

Educação inclusiva e prática pedagógica: proposições de uma pesquisa institucional

Janaina Speglich de Amorim Carrico¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6879-7077>

Rebeca Ramos Campos²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1473-4681>

Adele Guimarães Ubarana Santos³

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5206-2508>

Resumo

O presente artigo apresenta uma pesquisa institucional, desenvolvida no Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, NEI-CAP/UFRN. O referido trabalho tem um caráter propositivo, no que diz respeito às possibilidades de construção de práticas pedagógicas inclusivas. A investigação está sendo desenvolvida em um contexto de colaboração entre pares, no caso, entre os professores e as professoras de uma instituição que dialogam acerca de seus fazeres pedagógicos voltados ao atendimento a todas as crianças. Almeja-se mapear os processos colaborativos vividos por professores e professoras da instituição, entrelaçados no cotidiano da escola básica, ao buscarem a qualificação do próprio trabalho pedagógico inclusivo. A partir do estudo desses processos colaborativos entre os profissionais, se pretende construir uma cartografia de ações, estratégias e posicionamentos dos professores e professoras, no que diz respeito à constituição de parcerias de trabalho voltadas às práticas pedagógicas inclusivas.

Palavras-chave: educação inclusiva; prática pedagógica; educação básica.

Abstract

This article presents an institutional research, developed at the Childhood Education Center of the Federal University of Rio Grande do Norte, NEI-CAP/UFRN. This work has a propositional character, with regard to the possibilities of building inclusive pedagogical practices. The investigation is being developed in a context of collaboration between peers, in this case, between school teachers who talk about their pedagogical practices aimed at serving all students. We aim to map the collaborative processes experienced by the institution's teachers, intertwined in the everyday life of the elementary school, as they seek to qualify their own inclusive pedagogical work. From the study of these collaborative processes among professionals, we will build a cartography of actions, strategies and positions of teachers, with regard to the constitution of working partnerships aimed at inclusive pedagogical practices.

Keywords: inclusive education; pedagogical practice; basic education.

1 Introdução

Somos professoras de crianças e as infâncias nos atravessam. Perpassadas pelas infâncias, experimentadas pelas crianças, compomos o nosso olhar de professoras e de pesquisadoras da Educação Básica. Junto a elas, construímos diferentes percursos pedagógicos e vivenciamos a educação das infâncias como um ato de criação de práticas pedagógicas

¹ Doutora em Educação pela UNICAMP, professora do Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Email: janainacarrico@nei.ufrn.br

² Doutora em Educação pela UFRN, professora do Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Email: rebeca@nei.ufrn.br

³ Mestre em Educação pela UFRN, professora do Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Email: adelesantos@nei.ufrn.br

inclusivas, fomentadas coletivamente. Ao longo desse artigo, refletiremos sobre os caminhos percorridos por um projeto de pesquisa cujo objetivo é desenvolver uma investigação de caráter propositivo sobre as possibilidades de articulação entre os professores na constituição de práticas pedagógicas abertas à diferença. Almejamos mapear os processos colaborativos, entrelaçados no cotidiano da escola básica, por professores colaboradores que buscam a qualificação do trabalho pedagógico a partir da educação para todos.

Apresentamos resultados de uma pesquisa intitulada *A construção de práticas pedagógicas abertas à diferença: cartografias de interlocuções colaborativas entre professores e professoras* e é desenvolvida por docentes do Núcleo de Educação da Infância/NEI, um Colégio de Aplicação-CAp situado no Campus Central da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN, mantido pela União e integrado ao Sistema Federal de Ensino. Como Colégio de Aplicação, a instituição tem como finalidade desenvolver, indissociavelmente, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas para as infâncias e no trabalho pautado na educação inclusiva. Além disso, o NEI-CAp constitui-se como um campo de estágio voltado a diferentes cursos da universidade, bem como é um polo de pesquisas sobre práticas pedagógicas, crianças e infâncias que reverberam na qualificação de próprio trabalho da instituição, assim como contribuem com a produção de conhecimento científico acerca da educação de crianças.

Compreendemos que a inclusão está, em parte, relacionada à garantia de direitos constitucionais. A nossa Constituição de 1988 elegeu, como fundamentos da República, a cidadania e a dignidade humana (art. 1º, inc. I e II). Além disso, aponta, como um dos seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos ou quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inc. IV). Vivemos, em 2022, a luta pela garantia dos direitos constitucionais fundamentais, previstos há 34 anos. Temos a clareza da necessidade de garantir o direito à igualdade e o direito inalienável à educação para todas as crianças. A constituição elegeu, como um dos princípios para o ensino, “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inc I). Dessa forma, ao pensarmos em educação inclusiva, precisamos sustentar a nossa reflexão a partir da compreensão da relação entre a Constituição Federal e a concretização de práticas pedagógicas abertas a todos os alunos.

Mantoan (2015) se refere à contribuição das leis para a efetivação da inclusão no Brasil e destaca que a educação, na Constituição de 1988, pauta-se no direito incondicional e indisponível de todos os alunos à educação. Além desse documento legal, a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2007, reafirma esse direito. Ambos os documentos garantem o acesso e a permanência de todos na escola, no entanto, ainda são insuficientes para que a educação inclusiva se efetive na prática. Para a autora, “o direito à diferença é determinante para que sejam cumpridas as exigências dessa educação, propiciando a participação dos alunos no processo escolar geral, na medida das capacidades de cada um” (MANTOAN, 2015: p.11).

Diante do desafio de pensar a educação inclusiva “a partir e além” das garantias constitucionais, compreendemos que essa perspectiva não se constitui, simplesmente, como um movimento voltado aos desafios pedagógicos do trabalho proposto para as crianças com deficiência. A educação inclusiva é um movimento muito mais amplo e está relacionado à promoção de uma educação emancipatória, capaz de legitimar saberes de diferentes naturezas, bem como as experiências múltiplas das infâncias.

2 As infâncias como experiências que nos atravessam

Quando nos referimos à infância, compreendemos as experiências multifacetadas das crianças em seus diversos contextos. A princípio, lembramos desses sujeitos circunscritos em determinadas faixas etárias, definidas cronologicamente, cujas características processuais do

desenvolvimento se assemelhariam se as abordássemos a partir de um foco estático, relacionado à idade. No entanto, quando concebemos as infâncias em seus movimentos e mudanças, nos surpreendemos com a dinamicidade das suas diferentes formas de se constituírem e se expressarem.

Ao pensarmos no paradoxo inerente à multiplicidade das infâncias, fica evidente a impossibilidade de abordarmos a infância, no singular, sem compreendermos a complexidade que envolve esse conceito e a pluralidade de experiências e de contextos de produção de infâncias. Considerando a abundância inquestionável das infâncias, trazemos algumas contribuições para pensarmos sobre essa temática e, a partir dessa discussão, compreendermos a educação inclusiva e a proposta da pesquisa referida neste artigo.

A infância não corresponde a um acontecimento mergulhado em um vazio social, mas é um fenômeno contextualizado e, por isso, tratado em relação a temas sociais, políticos e econômicos do mundo contemporâneo. Podemos afirmar que não há uma infância natural nem universal e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

De acordo com Abramowicz (2009), a noção de infância deve ser entendida como experiência e pode vir a ser uma potência da vida em contraste. A infância, segundo a mesma autora, pode ser abordada como uma experiência que pode, ou não, atravessar os adultos, da mesma forma que pode, ou não, atravessar as crianças. Nessa perspectiva, a ideia de infância não está vinculada unicamente à faixa etária, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, mas aos acontecimentos, à arte, ao inusitado, ao intempestivo (ABRAMOWICZ, 2009).

É a partir dessa perspectiva que compreende a infância como acontecimento, como uma experiência plural e potente, que pensamos em educação inclusiva e o nosso projeto de pesquisa. A escola é um ambiente educativo e social no qual, a depender de seus paradigmas, a experiência da infância acontece (ou não) plenamente. Na escola, as infâncias podem ser vividas em sua complexidade e liberdade, mas também podem ser tolhidas, reduzidas e simplificadas.

Diante de um contexto escolar que almeja a educação inclusiva, a investigação que estamos desenvolvendo contempla as experiências das infâncias, vividas em suas complexidades e liberdades nas práticas pedagógicas abertas à diferença de cada criança. Para tanto, o trabalho é articulado em colaboração entre pares, no caso, entre professores e professoras da instituição que dialogam acerca de seus fazeres pedagógicos voltados ao atendimento de todas as crianças.

Como professoras do Núcleo de Educação da Infância, *lócus* da investigação, podemos afirmar que, ao longo da história dessa instituição, é notória a busca por estratégias pedagógicas capazes de favorecer as práticas pedagógicas inclusivas. No cotidiano, a equipe de professores se movimenta intensamente para a superação de barreiras que dificultam o acesso ao conhecimento e a garantia da aprendizagem a todas as crianças. Vivenciamos inúmeros diálogos fecundos e parcerias efetivas entre os professores, tendo em vista a construção de um trabalho inclusivo, pensado coletivamente, que avança a cada dificuldade encontrada. São recorrentes as experiências promissoras de interlocução que acontecem entre os docentes da nossa escola, no entanto, esses movimentos precisavam ser registrados, analisados e reavaliados sob o viés da pesquisa científica a fim de serem referenciados, modificados ou reconstruídos.

Dessa forma, a partir das nossas experiências como professoras e pesquisadoras do NEI-CAP, fomentamos esse projeto de pesquisa, com uma perceptiva de desenvolvimento longitudinal, sobre as práticas pedagógicas abertas à participação de todas as crianças. A proposta, inicialmente, foi pensada nos primeiros dias da pandemia provocada pelo Covid 19, entre março e abril de 2020. Na ocasião, imaginávamos construir um projeto cuja execução presencial aconteceria a partir de agosto do mesmo ano, em 2020, junto aos professores e às crianças da escola. No entanto, o tempo passou, a pandemia continuou impedindo o contato

presencial, as atividades escolares não retornaram da maneira como prevíamos em 2020 e, em agosto do mesmo ano, o projeto começou a ser executado de forma exclusivamente remota.

Diante desse contexto de surgimento da investigação, de seus deslocamentos e da perspectiva de construção de um trabalho longitudinal e coletivo, acreditamos que inclusão na escola é um processo que sempre estará inacabado e emergente. Atualmente, a pesquisa é conduzida por três coordenadoras e conta com a participação de cerca de 20 colaboradores, cada um com a sua expertise e provocação constante.

Ao propormos uma pesquisa sobre as práticas pedagógicas, com o intuito de que os diferentes momentos de ensino e aprendizagem se constituam experiências inclusivas nas infâncias, remetemo-nos às concepções de Larrosa (2014) acerca do conceito de experiência. Larrosa (2014) aponta que nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. O mesmo autor, ao abordar as possibilidades da experiência, a define como algo que não pode antecipar um resultado, uma vez que não temos controle sobre os seus desdobramentos. Para o autor, a princípio, experiência é “o que nos passa”, o que “nos acontece”, o que “nos toca”. Ele ainda ressalta que a experiência é impossível de ser generalizada.

Trazemos esta contribuição de Larrosa para refletirmos sobre a instituição de educação para as infâncias e ressignificarmos as experiências vividas por nós, professores, e pelas crianças. Larrosa (2014) ainda ressalta que, “a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”” (LARROSA, 2014, p.34).

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios o que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (LARROSA, 2014, p.34).

Diante das provocações de Larrosa (2014) e da compreensão de que as infâncias são experiências que acontecem em diferentes contextos, entre eles a instituição de educação, defendemos uma educação inclusiva capaz de garantir a efetiva potência transformadora das experiências das infâncias em uma escola aberta à diferença de todas as crianças.

3 O Núcleo de Educação da Infância

O Núcleo de Educação da Infância é o nosso *locus* de atuação profissional e de desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, apresentamos, a seguir, a perspectiva pedagógica dessa instituição, o contexto histórico da educação inclusiva na escola e a necessidade de garantirmos, às crianças, os seus direitos de aprendizagens.

3.1 A abordagem metodológica: o tema de pesquisa das crianças

Desde a década de 1980, o NEI-CAP utiliza como abordagem metodológica o tema de pesquisa, uma perspectiva de trabalho pedagógico a partir da qual a prática é organizada em temas de investigação definidos pelas crianças. Entendemos que uma instituição de educação para as crianças precisa, por meio da relação ensino-aprendizagem, possibilitar o acesso delas ao conhecimento construído pela humanidade, ao longo de sua história, de modo responsável, criativo e criterioso. De acordo com Rêgo (2020), a referida abordagem metodológica tem como principais referências as propostas de Madalena Freire (1983), apresentada em *A paixão de conhecer o mundo*, e de Sônia Kramer (1989) em *Com a pré-escola nas mãos*.

A abordagem do tema de pesquisa articula três dimensões básicas: o contexto sociocultural das crianças ou as suas realidades imediatas, as diferentes áreas de conhecimento e os aspectos vinculados diretamente à aprendizagem. Diante de um paradigma epistemológico que concebe a criança como centro de todo o processo de ensino-aprendizagem, o tema de pesquisa a ser trabalhado por cada grupo de crianças pode surgir do interesse imediato e espontâneo, demonstrado pelas crianças da turma, bem como pode ser percebido pelos professores ou professoras, a partir de um olhar sensível e cuidadoso, relacionado às experiências das infâncias com as quais interage. Esse olhar, por sua vez, se sustenta na proposta pedagógica da instituição e busca articular as áreas de conhecimento de forma interdisciplinar, incentivando a pesquisa e a sistematização das descobertas, bem como as produções artísticas das crianças.

No NEI, além de as crianças sinalizarem o que desejam pesquisar, elas também elaboram questões sobre o assunto que almejam conhecer, em um processo de problematização do tema, protagonizado pelas crianças, em uma dinâmica pedagógica interativa. Segundo Rêgo (2020), para um assunto constituir-se como tema de pesquisa, é necessário gerar questionamentos e a necessidade de buscar um aprofundamento maior. A autora aponta que o processo de construção do tema de pesquisa pelas crianças convoca a dialogicidade como forma de ensinar e aprender, a interdisciplinaridade, as especificidades das infâncias e os componentes afetivos que instigam o desejo de conhecer.

3.2 A história da inclusão escolar no Núcleo de Educação da Infância

De acordo com Carrico e Pimentel (2020), a história da educação inclusiva no NEI-CAP é anterior à difusão do próprio conceito de inclusão no Brasil e concomitante à Constituição Federal de 1988. A instituição começou a receber as primeiras crianças com deficiência entre o final da década de 1980 e o início da década de 1990. O Núcleo de Educação da Infância, na época, destacou-se como uma das primeiras escolas de Natal/RN a receber crianças com deficiência em uma escola regular. O ingresso dessas crianças em nossa escola não foi definido pela obrigatoriedade de leis ou de decretos. Inicialmente, o Núcleo de Educação da Infância destinava as suas vagas exclusivamente a filhos de professores, alunos e funcionários da UFRN. Dessa forma, as crianças eram inscritas na escola antes de nascer e, quando completavam a idade de ingressar na vida escolar, a própria instituição se encarregava de chamar essas crianças, de acordo com Rego e Carvalho (1999).

Assim sendo, muitos pais inscreviam os seus filhos sem sequer saber que as crianças apresentavam alguma deficiência, uma vez que estavam em período gestacional na ocasião. Ao longo do tempo, a escola tem ampliado o contingente de crianças com deficiência e, inclusive, tem ofertado cotas para essas crianças no sorteio público, realizado para ingresso de todos os alunos na instituição. Há mais de 40 anos, o Núcleo de Educação da Infância tem alunos com deficiência em suas turmas.

A partir de 2010, a escola ampliou a oferta de vagas que, anteriormente, era destinada apenas à Educação Infantil. Atualmente, a escola oferece o Ensino Fundamental e vivencia os desafios de ensinar a turma toda a partir da qualificação do trabalho pedagógico do berçário ao 5º ano do Ensino Fundamental.

4 A escola como um lugar de experiências e o direito à educação

Tendo em vista a contextualização do Núcleo de Educação da Infância e de sua proposta pedagógica, ressaltamos a intenção de que a escola seja um lugar de experiências inclusivas para as infâncias e de garantia inalienável dos direitos de aprendizagens. Nos sustentamos na afirmativa de Mantoan (2017) de que a inclusão questiona a fixação, a imutabilidade da

identidade de qualquer grupo de pessoas. Ela “denuncia o caráter artificialmente construído das identidades existentes” e, dessa forma revela “o lado impensado, inexplorado delas, representado por modelos tidos como verdadeiros, ideais, hierarquizados e acessados por uma razão superior” (MANTOAN, 2017, p. 2).

Não podemos apagar a diferença constituinte de cada pessoa, pois, o disfarce da singularidade e a perspectiva de que todos são iguais são visões excludentes, assim como a visão de que a deficiência é uma condição fixa e fechada. De acordo com Mantoan (2017):

Ao abstrairmos a diferença, tratando as pessoas igualmente, chega-se ao sujeito universal e, quando enfatizamos apenas as suas diferenças, escondem-se suas especificidades. Para fugir dessa armadilha, a inclusão assegura o direito à diferença na igualdade de direitos. (2017; p.3)

A igualdade de direitos, como o direito de acesso e permanência na Educação, é garantida à medida que consideramos a diferença, suas nuances e especificidades. Uma singularidade que não está posta, pronta, estável, mas uma singularidade que muda a partir das nossas experiências e dos papéis que assumimos nas relações sociais.

É importante compreendermos que uma singularidade pode nos caracterizar, mas não nos definir. A esse respeito, Santos (2003) afirma que “temos o direito a sermos iguais quando a nossa diferença nos inferioriza, no entanto, temos o direito a sermos diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza” (p. 56). Desse modo, podemos afirmar que a deficiência, por exemplo, não está nas pessoas, mas se constitui na relação entre as especificidades de cada sujeito e o ambiente ao redor, possivelmente, com inúmeras barreiras: físicas, comunicacionais, atitudinais, curriculares e metodológicas (de acesso ao conhecimento). Ao compreendermos o movimento da diferença, precisamos considerar as especificidades das pessoas e, dessa forma, garantirmos a acessibilidade e a permanência na escola.

Mantoan (2015) defende a possibilidade de diferenciação para incluir como saída para enfrentar as ciladas da inclusão. Para a autora, esse processo de diferenciação impulsiona a quebra de barreiras físicas, atitudinais, comunicacionais que limitam as pessoas em certas situações e circunstâncias de conviverem, cooperarem, estarem com todos, participando, compartilhando com os demais da vida social, escolar, familiar, laboral, como sujeitos de direito e de deveres comuns a todos.

Precisamos assumir a necessidade de ultrapassarmos as fronteiras que determinam a deficiência como uma condição posta, estável, imutável. Toda condição humana é vivida na escola em sua relação com as possibilidades educacionais oferecidas às crianças. Uma educação na perspectiva da diferença implica fugir de uma ordem binária, histórica, que se justifica por contraposições e pela negatividade. Uma educação “da diferença” deve-se fazer na direção da multidão: abolir as fronteiras e abrir para as possibilidades (ABRAMOWICZ, 2009).

5 O desenvolvimento da pesquisa

O desenvolvimento da nossa pesquisa segue uma trajetória investigativa a partir de três eixos articulados: levantamento das necessidades formativas dos professores a partir de observação nas turmas e de entrevistas com professores, articulação da equipe de pesquisa com mediadores externos e a composição de uma cartografia dos processos colaborativos entre membros do projeto de pesquisa. A seguir, apresentamos esses eixos.

5.1 Necessidades formativas

A fim de mapear os caminhos investigativos de nossa pesquisa e os processos colaborativos engendrados pelos professores e professoras, no cotidiano institucional, trazemos

o conceito de necessidades de formação para esse trabalho, uma vez que esse conceito está intimamente relacionado com a construção colaborativa de práticas pedagógicas inclusivas. O conceito surge como campo teórico e prático na pesquisa educacional, desde o final dos anos 1960, e manifesta-se a partir do desejo de atender às demandas sociais, relacionadas à qualificação da educação, e a partir da preocupação com o fomento de ações de formação docente.

No início de nossos encontros de pesquisa, os professores e as professoras colaboradoras demonstravam forte intuito de compartilhar, detalhadamente, as suas práticas pedagógicas inclusivas. Cada momento de encontro colaborativo parecia ser insuficiente para dialogarmos sobre todas as nossas angústias pedagógicas, dúvidas e desejos de transformação das práticas. Nesse sentido, refletimos sobre como seria válido dar voz a todos, além dos momentos já estabelecidos para os encontros, ampliando as nossas trocas. Da mesma forma, identificamos a necessidade de as coordenadoras do projeto estarem imersas nas salas de aula dos professores e das crianças, a fim de se aproximarem do fazer diário de práticas e estratégias de ensino-aprendizagem.

O trabalho com necessidades de formação é complexo e delicado, pois não se trata de um levantamento de dificuldades que cada professor apresenta, mas exige a participação de pesquisadores sensíveis às demandas dos colaboradores, no sentido de respeitá-los e de construir junto com eles as suas práticas. As necessidades não surgem a priori, mas se manifestam nas relações estabelecidas entre os professores que dialogam sobre o trabalho pedagógico. As autoras Rodrigues e Esteves (1993) reforçam essa análise quando dizem que há uma relação entre as necessidades dos professores e das professoras e o próprio processo de reflexão sobre as práticas, já que é na construção do conhecimento que surgem essas necessidades: elas “não parecem existir externamente ao indivíduo, sendo, por isso, mais adequado falar de elaboração/construção das necessidades do que propriamente da sua emergência” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.22).

O trabalho com necessidades de formação, em nosso projeto de pesquisa, tem o objetivo de tecer caminhos a partir do olhar de quem está na prática: o professor e a professora. Buscamos refletir sobre a prática no momento que dialogamos com os nossos pares e realizamos intercâmbio de experiências e favorecemos um trabalho colaborativo que se configura também formativo.

Ao construir essas necessidades, junto aos colaboradores/professores, é necessário saber que não existem necessidades absolutas; não existem necessidades fixas e estáveis; e é necessário compreender que nem todas as necessidades são consciencializadas pelo sujeito (LEITE, 2006). Essa flexibilidade e movimento do pensamento nos apontam alguns caminhos metodológicos que veremos a seguir.

5.2 Processos colaborativos

Nossa pesquisa é um processo movido por muitas professoras e professores colaboradores e suas crianças. Encontramo-nos em uma fase inicial de desenvolvimento da investigação, uma vez que esse trabalho se insere em uma pesquisa longitudinal e institucional, realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: UFRN, apoiada por um programa de fomento à pesquisa da Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, o Programa de Apoio à Pesquisa do NEI, PRONEI-PESQ.

Tendo em vista que o nosso projeto será desenvolvido a longo prazo, estudamos a perspectiva da cartografia como metodologia de pesquisa. Analisando o objetivo da nossa investigação e o contexto de produção de práticas pedagógicas inclusivas. Sentimos a necessidade de buscar essa metodologia, uma vez que se alinha com a necessidade de investigar a dinamicidade inerente do fazer pedagógico que se constrói no cotidiano.

A cartografia como possibilidade de pesquisa está fundamentada nos trabalhos de Deleuze e Guattari (1996). Considerando a possibilidade de superação de um paradigma de ciência, no qual há a dicotomia entre sujeito objeto, característico da ciência moderna, os estudos cartográficos apoiam-se na ideia de que toda realidade é construída e de que é possível produzir conhecimento dentro da complexidade, a partir da indagação e de percepções do próprio pesquisador, no contexto de seu campo de pesquisa, sem a pretensão da neutralidade. A cartografia é uma forma de investigação, entre outras, capaz de romper com a ideia de que os fenômenos sociais devem ser estudados como se fossem fenômenos naturais, reduzindo os fatos sociais às suas dimensões observáveis e mensuráveis, peculiares à ciência moderna.

A proposição de um trabalho cartográfico para esta pesquisa possibilita uma forma de mapear a complexidade das relações, ações e posicionamentos estabelecidos dentro do espaço/tempo/dinâmica da educação, especificamente no trabalho colaborativo entre professores que planejam suas práticas pedagógicas. A pertinência de um estudo cartográfico justifica-se, então, pelo intuito de encontrar dados que não podem ser encontrados com uma simples coleta de informações e análise. Torna-se necessária a utilização de uma abordagem capaz de incorporar a fluidez dos encontros dos profissionais da educação envolvidos no trabalho escolar inclusivo. A seguir, pontuamos três ações iniciais desse projeto, ainda em execução e em processo de organização. Desse modo, as atividades abaixo relacionadas não foram concluídas, mas já podem ser citadas a fim de que o leitor conheça os nossos caminhos iniciais de investigação.

5.3 Encontros com mediadores-pesquisadores

Em nosso projeto de pesquisa, cujo foco é a interlocução entre os professores sobre as suas práticas inclusivas, identificamos a necessidade de aprofundarmos os nossos estudos sobre educação para todos, a fim de garantirmos uma coerência no grupo, embora consideremos a riqueza inerente à pluralidade dos diferentes olhares dos pesquisadores. Diante disso, fomentamos encontros remotos com mediadores-pesquisadores externos ao Núcleo de Educação da Infância, capazes de estabelecer uma interlocução provocadora acerca do trabalho pedagógico na escola. Ao longo desse processo, consolidamos uma compreensão consistente e fundamentada sobre educação inclusiva, bem como deslocamos o nosso olhar que estava muito circunscrito nas práticas cotidianas e para as condições de produção dessas práticas.

Nós vivenciamos encontros muito enriquecedores com a professora Maria Teresa Eglér Mantoan; Maria de Fátima Carvalho e Cláudia Kranz, três pesquisadoras de referência no contexto da educação inclusiva brasileira. De maneira geral, problematizamos alguns aspectos da inclusão no NEI-CAP, a citar: a necessidade de articularmos um profissional de Atendimento Educacional Especializado na escola e compormos um Laboratório de Acessibilidade e Inclusão, a fim de agregarmos recursos e tecnologias.

Ao longo desses encontros também dialogamos sobre as possibilidades favoráveis da abordagem metodológica do tema de pesquisa, uma vez que as nossas práticas estão pautadas no protagonismo infantil e têm a criança como centro e todo o processo pedagógico. Consideramos, portanto, que a abordagem metodológica construída pela nossa escola revela um grande potencial de acessibilidade ao conhecimento, no entanto, em função da ausência de um serviço de Atendimento Educacional Especializado, nosso trabalho com as crianças esbarra em barreiras comunicacionais e físicas que precisam ser superadas.

5.4 Observação nas turmas e entrevistas

Nesse momento da pesquisa, nós, as coordenadoras do projeto, nos organizamos para observar as turmas das professoras colaboradoras, a fim de nos aproximarmos do contexto de

produção de suas práticas. Consideramos alguns aspectos importantes durante as observações, definidos anteriormente, no entanto, observamos as diversas experiências das crianças ao longo do cotidiano escolar. Esse movimento nos ajudará a fomentar o diálogo na próxima fase da pesquisa, mas não se trata de uma coleta de dados acerca das práticas com o intuito de analisarmos o trabalho das professoras. A aproximação tornou-se necessária a fim de que as coordenadoras tenham mais elementos para fomentar o debate e estabelecer a interlocução entre pares (professores). As observações em cada turma objetivam conhecer, de modo mais próximo, como as crianças vivenciam suas rotinas com seus pares no cotidiano escolar. Aspectos como autonomia, comunicação e interação estão sendo levados em consideração.

Além das observações acima referidas, ao longo da pesquisa, construímos alguns instrumentos necessários à construção de necessidades de formação de nossos colaboradores, são eles: entrevistas semiestruturadas, notas de campos e análise documental.

As entrevistas semiestruturadas correspondem a um tipo de entrevista que possui flexibilidade em suas perguntas. Há um planejamento prévio de questões a serem seguidas, mas que pode sofrer acréscimo ou modificação de perguntas a serem feitas. Serão realizadas cerca de 20 entrevistas individuais e 1 coletiva com os colaboradores, ao final da análise documental de nossas observações.

As notas de campo estão relacionadas às observações nas turmas, conforme já salientamos. Construímos um roteiro de observação a fim de organizarmos as nossas anotações pessoais sobre o processo de toda a pesquisa. Essas notas correspondem a um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados em um estudo qualitativo” (BOGDAN, BIKLEN, 2013, p.150). Consideramos, para a análise documental, os documentos utilizados durante as entrevistas semiestruturadas, bem como as notas de campo registradas por nós pesquisadoras.

Promoveremos encontros colaborativos para a construção de práticas. Dessa forma, será elaborado, coletivamente, um roteiro de pautas, estudos de caso, análise de práticas, problematização de dúvidas e de estratégias pedagógicas tendo em vista as práticas inclusivas. Os professores poderão expor/relatar o cotidiano de suas práticas pedagógicas e, a partir de embates de pontos de vista, construiremos novas possibilidades de trabalho aberto à diferença. Almejamos fazer emergir novos arranjos de trabalho colaborativo entre docentes e caminhos de interlocução, ao refletir sobre os posicionamentos dos professores em relação ao trabalho inclusivo.

6 Considerações Finais

Olhar de professor ou professora deve sempre estar em trânsito, sem paradas, pois o ato educativo demanda contínua construção. De acordo com as reflexões já engendradas nesse texto, compreendemos que as infâncias são plurais, múltiplas, potências, experiências, acontecimentos. Podemos também inferir que é necessário caminhar no “fio da navalha” (MANTOAN, 2015) para compreendermos que, ao abstrairmos a diferença, em nome de uma pretendida igualdade, a inclusão perde seu sentido, uma vez que não legitimamos as especificidades humanas. Da mesma forma, enfatizar a diferença como único atributo que define o sujeito, excluimos do mesmo modo. Nossa investigação assume esse desafio e caminha no sentido de qualificar as práticas pedagógicas tendo em vista a garantia dos direitos de aprendizagem a todos os alunos da escola.

Ao longo de nossa caminhada inicial de pesquisa, aperfeiçoamos o nosso olhar sobre a criança, as infâncias, a escola, a diferença irreduzível de cada um. Percebemos também que a inclusão escolar não tem bordas, mas transborda à medida que se expande cotidianamente e se revela nas práticas pedagógicas e nas condições de produção do trabalho pedagógico.

Quando falamos em inclusão escolar precisamos sair das bordas da deficiência, extravasar, derramar-se, espalhar-se em torno. Perceber-nos também como diferença. É necessário o exercício de construção de um olhar em trânsito, sem paradas, crítico. Precisamos extrapolar as bordas da deficiência e, ao mesmo tempo, considerar a especificidade de cada sujeito.

Por fim, almejamos construir um olhar que humaniza a partir da pesquisa, compreendendo que a inclusão não está relacionada à constituição de relações simplesmente harmoniosas. Estamos o tempo todo imersos em embates e lutas. A partir da possibilidade de as crianças estarem juntas, na escola, novas relações emergem das colisões estabelecidas entre a diferença.

Acreditamos em uma educação democrática que entende a infância como experiência, assume um pensamento nômade e concebe o espaço-tempo da aula como um ato de criação (ABRAMOWICZ, 2009). Nós, professoras de Educação Básica, em nossa pesquisa, entendemos a sala de aula, a relação pedagógica com as crianças e com as suas infâncias como um processo inventivo e colaborativo. Vislumbramos um longo caminho para essa pesquisa e um contexto investigativo rico em possibilidades de abordar a educação inclusiva a partir de um paradigma questionador. O NEI-CAP.

Referências

ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T.C. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2009.

CARRICO, J. S. A.; PIMENTEL, G. Inclusão *avant la lettre* no Núcleo de Educação da Infância. In: CORDEIRO, S. S.; CAMPOS, R. R. **Histórias, memórias e afetos**. Natal: SEDIS-UFRN, 2020. p. 112 – 145 -.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 2013.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. Documentação Pedagógica uma prática para a reflexão e para democracia. In: **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 180-198 -.

HALL, S. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. 2. ed. Minas Gerais: Editora UFMG, 2013

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2019.

LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção: Experiência e Sentido).

LEITE, T. M.S.S. **Necessidades de Formação Contínua de Professores em Relação à Integração dos alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de**

ensino. Lisboa, 1997, 254. p. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

MANTOAN, M. T. E.. Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA. Revista da Pró-Inclusão/Associação Nacional dos Docentes de Educação Especial.**, v. 6, p. 11-14, 2015.

MANTOAN, M. T. E.. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **INCLUSÃO SOCIAL (ONLINE)**, v. 10, p. 37-46, 2017.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da Diferença**. São Paulo: Curso de Pós-Graduação em Sociologia da USP: Ed. 34, 1999.

REGO, M. C. F. D. O currículo em movimento. **Caderno faça e conte**. Natal: SEDIS-UFRN, p. 20-49, 2020

RODRIGUES, Â.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto, 1993.

SILVA, T. T. (org); Hall, S. **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro:Editora Vozes, 2014