe a Psicologia Histórico-cultural, desenvolve o conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças se relaciona com as interações sociais e condições de vida.
Wallon (1879-1962)	Filósofo, médico, psicólogo e político francês, ficou conhecido por seu trabalho científico sobre o desenvolvimento infantil, considerando a afetividade .
Vitor da Fonseca	Psicopedagogo e psicomotricista, é autor de livros e artigos sobre Psicomotricidade, dificuldades de aprendizagem, intervenção precoce, educação especial, Neuropsicopedagogia e Educação Cognitiva.
Jorge Visca	Psicólogo social argentino, difundiu a Psicopedagogia, é criador da Epistemologia Convergente, que respalda o trabalho dos CMAEEs de Curitiba, integrando três áreas de estudo da psicologia: Escola de Genebra (Psicogenética, de Piaget), Escola Psicanalítica (Freud) e Psicologia Social (Enrique Pichon Rivière).
Alícia Fernandez (1946-2015)	Psicopedagoga argentina, contribuiu com suas obras na formação de psicopedagogos, sendo a base teórica de muitos estudos nessa área. Aborda temas relacionados a questões que envolvem os problemas de aprendizagem.
Gardner (1943)	Psicólogo cognitivo e educacional, ligado à Universidade de Harvard, conhecido pela sua Teoria das Inteligências Múltiplas.
Leontiev (1903-1979)	Russo, graduado em Ciências Sociais, trabalhou com Vygotsky. Juntos desenvolveram a chamada Psicologia Histórico-Cultural. Estudou as particularidades do desenvolvimento social e intelectual das crianças. Defende o preceito de que o contexto em que o indivíduo está inserido é determinante no seu processo de aprendizado.
Maria Teresa Mantoan	Pedagoga, mestre e doutora em Educação, idealizadora da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, implementada pelo MEC, em 2008, ainda em vigor.
Joseph Renzulli (1936)	Psicólogo educacional americano, seus estudos são voltados para educação de estudantes com altas habilidades/superdotação. É conhecido pelo trabalho sobre a Teoria dos Três Anéis, o Modelo Triádico de Enriquecimento e a compactação e diferenciação do currículo para alunos com altas habilidades/superdotação.
Antônio Pamplona	Psicólogo, mestre em Psicologia e em Educação, escreve e ministra palestras sobre os temas: aprendizagem; distúrbios de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem; leitura e escrita, consciência fonológica, Construtivismo; aprendizagem e desenvolvimento, Psicopedagogia e Psicologia e educação.
Lúria (1902-1977)	Psicólogo soviético especialista em Psicologia do desenvolvimento, precursor da neuropsicologia moderna, desenvolveu estudos com pacientes neurológicos da Segunda Guerra Mundial. Também é adepto da Psicologia Histórico-Cultural. No Brasil, seu livro <i>Fundamentos da neuropsicologia</i> é considerado como referência.
Ajuriaguerra (1911-1993)	Psiquiatra espanhol, naturalizado na França, trouxe contribuições teóricas sobre consciência do corpo, em que considera o desenvolvimento infantil na relação entre o corpo e o meio.

AUTOR	Área de origem e abordagem
	Redefiniu a debilidade motora como uma síndrome. Contribuiu para que a área Psicomotora ganhasse espaço e autonomia enquanto importante área de estudo. Autor do <i>Manual de psiquiatria infantil</i> , muito utilizado na área de Educação Especial.
Jean-Marie Dolle e Denis Bellano	Franceses, adeptos de Jean Piaget, difundiram a Epistemologia Genética e Psicologia Genética Cognitiva, inclusive no Brasil. Autores do livro <i>Essas crianças que não aprendem: diagnósticos e terapias cognitivas</i> , fruto da experiência clínica. Influenciaram a Psicopedagogia e a Educação Especial a partir da década de 1990.
Marcos Mazzotta (1944)	Pedagogo, possui mestrado e doutorado em educação, é professor em cursos de pós-graduação e autor de vários artigos e de livros sobre Educação Especial, sendo referência sobre os fundamentos, história e políticas públicas da Educação Especial no Brasil.
Rosita Carvalho	Possui graduação em Orientação Educacional, Pedagogia e em Psicologia, especialização em Psicopedagogia e em Neuropsicologia. Mestre em Políticas Públicas e em Psicologia e doutora em Educação. É entusiasta e defende a perspectiva da Educação Especial Inclusiva. Seus estudos e produções são referência para Educação Especial nas questões de aprendizagem e de políticas públicas.
Elisabete José e Maria Teresa Coelho	Elisabete é psicóloga e Maria Teresa, pedagoga; ambas são psicopedagogas e professoras de magistério. São autoras da obra <i>Problemas de aprendizagem</i> , série educação, um livro muito utilizado especialmente na década de 1990, quando expandia a atuação da Psicopedagogia no Brasil. De forma didática como uma espécie de manual, em uma visão médica e patológica, o livro esclarece o que são os problemas de aprendizagem, as causas e aspectos sobre a atuação do professor frente aos distúrbios e as deficiências, nos diagnósticos mais recorrentes da época.
Elvira Souza Lima	Pesquisadora com formação em ciências de cérebro, antropologia, música, psicologia e linguística, ministra cursos e palestras além de escrever livros que abordam temas como diversidade, fundamentos da educação infantil, o desenho infantil, alfabetização, o desenvolvimento e a aprendizagem, com abordagem que se respalda em aspectos culturais, neurológicos e psicológicos.

FONTE: A autora (2023).

Além desses nomes elencados no roteiro de entrevista (Quadro 16), também foram indicados outros autores e pesquisadores que contribuem para o trabalho em educação e no atendimento educacional especializado, cito alguns:

- 1 Paulo Freire (1921-1997): o que denota que o seu legado tem alcance na Educação Especial, em ideias que motivam a observação e o ensinar de forma flexível, com comprometimento, de forma que “não posso passar despercebido pelos alunos [...] não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo” (FREIRE, 2013, p. 95), portanto, refere a uma prática em que as linguagens e as

práticas docentes acessem todas as crianças e estudantes que passem pelas mãos de um professor.

- 2 Erasmio Pilotto (1910-1992): um dos pioneiros da escola nova no estado do Paraná, professor de magistério que formou inúmeros professores paranaenses e atuou na renovação da escola, especialmente nos anos iniciais. É possível destacar a referência do Instituto de Educação do Paraná, que posteriormente recebeu seu nome, e na formação de profissionais para atuação nas áreas da educação infantil e em Educação Especial, com os cursos adicionais em deficiência intelectual, deficiência auditiva e deficiência visual.
- 3 Maria Montessori (1870-1952): médica, que se dedicou também à pedagogia, desenvolveu estudos inicialmente com crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem ou com deficiência. Ser citada por uma das entrevistadas remete às contribuições de seu método que busca respeitar as individualidades e necessidades de cada criança, sendo ainda hoje referenciado como uma forma interessante de alcance e desenvolvimento da aprendizagem. Em uma de suas frases, diz que “a verdadeira educação é aquela que vai ao encontro da criança para realizar a sua libertação”, está o pensamento que associa o compromisso da educação ter alcance a todos, independente de sua condição, de sua (de)eficiência.
- 4 Emília Ferreiro: psicóloga e pedagoga argentina, aluna de Jean Piaget, desenvolveu pesquisas sobre a construção das hipóteses de escrita pelas crianças durante o processo de alfabetização.
- 5 Carlos Mosqueira e Laura Monte Serrat Barbosa: residentes e atuantes em Curitiba, contribuem mais diretamente na formação de alguns profissionais que atuam nos CMAEEs. O primeiro, na área visual, desenvolve pesquisas e subsídios voltados ao trabalho com os estudantes com cegueira ou baixa visão, e a segunda, no atendimento educacional especializado da área pedagógica. Laura é Psicopedagoga, atua em clínica particular, escreve livros e realiza formações para os profissionais dos CMAEEs há bastante tempo. É uma das intercessoras de Jorge Visca, psicólogo argentino que na década de 1970 criou os pressupostos da epistemologia convergente para a Psicopedagogia que “faz a síntese de três linhas de compreensão humana: psicanálise, psicologia genética e psicologia social” (BARBOSA, 2010, p. 14).

- 6 Viviane de Leon e Maria Elisa da Fonseca: ambas são referências atuais no trabalho direcionado ao estudante com TEA, por meio do ensino estruturado. Viviane de Leon presta consultoria e realiza a formação para a rede municipal de educação de Curitiba, na proposta do ensino estruturado, por meio do método TEACCH.

Diante das referências que fizeram e fazem parte da formação dos profissionais da Educação Especial de Curitiba, especialmente das atuantes nos CMAEEs, inclusive da própria pesquisadora, percebe-se uma significativa tendência a autores e ideias advindas da medicina, da biologia e da saúde mental. Mesmo em estudos que aderem à perspectiva sócio-histórica-cultural e/ou da pedagogia, na sua matriz estão as marcas do século XIX, da medicina pautada no controle dos corpos; uma medicina mental, fundada no positivismo, que ultrapassou a lógica teológica, mas impôs princípios científicos rígidos.

No mesmo século em que os estudos da psicologia também contribuíram para determinar as questões mentais na falta ou limites de habilidades, estão as raízes da Educação Especial, binaridades, comparações e faltas, condição desfavorável para qualquer humano. Conforme pontua Foucault: “no seu auge, a psicologia do século XIX incitava esta descrição puramente negativa da doença; e a semiologia de cada uma era muito fácil: limitava-se a descrever as aptidões desaparecidas” (FOUCAULT, 2000, p. 16).

Nesse contexto de ideias e de autores aos quais as profissionais se reportam, estão ainda as heranças para Educação Especial da psiquiatria do século XX, aprimoradas da medicina do século anterior. Com a aproximação da medicina e da psicologia com a educação, é prudente relevar que alguns profissionais promoveram estudos e se tornaram educadores, a exemplo de Maria Montessori (1870-1952) e Helena Antipoff (1892-1974).

Ainda fortes neste século, as teorias cognitivistas do século XX apostaram na compreensão da complexidade do desenvolvimento humano para aprendizagem, ao considerar as interações, a experiência e a participação do sujeito nesse processo. No destaque das referências indicadas nesta pesquisa, aparecem Henri Wallon (1879-1962), Lev Vygotsky (1896-1934) e Jean Piaget (1896-1980), considerados sócio-interacionistas, que influenciaram outras propostas, como a própria Epistemologia

Convergente e a abordagem baseada na modificabilidade cognitiva³⁷, que recentemente passou a compor alguns cursos de formação na área, como na Semana de Estudos Pedagógicos (SEP).

Para além da formação acadêmica, nas formas pelas quais as profissionais que participaram da pesquisa buscaram se manter atualizadas, estão: a busca por livros e artigos científicos, em primeiro lugar; em segundo, a pesquisa em revistas na área da educação; em terceiro lugar, as leis, decretos e resoluções oficiais, além das diretrizes e/ou documentos norteadores da prática elaborados pelo MEC ou pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba; e, por último, materiais dos cursos realizados na rede municipal de educação. De forma recorrente, as entrevistadas também citam a busca por atualizações *on-line*, nas leituras de artigos e textos acadêmicos com busca pelo Google. Inclui-se aqui a alternativa das redes sociais como fonte de informações disponibilizadas por especialistas, por exemplo, quando uma das entrevistadas destaca um médico que é referência em Curitiba no diagnóstico e em estudos da medicina sobre o transtorno do espectro autista e especialistas em método de ensino estruturado.

Destaca-se que, atualmente, atualizar-se *on-line* configura mais do que uma tendência, mas uma necessidade e uma realidade destes tempos. Com a experiência vivida durante o isolamento social, provocado pela pandemia de covid-19, a partir de 2020, as relações, a formação continuada ou atualização a distância ganharam relevância e mostraram que essa demanda se impõe cada vez mais, havendo inclusive a perspectiva de afirmação e desterritorialização que recria, conforme Lévy (2011), uma cultura nômade, com relações distantes que escapam a lugares geográficos comuns:

Quando uma pessoa, uma coletividade, um ato, uma informação se virtualiza, eles se tornam “não-presentes”, se desterritorializam. Uma espécie de desengate os separa do espaço físico ou geográfico ordinários e da temporalidade do relógio e do calendário. É verdade que não são totalmente independentes do espaço-tempo de referência, uma vez que devem sempre se inserir em suportes físicos e se atualizar aqui ou alhures, agora ou mais tarde. (LÉVY, 2011, p. 21)

37 A teoria da modificabilidade cognitiva em sua base postula a ideia de que todo ser humano é modificável. Reuven Feuerstein (1921-2014), psicólogo judeu-israense, aluno de Jean Piaget, é o idealizador desta teoria.

A eficiência e os efeitos das formas de ensino híbridas de ensino e de formação poderão ter reflexos a longo prazo nas características da docência. No caso da Educação Especial é preciso atenção ao alcance da formação remota, tanto aquela oferecida pelos sistemas de ensino locais quanto as que são fruto da busca pessoal. Da mesma forma está o acesso a informações via redes sociais, para que seja se evite a precarização ou a redução na qualidade da formação dos profissionais.

No que se refere à percepção das profissionais entrevistadas com relação ao seu preparo ou às condições que possuem para atuar com os diferentes diagnósticos, é unânime que se veem parcialmente preparadas. A necessidade de se reinventar nas práticas diante de cada criança ou estudante que chega é recorrente em suas respostas, estando todas sempre em busca de saberes novos diante das demandas diferenciadas.

Desta forma, reafirma-se que a Educação Especial é constituída pela diversidade tanto de diagnósticos como no funcionamento único de cada sujeito com deficiência e com dificuldades de aprendizagem; tanto que uma das profissionais pontua que, especialmente no caso de estudantes com TEA, cada um se apresenta de forma singular nas suas formas de aprender e de se relacionar. Portanto, as mesmas metodologias e as mesmas atividades não surtem os mesmos resultados quando aplicados com sujeitos diferentes, sendo comprovado nas práticas dessas três professoras e duas pedagogas que atuam há mais de dez anos em Educação Especial. Para ilustrar, a resposta a seguir de uma das entrevistadas:

Então a gente tem a questão da inclusão do TEA no ensino regular, todos os níveis: 1, 2 e 3, e todos são bem diferentes um do outro então você é tipo é um aprendizado. Cada um é cada um e você tem que ver o que vai fazer com cada um deles; não tem uma metodologia ou esse eu vou trabalhar dessa forma, você pode até pensar assim só que quando você recebe o que você pensou não é aquilo, né [...] você tem que estar sempre se reinventando de novas formas dentro do que já tem [...] mesmo assim, apesar de ter esse material que é estruturado mas que também não é pronto e nem fechado né, ele te dá uma maneira de trabalhar mas no final das contas a gente que tem que perceber a demanda da criança, qual é a real demanda dela. (AEE — área pedagogia, D.P., CMAEE R.N.P., 2022)

Mesmo a docência estando atenta às demandas, tentando se atualizar constantemente, existem alguns fatores que são relevantes na busca e no acesso a cursos de formação e a novos conhecimentos. Dentre perguntas sobre outras situações que se referem às práticas da docência em Educação Especial e

condicionam linguagens e pensamentos, as profissionais foram questionadas sobre os fatores mais relevantes para atualização e acesso a novos conhecimentos na área. Dentre as opções estavam: disponibilidade de tempo, oferta de formação continuada, Desejo e/ou disponibilidade pessoal, aspectos salariais e financeiros, valorização profissional e outros fatores. Solicitadas a enumerá-los por ordem de importância, no comparativo nas respostas das entrevistadas, é percebido que os fatores se repetem, embora mudem de ordem, conforme o quadro 19:

QUADRO 19 — FATORES PARA ATUALIZAÇÃO

Professiona l/ idade	Resposta por ordem de importância
D.P. 53 anos	1- Desejo e/ou disponibilidade pessoal 2- Disponibilidade de tempo 3- Oferta de formação continuada
E. A. S. V. 49 anos	1- Oferta de formação continuada 2- Disponibilidade de tempo 3- Aspectos salariais e financeiros
F.N.B. 46 anos	1- Oferta de formação continuada 2- Desejo e/ou disponibilidade pessoal 3- Aspectos salariais e financeiros
M.G.H. P. 46 anos	1- Disponibilidade de tempo 2- Aspectos salariais e financeiros 3- Desejo e/ou disponibilidade pessoal
W. M. S. 50 anos	1- Oferta de formação continuada 2- Valorização profissional 3- Aspectos salariais e financeiros

FONTE: A autora (2023)

Analisando as respostas das profissionais, a disponibilidade pessoal e de tempo se associam à realidade feminina, muitas vezes no papel de provedora ou de alguém que contribui de forma importante com as despesas da casa, que necessita ter dois ou mais turnos de trabalho, e tendo, ainda, que atender e dar atenção aos demais membros da família, além das tarefas domésticas que ainda são predominante função das mulheres. Para formações mais específicas nas áreas de atuação, denota-se que as necessidades acabam não sendo contempladas. Esse aspecto é identificado na resposta de quatro das entrevistadas (Quadro 19), quando apontam a oferta de formação continuada como um dos fatores que interferem na busca pelo acesso ou a busca por conhecimentos.

Então, eu acho que faltam formações específicas, [...] os cursos fora estão muito caro, não existem cursos aqui em Curitiba na área, é mais São Paulo, Rio de Janeiro e a gente não tem condições de ficar indo, né?! Porque temos profissionais bons dentro de Curitiba, né? Poderia a gente ter acesso, eu acho que isso acaba travando o nosso acesso ao conhecimento. (AEE — área auditiva, W.M.S., CMAEE M.C.P., 2022)

[...] assim, eu gostaria de ir em alguns lugares tanto do Brasil quanto do mundo para eu saber como que a educação especial funciona lá e nesse momento, dentro das condições financeiras, eu não consigo, então acho que deveria ter alguma forma que viabilizar esses aspectos para que também a gente pudesse ampliar os horizontes em relação ao manejo, em relação às ações, em relação até a constituição do próprio sujeito, né, porque muito do trabalho que é desenvolvido depende muito dessa concepção de sujeito que a gente tem. (Avaliação Psicopedagógica, F.N.B., CMAEE A.P., 2022)

Concluindo o primeiro vetor da entrevista, relacionado ao perfil docente, as entrevistadas responderam como se identificam na atuação profissional, na molaridade imanente que enrijece as práticas, na molecularidade que procura desvios ou nas linhas de fuga que transcendem na artistagem da docência. Foi proposto que descrevessem o seu perfil profissional tendo como referência três opções: prudente, criteriosa ou ousada.

A primeira opção se refere ao perfil que segue de maneira precisa as diretrizes e orientações do Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado (DIAEE); no segundo, coloca-se a profissional que analisa as diretrizes e orientações do DIAEE e as adapta à sua realidade; no terceiro perfil, encontra-se a profissional que, na medida do possível, observa e segue as orientações do DIAEE, mas inclui, com frequência, novas formas potentes de atuar. Além disso, deixou-se espaço aberto para incluir outros detalhes das características profissionais pessoais, a fim de compor nessa cartografia aspectos próprios da docência local.

Nas respostas das cinco profissionais, fica evidente que elas se percebem transitando pelos três perfis, ou seja: em alguns momentos são mais prudentes ou criteriosas; em outros, com discretas tentativas de ousar e alcançar as linhas de fuga. A ousadia, que nas suas representações remete ao arriscar-se, sair do que é comum, previsto ou esperado, evidenciou ser interpretado como algo que relaciona-se com enfrentamento ou, por vezes, ultrapassar regras. Foi recorrente entre as entrevistadas a preocupação em respeitar as diretrizes do sistema de ensino, conforme ilustra a resposta a seguir:

O que eu penso, assim, a gente tá dentro de um sistema, é um sistema que funciona dessa forma, [...] eu me considero prudente, sigo o que tem que seguir, faço o que precisa ser feito, porque eu já estou dentro desse sistema, eu fiz um concurso para esse sistema, eu estou dentro dele, eu vou atuar dentro do que ele diz, posso concordar com algumas coisas? Não! Mas discordar também não resolve, entendeu?! [...] prudente, mas que adapta; ousada? De repente numa metodologia que é daquela forma mas pode mudar um pouquinho, mas eu acho que tem que lembrar que eu não posso mudar o sistema, entendeu? (AEE — área pedagogia, D.P., CMAEE R.N.P., 2022)

Na sequência da entrevista, fez-se necessário o esclarecimento de que a ousadia não se confunde ou é sinônimo de rebeldia ou de oposição, podendo ser reportada a formas diferenciadas de atuação para se alcançar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança ou do estudante. Essa reflexão ajudou as entrevistadas a perceber que, ao tentar algo diferente de tudo o que já foi feito no atendimento, ao pensar em possibilidades e propor práticas anteriormente não tentadas, coloca em ação a artistagem que caracteriza a docência na Educação Especial. Nesse sentido, uma professora ou uma pedagoga que busca e tenta diferenciar a sua prática tem muito mais chances de contribuir para evolução da criança/estudante com deficiência do que aquela que repete as mesmas práticas, sem criar ou individualizar as intervenções, possivelmente caindo na mesmidade de atividades que surtem pouco resultado.

Duas das entrevistadas se percebem predominantemente com perfil criterioso, tentam adaptar as diretrizes à sua realidade; outras duas evitam se colocar com o perfil prudente, se identificando como parcialmente criteriosa, mas também ousadas, na medida em que se deslocam do previsível e das concepções e ideologias que perpassam os discursos de poder estruturantes para dar conta do seu trabalho, que não admite o acomodar-se em rotinas ou aos modelos, e, portanto, requer constantemente o (re)adaptar-se.

Na sequência, o roteiro rizomático promoveu a escuta das profissionais da Educação Especial dos CMAEEs de Curitiba no vetor das linguagens. Foram feitas perguntas sobre nomenclaturas e terminologias da área que foram e ainda são utilizadas na escola, especialmente aquelas utilizadas para se referir a alguém com deficiência, nas formas de se reportar à pessoa e na expressividade que acompanha os discursos, absorvido de valores, em uma espécie de vocabulário próprio que não é indiferente ao que incide na sociedade.

Em um primeiro momento, sem oferecer opções de expressões, a dificuldade das entrevistadas para lembrar, de forma espontânea, o que anteriormente fez parte da linguagem vivida na área evidencia o esquecimento como uma antímória dos termos em desuso, quem sabe na repulsa por pronunciá-los. Há certo cuidado com as palavras e o esforço de ser correta no emprego dos termos ou na assimilação do que é recomendado, o que denota a subjetividade de uma docência que eliminou o inadequado, o pejorativo ou o que não é de “bom tom”.

O termo “deficiente mental”, por exemplo, foi praticamente extinto do repertório das docentes que destacam a relação deste com a doença mental, sendo substituído pela expressão “pessoa com deficiência intelectual”. Da mesma forma, o “portador de necessidades educativas” e/ou “especiais”, o “surdo-mudo”, o “ceguinho” e o “cadeirante” são lembrados pela maioria das entrevistadas como algo distante e inadmissível para quem trabalha na área.

Por muito tempo, a linguagem universalista buscou interpretar a realidade e permaneceu imune a crítica. A partir de velhas dicotomias, e na sua concretude, um corpo com deficiência é um corpo codificado no seu diagnóstico, generalizado; um corpo fisiológico que se afasta de modelos universais, se distancia do que é considerado saudável e produtivo.

Ester M. Heuser (2005) reflete que as binaridades são estratégias de normalização próprias das instituições modernas que resistem, inclusive, se valendo do sistema linguístico. Iniciada no século anterior, a chamada “virada linguística” coloca a linguagem como movimento, em constante fluxo. Os discursos que se apoiavam na metalinguagem unificadora passaram a ser questionados, especialmente na perspectiva da diferença, que estima pela existência múltipla da univocidade do ser (HEUSER, 2005).

Segundo a Heuser, para a filosofia da diferença, o pensamento binário e seus pressupostos conduziram e tiranizaram o pensamento ocidental até este século, na lógica identitária que subordina o movimento da diferença. Segundo ela:

Trata-se dos pares de termos como: essência/acidente, interior/exterior, sujeito/objeto, masculino/feminino, teoria/prática, natureza/cultura, realidade/aparência, causa/efeito, língua/fala, fala/escrita, significante/significado, homem/mulher, etc. Termos que têm sempre um dos elementos da dicotomia privilegiado de tal forma que, longe de se constituir em uma oposição horizontal, paritária, cada uma destas dicotomias revela uma hierarquia, que fixa o primeiro termo como cópia mais próxima da Idéias

– e aqui a divisão platônica dos mundos sensível e inteligível é emblemática para compreender a origem e o caráter moral destas dicotomias. (HEUSER, 2005, p. 85-86)

Como um simulacro que apresenta a representação de algo como se fosse real, a distância dos opostos binários coloca o termo em desvantagem como algo ruim ou do mal, no estranhamento pelo que se difere do que o platonismo idealizou. O outro diferente não possui os mesmos valores, é subordinado, inferiorizado e demonizado. É interessante como os termos em oposição se naturalizam nos discursos, passam com o tempo a assumir uma posição de verdade, se mantendo nas linguagens mesmo quando estão desatualizados.

Nesse sentido, para ilustrar, durante a entrevista, uma profissional manifestou dúvidas quanto ao termo “cadeirante”, em desuso, por ainda ouvir muitas pessoas utilizarem, inclusive colegas de trabalho. Mas justifica não ter atuado nos últimos anos com este público e pondera que acontecem muitas mudanças que confundem. Nas concepções e termos que se associam à área, é natural existirem dúvidas. “Cadeirante” reduz a pessoa ao objeto cadeira de rodas, assim como lembrar de alguém e nomeá-la pejorativamente pela sua deficiência (o estudante “ceguinho”, o “TEA”, o “Síndrome de Down”). Quando se faz uso de algum recurso auxiliar para se locomover, como andador, muletas, prótese ou outros, não se associa a pessoa a estes objetos, cada sujeito possui um nome. A deficiência é condição, e não um adjetivo.

Quando se questionou o que esses termos em desuso, muitos deles considerados pejorativos, trazem de memória ou a o que eles remetem, as respostas foram:

Que ela possui uma dificuldade, mas esse nome eu acho inadequado... portador ou cadeirante, ela faz uso de cadeira de rodas. (AEE — Autismo. M.G.H.P., CMAEE C.E.T.E.A., 2022)

[...] de alguém que tem uma condição diferente. (AEE — área visual. E.A.S.V., CMAEE F.M., 2022)

[...] que a deficiência sobressai a importância e a singularidade do sujeito. (Avaliação Psicopedagógica, F.N.B., CMAEE A.P., 2022)

Uma das entrevistadas destaca que as pessoas com deficiência precisam ter voz e ser ouvidas. Precisam consideradas em suas condições e na percepção de si, de suas multiplicidades, inclusive nas terminologias usadas para se referir a eles:

[...] a gente tem que ouvir quem são essas pessoas que têm essas questões, eu acho que foi isso que aconteceu, né? Que acabaram preferindo serem chamados dessa forma, né? ... Eu tenho empatia por eles porque querem mudar, para mim não me remetia isso, mas para eles remete, a gente tem que ouvir quem não está se sentindo bem com os termos e eles que têm que achar o que que é melhor. (AEE — área de pedagogia, D.P., CMAEE R.N.P., 2022)

Já a entrevistada que atua no atendimento educacional especializado na área auditiva ressalta o termo “surdo-mudo”, ainda empregado pelo senso comum, como um conceito equivocado:

Então, surdo-mudo, porque ainda tem gente que usa, na verdade é um termo bem pesado, eu já digo que vem lá de trás, da época, né, que a pessoa tinha essa questão, que se ela era surda ela era muda, né, e não é isso, na verdade são dois termos bem diferentes, né. Eu posso ser surda sendo oralizada e a pessoa pode ser muda mas não é surda, então isso ainda existe, essa visão da pessoa de surda-muda por causa da surdez, mas você pode não ouvir e falar [...] Tem muitas crianças que, apesar da surdez até profunda, ela tem o potencial de fala, é só ela ser trabalhada [...]. (AEE área auditiva. CMAEE, W.M.S., CMAEE M.C.P., 2022)

A maioria das entrevistadas manifestou memórias mais recentes, com a necessidade, em alguns momentos, de esclarecimentos sobre o contexto de determinada terminologia mais antiga. Há certa negação nesse assunto, tanto em presenciar o uso como na utilização em si desses termos nos espaços de trabalho. Posteriormente, ao se depararem com os termos propostos no instrumento, listados previamente, as entrevistadas puderam indicar algumas das diferentes formas as quais já testemunharam ou usaram para dar sentido às suas práticas profissionais:

- Público-alvo da Educação Especial: “alunos com deficiência”, “clientela”, “portador de deficiência”.
- Pessoas com Deficiência: “deficiente”, “portadora” ou “portador de deficiência”, “pessoa com necessidades educativas especiais”.
- Deficiência Intelectual: “deficiência mental”, “retardado”, “retardo mental”, “mongoloide”.

- Deficiência Auditiva: “surda(o)”, “surdo-mudo”, “surdinha(o)”.
- Deficiência Visual: “cega(o)”, “ceguinha(o)”.
- Deficiência Física/motora: “aleijado”, “manco”, “cadeirante”, “deficiente físico”.
- Surdo-cegueira: “deficiência intelectual”, “surdo-cego”.
- Síndrome de Down: “mongoloide”, “retardado”, “deficiente intelectual”, “Down”, “problema mental”, “T21”.
- Transtorno do Espectro autista: “autismo”, “asperger”, “TEA”, “TOD”, “com hipersensibilidade”, “transtorno disruptivo do desenvolvimento”.
- Profissional de Apoio: “professor especializado”, “auxiliar”, “tutora”.
- Altas habilidades/superdotação: “QI acima da média”, “superdotação” ou “superdotada”, “gênio”, “excepcional”.
- Classes Comuns: “ensino regular”, “sala de aula”, “ensino comum”.
- Classes Exclusivas: “classes especiais”, “escolas especiais”, “ensino especializado”.
- Outros termos que lembrar: “PC” (para pessoa com paralisia cerebral), “excepcionalidade” (para qualquer deficiência).

Sobre essas expressões, especialmente as que direcionam as palavras para se referir às pessoas com deficiência, há um cuidado para que, nos dias atuais, os termos do passado não sejam mais usados. No entanto estes aparecem nas subjetividades que atribuem ao outro (corpo com deficiência) o estranhamento e o incômodo. Não necessariamente nos discursos formais, nos relatórios, nas reuniões ou em ocasiões de formação continuada, mas na informalidade de rodas de conversa, no intervalo, no tom das brincadeiras internas, nas trocas de experiência ou nas discussões de caso com nossos pares; ou seja, em momentos de maior proximidade entre os profissionais, é possível observar as nomenclaturas do passado ou o tom pejorativo das expressões. Conforme Carlos Skliar (2003) lembra:

Existe um outro que antes, durante e depois de tantas guerras, prisões, exércitos, escolas comuns e especiais, religiões, fábricas, manicômios etc. foi e ainda é pensado, percebido e sentido como uma espécie de corpo amorfo e incontrolável, uma espécie de mente obscura e selvagem, um movimento desigual e perigoso, uma atenção para outro lugar, um comportamento que espreita, um tipo de linguagem de ausências, arritmias e sem-sentido. (SKLIAR, 2003, p. 152)

Outra situação é que, em tempos de valorização do que é politicamente correto, os discursos se vestem com novas formas de agenciamento, funcionam por meio de enunciados que escapam do inadequado, evitam o conflito, muitos deles compartilham a aceitação e conformidade diante dos agenciamentos de poder que estabelecem modelos. Foi unânime na percepção das entrevistadas que as linguagens e discursos na área da Educação Especial evoluíram. Todas manifestaram presenciar em suas trajetórias profissionais as alterações nas terminologias, acompanhadas de mudanças nas formas de ver a criança ou o estudante com deficiência, superando a segregação, mas *ainda* na transição da concepção de integração para a inclusão, havendo um caminho ser trilhado:

Os relatos a seguir explicitam o discurso docente que traz a potência otimista diante dos avanços nas linguagens, apostando no aprimoramento gradativo:

Acho que evoluíram, tem uma preocupação também, né, tem uma preocupação é com o indivíduo, com o respeito à individualidade, eu acho que melhorou muito quanto à individualidade. (AEE — área visual. E.A.S.V., CMAEE F.M., 2022)

A visão que a gente tem hoje é outra. A gente vê até pela *internet*, assim hoje aparece mais, antigamente, não muito tempo atrás né, não se falava muito na inclusão e hoje já se colocam mais, as pessoas estão se colocando mais quando têm filhos com deficiência, quando têm filhos com alguma comorbidade, então as pessoas estão se colocando até para que haja mesmo evolução em estudos, na medicina [...]. (AEE — área auditiva. CMAEE, W.M.S., CMAEE M.C.P., 2022)

Uma das entrevistadas comenta que as famílias relatam situações de despreparo, inclusive nos setores públicos, nas quais sofrem discriminação, preconceito e constrangimento:

Evoluíram, mas ainda a gente tem muita coisa para melhorar. A gente que trabalha na Educação Especial vê que as pessoas desconhecem, a sociedade em geral desconhece, tem preconceito. A gente está mais envolvida, consegue entender, acaba acolhendo, mas a gente ouve muita reclamação das famílias que são mal atendidas. (AEE – Autismo. M.G.H.P., CMAEE C.E.T.E.A., 2022)

Para a entrevistada D.P., além das mudanças nas terminologias e linguagens voltadas à área, houve o aprimoramento no olhar pedagógico do docente, com metodologias mais direcionadas às especificidades de cada criança/estudante:

Eu acho que sim, eu acho que não só houve a mudança da linguagem como também tem uma mudança de se ver essa criança e estudante de uma maneira diferente,

com uma metodologia diferente. (AEE — área de pedagogia, D.P., CMAEE R.N.P., 2022)

Em uma das respostas sobre a relevância da evolução ou das mudanças na linguagem da Educação Especial, uma das entrevistadas ajuíza algo maior, que reflete no alcance da concepção de diferença nas políticas voltadas a esse público e no que é praticado nas instituições escolares, como no caso dos CMAEEs. Pondera que as atitudes de cada profissional perante o outro precisam ser modificadas visando ao trabalho que deve considerar as reais necessidades do aprendente, ao verdadeiro acolhimento que aceita a diferença, ao vínculo e ao afeto que faz conexão com o desejo projetado nessa pessoa com deficiência.

Evoluíram. Quando a gente sai desse viés da integração para inclusão, a gente começa a ter uma perspectiva desse estudante na escola, nesse âmbito pedagógico, no viés para além do social, então acho que não é só nomenclatura que muda, mas também é um processo histórico e junto com as políticas públicas que vão fomentando, vão fazendo a gente pensar de um jeito diferente e consequentemente agir de uma forma diferente também, né [...]. Então eu penso que não é só nomenclatura, muita coisa não muda, né, porque não é só a nomenclatura, para mim ainda existe um caminho árduo que é arregaçar as mangas, tanto das próprias políticas públicas e de pessoas que lutem para que esses direitos sejam efetivadas, o professor também percebe isso e vá reinventando, vá modificando as suas práticas dentro daquilo que é a forma de aprendizado do estudante. (Avaliação Psicopedagógica, F.N.B., CMAEE A.P., 2022)

Não se nega a evolução dos termos e ajustes para os dias atuais, no entanto a linguagem nessa área perpetua o privilégio do conhecimento médico e de parâmetros binários, mesmo que de forma implícita, ocultada. A comparação dos corpos, da inteligência e os parâmetros do desenvolvimento cognitivo ou do tempo necessário para aprender determinam que seja isto ou aquilo, definindo e marcando a diferença. Ter ou não deficiência, transtorno ou síndrome, estudar em classe comum ou em classe exclusiva, fazer parte ou não do público-alvo da Educação Especial, definições binárias que fazem perpetuar a herança secular da repetição, da mesmidade.

4.6 IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS

Nesse vetor das experiências das profissionais relacionadas às linguagens dos diagnósticos das crianças e estudantes que atualmente são atendidos nos CMAEEs de Curitiba, o objetivo é mapear características desse público local que desafia não

só as práticas, mas a forma como pensamos as finalidades da Educação Especial local após quatorze anos da implementação da última política de educação nesta área, que se intitula na “perspectiva inclusiva” (BRASIL, 2008). Cabe esclarecer, que nas mais de três décadas de existência dos CMAEEs, faz parte dessa realidade o atendimento aos estudantes com diferentes diagnósticos ou com dificuldades acentuadas de aprendizagem, abrangendo um público que vai além dos que possuem deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação. São assistidos pelos CMAEEs as crianças e estudantes com transtornos de aprendizagem como a dislexia e o transtorno do *deficit* de atenção e hiperatividade, além de outros.

As cinco profissionais configuram uma pequena amostra, mas representam as demais educadoras que convivem diariamente com os desafios da área, que se reinventam e criam novas formas de atuar, se arriscam na artistagem e na poética da docência que se faz no comprometimento e na afecção com o outro que deflagra o devir, deslocando o impossível para viver a satisfação das conquistas. Para Deleuze e Guattari (1997), todo devir é um bloco de coexistência, no bloco ou na linha que produz desterritorialização e arrasta.

Diante das diferentes áreas de atuação das cinco profissionais, além da atuação direcionada ao público nas áreas auditiva e visual, que inclui as crianças e estudantes com perdas auditivas e com baixa visão, os diagnósticos mais comuns dentre os atendidos por essas nos CMAEEs, por ordem de recorrência, são: transtorno do espectro autista (TEA); deficiência intelectual; deficiência física ou motora; síndrome de Down/trissomia do cromossomo 21; múltiplas deficiências; transtorno de *deficit* de atenção e hiperatividade (TDAH); dislexia; discalculia; altas habilidades/superdotação; paralisia cerebral; alteração no processamento auditivo central (PAC) (público atendido pela profissional da área auditiva); outras síndromes como síndrome de Rett e síndrome do X frágil; atrofia cerebelar (citado por uma das entrevistadas); entre outros.

Também é lembrado que um número significativo de estudantes não possui diagnóstico, embora muitos apresentem algumas características que condizem com os diagnósticos com os quais já atuam. Vários aguardam o acesso a especialidades médicas na área da saúde, em um processo que é demorado e depende do número de consultas disponibilizado pelo sistema público. Uma das entrevistadas lembra que uma criança/estudante na lista de espera para consulta em neurologia, por exemplo,

pode demorar mais de dois anos para efetivar este encaminhamento. Para a profissional que atua na Avaliação Psicopedagógica, é comum quando a criança ou o estudante chegar ao CMAEE e, até após ser avaliado, não ter um diagnóstico:

[...] a maioria é sem diagnóstico, porque a gente vê que tem uma dificuldade e uma desvantagem em relação aos conteúdos escolares, uma dificuldade de apropriação, mas ainda é muito moroso essa questão dos encaminhamentos, né, então tanto para sensibilizar a família para levar, quanto a própria efetivação dos encaminhamento, então a criança é avaliada, ela vai para os nossos programas, mas ainda precisa de uma avaliação neurológica, de otorrino, na área de fonoaudiologia, enfim, então se for ver a grande demanda é sem diagnóstico. (Avaliação Psicopedagógica, F.N.B., CMAEE A.P., 2022)

Quatro das cinco profissionais responderam que o diagnóstico que tem mais desafiado a sua prática, no momento, é o transtorno do espectro autista, principalmente devido às diferentes características de funcionamento, singulares em cada criança ou estudante que ingressa no atendimento com esse diagnóstico. Uma das profissionais menciona a dislexia que, para ela, envolve e compromete a compreensão e a autoestima do estudante. O desafio gera o desconforto e o desassossego, ofusca o óbvio e o previsível, desloca o movimento para as linhas de fuga pois, ao constatar que há algo que não se acomoda e escapa, foge e é excluído, é desencadeada a atitude docente acompanhada pela necessidade de fazer algo a mais. No compromisso com o não fracasso, está a criação, a tentativa de dar sentido à docência, a subversão e a transformação, conforme pontua a *professora-rizoma de filosofia* (CUNHA, 2011), referência e inspiração nesta tese:

No vazar das incertezas e dos estranhamentos pontes dão conta de um transbordar que é transformador e reparador. Na abertura dos planos sobrepostos, no revirar das fendas, criam-se outras linhas, outras costuras possíveis, outros arranjos nas quais pode a pele ou superfície de alguém, adquirir contornos novos. (CUNHA, 2011, p. 66-67)

Nessa aposta é que a docência em Educação Especial se movimenta e cria seu fluxo. Da mesma forma que um perfil de funcionamento desafia, quando os diagnósticos se associam, a incerteza também se instala. Nas palavras das entrevistadas, a combinação de diagnósticos é algo bastante comum no atendimento educacional especializado dos CMAEEs:

O processamento (auditivo) vem sempre com TDH, dislexia, já tive com autismo, às vezes não é muito dentro da surdez, às vezes tem a questão do autismo que eles estão investigando, né, porque confunde muito surdez com TEA e o TDH vem muito. (AEE — área auditiva. CMAEE, W.M.S., CMAEE M.C.P., 2022)

[...]tem bastante TEA com TDAH, TDH com dislexia. (AEE — área de pedagogia, D.P., CMAEE R.N.P., 2022)

Eu tenho TDH e TEA e tem esse menino que é baixa visão e está em investigação, né, o que que ele tem neurologicamente, ele toma uma medicação que é para não convulsionar, mas a neuro está investigando o que é, tem epilepsia junto. (AEE — área visual. E.A.S.V., CMAEE F.M.)

Diante do novo ou do desconhecido, as formas que as profissionais adotam para iniciar um atendimento é bastante variado e próprio de cada uma. Três das entrevistadas assumem pedir ajuda às colegas mais experientes, duas buscam na rede *internet* a pesquisa pelo Google, e uma recorre a livros ou a *sites* especializados na *internet* para tentar conhecer e se informar sobre o que é, quais as características e as possibilidades de encaminhamentos para determinado diagnóstico que ainda não conhece. Duas das profissionais também optam por conversar antes com a família da criança/estudante, buscando elementos sobre o funcionamento da criança/estudante, ou esperam o início dos atendimentos para observar e conhecer a sua atual condição. Uma das profissionais ainda relata que inicia o planejamento e o trabalho a partir da leitura da avaliação psicopedagógica, ou de outros relatórios, averiguando dados cognitivos, intelectuais e acadêmicos para planejar atividades individualizadas.

Eu vou buscar informações tanto na literatura, de profissionais que eu tenho como parceira de trabalho sobre aquela situação, eu acho que é isso, eu busco estudar sobre aquele diagnóstico, se eu já sei qual é o diagnóstico e eu não tenho domínio sobre ele, busco ajuda né do próprio CMAEE, a gente tem profissionais que às vezes podem auxiliar, ajudar a dar ideia sobre como é o manejo, como que eu posso iniciar o processo de avaliação, dentro do que a gente tem composto, se vai funcionar ou precisa de uma outra estratégia. (Avaliação Psicopedagógica, F.N.B., CMAEE A.P., 2022)

O fato é que, diante de cada caso, no início do processo avaliativo ou do atendimento educacional especializado, é preciso encontrar um caminho para estabelecer vínculo com esse aprendiz, garantir o seu desenvolvimento e ter alcance na sua aprendizagem. Mesmo quando as profissionais já atuaram com determinada deficiência ou diagnóstico, é apontado como primeiro passo procurar

conhecer a criança/estudante, seja propondo atividades iniciais para, então, elaborar um plano de atendimento, e/ou ouvindo a família, para considerar inicialmente as informações que esta traz para então acessar outros relatórios e própria criança/estudante.

Na entrevista [com a família] a gente faz anamnese, tenta colher mais dados possíveis, ali vê qual interesse da criança, o que ela gosta, de algum personagem, de algum brinquedo, tem algum foco de interesse e aí eu já tento no dia que a criança vai vir ter alguma coisa dessas para chamar atenção dela comigo, deixar disponível, talvez nem sempre é o que você gostaria de estar fazendo no primeiro momento, mas ela tem que ter uma atividade prazerosa para se manter na sala, então você precisa que ela fique, no começo vai ficar na sala se gostar do que ela está vendo, do que ela está fazendo. [...] vou no chão com eles e daí você fica de igual para igual né, eles confiam mais em você. (AEE — Autismo. M.G.H.P., CMAEE C.E.T.E.A., 2022)

Uma situação vivenciada por vezes na Educação Especial, e é assim também nos CMAEEs de Curitiba, é a percepção de que a criança ou estudante não apresenta as características marcantes e/ou relacionadas ao seu diagnóstico. Nesta pesquisa, apenas uma das profissionais manifestou nunca ter duvidado ou questionado nenhum diagnóstico. Quatro das profissionais confirmaram passar por esta situação e relatam como encaminham esses casos:

- Troca de informações com outros profissionais.
- Atende por um tempo, observa e conversa com a direção para um possível desligamento, caso haja discrepância com o do público atendido.
- Em acordo com a direção, faz o desligamento e registra em relatório os aspectos observados.
- Se apresentou progresso na sua condição inicial, faz uma avaliação e orienta a família a conversar com o médico.
- Com muito cuidado e respeito consulta a família.
- Sugere à família ouvir a opinião de outro profissional.

Para ilustrar, duas das entrevistadas descrevem suas percepções:

A gente não entende [o diagnóstico], mas eu entendo também que a consulta é muito rápida, né, e que o médico às vezes escuta a família e ele se vê obrigado a fechar um diagnóstico, né?! Então, tô lidando com um, vou atender até o final do

ano e eu vou fazer um relatório embasando o que eu percebo aqui, que realmente na minha opinião não precisa do atendimento.
(AEE — área visual. E.A.S.V., CMAEE F.M., 2022)

Eu já tive, assim, mas o que que eu vejo que às vezes a criança vem já trabalhada, né, alguém já trabalhou com ela, já tem uma evolução, um progresso, ele não vai ficar, ele tem um diagnóstico não falava, era não verbal e até chegar aqui para mim já estava verbalizando, às vezes falando palavras; às vezes o diagnóstico ou o relatório não é fiel, é antigo, então a gente não questiona laudo nenhum né, mas você fica com aquela coisinha assim, será? Daí tem essa dúvida. (AEE — Autismo. M.G.H.P., CMAEE C.E.T.E.A., 2022)

Nesse campo sensível que abrange o diagnóstico, pode-se considerar que a Educação Especial compartilha com a medicina a responsabilidade de validar, ou não, um nome ou um código atribuído à pessoa que possivelmente vai lhe acompanhar para o resto da sua vida. É notório que a linguagem da área médica, que ao longo dos séculos submeteu os corpos com deficiência a atrocidades e à segregação, ainda prevalece. Além disso, a binaridade inclusão/exclusão, que também não é recente, persiste e é dividida por uma linha tênue e frágil, fazendo parte da atual realidade na imposição de conhecimentos mais ou menos relevantes que outros, enquadrando os sujeitos e os grupos, ainda que sob novo rosto, político, cultural e/ou educativo (SKLIAR, 2003, p. 95).

4.7 PLANEJAMENTO E TRABALHO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Pode-se considerar que o maestro que conduz e dá o tom ao trabalho em Educação Especial é a própria criança/estudante. É ela/e que indica a direção do planejamento e a forma de atuação; é ela/e que potencializa a necessidade de criação pedagógica. Corazza (2013) desenvolve a ideia de criação didática, e propõe a didática como algo "inseparável de variadas traduções e definições comunicáveis; embora provisórias e sujeitas a contínuas reformulações" (CORAZZA, 2013, p. 186).

É nesse sentido que as profissionais elaboram o plano de trabalho de atendimento educacional especializado individual (ANEXO V), um instrumento que acompanha a criança/estudante durante sua trajetória no AEE. Ele precisa ser realimentado para garantia da continuidade do trabalho. Para elaborar o plano de trabalho, as profissionais partem das referências da avaliação psicopedagógica e/ou de relatórios acadêmicos, de uma avaliação inicial realizada nos primeiros

atendimentos, além da entrevista realizada com a família. No relato das entrevistadas, esse plano é algo flexível que se constrói no cotidiano dos atendimentos:

Dentro da entrevista (com a família), tem os dados da observação, a avaliação que a gente faz informal e no dia a dia, porque às vezes você planeja atividades, não dá certo, você tem que ser organizada, mas mesmo assim às vezes para você tá tão claro o que tinha planejado e ela [criança/estudante] não dá conta, porque você não deixou atividade eficaz, adequada né e aí ele não entende né, não compreende né, então geralmente pego a entrevista da família, quando vem relatório da escola que diz que ela já conhece o alfabeto, então sabe que pode usar algumas coisas, tem criança que não gosta, tem aversão ao pedagógico, tem que ir por outro caminho... o planejamento é flexível, a gente vai adaptando, colocando e tirando coisas, vai para frente, adaptando coisas [...]. (AEE — Autismo. M.G.H.P, CMAEE C.E.T.E.A., 2022)

Segundo diretrizes do Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado (DIAEE), a profissional que atua na área pedagógica:

após período de observação, elabora o Plano de Atendimento Educacional Especializado Individual, identificando as necessidades, dificuldades e potencialidades específicas da criança/do estudante, busca estratégias e recursos pedagógicos que desenvolvam as habilidades cognitivas em defasagem/decalagem, com vistas à melhoria da aprendizagem/do desenvolvimento. (CURITIBA, 2021, p. 136)

Nas demais áreas, também é recomendado que o Plano de Atendimento Educacional Especializado Individual seja elaborado após conhecer as características da criança/estudante, com o foco nas habilidades cognitivas ou nas características sensoriais das deficiências, de acordo com as especificidades do programa de cada área. Na perspectiva da criação didática, segundo Corazza (2013), há um processo de tradução didática, uma prática “constituída pela tradução de perceptos, afectos, funções e conceitos” (CORAZZA, 2013, p. 189).

Essa tradução não se confunde com cópia ou decalque. Sob influência de conhecimentos das Artes, da Filosofia, da Ciência, em linhas sobrepostas pelas relações educacionais, curriculares e pedagógicas, ela desconstrói e expande na criação docente de novos modelos (CORAZZA, 2013).

No fluxo do movimento de tradução didática, a prática docente da Educação Especial (re)cria, vasculha, procura outras saídas, novas estratégias de intervenção. Esse docente, que não se acomoda diante de rotinas e das limitações, vive no entre, no entremeio, lugar que transforma a mesmidade do atendimento educacional

especializado em artistagem, descobrindo zonas de ressonância que fazem desvios e conseguem transpassar o fracasso para viver cada passo e cada conquista junto à sua criança, ao seu estudante.

Sim, ela é sua, é comum dizer minha criança, meu estudante! A docência tem essa característica de posse, de se pronunciar dona do outro, uma forma de revelar-se responsável por sua aprendizagem. Talvez é por isso que a maioria das profissionais entrevistadas (quatro das cinco) não se imagina atuando em outra área. Com a afectação, está o contágio com a Educação Especial:

[...] não me vejo em outra área, assim eu me identifico e gosto muito dela, não me vejo no trabalho que não seja a educação especial. (AEE — área visual. E.A.S.V., CMAEE F.M., 2022)

Não. É porque, na realidade, é meu perfil, eu gosto de trabalhar com especificidade, eu gosto trabalhar com desafios... eu tenho uma busca por conhecimento que eu gosto, sou curiosa, então ajuda dentro das especificidades, né, olhar aqui não tá de acordo, então como é que eu posso fazer, o que eu posso buscar para entender melhor esse processo, enfim, até o sentido da mediação né, como que eu posso mediar diferente para que a criança compreenda né?! (Avaliação Psicopedagógica, F.N.B., CMAEE A.P., 2022)

Nunca pensei em mudar, eu nasci para isso e gosto também da questão de estar orientando, estar trocando, essa troca com as professoras sabe, que na multi [sala de recursos multifuncionais] fazia muito isso. Eu gostava muito, é muito importante a gente dar uma luz para as professoras, elas precisam, que a gente tem um pouquinho de experiência, né, diferente, às vezes no dia a dia deles, esse olhar que a gente tem, então eu faço com amor, eu amo o que faço, a Educação Especial e não me vejo fazendo outra coisa não. (AEE — autismo. M.G.H.P, CMAEE C.E.T.E.A., 2022)

Não. É porque eu gosto muito, eu me identifico com a área que me acolheu, sempre gostei, na verdade desde o magistério eu já me identificava com quem tinha dificuldade de aprendizagem, com quem tinha algum impedimento físico, visual ou intelectual, então isso sempre me atraiu, entendeu? (AEE — área de Pedagogia, D.P, CMAEE R.N.P. 2022)

A profissional entrevistada que manifestou já ter pensado em mudar, desejava trocar a área de atuação dentro da própria Educação Especial, se refere a um período difícil que foi otimizado após mudanças no âmbito do trabalho realizado e também no espaço de atuação:

Já. [...] Eu queria ir para área Visual, eu queria ir para outro CMAEE, trabalhava longe, fazer o quê, daí eu conversei com a diretora, ela conversou bastante comigo, e aí eu acabei conseguindo sair de lá e vir para cá, mas não era pela regional entendeu, mas era pela mudança, tudo que estava acontecendo, lá era muito longe então acabava desestimulando também né, e aí eu consegui vir para cá

e eu achei que era para área visual e eles me colocaram na área auditiva e daí me deu um gás aqui porque daí foi a época que a gente mudou, colocou o processamento auditivo, fomos atrás das crianças [...]. (AEE — área auditiva. CMAEE, W.M.S., CMAEE M.C.P., 2022)

Essa diminuição na potência de agir, relatada por essa profissional, faz parte do desassossego que nos move e nos afasta da inércia, que nos faz ousar outros voos. Nesse movimento, somos levadas a desejar mudança, a ultrapassar a molaridade quando a rotina se instala e nos enfada, a buscar as fendas, aberturas, nas intensidades que obrigam a variar a natureza, adentrar em outras multiplicidades. A potencialidade molecularizada é o estímulo para arriscar-se pelas linhas de fuga, ou de desterritorialização. Na docência-mulher-professora-molecular, o desejo docente se concretiza no devir-mulher para conquista do seu espaço (DELEUZE, GUATTARI, 1997; DELEUZE; GUATTARI 2011).

A Educação Especial é essa potência do feminino que resiste para existir. Sejam nas pesquisas que impulsionam a área, nas lideranças, na força das mães que não desistem, ou, especialmente, na docência que insiste em tentar porque acredita no potencial do outro. Há sempre uma força do feminino atuando de forma favorável aos desvios e linhas de fuga.

Para arriscar-se na artistagem, à docência em Educação Especial é curiosa, pesquisa, vai em busca, inova, enfrenta adversidades, arranja a linguagem para que atenda às necessidades do seu público. Na realidade dessas cinco profissionais, quando questionadas se já realizaram alguma prática ou intervenção que não é comum, prevista ou esperada no cotidiano da instituição, as respostas foram modestas ou cautelosas, entendidas pelo viés da subversão. Nessa perspectiva, sair do previsível não é compatível com o negativo, ao contrário: representa o caminho que desvia dos determinismos, as saídas que rompem com barreiras, são as formas de permitir a metamorfose. É sobre isso que, ao contar suas experiências, manifestam satisfação ao perceber que aquela intervenção fez/faz a diferença. Portanto, é preciso acreditar na artistagem docente para viver a transformação.

O relato a seguir representa a busca pelo caminho que possibilite o encontro entre o interesse do estudante e as suas necessidades educativas, a serem desenvolvidas pelo AEE:

Em alguns casos, a criança não tem diagnóstico, mas tem dificuldade no processo de alfabetização, ela demonstra interesse por carros, então a gente vai fazer um projeto em relação aos carros, vai pesquisar, vai buscar quais empresas que fabricam esses carros, onde estão localizados, a gente começa a trabalhar numa perspectiva de ampliar repertório e ampliar conhecimentos, para que a criança se vincule positivamente com o processo de aprender, [...] isso acaba sendo novidade, que às vezes desafia a gente a conhecer coisas que a gente também nunca conheceu. (Avaliação Psicopedagógica, F.N.B., CMAEE A.P., 2022)

No relato da profissional de atendimento na área de Pedagogia, a demanda é o condutor do processo e o estudante, ao ser considerado nos seus desejos, corresponde na forma de afeto e na evolução da aprendizagem:

Trabalho com a demanda porque a gente sabe que tudo que vem mais do interesse da criança, o que vai sair. Ele demandou tudo isso, ele disse “eu gosto muito de vulcão, estô lendo sobre vulcão, tem como a gente construir um vulcão?” “Tem!” Daí a gente pegou argila com as meninas das altas habilidades [...]. (AEE — área de pedagogia, D.P., CMAEE R.N.P., 2022)

Um projeto oportunizado no contexto educativo pode desencadear, além do um trabalho voltado ao estudante com deficiência, o alcance à comunidade de forma preventiva, conforme a proposta desenvolvida pela docente a seguir:

Eu acho que esse projeto que eu fiz com sinais de alerta foi diferente, nunca tinha, mas assim eu acho que a gente ainda vai colher frutos do projeto. Então trata da deficiência visual, cuidado com os olhos, sinais de alerta, de que alguma coisa não vai bem, na área visual. O objetivo principal era atingir a comunidade, o entorno, ali onde ele mora, sabe, para propagar as informações [...]. (AEE — área visual. E.A.S.V., CMAEE F.M., 2022)

Quando essas práticas de artistagem não ocorrem, um fator relevante apontado pelas profissionais entrevistadas envolve a questão de políticas públicas que incentivem novos projetos, inclusive que favoreçam a investigação e a inovação da própria prática. Uma das participantes da pesquisa comenta que participou da proposta desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação, denominada Pesquisa-Ação na Escola (PAE)³⁸, do qual participaram 500 projetos da rede entre outubro e dezembro de 2022.

38 Segundo a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, o projeto Pesquisa-ação na escola, tem por objetivo “propiciar aos profissionais da educação desenvolvimento profissional e científico, por meio de investigações, estudos e pesquisas, concretizando um processo de articulação entre a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e as IES credenciadas” (CURITIBA, 2022). Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/projeto-pesquisa-acao-na-escola-pae/12510>. Acesso em: 16 jan. 2023.

Tem muita necessidade, eu acho que as políticas públicas precisam para ter esse projeto, daí você tem oportunidade de fazer né, porque tirando isso já não temos tempo, a gente tem mil coisas para fazer, você não tira um tempo da sua permanência ou da hora atividade, fica muito difícil você fazer, né?! (AEE — área visual. E.A.S.V., CMAEE F.M., 2022)

Outra percepção de prática diferenciada diz respeito ao trabalho interdisciplinar entre os profissionais da Educação Especial e da área da saúde que acompanham a criança/estudante. Em outras épocas, essas trocas ocorriam de forma sistemática, quando ocorriam nos próprios CMAEEs os atendimentos nas áreas de fonoaudiologia e de psicologia, além de momentos em outros espaços terapêuticos para discussão do caso e alinhamento de intervenções. Para a profissional que atua no CMAEE C.E.T.E.A., que recebe o público com transtorno do espectro autista e possui experiências em outros programas da Educação Especial, essa prática, que atualmente é rara, é fundamental:

O que eu fazia, mas não era comum na Multi [SRM], nós podíamos ir até as clínicas, ir até os terapeutas para isso, então era uma prática incomum de visita, então não era tão prevista né?! A gente fazia muita visita em clínicas. Esse menino mesmo que eu falei para você com PC [paralisia cerebral] fazia atendimentos, fazia aquela fisioterapia com uma roupa que parecia de robô. Lá na clínica fazia trocas, pegava as orientações e trazia para escola né, eu reuniões com TO [terapia ocupacional], em hospitais, em clínicas, mas eu acho que isso era previsto, a gente tem que fazer, mas a gente sabe que tem profissionais que não vão né? (AEE — Autismo. M.G.H.P., CMAEE C.E.T.E.A., 2022)

Para concluir as entrevistas de forma reflexiva, as cinco profissionais foram convidadas a expor aspectos que julgam importantes para área da Educação Especial em Curitiba avançar. As respostas foram relacionadas às necessidades emergentes e mais relevantes na percepção dessas representantes:

- ✓ Mudanças no espaço físico ou de espaço físico do CMAEE, quando este não for apropriado ao trabalho.
- ✓ Diminuição no serviço burocrático, otimizando o tempo para outras atividades docente.
- ✓ Escuta frequente e sensível das profissionais.
- ✓ Amparo aos profissionais diante das dificuldades.
- ✓ Trabalho sistemático de sensibilização das famílias.

- ✓ Processos de formação docente intensivos e contínuos.
- ✓ Promoção de trocas e de estudos entre as profissionais.
- ✓ Diminuição do número de crianças/estudantes nas instituições de ensino regular, para que o docente possa atender as demandas, favorecendo a inclusão.
- ✓ Efetivar as políticas públicas de inclusão.

Com relação aos espaços dos CMAEEs, alguns se encontram anexos a escolas, convivendo com o movimento e os sons que são próprios das instituições com grande número de estudantes circulando. Sendo assim, há a necessidade de adaptações ou mudanças quando o barulho interfere no trabalho, especialmente no atendimento às crianças e estudantes com transtorno do espectro do autismo, pois estes podem apresentar sensibilidade auditiva e se desestruturar quando sentem algum incômodo.

Na questão de formação continuada, é praticamente consenso a sua importância, embora existam propostas interessantes todos os anos que tentam contemplar de forma geral as demandas da rede municipal de ensino, em cada nível e modalidade de ensino, da Educação Especial e dos CMAEEs.

Cursos a gente tem o suficiente, é só você querer participar, porque tem. Nem sempre com profissionais que a gente quer, mas tem, né? Não podemos ficar só nos lamentando que falta isso, falta aquilo, materiais também a gente tem [...]. (AEE — área de pedagogia, D.P., CMAEE R.N.P., 2022)

Assim, principalmente o que mais a gente precisa é ter formações mais específicas de cada área, mas também ter no geral, né. Eu acho que falta muito de tecnologias assistivas, hoje em dia tem muito disso que a gente quase não tem conhecimento [...] até para gente estimular mais as crianças, né, mas não é só isso, é preciso da prática frente a frente, né, com jogos. Eu acho que tinha que ter uma possibilidade de cursos de criação de jogos para a gente poder trabalhar mais para criança [...]. (AEE — área auditiva. CMAEE, W.M.S., CMAEE M.C.P., 2022)

Sobre os aspectos burocráticos, apontados por uma das profissionais, assim como em outras áreas de atuação e nas demais instituições educativas, quando a docente de Educação Especial de Curitiba não está com a criança/estudante em atendimento, existe uma série de documentos, planilhas, relatórios para elaborar e/ou atualizar, sendo estes, na sua maioria, importantes para organização do trabalho interno e para as ações da Secretaria Municipal de Educação e do DIAEE. No entanto,

é fato que produzem a sensação de fragilidade no aproveitamento do tempo. Esse tempo, tão caro aos docentes, voa e se dissolve em um piscar de olhos! O preenchimento de documentos necessita ser simplificado e facilitado com o uso das tecnologias na mesma proporção que o tempo *chronos* precisa ser otimizado, planejado e organizado.

Eu acredito que a questão burocrática é a primeira, fui num curso de preencher parecer sendo que faço relatório, isso precisa mudar, a questão de ouvir os profissionais. É importante ter diretrizes, mas tem que ouvir os profissionais. Até para mudar sua prática né [...]. (AEE — área visual. E.A.S.V., CMAEE F.M., 2022)

Para uma das professoras entrevistadas, aos profissionais também cabe a identificação e os afetos com a área como elementos que contribuem em grande medida para uma docência com maior alcance com a criança/estudante. Pontua ainda que é preciso também considerar que a família tem um papel relevante e ativo para os avanços na aprendizagem do filho.

Gostar do que você faz é a primeira coisa. Tem que ter empatia, você tem que ser criativo, você tem que trabalhar muito a sua frustração, porque os progressos vêm devagar, né?! Alguns demoram muito, alguns nem vem, trabalhar com as expectativas da família também, né, às vezes a família tem aquela idealização do filho perfeito ainda, talvez nunca dê conta. Então assim, aos pouquinhos você vai sensibilizando a família; eu acho que é importante ainda estudar e trocar com os profissionais, né [...]. (AEE — autismo. M.G.H.P, CMAEE C.E.T.E.A., 2022)

Em outra entrevista, a profissional pontua sobre a necessidade de se romper com paradigmas para alcançar a inclusão. Esse aspecto envolve questões micropolíticas, ações locais que abrangem os grupos que passam pelo processo de in/exclusão, conceito abordado anteriormente neste trabalho, em que as políticas públicas não se efetivam ou não têm alcance, perpetuando a repetição de muitos casos de exclusão da escola ou de escolarização precária de pessoas com deficiência.

Acho que antes a gente precisa romper paradigmas da exclusão e da integração, efetivar as políticas públicas, porque a gente tem políticas públicas boas, né, a gente precisa efetivar; as formações continuadas, o investimento nas formações continuadas, investimento pontual, tanto na área pública como na área privada; a gente também precisa ter uma escuta sensível dos professores sabe, porque às vezes a gente acaba não ouvido achando que o professor só tem queixa, queixa, queixa, mas o que envolve essa queixa, quais são os disparadores que a gente pode utilizar dessa queixa, para que eles entendam que a inclusão veio para ficar, que não tem

outro jeito, mas ter a empatia de ouvi-los dentro de algumas demandas que eles têm.

(Avaliação Psicopedagógica, F.N.B., CMAEE A.P., 2022)

Nesta quarta linha, as entrevistas trouxeram em riqueza de detalhes os discursos e as linguagens docentes que se (re)significam diante da renovação de termos e de enunciados, atualizações que vão remodelando as práticas em Educação Especial de Curitiba na insistência pela busca da potência inclusiva, que é alimentada pelos perceptos e afectos alegres. Da mesma forma que o movimento narrado pela *professora-rizoma*, em que são descritas as afecções alegres que aumentam a potência de agir, são incompatíveis com a negação da diferença e com a exclusão

CONSIDERAÇÕES FINAIS — ARREMATANDO AS TRAMAS DA TESE

Nestas considerações finais, ou (in)conclusão, retomo a reflexão de que vários fatores podem favorecer ou obstaculizar, histórica e geograficamente, o aperfeiçoamento e a evolução nas práticas docentes. Diferentes forças podem afetar de diversas formas a potência de agir no processo de acolher e de ensinar o estudante com deficiência, ora otimizando e ora impedindo avanços. Quis destacar nesta tese que as linguagens possuem, em forma de terminologias ou de discursos, a rigidez que perpetua os enunciados, mas também admite adaptações e mudanças, proporciona a potência da resiliência que motiva não desistir para (re)existir.

Retomando esse processo, no percurso introdutório, trouxe o início da narrativa da minha própria trajetória docente, apresentando o encontro com a área da Educação Especial e com a professora-rizoma: personagem que inspira a ousar, pesquisar e, como a fuga da borboleta, perceber que a nossa presença nos faz únicos neste mundo e, em especial, no trabalho voltado ao estudante com deficiência (CUNHA, 2011).

Nesse tom, a (auto)cartografia é distribuída em outras quatro linhas, assemelhando-se a um rizoma que se desdobra e cresce em múltiplas saídas. A primeira linha da tese começa erguendo uma trama que esclarece e delimita o campo de pesquisa, junto das trilhas metodológicas. Contextualiza o objeto de pesquisa, nas linguagens da docência em Educação Especial, em uma abordagem que não procura verdades, nem interpretações ou julgamentos; mas que não é isenta de um posicionamento: se direciona a mostrar o acontecimento no seu relativismo, contrário ao absoluto, que condiciona e enrijece o pensar. A perspectiva pós-estruturalista, como condutora de um pensamento direcionado às diferenças, situa e anuncia nessa linha a cartografia geo-histórica e o desejo de povoar outras profissionais ou pessoas que se interessem pela área.

A segunda linha, fundando as análises dos vetores, relacionou as políticas da Educação Especial com o conceito de *rizoma*, na perspectiva da Filosofia da Diferença. Ao aprofundar as noções de agenciamento dos enunciados, quis-se discorrer sobre as intencionalidades e subjetividades que marcam as formas de expressão, entendendo que “são agenciamentos de poder bastante particulares que impõem a significância e a subjetivação como sua forma de expressão determinada”

(DELEUZE, GUATTARI, 2012, p. 54). Portanto, nos enunciados discursivos, nas nomenclaturas ou terminologias que envolvem a deficiência, o contexto docente ou se adapta ou tenta criar novas formas de proferir discursos tentando conferir a ideia inclusiva. Nem sempre, porém, a docência consegue evoluir, ou então evolui apenas discretamente, pois, por vezes, repete em “novas” formas de dizer sobre o outro, enunciados que o mantêm em desvantagem e inferiorizado.

Os vetores dos termos que atravessam a Educação Especial foram problematizados na terceira linha. Em uma espécie de varredura realizada nas principais plataformas nacionais de teses e de dissertações, trilhou-se a evolução e a repetição das linguagens em pesquisas acadêmicas nas últimas décadas. Evidenciou-se com essas buscas a tendência ao uso de terminologias ligadas aos discursos médicos que predominam nas pesquisas em educação, em concepções frequentemente ligadas ao tratamento e à medicalização da deficiência por meio dos discursos em uma linguagem maior: a macropolítica que se conserva ou se renova. Conforme Deleuze e Guattari consideram, “a política opera por macrodecisões e escolhas binárias, interesses binarizados” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 111). Na proposta por uma linguagem menor, está a ideia de construir uma linha de fuga que favoreça as minorias nas suas diferenças; uma linguagem que encontre potencial ao considerar as singularidades e que reflita em novas formas de subjetivação docente, contra qualquer tipo de discriminação e exclusão, a favor do respeito às diferenças.

Em uma composição entrecruzada de linhas e de vetores, na quarta e última linha, os dados documentais coletados dialogam com os conceitos que foram antecipados durante a narrativa da tese. Essa aproximação com a realidade da Educação Especial de Curitiba faz dessa cartografia algo concreto, um território que é real, objetivado e subjetivado em linguagens e vivências, representadas por mim e pelas cinco profissionais que participaram das entrevistas. Nas nossas falas e discursos, estão as percepções, percursos formativos e experiências, múltiplas linguagens da docência, além das tentativas de artistagens didáticas que fazem das práticas em Educação Especial uma poética docente como potência de vida.

Considero que a composição deste cenário cartografado é, sem dúvida, transversalizado pelas linhas das ações formativas que se fizeram presentes nas últimas décadas, pelo acesso às abordagens conceituais que orientam a renovação das linguagens e de práticas no contexto do cotidiano das escolas e instituições

municipais que atendem aos estudantes com deficiência. Entendendo que as formações, com o seu alcance, atualizam os entendimentos sobre o que fazer, habilitando o profissional para o atendimento ao estudante, tais experiências destacam-se nesta tese como um agenciamento importante para nós docentes no aprimoramento das concepções sobre a diferença, para ampliação de abordagens relacionadas as deficiências e a renovação das práticas.

A partir dos estudos e levantamentos concretos, com os recursos de pesquisa subsidiados nas análises a partir dos conceitos da Filosofia da Diferença, a tese estabeleceu conexões evidenciando essa trama que (re)cria, (re)nova e, muitas vezes, repete a diferença nela mesma, sem que ocorra uma mudança substancial nos valores que respeitem o direito à diferença. Em vários momentos, pontuou-se que as linguagens, os discursos proferidos, as subjetividades e as ações docentes vêm compondo um conjunto de dispositivos que, de forma recorrente, podem funcionar como mecanismos de (in)exclusão, mas que também dispõem potências de agir advindas dos afectos que perpassam nossas relações, produzindo intensidades, forças exteriores e interiores que nos levam a devires (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

Uma necessidade emergente que a pesquisa aponta é a escuta dos profissionais, uma vez que estes estão na vivência diária das conquistas e também dos desafios que se impõem. É oportuno, assim, avigorar a importância da docência na superação de limites, concomitante ao aumento dessa potência de agir que se faz no ensino inclusivo. Nesse sentido, ouvir as percepções dos profissionais permite dividir a responsabilidade e estar junto, fortalecer alianças do coletivo, como matilha: “não nos tornamos animal sem um fascínio pela matilha, pela multiplicidade” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 20).

A investigação aqui narrada transpôs a realidade local, suas características e especificidades na área edificada, em grande medida; nos entendimentos e fazeres de seus docentes, profissionais que têm papel preponderante no processo de aprendizagem e de inclusão do estudante com deficiência. Desta forma, a docência, quando atravessada por afectos, compõe uma dimensão não só necessária mas essencial para atuação em um trabalho que visa à garantia da permanência na escola e a aprendizagem do público-alvo da Educação Especial, assegurando o seu progresso gradativo. Aqui partilho do pensamento deleuziano (1988) que remete também a pensar o nosso papel enquanto educadores: “nada aprendemos com

aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem 'faça comigo' e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo" (DELEUZE, 1988, p. 54).

CONATUS E AFETOS DA PESQUISA

Quando o próprio sentimento que nos afeta convém com nossa natureza, nossa potência de agir fica necessariamente aumentada ou ajudada. Pois essa própria alegria se junta ao desejo que dela se segue, de maneira que a potência da coisa exterior favorece e aumenta nossa própria potência. (DELEUZE, 2017, p. 265-266)

Deleuze (2017), ao analisar em Espinosa o problema da expressão, discorre sobre o *conatus*, como uma energia que nos carrega no esforço de preservar nossa existência, para que possamos buscar o que nos é útil e bom, para triunfar, sair da tristeza, nos dando a potência de agir (DELEUZE, 2017). Nessa energia estão nossos afectos, aquilo que nos afeta, gerando sentimentos (bons ou ruins), nas alegrias/tristezas que nos preenchem a cada encontro. Precisamos de afetos para existir! Se o desejo produz movimento, é porque somos afetados nos encontros e, assim, como Deleuze nos apresenta nas ideias de Espinosa, o Mal não é nada! Enquanto não morremos estamos resistindo pela existência no bem: "as afecções que experimento pertencem a minha essência enquanto preenchem meu poder de ser afetado" (DELEUZE, 2017, p. 279).

Nesse sentido, na intensidade que permeia as experiências vividas pela *professora-rizoma* em Educação Especial e pelas entrevistadas neste trabalho, assegura-se que a docência é atravessada por sentimentos e ideias voltadas à compreensão da rede de saberes que movimenta cada profissional na sua busca por estudos, por novos conhecimentos e por atualizações. Esse *não se acomodar* ocorre com a intenção de construir ideias sobre inclusão, na expectativa de fazer da sua ação um acolhimento à diferença, que venha a desenvolver as potencialidades de cada estudante.

Foram os afetos e a potência de agir que se fazem no afastar-se dos limites, os afetos com a área estudada e a motivação da pesquisa, o desejo de saber mais e ampliar os entendimentos para contribuir com a inclusão das crianças ou estudantes com deficiência os fatores que sempre acompanharam este processo de

doutoramento. Chegar aqui significa que inúmeros obstáculos e desafios foram superados e os limites de cada etapa vivida durante a pesquisa foram ultrapassados. Concluir este projeto acadêmico — que também é um projeto de vida — traz a satisfação de poder contribuir com conhecimentos e ideias, especialmente direcionados à área da Educação Especial.

Posso dizer que a tese, contendo o *conatus* de mulher e de *pesquisadora-rizoma*, é também atravessada por alguém que se vê em constante busca por devir, na dimensão pessoal e, especialmente aqui, profissional, que se dedica e quer fazer da *professora-rizoma* uma multiplicidade de contágios e afetos alegres. Completo assim essa (auto)cartografia das linguagens em Educação Especial pontuando que este mapa não chega aqui ao fim, ele se renova e se atualiza no traçar das linhas, por mim, por minhas colegas que atuam na área e por outras profissionais que se tornarão docentes em Educação Especial. Assim, reafirmo que, em Deleuze e Guattari (2011), não se sabe ao certo onde um rizoma começa e nem onde ele termina. Portanto, desejo aqui que a continuidade da docência se desdobre e multiplique as linhas-rizomas, as prolongue ou, ao menos, as regenere com linguagens e a criação contínua na poética da docência em Educação Especial.

REFERÊNCIAS

ALVES, Judith Alda. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Caderno de pesquisa**, São Paulo; n. 81, p. 53-60, 1992.

APA. AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V)**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBOSA, Laura M. S. (org). **Intervenção Psicopedagógica no espaço da clínica**. Curitiba: Ibpex, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Senado Federal, 23 dez. 1996.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 21 dez. 1999.

_____. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Ministério da Educação, de 18 fev. 2002.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Tradução Oficial/Brasil. Brasília, DF: 2007.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2018.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, 2 out. 2009.

_____. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 17 nov. 2011.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 abr. 2013.

_____. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014.

_____. Lei Nº 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. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**: sumário executivo. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. **Removendo barreiras para aprendizagem**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação)**. São Paulo: FDE, 1994. (Série Idéias n. 23)

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução /CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 - Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Deliberação CME Nº 01/2015**. Curitiba: CME, 09 set. 2015. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2015/9/pdf/00081932.pdf> . Acesso em: 08 fev. 2023.

CONTRERAS, J. A autonomia de professores. Tradução: VALENZUELA, S. T. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira: PIMENTA, S. G. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORAZZA, S. M. Didática-artista da tradução: transcrições. **Mutatis Mutandis**. Vol. 6, No. 1. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/93byYj94gJS86N7dDtLyk6J/?lang=pt>. Acesso em: 06 nov. 2022.

COSTA, L.B. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV - Santa Maria**, vol. 7, n. 2, p. 66-77, mai.-ago. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111/pdf_1. Acesso em: 27 out. 2022.

COSTA, A. B. C.; ZOLTOWISKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. de P.; HOHENDORFF, J. V. (org.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

COSTA, A. B. C.; SOBRAL, L. A. A. Uma introdução à teoria das linhas para a cartografia. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 14, n. 3, p. 912-933, dez. 2019. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8045>. Acesso em: 02 nov. 2022. doi: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n3p912-933>.

CUNHA, C. M. **Filosofia rizoma: metamorfoses do pensar**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.

_____. C.M. Princípios da cartografia e o pensamento da diferença em Deleuze: o que quer a pesquisa cartográfica? **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 14, n. 3, p. 934-959, dez. 2019. ISSN 1809-0354. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8051>. Acesso em: 04 set. 2022. doi: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n3p934-959>.

_____, C. M.; BARSZCZ, M. A. Cartografando os direitos humanos em Curitiba: da normatização às práticas de educação. **Debates Insubmissos**, v. 5, n. 17. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/article/view/252223>. Acesso em: 06 nov. 2022.

_____, C. M. Rizoma e pós-estruturalismo: três apontamentos para possíveis usos na pesquisa em educação. **Quaestio: Revista de estudos de educação**, v. 23, p. 55-81, 2021.

_____, Cartografia e Pesquisa Rizoma: especulações e experimentações em arte educação. In: CUNHA, C.M. (org.). **Cartografia: insurgências metodológicas e outras estéticas da pesquisa**. 1.ed. Rio de Janeiro: Pimenta Cultural, 2022. p. 23-51.

CURITIBA. Decreto nº 941/2018. Estabelece requisitos para o processo de classificação para atuação na modalidade de Educação Especial. **Diário Oficial Eletrônico nº 188**, Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 4 out. 2018. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2018/10/pdf/00192967.pdf>. Acesso em 28 out. 2022.

_____. **Diretrizes da inclusão e da Educação Especial de Curitiba**: diálogos com a BNCC. Secretaria Municipal da Educação, Curitiba, 2021.

_____. **Veredas Formativas 2019**. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

DELEUZE, G. **A ilha deserta e outros textos**: textos e entrevistas (1953-1974). Edição preparada por David Lapoujade. Tradução: ORLANDI, L. B. L. São Paulo: Editora Iluminuras, 2006

_____. **Crítica e clínica**. Trad. Peter Pál Pelhart. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. **Diferença e Repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1988.

_____. **Espinoza**: Filosofia Prática. São Paulo: Escuta, 2002.

_____. **Em que se pode reconhecer o estruturalismo?** In: DELEUZE, Gilles. A ilha deserta. Tradução ORLANDI, L. São Paulo: Iluminuras, 2010.

_____. **Espinoza e o problema da expressão**. Trad. GT Deleuze – 12; coordenação de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2017.

_____. **Empirismo e Subjetividade**: ensaios sobre a natureza humana segundo Hume. Trad. Luiz Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2012a.

_____. **Bergsonismo**. Trad. Luiz Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2012b.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. **O que é Filosofia?** Trad. Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto; Ana Lúcia Oliveira; Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011 (2ª edição).

_____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3. Trad. Aurélio Guerra Neto; Ana Lúcia Oliveira; Lúcia Cláudia Leão; Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012 (2ª edição).

_____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 4. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G. ; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. Coleção Primeiros Passos.

DOSSE, F. **Gilles Deleuze e Félix Guattari, Biografia Cruzada**. ROCHA, M. C. trad. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **História do estruturalismo vol. I O campo de signo 1945-1966**. Cabral, A. trad. São Paulo: Unesp, 2018.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, agosto/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsychSBW4xJT48FrdCtqfp/?lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2022.

FERREIRA, T. Dos porquês: do teatro, das crianças, do modo de escrita. Porquê?!?. In: SKLIAR, C. (org.). **Derrida & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAEs. **Legislação Comentada para Pessoas Portadoras de Deficiência e Sociedade Civil Organizada/Federação Nacional das APAEs**. Brasília, 2003.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: InterSaberes, 2011.

FONSECA, V. da. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FOUCAULT, M. **História da Loucura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Doença Mental e Psicologia**. 6 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramalheite. 39 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FRANCO, L. R. **Cartografia das potências e das potencialidades em Educação Especial: um diálogo entre as políticas e as práticas**. 2015. 151p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

FRANCO, L. R.; FRANCO, L. S. Educação Especial: reflexões sobre inclusão do estudante com deficiência em tempos de pandemia. In: PALU, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (org.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

FRANCO, L.R.; CUNHA, C.M. Cartografando poéticas da docência em Educação Especial: acasos e devires em sala de aula. In: CUNHA, C. M. (org.). **Cartografia:**

insurgências metodológicas e outras estéticas da pesquisa. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, T. IBGE: Pessoas com deficiência têm menor renda e menos escolaridade. Rio de Janeiro, 21 nov. 2022. **Agência Brasil: Radio Agência Nacional**. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2022-09/ibge-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-renda-e-menos-escolaridade>. Acesso em: 08 fev. 2023.

GALLO, S. **Em torno de uma educação menor**. Educação e Realidade, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 29 out. 2022.

GOMES, M. de O. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2004.

HEUSER, E. M. D. No rastro da Filosofia da diferença. In: SKLIAR, C. (org). **Derrida & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS NACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica 2021**. Brasília: INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 04 set. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Trad: PADILHA, J. dos S. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, 2005.

LÉVY, P. **O que é o virtual**. Trad: NEVES, P. São Paulo: Editora 34, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e a profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LOPES, M.C.; FABRIS, E.H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar). Disponível em: https://www.academia.edu/41989832/MANTOAN_M_T_E_Inclus%C3%A3o_Escolar_O_que_%C3%A9_Por_qu%C3%AA_Como_fazer. Acesso em: 02 nov. 2022.

_____. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M. T. E.; Prieto, R. G.; ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1993.

_____. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, A. F. M.; CANDAU, V. M. (orgs). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Nietzsche, F. W. **A gaia ciência**. São Paulo: Campanha das letras, 2012.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Organização das Nações Unidas. ONU, 2006.

ORRÚ, S. E. Trajetória, avanços e desafios na concepção e educação de educandos com autismo. In: ORRU, S.E. (org), **Estudantes com necessidades especiais**: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

_____. **O Re-inventar da Inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. **A inclusão menor e o paradigma da distorção**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

PAN, M. **O direito à diferença**: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: Ibpex, 2008.

PESSOA, F. **Poesia (1918-1930)**. Edição Manuela Parreira da Silva, Ana Maria Freitas, Madalena Dine. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRADO FILHO, K.; TETI, M.M. A Cartografia como método para as Ciências Humanas e Social. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-59, jan.-jun. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782013000100004. Acesso em: 27out. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. Educação. **Endereços — Escolas e Creches Municipais**. 2023.

RIGGIO, M. A. O professor e os paradigmas. Reflexão, pesquisa ou desorientação? In: PEREIRA, G. R. de M.; ANDRADE, M. da C. L. de. (Org.). **O educador pesquisador e a produção social do conhecimento**. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2003.

ROMÃO, E. AS; SANTOS, E. F. dos; SENA, G. S. A docência entre guardados, perdidos e memória: narrativas e memórias. In: ROMÃO, E.; NUNES, C.; CARVALHO, J. R. (org.). **Educação, docência e memória: dessa(fios) para a formação de professores**. Campinas, SP: 5/6 Librum Editora, 2013.

SANTOS, M. P. dos; Paulino, M. M. Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas. In: SERRA, D. (org.). **Inclusão e ambiente escolar**. São Paulo: Cortez: 2008.

SERRA, D. Inclusão e ambiente escolar. In: Santos, M. P.; Moreira, M. **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, T. T. da. **Descolonizar o Currículo: estratégias para uma pedagogia crítica. Dois ou três comentários sobre o texto de Michael Apple**. In: COSTA, M. V. Escola Básica na Virada do Século: cultura, política e educação. Org. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. A produção social da Identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org). **Identidade e diferença: perspectiva de estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ANEXO I – NOME DOS ALUNOS – TURMA 1992

RELAÇÃO NOMINAL			
Nº	NOME DO ALUNO	SEXO	IDADE (30/03)
	TURMA 12	M	06
1	ANDRE MARTINS GOMES	M	06
2	ADRIANO APARECIDO SOUZA SANTOS	M	07
3	ANDERSON SILVEIRA DE PAULA	M	07
4	AGNALDO LOPES DUARTE	M	06
5	CLEBER KOBICZ ANTONIO	M	06
6	CLEITON MARQUES SALDANHA	M	07
7	CHRISTIANO RIBEIRO DANIEL	M	07
8	DANIEL CORDEIRO DE CASTILHO	M	06
9	EDER CAMARGO	M	08
10	EDSON ROCHA FERTIADO	M	08
11	EVERSON DE SOUZA CORREIA	M	11
12	FLAVIO FERREIRA FERNANDES	M	08
13	JEAN FCO CORDEL	M	07
14	JEFERSON DE ANDRADE ALVES	M	07
15	LEANDRO DA SILVA BARONE	M	07
16	LEANDRO SALDANHA CORDEIRO	M	07
17	MURILLO SLOMPO SCABANTE	M	06
18	OSEIAS MIRANDA	M	06
19	RAFAEL GROSSKOPF MARTINS	F	06
20	FRANCIELLE PRISCILLA MOREIRA	F	06
21	GISELE DA SILVA SANTOS	F	10
22	JOCELI APARECIDA DOS SANTOS	F	07
23	JULIANA DA SILVA	F	07
24	LETICIA ALVES PIETRALTA	F	08
25	LETICIA BATISTA DA LUZ	F	07
26	REGIANE CRISTINA ROMSECA	F	06
27	SIDINEIA FRIES	F	07
28	SILVANIA DO PRADO	F	07
29	SIVONE AELINDRO DA SILVA	F	06
30	SOLANGE RIBEIRO DANIEL	F	07
31	SUZANA APARECIDA ASSOLARI	M	07
32	<i>Rogério Dal Zotto</i>	F	06
33	<i>Priscila Rafaela Samuel</i>	M	06
34	<i>Helcio Rezende Ferreira</i>		
35			
36			
37			
38			
39			
40			
41			
42			

ANEXO II – ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

Roteiro rizomático de escuta aos profissionais da Educação Especial dos CMAEEs de Curitiba

CAMPO I - PERFIL

1-Atuação Profissional:

Nome: _____
Idade: _____ Gênero: _____
Telefones para contato _____
Instituição atual: _____
Função: _____ Turno: _____
Em _____ outro _____ turno _____ atua _____ em _____ qual
instituição/função: _____
Qual (ais)? _____
Tempo de serviço em educação: _____
Tempo de serviço na Educação Especial: _____
Tempo de serviço na rede municipal de ensino de Curitiba: _____
Tempo de serviço na Educação Especial da rede municipal de ensino de Curitiba: _____
Tempo de serviço em outra área _____ Qual(ais)? _____

2- Formação (especificar área e ano de conclusão):

() Magistério _____ () Ensino Médio. Qual? _____
() Pós Médio _____ Área _____
() Pedagogia _____ () outra graduação. Qual? _____
Pós-Graduação 1: _____
Pós-Graduação 2 : _____
Mestrado: _____
Doutorado: _____

2.1 Formação Complementar:

Cursos na área de Educação Especial (indicar em qual instituição realizou e ano):

() Tecnologias Assistiva () Autismo –ABBA
() LIBRAS () Autismo - Outro. Quais? _____
() Braille _____
() Soroban () Neuropsicologia ou Neurociência
() Altas habilidades/superdotação () Método fônico
() Autismo –TEACH () Outro (s) método (s) específico (s)

Qual(ais)? _____

() Formação continuada específica na área de atuação _____

2.1.1 Das atualizações profissionais que você participou após a graduação, qual(ais) você considera a(s) mais relevantes? _____

2.1.2 Assinale as principais referências teóricas que fizeram/fazem parte da sua formação na área da Educação Especial.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Jean William Fritz Piaget | <input type="checkbox"/> António Manuel Pamplona Morais |
| <input type="checkbox"/> Lev Semionovitch Vygotsky | <input type="checkbox"/> Rosita Edler Carvalho |
| <input type="checkbox"/> Alexander Romanovich Luria | <input type="checkbox"/> Monica Carvalho Magalhães Kassar |
| <input type="checkbox"/> Alexis Nikolaevch Leontiev | <input type="checkbox"/> Adriana Lia Frizman Laplane |
| <input type="checkbox"/> Henri Wallon | <input type="checkbox"/> Gilberta S. de Martino Jannuzzi |
| <input type="checkbox"/> Jorge Visca | <input type="checkbox"/> Soraia Napoleão Freitas |
| <input type="checkbox"/> Enrique Pichon Rivière | <input type="checkbox"/> Joseph Renzulli |
| <input type="checkbox"/> Julian de Ajuriaguerra | <input type="checkbox"/> Howard Gardner |
| <input type="checkbox"/> Alícia Fernandez | <input type="checkbox"/> Elisabete de Assunção José e Maria Teresa Coelho |
| <input type="checkbox"/> Maria Tereza de Azevedo Mantoan | <input type="checkbox"/> Susan Stainback e William Stainback |
| <input type="checkbox"/> Romeu Sasaki | <input type="checkbox"/> Elvira Souza Lima |
| <input type="checkbox"/> Marcos José da Silveira Mazzotta | <input type="checkbox"/> Jean-Marie Dolle e Denis Bellano |
| <input type="checkbox"/> Vitor da Fonseca | |
| <input type="checkbox"/> Mirian Pan | |
| <input type="checkbox"/> Outra(s)? Qual(is)? _____ | |
-

2.1.3 Você costuma estudar, ler, se manter informado na sua área? Qual (is) meio(s) você recorre para manter-se atualizado?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> livros | <input type="checkbox"/> diretrizes/ documentos norteadores da prática |
| <input type="checkbox"/> Artigos científicos | <input type="checkbox"/> materiais de curso |
| <input type="checkbox"/> revistas na área da educação | |
| <input type="checkbox"/> leis, decretos, resoluções oficiais | |
| <input type="checkbox"/> outros. Qual (s)? _____ | |
-

2.1.4 Considerando as suas experiências e a formação, como você se sente hoje para atuar com os diferentes diagnósticos?

- Atualizada, em constante renovação de conhecimentos.
- Desatualizada, sem ou com poucas oportunidades de renovação de conhecimentos.
- Atualizada parcialmente, com dificuldade para atualizações.
- Outros Fatores. Qual(ais)? _____
-

2.1.5 Na sua opinião, quais fatores são mais relevantes para atualizações e acesso a novos conhecimentos na área? Numere por ordem de relevância.

- () Disponibilidade de tempo.
 - () Oferta de formação continuada.
 - () Desejo e/ou disponibilidade pessoal.
 - () Aspectos salariais e financeiros.
 - () Valorização profissional.
 - () Outros fatores. Qual(ais)? _____
-

2.2 Com relação ao seu perfil de atuação, entre as opções a seguir, que tipo de profissional você se considera?

- () Prudente, segue as diretrizes e orientações do Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado – DIAEE.
- () Criterioso, analisa as diretrizes e orientações do DIAEE e adapta a sua realidade.
- () Ousado, na medida do possível observa e segue as orientações do DIAEE e inclui novas formas de atuar.
- () Outros _____

2.3 Linguagens e discursos da área:

2.3.1 Com relação aos nomes, termos ou terminologias utilizadas na Educação Especial e/ou para se referir às pessoas com deficiência, você conhece ou lembra de algum (a) em desuso? Qual (ais)?

2.3.2 O que esses nomes/termos trazem de memória ou a que eles remetem?

2.3.3 Quais outros termos você já ouviu que são ou foram utilizados para se referir a/ao ou as pessoas com:

Público alvo da Educação Especial: _____

Pessoas com Deficiência: _____

Deficiência Intelectual: _____

Deficiência Auditiva: _____

Deficiência Visual: _____

Deficiência Física/motora: _____

Deficiências múltiplas: _____

Surdo-cegueira: _____

Síndrome de Down: _____

Transtorno do Espectro autista: _____

Profissional de Apoio: _____

Altas habilidades/superdotação: _____

Classes Comuns: _____

Classes Exclusivas: _____

Outros termos que lembrar _____

2.3.4 Na sua opinião, com relação as linguagens e os discursos atuais sobre Educação Especial e deficiência, essas linguagens e discursos evoluíram ou se repetem? Justifique:

() evoluíram _____

() se repetem _____

1.5.5 Em que medida você considera que as linguagens e discursos na área da Educação Especial impactaram (ou não) os avanços na área? _____

CAMPO II – IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PROFISSIONAL

1- Experiência profissional e diagnósticos

1.1 Com qual(ais) deficiências ou diagnósticos você tem atuado?

() Surdo/surdez

() Perda auditiva

() Cego/Cegueira

() surdo-cego/surdo-cegueira

() Baixa visão

() Deficiência Intelectual

() Deficiência física ou motora

() Múltiplas deficiência

() Altas habilidades/superdotação

() Transtorno do Espectro Autista – TEA

() Síndrome de Down/ Trissomia 21

() Síndrome do X-frágil

() Transtorno de déficit de atenção-TDAH

() Dislexia

() Discalculia

() Outras síndromes/diagnósticos. Qual (ais)? _____

1.2 Qual (ais) tem desafiado sua prática? _____

2- Público Alvo

2.1 - Para caracterizar o público com o qual você atua, qual é o número de crianças/estudante atendidos por diagnóstico? (Especificar quantas crianças e estudantes tem em cada diagnóstico, por ex: quantos com TEA, TDAH, deficiência, sem diagnóstico, etc). _____

2.1 - Há estudantes com mais de um diagnóstico? Quais diagnósticos se associam? _____

3- Com relação a sua prática no Atendimento Educacional Especializado – AEE

3.1. Ao saber que você vai receber uma criança/estudante com um diagnóstico médico/clínico o qual você não conhece ou não tem domínio, o que você faz? (Marcar a alternativa mais relevante)

- conversa com alguém mais experiente para te ajudar.
- pesquisa no google para se informar e conhecer.
- recorre a livros ou a sites especializados sobre o assunto.
- espera o início dos atendimentos para observar e conhecer a atual condição da criança/estudante.
- conversa com a família buscando informações sobre o diagnóstico e o funcionamento da criança/estudante.
- inicia o planejamento e o trabalho a partir da avaliação psicopedagógica, ou de outros relatórios, dos dados cognitivos, intelectuais e acadêmicos, para planejar atividades individualizadas.

3.2 Quando você recebe uma criança/estudante nova, mas com a mesma deficiência, transtorno ou diagnóstico de outros já atendidos anteriormente, como você procede? (Marcar a alternativa mais relevante)

- Procura conhece-la antes de elaborar o plano terapêutico e parte das características observadas.
- Propõe atividades ou elabora um planejamento inicial, considerando o ciclo/etapa, para fazer a sua análise do caso.
- Parte da uma proposta única com todos quando ingressam para identificar a sua atual condição de aprendizagem.
- Inicia o planejamento e o trabalho a partir da avaliação psicopedagógica, ou de outros relatórios, dos dados cognitivos, intelectuais e acadêmico, para planejar atividades individualizadas.
- Ouve a família, considera inicialmente as informações que esta traz, para depois conhecer a criança/estudante.

3.3 Você já questionou ou não concordou com o diagnóstico médico/clínico de alguma criança/estudante atendida(o) por você? Sim Não

3.3.1 Se sim, por que? Como encaminhou o seu atendimento?

III PLANEJAMENTO E TRABALHO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

1- Para elaborar o plano terapêutico de atendimento educacional especializado – PTAEE

1.1 A partir de quais referências você o constrói e qual (ais) recursos você utiliza?

- A partir de habilidades cognitivas.
- A partir de referências da avaliação psicopedagógica e/ou de relatórios.
- A partir da sua avaliação inicial realizada nos primeiros atendimentos.
- A partir das características da deficiência, da síndrome ou do diagnóstico médico/clínico.
- Outra (s). Qual(ais)? _____

1.2 Relacione os 5 principais recursos, metodologias ou intervenções utilizadas na elaboração do plano terapêutico de atendimento educacional especializado.

1.2 Práticas, artistagem e subjetividades em Educação Especial

1.2.1 Em algum momento da sua prática em Educação Especial você pensou em desistir ou mudar de área? () sim () não. Relacione os principais motivos:

1.2.2 Você já realizou alguma(s) prática (s) ou intervenção que não é comum, prevista ou esperada no cotidiano da instituição? Se sim relate o que e como foi, a repercussão e/ou os resultados. Se não, justifique ou aponte os motivos pelos quais não ocorrem.

1.2.3 Enumere três aspectos que você julga importante para área de Educação Especial avançar.

Curitiba, ___ de _____ de 2022.

Assinatura do entrevistador

Assinatura do entrevistado

ANEXO III TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: AS LINGUAGENS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CURITIBA: ENTRE DIFERENCIAÇÃO E REPETIÇÃO.

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS:

A motivação deste estudo parte da análise de ações e de práticas escolares vividas no ambiente escolar e tem como ponto de partida a própria trajetória profissional de uma das pesquisadoras, a partir da dedicação à construção de uma docência que procura acompanhar os desafios na área da Educação Especial.

Com a problematização e o desdobramento da temática da docência em Educação Especial em Curitiba queremos ampliar os entendimentos, o que já foi construído em termos de conhecimento científico, provocar aberturas para novas abordagens e novas perspectivas, contribuindo para o processo de inclusão dos estudantes público alvo da Educação Especial da rede pública municipal de ensino.

Os participantes da pesquisa, profissionais da Educação Especial, poderão refletir sobre a formação docente, relacionando com as práticas e com questões relevantes que envolvem o alcance, ou a ruptura, na aprendizagem dos estudantes com deficiência. Serão favorecidos ainda com a construção de conhecimentos que refletirão aspectos da realidade, que poderão ser objeto de análise para o direcionamento de melhorias nas políticas de formação docente na Educação Especial de Curitiba.

A presente pesquisa justifica-se pela escassez e pela necessidade de estudos que contemplem proposições ligadas a formação docente local, contribuindo para avanços na área de Educação Especial.

O objetivo desse projeto é cartografar as linguagens que representam a Educação Especial em Curitiba, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, tanto no que se refere aos discursos das políticas e à produção de conceitos, como no que diz respeito aos fundamentos que perpassam a formação docente e produzem uma linguagem (discurso) própria, associada às práticas dos professores que atuam na área.

O(s) procedimento(s) de coleta de dados será (serão) da seguinte forma:

O público a ser pesquisado são os Profissionais da Educação Especial do Município de Curitiba e o instrumento de pesquisa a ser utilizado é a entrevista semiestruturada visando o direcionamento a cada profissional possibilitando a abertura às escutas.

Com o viés de pesquisa qualitativa, o presente estudo, ao optar pela entrevista semiestruturada pretende manter o equilíbrio entre objetividade e sensibilidade na interação contínua entre o pesquisador e o entrevistado.

Será agendado um encontro presencial no local de trabalho, de acordo com as suas possibilidades de dia e horário para realização da entrevista, o que levará aproximadamente entre quarenta minutos e uma hora.

A sua participação neste estudo é voluntária e se o senhor(a)/você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

O material obtido – áudio da entrevista e transcrição da entrevista será utilizado unicamente para fins de pesquisa e será destruído/descartado (áudios desgravados e/ou deletados e papéis incinerados) ao término do estudo, dentro de cinco anos.

DESCONFORTOS E RISCOS E BENEFÍCIOS:

A pesquisa será realizada adotando os devidos cuidados éticos, de acordo com os critérios estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde na Resolução nº 466/2012, para pesquisas envolvendo seres humanos. Os riscos que os participantes podem sofrer são quase inexistentes, visto que as entrevistas serão realizadas em ambiente seguro e respeitando as especificidades dos participantes.

Caso o(a) Senhor(a)/você sinta algum desconforto, principalmente relacionado a dúvidas e/ou ansiedade para responder as perguntas na entrevista poderá se manifestar, tirar suas dúvidas e/ou não responder.

Os benefícios esperados com essa pesquisa são: aprimorar conhecimentos e concepções sobre a diferença; contribuir para construção de um ensino de alcance ao estudante com deficiência; estimular caminhos acolhedores e potentes nas práticas dos profissionais da Educação Especial; contribuir para os avanços científicos.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA:

Durante a entrevista esta também poderá ser interrompida, assegurando a sua vontade e condição emocional. Nós, pesquisadores, asseguramos a você assistência durante toda a pesquisa. Os pesquisadores, Prof^a Dr^a Claudia Madruga Cunha (orientadora da pesquisa) e Liliane Repinoski Franco (Doutoranda), responsáveis por este estudo poderão ser localizadas para esclarecer eventuais dúvidas que o(a) senhor(a)/você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. Caso ocorra algum dano decorrente da pesquisa você terá todo o amparo, de qualquer natureza, basta nos comunicar.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Os pesquisadores irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de garantia de sigilo e anonimato. Todos os materiais coletados que contenham seus dados, opiniões e informações, assim como os resultados da entrevista semiestruturada serão utilizados para fins da pesquisa, permanecerão confidenciais. Seu nome ou qualquer material que indique a sua participação será utilizado apenas para elucidar os objetivos descritos na pesquisa e não serão liberados em nenhuma circunstância sem a sua permissão. Todos os dados desta pesquisa são confidenciais e sigilosos. Os dados da pesquisa serão mantidos em arquivo físico ou digital, sob responsabilidade e guarda do(s) pesquisador(es), por um período de 5 anos após o término da pesquisa, conforme preconizado pela Resolução da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa nº466/2012. Você também não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Uma via deste consentimento informado será arquivada na residência da pesquisadora e Liliane Repinoski Franco, doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (linha de pesquisa – Linguagem, Corpo e Estética na Educação) e outra será fornecida a você.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS:

A sua participação no estudo não acarretará custos para você e você também não terá nenhuma compensação financeira adicional. Entretanto, caso seja necessário seu deslocamento até o local do estudo ou com alimentação os pesquisadores asseguram o ressarcimento dos seus gastos. No caso de transporte, repassamos o valor das passagens de ônibus na data da entrevista, ida e volta (valor atual da passagem R\$5,50 cada passagem utilizada). A compensação financeira com alimentação (de até R\$50,00) ou outras despesas que não foram previstas, deverão ser apresentadas com comprovante fiscal para ressarcimento. Os custos serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa, sendo de responsabilidade exclusiva dos pesquisadores o repasse dos valores via transferência bancária, PIX ou em espécie, a combinar com cada participante.

**CAMPO DE PREENCHIMENTO DO(A) PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE: CONTATOS
Os pesquisadores envolvidos neste projeto de pesquisa são:**

Orientadora: Prof^a Dr^a Claudia Madruga Cunha: Lotada no Departamento de Artes, Curso Bacharel em Produção Cultural, Universidade Federal do Paraná, localizado, na Rua. Cel. Dulcídio, 638 - Batel, Curitiba, e-mail (cmadrugacunha@gmail.com) e telefone fixo 3307-7301; horário de atendimento: das 8h-as 17h;

Doutoranda: Liliane Repinoski Franco: Av. Prefeito Maurício Fruet, 2150 - Cajuru, Curitiba - PR, 82900-010, segundo andar – Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado Iva de Abreu Costa Silva, e-mail: lilianerfranco@gmail.com; telefone (41)32212438, no horário das 8h-12h e 13h30-17h30.

Em caso de emergência o(a) senhor(a)/você também pode me contatar Claudia Madruga Cunha, neste número (41) 991670222 e Liliane Repinoski Franco neste número (41)984168815, em qualquer horário.

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal da Saúde de Curitiba, por meio do endereço: Rua Francisco Torres, 830, 6º andar – Centro, Curitiba. CEP 80.060-130 Telefone: (41) 3360:4961, de segunda e sexta-feira das 13:30h às 17h30 ou pelo e-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br .

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada e tive a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas. A explicação que recebi mencionou os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi também que sou livre para interromper a investigação e para encerrar a minha própria participação no estudo a qualquer momento, sem precisar justificar minha decisão. Receberei uma via assinada e datada deste documento e outra via assinada e datada será arquivada pelo(a) pesquisador(a) responsável pelo estudo.

Nome do Participante

Assinatura

Data

Nome do Pesquisador

Assinatura

Data

ANEXO IV - GLOSSÁRIO-RIZOMÁTICO

BARREIRAS ATITUDINAIS DEFICIÊNCIA NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS ESTUDANTES ATÍPICOS (IN) DIFERENÇA ANORMAL ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO BRAILLE ESCOLAS INCLUSIVAS PARALISIA CEREBRAL (PC) EXCEPCIONAL CEGUINHO TALENTOSO NORMALIDADE ESPECIAL ANORMAL CADEIRANTE AMPUTADO PROTETIZADO ALEIJADO DEFICIENTE DEFEITUOSO CEGO DEFICIÊNCIA MENTAL DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) CLASSE ESPECIAL AUTISMO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) BAIXA VISÃO VISÃO SUBNORMAL COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA SURDO/MUDO DEFICIÊNCIA AUDITIVA SURDEZ DEFICIÊNCIA FÍSICA SURDO LÍMÍTROFE DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL EDUCAÇÃO ESPECIAL NECESSIDADES ESPECIAIS NORMALIDADE DEFICIÊNCIA VISUAL MONOPLÉGIA SUPERDOTADO PARAPLÉGICO ESCOLA ESPECIAL PESSOA COM DEFICIÊNCIA MICROCEFALIA SURDOCEGUEIRA TECNOLOGIA ASSISTIVA NEUROTÍPICO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NORMAL DEFICIÊNCIA BARREIRAS ATITUDINAIS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS ESTUDANTE ATÍPICO CADEIRANTE (IN) DIFERENÇA ANORMAL ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO BRAILLE ESCOLAS INCLUSIVAS PARALISIA CEREBRAL (PC) EXCEPCIONAL TALENTOSO NORMALIDADE ESPECIAL ANORMAL CADEIRANTE AMPUTADO PROTETIZADO ALEIJADO DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL

FONTE: Elaborado pela autora (2022).

A ideia de compor um glossário ocorre diante da observação feita antes e durante a presente pesquisa de doutorado; diante das inúmeras dúvidas manifestadas por mim e por outras pessoas, ligadas ou não a Educação Especial. Não se pretende aqui trazer definições rígidas que remetam à tradição, ou à medicina e nem às políticas que legislam nessa área, mas proporcionar reflexões e esclarecer sobre! Embora se recorra a ideias oficiais e/ou projetadas como adequadas a cada momento, que a inspiração seja sempre a dúvida, a desconfiança, a gagueira que procura desvios ou uma língua menor na nossa própria língua, assim como Deleuze em entrevista ou em conversa com Parnet (DELEUZE; PARNET, 1998) propôs.

Cabe aqui a simplicidade de também informar, sem proclamar verdades absolutas, para contribuir com aqueles que recorrerem a este glossário. Ao conhecer ou saber sobre determinada terminologia espera-se que os leitores possam evitar deslizos, saias justas ou equívocos, além de eliminar o uso de termos pejorativos que ainda insistem em se fazer presentes nos vocabulários.

Talvez esse glossário inspire a gagueira ou “falar na sua própria língua como um estrangeiro” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 5)

DEFICIÊNCIA E (IN)DIFERENÇA

Muitos termos são utilizados para se referir às pessoas com deficiência. *Deficit* remete à falta de algo, (de)eficiência que se espera de um sujeito produtivo do mundo capitalista. Ser deficiente é ser diferente, é ser Uno e múltiplo. Esta e qualquer outra condição exige o respeito aos direitos, incluindo o direito de ser diferente. Deficiência é condição e não adjetivo.

ESCOLAS INCLUSIVAS

Ensino comum, ensino regular, salas especiais, escolas especializadas, modalidade de educação transversalizada, termos que classificam e refletem concepções de ensino e principalmente atitudes.

ESTUDANTES ATÍPICOS/NEUROTÍPICOS

Normalidade ou anormalidade, binarismos que radicalizam e determinam ser isso ou ser aquilo. Não se relacionam com unicidades e nem com multiplicidades, mas com a divisão entre os “normais” e os “patologizados”.

ESPECIAL, EXCEPCIONAL

Termos que, pejorativamente, universalizam as diferenças e dão nome, rotulam, diminuem os que fazem parte de grupos menores, não pela deficiência que possuem, mas por viverem entre minorias marginalizadas e excluídas. Excepcional também é o talentoso, aquele que se destaca no seu bando.

CADEIRANTE ou PROTETIZADO

Deficiência física, corpo (in)completo, (de)eficiente. Pessoa com deficiência física, (in)perfeições que limitam, mas não condenam um corpo com potência de vida; saber enfrentar o preconceito e a invisibilidade que conserva as barreiras arquitetônicas. Fazer uso de cadeira de rodas, de prótese de membros ou de qualquer recurso de adaptação física são formas de viver e de permitir a possibilidade de realizar movimentos e de mobilidade.

BAIXA VISÃO ou VISÃO SUBNORMAL

Resíduo visual valorizado, aproveitado e com função de auxiliar a ver o mundo de maneira diferente. Recursos ópticos e não ópticos, tecnologias para acessar o mundo, (in)acessível.

CEGO, PESSOA COM CEGUEIRA ou COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Sensorialmente mais sensível do que qualquer emetrope ou vidente. Faz dos outros sentidos os seus olhos para conhecer, entender, identificar, viver.

SURDO, SURDEZ, PERDA AUDITIVA

Leve, moderada ou profunda. Comunicação oral, por meio de sinais ou mista. Nomeados por medidas, pela falta, em condições determinadas por suas oportunidades sociais e educativas.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Antes retardo mental, depois deficiência mental; validada pela medicina e pela psicometria, em testes de inteligência; quociente intelectual subjetivo que define a vida. Aprendizagem acadêmica é o desafio, assim como a aceitação e a inclusão escolar. Em uma sociedade que valoriza a capacidade intelectual, inteligência é a garantia de sobrevivência e para àquele fragilizado resta a resistência para existência.

AUTISMO (TEA)

Transtorno do Espectro Autista. Codificados em critérios que determinam o diagnóstico (DSM5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Psiquiátrica Americana). Pessoas que precisam ser compreendidas na sua funcionalidade. Diante de cada sensibilidade, transbordam, aprendem, ensinam, surpreendem.

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – segundo o documento *Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva*, de 2008, estudantes com altas habilidades/ superdotação fazem parte do público-alvo da educação especial:

Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008).

Anteriormente à legislação educacional vigente, foram chamados de gênios, prodígios, brilhantes, habilidosos, bem-dotados, superdotados, dentre outras terminologias que os colocavam em condição rara, em que a inteligência se sobressaia da média da população em geral. Atualmente, embora ainda em muitas realidades o escore do Quociente de Inteligência (QI) determine o diagnóstico muito acima da média, sabe-se que a avaliação deste público está além e pode ocorrer de forma bastante ampla. As áreas do conhecimento mais valorizadas histórica, geográfica e socialmente ainda predominam; no entanto, outras habilidades podem ser consideradas, como por exemplo a inteligência sonora ou musical, a inteligência cinestésico-corporal, a inteligência naturalista ou ecológica e a inteligência existencial.

ANORMAL/ANORMALIDADE – termos usados para a condição do que não é considerada normal, considerando padrões pré-estabelecidos. Diante de uma pessoa com deficiência os termos remetem à sua diferença enquanto condição negativa, patológica, doentia. Universalização produzida pela ciência, especialmente a medicina, que considera normal aquele que está na norma; logo constitui um dualismo que desconsidera as singularidades e valoriza corpos que se adaptem docilmente ao meio.

ATÍPICO - também pode ser relacionado aos termos anormalidade, anômalo, aquilo que é irregular e se afasta do esperado para normalidade (ver este termo). Quando direcionado o termo ao desenvolvimento humano, por exemplo, o padrão típico é considerado de acordo com listas de características, sintomas, idade, escalas, métricas e outros valores que mensuram capacidades, habilidades ou funcionamentos padrões. Embora as ciências legitimem os parâmetros contidos nestas listas e medidas, a pessoa com deficiência, em sua condição, é única e não deveria ser comparada com nada a não ser com ela mesma, com o seu próprio desenvolvimento. No entanto, para ser validada socialmente a sua diferença, ainda se recorre às referências que a colocam em um diagnóstico. Na atualidade, é comum o termo se referir ao desenvolvimento das pessoas com autismo. (Ver neurotípico e neuroatípico).

AMPUTADO/DEFEITUOSO/ALEIJADO - são termos pejorativos para se referir a pessoas com alguma deficiência física. Até a década e 1980, o uso destas palavras era recorrente, pois as pessoas com deficiência física eram consideradas, de forma geral, inúteis para sociedade, podendo ser inclusive exterminados, especialmente em tempos de guerra. A guerra também foi responsável por produzir soldados com deficiências, predominantemente físicas; mas, quando no retorno aos seus países, evidenciaram as potencialidades que possuíam possibilitando à sociedade olhar de forma mais sensível para todas as pessoas com deficiência.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) - o atendimento educacional especializado é proposto pela política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva, desde 2008, para dar o apoio especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (ver este termo que foi alterado) e altas habilidades ou superdotação, matriculados em classes regulares e no atendimento educacional especializado.

A função do AEE é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. (BRASIL,2008)

AUTISMO/AUTISTA / Transtorno do espectro do autismo (TEA) - é a condição de quem tem algumas características que se enquadram no diagnóstico clínico segundo critérios do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Psiquiátrica Americana (DSM-V). De forma geral, é um transtorno do desenvolvimento neurológico caracterizado por dificuldades na comunicação, socialização e, em alguns casos, com a presença de comportamentos repetitivos e/ou interesses restritos ou específicos. Importante destacar que há diferentes níveis de autismo e diferenças entre as pessoas com autismo, sendo que as características e o funcionamento de cada um são únicas. Fazem parte do público alvo da educação especial e estão, em crescente número, presentes nas escolas, tendo assim maior visibilidade social, ensinando todos a flexibilizar as certezas, os valores e formas de agir. Importante, como em qualquer diferença, compreender as particularidades de cada pessoa com transtorno do espectro autista para direcionar intervenções e ações pedagógicas, no caso da escola, que tenham alcance na aprendizagem que ocorre também de forma única.

BAIXA VISÃO/ VISÃO SUBNORMAL - atualmente, o termo usado nos documentos norteadores e na legislação brasileira voltada à educação é baixa visão, no entanto é possível encontrar na literatura os termos visão subnormal ou visão residual. Corresponde a condição das pessoas que estão prejudicadas nas suas funções visuais, interferindo ou limitando significativamente a realização de tarefas e atividades diversas do cotidiano. Fatores como a iluminação, a distância e a posição no espaço, assim como o estado emocional da pessoa com baixa visão podem interferir no seu desempenho.

A acuidade visual é prejudicada mesmo com a melhor correção óptica (por exemplo: óculos), necessitando, por vezes, de outros recursos ópticos e de recursos não ópticos. Segundo decreto nº5296/2004, no artigo 5º, é considerada baixa visão:

[...]acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual

em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;" (BRASIL, 2004)

BARREIRAS - a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência e o estatuto da pessoa com deficiência definem o termo barreira como "qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros" (BRASIL, 2015). Nestes documentos, são especificados seis tipos de barreiras: arquitetônicas, atitudinais, nas comunicações e nas informações, nos transportes, tecnológicas e urbanísticas.

BAREIRAS ARQUITETÔNICAS, URBANÍSTICAS E DE TRANSPORTE - são as barreiras físicas, nos espaços por onde circulam as pessoas com algum impedimento ou limitação de ordem física e/ou com a mobilidade reduzida. Banheiros adaptados, elevadores, rampas, calçadas acessíveis, cadeiras, carteiras escolares ou outros mobiliários adaptados, são possibilidades que diminuem as barreiras arquitetônicas. A cidade precisa ser, estar ou ficar adaptada para as diferentes pessoas e não somente para aqueles com deficiência, permitindo o acesso às vias, aos edifícios, aos transportes, aos espaços, sejam públicos ou privados, com respeito e dignidade a todos.

BARREIRAS ATITUDINAIS - diz das atitudes que obstaculizam ou impedem que a inclusão dos grupos minoritários aconteça ou se concretize. Nem sempre somente palavras diminuem ou desqualificam as pessoas com alguma diferença. Expressões, gestos, olhares e até quando o contato com o outro é evitado e o distanciamento mantido, caracteriza-se atitudes que discriminam e excluem. Em um âmbito maior, não contemplar as diferenças em determinadas ações ou espaços, nas normativas, e até mesmo tratar de causas minoritárias de forma superficial tornam as barreiras

atitudinais mais potentes e impedem o acesso destas pessoas a inúmeros direitos previstos.

BARREIRAS NAS COMUNICAÇÕES E NAS INFORMAÇÕES - configura qualquer obstáculo que dificulte ou impeça a expressão, o recebimento de mensagens e de informações. Neste item é preciso ter claro que a comunicação da pessoa com deficiência envolve recursos, dentre os principais estão a língua brasileira de sinais (LIBRAS), o sistema de leitura e de escrita em Braille, o acesso a textos ampliados ou por meio de dispositivos multimídias, sistemas auditivos, meios de voz digitalizados e os meios de comunicação aumentativos e alternativos.

BARREIRAS TECNOLÓGICAS - referem-se a qualquer dificuldade para acessar as tecnologias. Direta ou indiretamente, estão presentes nas demais barreiras aqui descritas, pois o conceito amplo de tecnologia envolve qualquer instrumento, método ou técnica que objetiva facilitar, auxiliar ou resolver um problema pessoal e/ou social. Com relação ao público com deficiência, é recorrente a utilização do conceito de tecnologias assistivas (TA), que envolvem recursos criados a partir de pesquisas com o intuito de proporcionar maior autonomia, conforto, qualidade de vida e inclusão social.

BRAILLE - sistema de leitura e de escrita tátil criado pelo francês Louis Braille, utilizados pelas pessoas cegas.

CADEIRANTE - é um termo em desuso, que reduz o sujeito ao objeto cadeira de rodas, mas que ainda é utilizado de forma recorrente. O adequado é chamar de pessoa que anda, faz uso ou em cadeira de rodas. Oferecer ajuda quando perceber a necessidade, mas respeitar sua vontade além de evitar comentários, gestos ou expressões que remetam ao sentimento de dó ou piedade são atitudes esperadas.

CEGO/CEGUINHO - é comum, ainda hoje, as pessoas cegas serem referidas no senso comum pelo diminutivo remetendo a uma condição menor ou de

incompletude. Cega(o), pessoa cega ou com deficiência visual são termos aceitos na atualidade. No campo educacional o ensino da criança/estudante cega/o ocorre com a integração dos sentidos preservados, por meio do método Braille (leitura e escrita) e soroban (matemática). Segundo o decreto nº5296/2004, no artigo 5º, é considerada deficiência visual "cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica;" (BRASIL, 2004).

CLASSE ESPECIAL - são salas de aula, dentro de escolas de ensino fundamental regular, destinadas aos estudantes com deficiência intelectual classificados em grau leve. Funcionam com número reduzido de estudantes (normalmente até 10 ou 12 estudantes), que contemplam diferentes idades e etapas do ensino.

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA - utilizada quando a pessoa apresenta dificuldades na comunicação verbal. Objetiva possibilitar interações e a comunicação

DEFICIÊNCIA/DEFICIENTE - de forma geral, a palavra deficiência, derivada de eficiência, remete a *deficit*, insuficiência, perda ou limite de funções físicas, sensoriais ou intelectuais. Com forte influência da medicina, representou por muito tempo doença, uma condição patológica com referência a padrões de normalidade. O estatuto da pessoa com deficiência (Lei nº 13.146/2015) considera "pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas". (BRASIL, 2015. art. 2º)

Considera-se, entretanto, conforme Diniz (2007), que a deficiência é uma construção social impregnada de discursos biomédicos que compõe uma forma de opressão e discriminação de minorias em desvantagem por sua

condição. Esta autora discute a deficiência e um corpo socialmente deficiente, relacionando com o envelhecimento:

A verdade é que deficiência é mais que um enigma: é um desconhecido erroneamente descrito como anormal, monstruoso ou trágico, mas que fará parte da trajetória de vida de todas as pessoas que experimentarem os benefícios da civilização. (DINIZ, 2007, p.78)

DEFICIÊNCIA AUDITIVA (DA) - a pessoa com deficiência auditiva é assim considerada quando possui perda auditiva, podendo esta ser classificada segundo grau e/ou nível de comprometimento, assim o surdo leve refere-se ao indivíduo que apresenta perda auditiva de até quarenta decibéis; "pessoa com surdez moderada" diz do indivíduo que apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis e surdez severa ou surdo severo refere-se a pessoa que apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis.

FONTE: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdez.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2023

DEFICIÊNCIA FÍSICA (DF) - caracteriza-se por alterações (total ou parcial) em algum segmento(s) do corpo humano, ocasionando comprometimento ou limitações da função física. Segundo o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, deficiência física é: "alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções" (BRASIL, 2004).

Para entender melhor as deficiências físicas, de forma geral, alguns dos termos relacionados deve considerar o sufixo plegia quando refere-se à ausência total de movimentos enquanto paresia diz da ausência parcial de movimentos. Abaixo uma síntese dos quadros:

Paraplegia: comprometimento motor total abaixo da cintura (lesão medular).

Paraparesia: comprometimento motor parcial abaixo da cintura (lesão medular).

Monoplegia: ausência total de movimento em um membro do corpo (exemplo, um braço ou uma perna).

Monoparesia: ausência total de movimento em um membro do corpo (exemplo, um braço ou uma perna).

Tetraplegia - ausência total de movimentos do corpo (braços e pernas (lesão medular)).

Tetraparesia: ausência parcial de movimentos do corpo (braços e pernas).

Triplegia: perda total das funções motoras em três membros.

Triparesia: perda parcial das funções motoras em três membros.

Hemiplegia: comprometimento motor total em um dos hemisférios ou lados do corpo (lesão cerebral).

Hemiparesia - comprometimento motor parcial em um dos hemisférios ou lados do corpo.

Ostomia: procedimento cirúrgico para proporcionar uma abertura alternativa em algum órgão prejudicado quanto ao funcionamento do sistema digestivo, respiratório ou urinário (colostomia, ileostomia, urostomia, gastrostomia e traqueostomia).

Amputação ou ausência de membro - quando há a retirada total ou parcial de um ou mais membros do corpo.

Paralisia cerebral (PC) - lesão cerebral, em uma ou mais áreas, que pode afetar funções psicomotoras, intelectual e/ou em áreas importantes do sistema nervoso central.

Nanismo - de forma abrangente, é caracterizado por alterações no crescimento do corpo, trazendo como consequência a baixa estatura, se considerada a altura média da população, com a mesma idade e sexo.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI) /DEFICIÊNCIA MENTAL (DM) - o termo "deficiência mental", em desuso, foi substituído por "deficiência intelectual" entre 2004 e 2006, a partir de movimentos mundiais (Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 6/10/2004 pela Organização Mundial de Saúde e a Convenção Internacional de Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência) de 08/2006). O diagnóstico da deficiência intelectual foi, e em alguns contextos ainda é associado, ao quociente de inteligência (QI), mensurado por meio de testes padronizados de inteligência. No entanto, nas duas últimas décadas, essa tendência vem sendo reavaliada, sendo considerados para a sua definição a intensidade de autonomia e de apoios necessários no que se refere aos aspectos intelectuais, comportamentos relacionados a habilidades adaptativas, conceituais, sociais e de atividades do cotidiano.

DEFICIÊNCIA VISUAL (DV) - a deficiência visual abrange dois grupos: pessoas cegas e pessoas com baixa visão (ver esses termos). São pessoas que tem prejuízo na capacidade das funções visuais, mesmo com tratamentos clínicos, cirúrgicos ou uso de óculos. A variação inclui da perda visual leve até a total, de acordo com a mensuração da acuidade e do campo de visual, realizado por especialista na área de oftalmologia.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE - na década de 1980, movimentos mundiais começaram a reivindicar a implantação de uma proposta educacional bilíngue para surdos. No Brasil, desde a década de 1990, a comunidade surda e pesquisadores da área defendem a educação bilíngue no país, sendo a

língua de sinais como primeira língua e língua escrita portuguesa a segunda.

EDUCAÇÃO BÁSICA - desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a nova LDB organiza a educação brasileira em níveis, etapas e modalidades educativas. A educação básica atualmente é formada pelas três etapas: educação infantil, educação fundamental e ensino médio. A educação especial é uma modalidade transversal às demais.

EDUCAÇÃO ESPECIAL - Modalidade da educação, transversal aos demais níveis, etapas e modalidades de ensino, que deve ser oferecida, segundo a LDB de 1996, preferencialmente na rede regular de ensino para o público alvo da educação especial. (BRASIL, 1996)

ENSINO FUNDAMENTAL - etapa da educação básica que compreende duas fases: anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano).

ENSINO COMUM/ENSINO REGULAR - a meta 4 do Plano Nacional de Educação - PNE (2014/2024), prevê a universalização da educação para o público-alvo da educação especial, entre 4 e 17 anos, o acesso à educação básica e o atendimento educacional especializado, devendo acontecer preferencialmente na rede regular de ensino. Entende-se por escola de ensino regular a unidade educacional que atende tanto estudantes sem deficiência como aqueles com deficiência. Ensino comum foi empregado em outros períodos, no entanto reflete dualidade que o termo permite, podendo remeter a educação especial a ideia de um ensino incomum e distante, que requer propostas muito diferentes do possível desse realizar na escola regular.

ESCOLA ESPECIAL/ ESCOLA ESPECIALIZADA - atualmente, as escolas especiais, que atendem exclusivamente estudantes com deficiência, no que se refere a sua escolarização, são nominadas como "escolas de educação básica na modalidade educação especial". Frequentam essas

instituições estudantes que não puderam ser atendidos no ensino regular comum.

EPILEPTICO/EPILEPSIA - o senso comum, por um bom tempo, (re)produziu uma ideia estereotipada da epilepsia, generalizando que as pessoas com este quadro são doentes porque sofrem ataques, se debatem quando em crise, sendo vistas como limitadas ou incapacitadas, devendo evitar sair sozinhas e o contato social. As crises são apenas a parte visível da doença que se diferencia em cada pessoa. Boa parte das pessoas com epilepsia têm as crises controladas e podem ter uma vida normal. De forma geral, a epilepsia ocorre no cérebro quando há o funcionamento irregular, uma descarga excessiva das células nervosa que altera a comunicação de neurotransmissores. (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2006)

HIDROCEFALIA - de forma geral caracteriza-se pelo acúmulo de líquido nas cavidades do cérebro ocasionando inchaço e pressão cerebral. Pode ser controlada por meio de cirurgia para drenagem o líquido.

INCAPAZ/INCAPACITADO/INVÁLIDO - até o fim da segunda guerra mundial as pessoas com deficiência eram vistas como incapazes ou inválidas, principalmente por serem estigmatizadas como improdutivas dentro da lógica capitalista. Os milhões de soldados que retornaram das guerras com algum comprometimento físico e/ou emocional demandavam serem reabilitados para o trabalho, assim começaram a ser considerados nas suas potencialidades. O termo "inválido(a)" relaciona-se com falta de valor, sem crédito e inutilidade, sinônimos que anulam as reais capacidades. A ideia da pessoa com deficiência relacionada a improdutividade a coloca em situação de discriminação.

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)- É a língua oficial do Brasil utilizada pelas pessoas com deficiência auditiva. Foi instituída e reconhecida através da lei nº 10436 de 2002. (BRASIL, 2002)

LIMITADO/LIMÍTROFE - limítrofe é a classificação do Quociente de Inteligência (QI) atribuída em alguns testes formais de inteligência (de acordo com o teste Escala Wechsler de Inteligência para crianças - WISC-IV, entre 70 e 79) que se encontra no intervalo entre a média esperada para determinada idade e, em um escore abaixo, o campo da deficiência intelectual. Estas classificações de inteligência ainda são utilizadas para atribuir à criança uma mensuração que a coloca em condição ou não de deficiência, sendo, portanto, uma forma de exclusão quando tem como parâmetros habilidades e conhecimentos valorizados pela tradição. "Limitado" também é considerado um termo a ser evitado pois nomeia alguém com limites quanto aos comportamentos e habilidades esperadas, a colocando em condição de inferioridade.

MICROCEFALIA - é uma condição que ocorre quando a caixa craniana é menor do que o padronizado, ocasionando problemas no desenvolvimento cerebral. A microcefalia pode ter causas genéticas, infecções (como rubéola, citomegalovírus, toxoplasmose, sífilis, zika vírus, dentre outras) ou malformação no cérebro.

NECESSIDADES ESPECIAIS/ NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS - as pessoas com ou sem deficiência podem apresentar alguma(s) necessidade(s) específica(s), tanto no âmbito social geral como na vida escolar. As legislações e documentos norteadores da educação especial utilizaram por um período o termo "portador de necessidades especiais", a partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), e "pessoa com necessidade especial", na década de 1990, para se referir às pessoas com deficiência. Movimentos ligados à causa criticavam a generalização de ambos os termos, além do fato destes reduzirem a pessoa a condição que ela porta (sinônimo de carregar consigo). Hoje, o termo aceitável e presente nas atualizações em documentos legisladores é (são) "pessoa(s) com deficiência(s)".

NEUROTÍPICO / NEUROATÍPICO - os termos neurotípico e neuroatípico são utilizados para diferenciar as pessoas sem autismo das pessoas com

autismo. Neurotípico corresponde ao desenvolvimento neurológico típico, como a maioria ou dentro do esperado, considerando determinados padrões. Contrariamente, desenvolvimento atípico ou neuroatípico representa alterações no desenvolvimento neurológico.

PESSOA COM DEFICIÊNCIA - é o termo hoje mais adequado e atualizado nas legislações nacionais para se referir a qualquer pessoa que possui alguma deficiência. O artigo 2º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, lei nº 13.146, de 6 julho de 2015, define:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

PESSOA COM MOBILIDADE REDUZIDA - a lei nº 13.146/2015 regulamenta o estatuto da pessoa com deficiência, cita:

[...]aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso;" (BRASIL, 2015)

Profissional de apoio escolar - função exercida por pessoas contratadas para auxiliar estudantes com deficiência no contexto escolar. a lei nº 13.146/2015 prevê esta necessidade e define a sua atuação:

[...]pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. (BRASIL, 2015)

PSICOPATOLOGIA PSIQUIÁTRICA - conhecidas também por "transtorno ou doença mental", são patologias relacionadas ao adoecimento mental do ser humano. Na área há muitas controvérsias sobre os conceitos de saúde, normalidade/anormalidade. O termo não será aqui aprofundado por não caracterizar por si só deficiência e nem isoladamente, quando não estão associados a quadros que contemplam o público atendido pela educação especial.

RETARDO MENTAL - termo que foi muito utilizado especialmente nos diagnósticos médicos, atualmente não mais aceitável. Dividia-se em leve, moderado, severo e profundo, sendo relacionado esta classificação conforme testes formais de inteligência que mensuram o quociente de inteligência (QI). Esta nomenclatura foi substituída na última versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Psiquiátrica Americana (DSM-V), sendo o correto hoje a terminologia "deficiência intelectual".

REABILITAÇÃO - em sua origem, a palavra reabilitar refere-se a habilitar novamente. Embora o objetivo maior seja recuperar uma função ou uma atividade que a pessoa, por algum motivo, não realiza, há outros sentidos para essa palavra quando falamos das pessoas com deficiência. O processo de reabilitação visa superar ou minimizar as limitações, promover o desenvolvimento ou o aprimoramento de habilidades que contribuam para a autonomia e o cuidado de si, com vistas a inclusão da pessoa com deficiência.

SALA DE RECURSOS DE APRENDIZAGEM - É um programa que funciona desde a década de 1980 para atender o público alvo da Educação Especial ou com acentuadas dificuldades de aprendizagem, como no caso dos transtornos específicos. Em muitos municípios esse programa foi substituído pela sala de Recursos Multifuncionais, sendo que em Curitiba permanece atendendo a estudantes com transtornos de aprendizagem, dislexia, transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), alguns casos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e estudantes egressos das classes especiais.

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS - A Sala de Recursos Multifuncionais é um programa da Educação Especial, complementar à formação dos estudantes com deficiência ou com transtorno do espectro autista. É composta por espaço físico com mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; sua organização prevê um professor especializado, cronograma de

atendimento e plano individual de atendimento educacional especializado.

SALA DE RECURSOS PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO - é um programa para esse público específico, complementar à formação dos estudantes, que visa a busca de formas diferenciadas de estímulo na ampliação do repertório cognitivo e de conhecimentos, por meio de uma variedade de atividades desafiadoras que promovam o enriquecimento (extra)curricular, de acordo com as áreas de interesse e temáticas específicas.

SÍNDROMES GENÉTICAS/SINDRÔMICO As síndromes genéticas são caracterizadas por um conjunto específico de sinais e sintomas, de causa genética, isto é, devido a alteração de um ou mais cromossomas ou genes (mutação, deleção, duplicação ou outras). Existem muitas Síndromes genéticas (Trissomia 21, S. de Turner, S. de Williams, S. Prader-Willi, S. Angelman, S. Rett, S. Mowatt-Wilson, S. Smith-Magenis, S. Cornelia de Lange, síndrome de microdeleção 22q11.2 ou síndrome de microduplicação MECP2, e muitas outras). As características são variadas e podem ser neurológicas, oftalmológicas, otorrinolaringológicas, cardíacas gastrointestinais, endocrinológicas, ortopédicas, renais e dermatológicas.

SÍNDROME DE DOWN - é uma condição genética, descrita pelo médico inglês John Langdon Down, em 1866, resultado de uma cópia a mais do cromossomo 21, assim, há três cromossomos onde deveria ter dois, por isso também é conhecida e atualmente chamada de trissomia 21. Por possuírem fisionomia semelhante aos povos da Mongólia. Até 1958 as pessoas com síndrome de Dawn também eram chamadas de mongoloides, termo abolido desde então.

SURDO - pessoa com perda auditiva severa entre setenta e noventa decibéis. (ver detalhes em "deficiência auditiva").

SURDO-MUDO - termo equivocado quando se trata da pessoa com deficiência auditiva ou surda pois muitos não oralizam por ter a audição prejudicada. Alguns surdos fazem leitura labial, podem falar, de forma própria, ou não. Principalmente as pessoas que nascerem ouvintes e perderam a audição, podendo se manter oralizadas.

SURDOCEGUEIRA - É a associação de duas deficiências sensoriais, que envolvem a visão e a audição, podendo ser congênita ou adquirida. Embora o termo sugira a perda total destes dois sentidos, outros aspectos devem ser levados em conta quando há diferentes combinações de grau de interferência no uso destes, conforme a intensidade das perdas. Desta forma considera-se as seguintes especificidades: surdocegueira total, surdez profunda com resíduo visual, surdez moderada ou leve com cegueira, surdez moderada com resíduo visual e perdas leves, tanto auditivas quanto visuais (HONRA; FRIZANCO, 2008).

SUPERDOTADO (ver altas habilidades/superdotação) - é o termo usado para se referir às pessoas que possuem habilidades superiores, ou acima da média, com relação a população em geral. O parâmetro de referência normalmente está no quociente de inteligência (QI), mensurado por meio de testes padronizados de inteligência. No entanto, atualmente, sabe-se que a superdotação não se restringe às áreas mensuradas, podendo ter maior amplitude, com valorização de habilidades psicomotoras, sociais, artísticas e que envolvem a criatividade. As legislações mais recentes da educação brasileira utilizam a terminologia "altas habilidades" / "superdotação".

TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO (TGD) - esta terminologia, em desuso, englobava os transtornos do espectro autista, as psicoses infantis, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Kanner e a Síndrome de Rett. Com a publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Psiquiátrica Americana (DSM5, em 2013, todos passaram a compor o transtorno do espectro autista - TEA.

TRANSTORNOS MENTAIS/ DOENÇA MENTAL - referem-se a saúde mental e envolvem quadros psiquiátricos com disfunções cerebrais que afetam o humor, o comportamento, as relações sociais, o raciocínio, a forma de entender e de se comunicar. Atualmente as diversas manifestações de transtornos mentais estão nomeadas no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), da Associação Americana de Psiquiatria (APA). A quinta e última versão foi publicada em maio de 2013. Por muito tempo as pessoas com deficiência intelectual eram nomeadas como deficiente mental ou confundia-se as suas características com alguma doença mental.

Atualmente as diversas manifestações de transtornos mentais estão nomeadas no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), da Associação Americana de Psiquiatria (APA). A quinta e última versão foi publicada em maio de 2013.

TECNOLOGIA ASSISTIVA - são recursos diversos que permitem a participação das pessoas com deficiência, com dificuldades de aprendizagem, motoras ou com mobilidade reduzida, visando aprimorar a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. Para o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), o conceito de Tecnologia Assistiva "é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2007).

ANEXO V- O AUMENTO NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

A notícia veiculada em um site popular de notícias nacionais, no dia 10/06/2016, traz um infográfico com dados do último censo, de 2010, ilustrada na figura a seguir. A representação compara o grau de instrução das pessoas com deficiência no Brasil, chamando a atenção na manchete da notícia que veicula esta imagem, para o crescimento no acesso do público com deficiência ao ensino superior.

FIGURA 5 -GRAU DE INSTRUÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO PAÍS



FONTE: Globo.com (2016).

No QR code (Figura 6), é possível acessar a notícia na íntegra.

FIGURA 6 – QR CODE 2



FONTE: Globo.com (2016).

Mesmo a notícia destacando de forma positiva a conquista de pessoas com deficiência que conseguiram chegar a graduação, algo sem dúvida louvável, é preciso considerar e refletir sobre a

porcentagem bastante pequena que chega a este nível de ensino (menos de 1% de matrículas na graduação do país), não sendo relevado nas estatísticas oficiais, o detalhamento dos aspectos que envolveram a educação inicial e processual desses que superaram o afunilamento que exclui o acesso ao nível superior de ensino e, de forma mais específica, os apoios e as barreiras que fizeram parte de um percurso considerado exitoso.

Em uma notícia mais recente, publicada no *site* correio do povo (Figura 7 - *QR code 2*), em 21/12/2021, com autoria de Maria José Vasconcelos, é apontado o aumento no acesso ao ensino superior pelas pessoas com deficiência, mas destaca ser ainda uma parcela pequena deste público presente nas Universidades. A necessidade dos apoios e de adaptações também são lembradas por Vasconcelos (2021).

FIGURA 7 – *QR CODE 3*



ANEXO VI- PLANO DE TRABALHO
PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

SERVIÇO: AEE Área

1. DADOS DO ESTUDANTE

Nome:

Data de Nascimento:

Responsáveis:

Profissional de atendimento:

Composição do atendimento () individual () dupla () grupo

Organização do atendimento: Semanalmente por 40 minutos.

Outros serviços no CMAEE: () AEE Área Auditiva () AEE Área Visual () SR AH/SD () AEE Área Pedagógica () Estimulação () Preste Atenção

Ano	2023			
Escola				
Professor				
Pedagogo				
Escolaridade				
Turno				

2. DIAGNÓSTICO

() DF () DI () DMUL () DV () Surdez () AH/SD () TDAH () TEA

() Síndromes _____

() Transtorno Funcional Específico de Aprendizagem _____

Laudos médicos: _____

3. FORMA DE INGRESSO

() Avaliação Pedagógica Data: __/__/20__ CMAEE _____

() Avaliação Externa Local: _____ Data: __/__/20__ Adequação Data: __/__/20__

() DIAEE / Estimulação / Preste Atenção

() Estudo de Caso em: __/__/20__ () Laudo Médico

4. ATENDIMENTOS EXTERNOS

Atendimento	Profissional	Local

Aguarda atendimentos em outros locais?

() Não () Sim. Quais? _____

▪ Informações na área de saúde: _____

▪ Observações da família: _____

▪ Observações da escola: _____

▪ Síntese da Avaliação:

▪ Outras Informações:

▪ Potencialidades, habilidades e interesses:

ASPECTOS A SEREM TRABALHADOS

Aspectos sociais e emocionais

- Vínculo com a profissional
- Vínculo com a aprendizagem
- Estabelecimento de regras e rotina
- Autonomia,
- Autoestima
- Interação e linguagem

Habilidades cognitivas

- Atenção concentração,
- Memória,
- Orientação espacial,
- Raciocínio,
- Análise/síntese
- Discriminação visual.

Habilidades lógico-matemáticas –

- Raciocínio lógico,
- Processos mentais: seriação e conservação
- Compreensão numérica

Habilidades psicomotoras

- Consciência fonológica;
- Leitura;
- Escrita

PLANEJAMENTO DE INTERVENÇÕES NO AEE

DATA	ASPECTOS A SEREM TRABALHADOS	ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO	REGISTRO DO AEE	AVALIAÇÃO DO ATENDIMENTO
				<input type="checkbox"/> ATINGIU <input type="checkbox"/> ATINGIU PARCIALMENTE RETOMAR) <input type="checkbox"/> NÃO ATINGIU OUTRAS OBSERVAÇÕES:
				<input type="checkbox"/> ATINGIU <input type="checkbox"/> ATINGIU PARCIALMENTE RETOMAR) <input type="checkbox"/> NÃO ATINGIU OUTRAS OBSERVAÇÕES: