



**Dossiê: Experiências instituintes de pesquisa e formação docente:
diálogos latino-americanos**

**A metaconversa como metodologia de abordagem narrativa para a compreensão de
políticas instituintes de Educação Especial na perspectiva inclusiva**

*La metaconversación como metodología de enfoque narrativo para la comprensión de las
políticas instituyentes de Educación Especial desde una perspectiva inclusiva*

Thais da Costa Motta
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Rio de Janeiro - Brasil

Resumo

O presente artigo evidencia os movimentos da *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica que se dedicou a estudar a política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva – o ensino colaborativo – adotada pelo CAP-UFRJ a partir do ano de 2020. Um estudo não apenas pela via do texto legal, mas pelos efeitos da política na vida das pessoas. Para tal, optou-se pelas conversas, como metodologia. No movimento de compreensão das conversas, foi proposta uma *metaconversa* por escrito. Uma partilha *cointerpretativa* na intenção de refletir sobre a experiência vivida e propor uma avaliação das políticas em acontecimento. Concluiu-se quanto a contribuição do ensino colaborativo para a parceria entre docentes, para o planejamento compartilhado, para a formação continuada em *lócus* formativo e na percepção da inclusão como uma responsabilidade comunitária. A partir de tais evidências compreendemos a política praticada como *instituinte* ao perceber, por meio das narrativas dos participantes, os muitos sentidos sobre uma mesma política.

Palavras-chave: Narrativa (Auto)biográfica; Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; Metaconversa.

Resumen

Este artículo destaca los movimientos de la investigación-formación narrativa (auto)biográfica centrada en el estudio de la política de Educación Especial desde la perspectiva de la educación inclusiva —enseñanza colaborativa— adoptada por la CAP-UFRJ desde 2020. El estudio se realizó no solo a través del texto legal, sino también mediante el análisis de los efectos de la política en la vida de las personas. Para ello, se optó por las conversaciones como metodología. En el proceso de comprensión de estas conversaciones, se propuso una metaconversación escrita. Esta implicó un intercambio co-interpretativo orientado a reflexionar sobre las experiencias vividas y proponer una evaluación de las políticas en acción. Las conclusiones resaltaron la contribución de la enseñanza colaborativa a las alianzas entre docentes, a la planificación compartida, a la formación continua en un entorno formativo y a la percepción de la inclusión como una responsabilidad comunitaria. A partir de esta evidencia, entendemos la política aplicada como una institución que, a través de las narrativas de los participantes, percibe los múltiples significados de la misma política.

Palabras clave: Narrativa (Auto)biográfica; Políticas de Educación Especial desde la Perspectiva Inclusiva; Metaconversación.

Introdução a uma conversa sobre decolonização das pesquisas em Educação Especial e inclusão escolar

No ano de 2020, após o processo de seleção para professor efetivo de Educação Especial da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT), ao ingressar no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ) e com o intuito de instituir e coordenar o Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NEEI), junto à segunda docente aprovada, no mesmo concurso, iniciamos, em colaboração com a comunidade escolar, os movimentos de constituição da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

A necessidade de institucionalizar tal política, por meio da criação de um Núcleo que coordenasse as ações político-pedagógicas, em torno de tal temática, veio a partir da assumpção, pelo Colégio, das cotas para estudantes com deficiências, após o lançamento do edital de acesso nº 378 de 26 de junho de 2019 para a admissão de alunos no ano de 2020. Essa ação integrou o mote das políticas de ações afirmativas e democratização de acesso que vêm sendo instituídos pelo CAp-UFRJ nos últimos anos.

Concomitante ao ingresso, no CAp, também, deu-se o início do meu processo de doutoramento, e, a partir desse novo lugar de formação, após dezoito anos, atuando como docente em dois sistemas municipais de ensino diferentes, comecei a problematizar as razões pelas quais um Colégio de Aplicação de uma Universidade Federal, referência em ensino, pesquisa e extensão, estava principiando, tão recentemente, os primeiros movimentos de criação de uma política de educação inclusiva, no que tange à escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, incluindo os autistas, altas habilidades/superdotação, considerados público-alvo da Educação Especial.

Meu estranhamento adivinha do meu lugar de experiência docente que já havia experimentando o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência em escolas regulares nos municípios de Itaboraí e Niterói, ambos do Estado do Rio de Janeiro, desde os anos 2000. Eram, pelo menos, vinte anos, vivenciando, cotidianamente, na escola básica, a implementação das políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no que tange aos processos de escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas redes regulares de ensino.

Meu interesse de pesquisa em nível de doutoramento, portanto, ligou-se, diretamente, à minha nova experiência profissional, naquele momento, tendo como intenção político-formativa, investigar os movimentos e atravessamentos no processo de constituição da recente política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva do Colégio de Aplicação da UFRJ.

Ao unir ambos os interesses, a constituição da política de inclusão dos estudantes público da Educação Especial no CAP-UFRJ ao projeto de doutoramento que dedicou-se a estudar tais movimentos, foi possível desenvolver um estudo sobre o processo de implementação de uma política em acontecimento. Isso quer dizer, que diferente de uma proposição investigativa de implementação de uma política expressa em texto legal e o acompanhamento de como essa proposição seria implementada na escola, a ideia, a partir de uma lógica política, a priori, diferenciada da proposta pela política nacional, era perceber como as experimentações que seriam realizadas, a partir dessa nova proposição de suportes de Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes – o ensino colaborativo – seria vivenciado, percebido e avaliado pelos diferentes atores que experimentariam e viveriam os atravessamentos da política de Educação Especial na escola: estudantes, docentes dos ensinos comum e especial, famílias, diferentes servidores e funcionários, licenciandos (por se tratar de um Colégio de Aplicação), e das pessoas que compunham a gestão. Por se tratar de uma investigação com as gentes da escola, a pesquisa foi submetida ao Conselho Pedagógico do CAP-UFRJ, bem como ao Comitê de Ética da Universidade com a aprovação de ambas as instâncias. Além disso, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Importante dizer, que o Ensino Colaborativo é um modo de organizar os serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes PAEE, oferecendo os suportes, os recursos, as estratégias de acessibilidade e inclusão, prioritariamente, em sala de aula regular, inclusive, por meio da atuação do docente da Educação Especial de modo articulado ao docente do Ensino Comum. Nessa proposta, ambos os docentes, trabalham juntos, desenvolvendo, colaborativamente, o planejamento e a regência da aula, sendo corresponsáveis pelas acessibilidade(s) curriculares, nas propostas pedagógicas e nos instrumentos avaliativos para o favorecimento da escolarização e aprendizagem de toda a turma.

Ao propormos a constituição de uma política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva com nuances diferenciadas das indicadas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), ou seja, com o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na perspectiva do Ensino Colaborativo, prioritariamente, na sala de aula regular, por meio do trabalho em parceria e horizontalidade entre o docente da Educação Especial e o docente do Ensino Comum, compreendemos esse modo de organizar e oferecer os serviços especializados e suportes para a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), como sendo *uma política instituinte*.

Políticas instituintes são movimentos entendidos como aqueles em que prevalecem dimensões *éticopolíticas*ⁱ, que seguem em um sentido para uma outra educação para uma outra cultura educativa, tensionadas por atos permanentes de inclusão na contramão das exclusões sociais cotidianas ao assumir

a amorização da vida, marcadas por uma dignificação crescente do humano-social em seu processo de diferir, criar e criar-se com autonomia, legitimando as alteridades como forma de enfrentamento das desigualdades na escola e em todos os intercâmbios culturais que a constituem (Linhares, 2010, p.815).

Partimos, portanto, do pressuposto de que *políticas instituintes* são políticas constituídas *na e com* a escola. Política tramada pelos sujeitos que, nela, habitam. A noção de *política instituinte*, advinda da noção de *movimentos instituintes*, definida por Linhares (2010), não parte de uma perspectiva de que todos os atos desse movimento na escola são, em si, uma resposta educativa pacífica, diferenciada e, facilmente, confundida ou resumida à ideia de “boas práticas”. Isso seria uma redução de uma noção que, em sua produção, está, diretamente, ligada à resistência a uma lógica opressora, a uma concepção bancária de educação (Freire, 1987). Logo, os *movimentos instituintes* e, por conseguinte, *as políticas instituintes*, são aquelas, cuja origem de sua produção, são forjadas, como escape do que está instituído, como forma de dominação social.

Desse modo, ao optarmos por oferecer o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na perspectiva do Ensino Colaborativo, em sala de aula, fazemos tal escolha, conscientemente, por entendermos que o oferecimento do AEE, prioritariamente, no contexto das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), no contraturno escolar, em horários de atendimentos específicos (proposta expressa na PNEEPEI, 2008), acaba por

limitar a oferta dos recursos de acessibilidade necessários ao processo de escolarização dos estudantes PAEE, dentre eles, o próprio docente especialista da Educação Especial, que, a priori, atua, diretamente, na turma regular, juntamente, com o docente do Ensino Comum, planejando, colaborativamente, a aula, os recursos, as estratégias, as atividades, o currículo e a avaliação, de modo a favorecer os processos de inclusão.

O Ensino Colaborativo, opção político-pedagógica que, desde o ano de 2020, é assumida e oferecida no CAP-UFRJ, tem se mantido em permanente criação e recriação cotidianas. Entendendo que as pessoas envolvidas, no decorrer desse tempo, vêm tencionando a universidade em suas decisões, reconfigurando o desenho da política com movimentos de maior ou menor intensidade, dependendo das disputas em questão. Esse processo, porém, não ocorre de modo apartado da realidade social, mas em conjunção de forças com a própria sociedade e com as políticas instituídas. É por esse viés que podemos perceber que, mesmo produzindo uma política outra, a *política instituinte* é infiltrada pela realidade social e econômica e está cheia das nuances das *políticas instituídas*, apesar das rupturas que provoca. Não tem sido uma tarefa fácil a defesa e a manutenção dessa opção, mas seguimos, a partir dos estudos, com evidências da sua importância para a garantia do direito à educação desses estudantes.

Dessa feita, optar por estudar uma política instituinte em processo de implementação, alternativa à política proposta, no texto da política nacional, que tem sido constituída no movimento de *pensarfazer* cotidianos, exigiu-nos o estabelecimento de uma abordagem *teoricometodológica* de *pesquisaformação* que envolvesse no processo de estudo da política em acontecimento, uma proposta investigativa consciente e responsiva.

Isso porque, ao ter, como intuito, estudar a política, não apenas tendo por base a análise dos textos legais, mas, sobretudo, por meio da compreensão dos efeitos que a política instituinte produz nos corpos e nas subjetividades das pessoas que compõem a comunidade escolar, a abordagem *teoricometodológica* escolhida precisava ser capaz de desenvolver uma relação horizontal e ética com os sujeitos da pesquisa. Uma investigação que estabelecesse um processo colaborativo, fundamentalmente, em partilha. Isso pressupunha que cada etapa da *pesquisaformação* precisaria ser configurada de modo compartilhado e negociado entre os participantes e, nesse sentido, esses foram entendidos, como coparticipantes e coautores do estudo. Isso, inclusive, confere protagonismo às pessoas que, por pertencerem às classes

subalternizadas e/ou pormenorizados, muitas vezes, tiveram/têm seus saberes silenciados. Essa proposição serviu de base para a defesa de um fundamental princípio, o que compreende a formação, como uma dimensão política de cunho coletivo e, ao mesmo tempo, individual, em movimentos indissociáveis.

Isso significava dizer que, ao assumir os estudos nos/dos/com os cotidianos, com base no aporte *teoricometodológico* das narrativas (auto)biográficas, das histórias de *vidaformação*, minha e dos que participaram da *pesquisaformação* comigo, não poderia furtar-me à abertura necessária para o desenvolvimento de uma investigação que precisava se constituir na generosidade epistêmica do (com). Uma investigação (com)partilhada, (com)vivida, (com)versada, (com)versante e interpretada (com) o outro.

Isso requeria abrir mão da ideia de produzir uma investigação que era exclusiva, no que se refere à dimensão da autoria. De uma ideia única e individualista do “eu” e transitar para uma dimensão do “si”, conforme Ricoeur (2007) nos convoca a pensar, ao deslocar o pronome pessoal (eu) para o pronome reflexivo (si). Um si que carrega um nós, e, por essa razão, tornou a pesquisa com múltiplas possibilidades, quando se permitiu o encontro. É, no diálogo e pelo diálogo, que se constitui o eu, e, nesse sentido, não existe o “si mesmo” sem o *Outro*. Mas, o que significa investigar, a partir da ideia de uma pesquisa aberta às possibilidades? É compreender que o conhecimento não é total. Não é final. Não é a priori. É ter atenção a. É devir. É convite. E, por esse motivo, é, de acordo com Paulo Freire, (1995), um *inédito viável*.

No ineditismo do ainda não vivido, do não controlável, uma vez que a política instituinte é o que acontece no espaço de abertura do que não fora, antes, determinado, já que se constitui, no processo, nas brechas, no encontro, pois, ao contrário daquilo que fica, apenas, no campo do desejo, é, por intenção, algo realizável, portanto, viável. Desse modo, há de se ter um compromisso alteritário com o lugar do *Outro*. Pois, segundo Bakhtin (2012), a palavra do *Outro* é uma condição da existência do *Eu*, ou seja, que o *Eu* existe somente em relação ao *Outro*. Há, nesse sentido, um compromisso de repensar a noção de identidade, como uma noção de alteridade no estudo das *políticas instituintes*. Que conhecimento produziremos (juntos) e (com) a escola? Para (que) e para (quem), produzimos conhecimentos em partilha?

A partir dessa premissa, estabeleceram-se modos outros de compreender se a política instituinte praticada estava, ou não, condizendo com as expectativas das gentes que compõem a escola. Sendo a *pesquisa formação*, aqui, apresentada, uma abordagem narrativa e (auto)biográfica, optamos pelas conversas, como fontes narrativas basilares do estudo. Para a compreensão dessas fontes, propusemos as metaconversas escritas (Motta, 2024)ⁱⁱ, como dispositivo metodológico para a *cointerpretação* do narrado. Uma interpretação feita em colaboração entre os conversantes, no sentido de evidenciar as compreensões sobre os rumos da política vivida e propor, no processo avaliativo, indicadores para a retroalimentação das culturas, práticas e novas políticas de inclusão escolar.

1- ***Estudo da política instituinte de inclusão, por meio das experiências dos sujeitos***

Ao partir do pressuposto de que, para estudar políticas instituintes em acontecimento, o caminho epistemológico mais condizente com as premissas da inclusão escolar seria compreender as reverberações da política na vida das pessoas envolvidas, em seu contexto de uso, se fazia necessário estabelecer critérios para convidar os atores sociais que participariam do estudo. Desse modo, foram feitas as seguintes escolhas: um docente do Ensino Comum; um docente da Educação Especial; um docente que estivesse compondo a gestão do período estudado; uma família de um estudante PAEE; um estudante PAEE e um docente representante do Setor de Orientação Educacional (SOE).

A intenção, ao optar por esses conversantes, era perceber as diversas nuances interpretativas sobre as políticas, bem como os diferentes modos, pelos quais as políticas impactam, com seus efeitos, a vida das pessoas. Ainda que todos os conversantes convivessem em um mesmo espaço e experienciassem um mesmo tempo histórico, havia diferenças nos modos como cada um compreendia a política vivida. Acreditávamos, fortemente, que essa multiplicidade de olhares e percepções, nos ajudariam a enxergar as políticas por diferentes prismas, podendo favorecer uma compreensão mais detalhada desses efeitos, podendo vir a contribuir para uma interpretação mais atenta e responsiva para os estudos políticos do campo.

Desse modo, a partir da percepção e do lugar de cada uma das conversantes, a proposição seria aprofundar as investigações sobre temas e debates que estariam atravessando o cotidiano nas dimensões das políticas, das práticas e das culturas, para a inclusão escolar dos estudantes – a *tríade praxiológica* (Motta, 2019).

Ao investigarmos a constituição da política em acontecimento no cotidiano e que não estavam, a priori, descritas nos textos legais para sua proposição, buscamos, no movimento de conversar com as gentes que compõem a escola, a compreensão de um círculo virtuoso, ao reunir as *perspectivas instituintes* (Linhares, 2016) às *artes de fazer dos praticantes* (Certeau, 2014), mediatizadas pela *interpretação hermenêutica* dos filósofos da linguagem, Bakhtin e Ricoeur, para o aprofundamento do conceito de *cointerpretação* (Motta, Bragança, Prado, 2023).

No movimento de interpretação das fontes narrativas – as *metaconversas* – faço a defesa de que estas podem configurar-se, como uma abordagem *teoricometodológica*, na perspectiva da *decolonialidade dos saberes*. Isso porque, ao mesmo tempo, que essa opção convoca a comunidade escolar para conversar sobre como sentem as reverberações das políticas instituídas e instituintes em suas vidas, convida, também, a interpretar e compreender a própria política, intentando uma tomada de consciência para a proposição de novos *movimentos instituintes*. Sobre esse processo, descrito acima, foram organizados cinco encontros-conversa em que constituímos *metaconversas* e *cointerpretações* em partilha sobre a política de inclusão em educação no CAP-UFRJ.

A primeira conversa foi com a Orientadora Educacional, Sandra Barros. Ocorreu no dia 04 de junho de 2021, ainda, durante a pandemia da COVID-19. A conversa aconteceu, remotamente, e foi o mais longo de todos os cinco encontros. A conversa durou quase quatro horas e nem vimos o tempo passar. Penso que essa duração maior tenha sido fundamental, pois a Sandra sentiu necessidade de retornar, ao ano de 1990, para narrar, desde lá, a história dos movimentos políticos para a corporificação das ações afirmativas do CAP, nos dias de hoje.

A segunda conversa, podemos chamar, de acordo com Ponzio (2016), de triálogo. Isso porque reuniram-se, em um encontro remoto, três mulheres. Eu, a Mariana Branco – mãe de um estudante do Ensino Fundamental (o Miguel) – e a Nathália Inácio, professora da Educação Especial, referência da turma naquele ano letivo. Dado momento, o Miguel, apareceu, na sala, e entrou, animadamente, na conversa que girou em torno da defesa da inclusão na escola comum regular.

A terceira e a quarta conversas, respectivamente, com as professoras Graça Reis e Marina Campos, aconteceram no CAP. Ambas, no ano de 2022, após a retomada das aulas

presenciais. A conversa com a professora Graça trouxe reflexões políticas do lugar da gestão, visto que ela atuou, como diretora adjunta, e falou sobre os desafios desse período. Já a professora Marina refletiu sobre os desafios e possibilidades cotidianas da inclusão escolar, na sala de aula regular, sendo ela, professora do ensino comum nas séries iniciais do ensino fundamental.

A quinta e última conversa aconteceu de modo remoto, em fevereiro de 2024, com a professora de Educação Especial, Letícia Oliveira. Optamos pelo formato remoto, pois eu já estava de licença para o doutoramento, já não mais frequentando o CAp. A distância geográfica, entre nós, nos fez tomar essa decisão.

Importante dizer que o processo de constituição das *metaconversas* foi algo novo para mim. Não sabia muito bem como transmutar as conversas que tivemos nos encontros e que foram gravadas em áudio e vídeo para um texto escrito. Eu só tinha um desejo – que o acontecimento do encontro não fosse perdido ou aprisionado no texto. Justamente, porque o que me encantava, em cada conversa, era o movimento fluído, despretensioso e cheio de disponibilidade à escuta. Então, optei por criar uma escrita, trazendo os sentidos que vivemos, na conversa, para o papel, inclusive, respeitando, nas transcrições, a espontaneidade e as marcas da oralidade.

Foi, então, que ensaiei escrever, dando materialidade escrita ao gênero conversa, tentando trazer as emoções, as sensações, as pausas, os silêncios, os risos, os incômodos, os olhares, os movimentos do corpo. Não como uma transcrição pura e simples, mas uma reescritura ética, respeitando os percursos escolhidos pelas(os) coautoras(es), ao narrarem a sua experiência. Porém, no processo de *metaconversar*, busquei lançar luz e aprofundar os debates de questões levantadas durante o encontro. Para tal, fui fazendo uma tessitura de intriga (Ricoeur, 2007), costurando entre os trechos de nossas narrativas, discussões e autores que nos ajudariam a compreender melhor os indícios das interpretações da política que trasbordaram de nossas primeiras reflexões.

A *metaconversa* com a Sandra foi a mais complexa de ser constituída. Além de ter sido a primeira vez que fiz tal ensaio, o encontro teve quase quatro horas de duração. Levei dois meses para constituir um texto conversante. Entre idas e vindas da escrita, eu não tinha muita certeza de como produzir o gênero conversa. Lembro-me de discutir, muitas vezes, com a minha orientadora, Inês Bragança, sobre essa dúvida. Ou melhor, sobre a incerteza quanto ao

caminho mais responsivo a seguir. Não poderia ser uma reescritura, em formato de uma carta, por exemplo. Também, não era uma crônica. Era uma conversa e precisava manter, minimamente, os princípios e os sentidos de uma conversação.

Foram os retornos da Sandra, após receber o texto da metaconversa e ser convidada a dar continuidade ao diálogo, que me deram alguma tranquilidade para entender que aquele desenho estava considerando eticamente, o acontecimento do encontro. O fato de ela ter se sentido respeitada e desejosa em dar continuidade à metaconversa me deu ânimo, conforme evidenciado em um dos trechos abaixo:

Em nossa conversa, Sandra, você contou, minuciosamente, essa história de como os primeiros desenhos da política de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva foram se constituindo. Mas, em um exercício muito consciente, reflexivo e investigativo de quem viveu intensamente esse cotidiano, você demarcou, com muita coerência político-pedagógica, que a chegada daqueles estudantes só foi possível, efetivamente, pois o Colégio passara por um processo de democratização de acesso durante os últimos anos. No exato momento em que fez a distinção desses dois movimentos, é como se um “achadouro” de novas possibilidades investigativas se abrisse, bem, ali, na minha frente, quando você disse:

Sim, com certeza. No entanto, esta metaconversa é instigante e ao mesmo tempo, inquietante. Repassar o que aconteceu, agora distante ainda traz certo desconforto. Trago a situação a partir dos meus registros de memória, arquivos pessoais e anotações individuais e é como se eu trouxesse para o presente toda a tensão vivida naquele momento com as pessoas, com os acontecimentos... O que me fez rever aqui o modo como falei ao gravar a conversa. Em nossa primeira conversa me sentia muito solta, muita à vontade para relatar minha maneira de ver o que aconteceu, o que avalio como sendo o gatilho de tudo que vivemos hoje no colégio. Estava bem à vontade não somente de falar sobre minha perspectiva do que vivi, mas ser responsiva à sua escuta sensível, respeitosa e generosa.

Então, Thais... eu também fiz um exercício de rememoração antes de começarmos a conversa. Como foi aquele ano, aquela passagem de 2016 para 2017 e o próprio ano de 2017. Peguei a minha agenda daquele ano e fui olhando, mas não consegui encontrar tudo, pois me mudei há pouco tempo e se eu encontrar algo que eu entenda ser importante para a sua pesquisa, eu vou te passar. Mas a princípio eu vou fazer aqui a rememoração deste processo.

A sua atitude como pesquisadora me deixou muito à vontade para escavar o que chamamos de memória. E isso, nos leva a um revelar-se, abrir-se, a um descortinar... E, obviamente, o que trago para o presente, agora em outro contexto, ainda precisa ser cuidadosamente relatado, recolocado, recontado com respeito ao colégio e sua história. Então, nessa metaconversa, foi preciso uma revisão, dado que o registro escrito impõe outra dimensão ao registro oral. A metaconversa ajudou a lapidar o relato, ir além e também conter, rever as citações de nomes, enfim, um recontar a história da mudança que abriu o CAp para o confronto com sua diferença. (Sandra Barros).

Assim, segui com a escritura das demais conversas, tendo, como princípio, ver/escutar com cuidado, todos os vídeos e áudios, e ir tecendo a narrativa, levando-se em conta os movimentos da conversa inicial, costurando as nossas palavras aos estudos sobre os temas que tínhamos sido provocadas a pensar a cada encontro.

Todas as coautoras receberam as *metaconversas* para ler e avaliar se estariam condizentes com a conversa primeira. Além disso, foram chamadas a continuar o diálogo, caso sentissem necessidade. Elas poderiam escrever, em resposta, em aprofundamento, em transbordamento e/ou fazer alguma correção que percebessem necessária. Das cinco conversações, três coautoras transbordaram a *metaconversa* em continuidade interpretativa. Três outras conversantes deram retorno de que o texto constituído conseguiu capturar todas as dimensões vivenciadas, durante o encontro, e se sentiam contempladas pelo modo como as *metaconversas* foram constituídas.

Para além disso, busquei escrever toda a tese em gênero conversa. O que foi, para mim, um desafio e uma ousadia epistêmica. Portanto, o gênero conversa não foi apenas uma escolha metodológica para o encontro com os sujeitos da pesquisa. Foi uma assumpção do gênero, entendendo-o, em sua importância, como modo singular e decolonial para a produção e publicização de conhecimento *políticopedagógico* e docente. Desse modo, toda a tese foi constituída em conversas. Desde as *autoconversas*, por meio do meu memorial de formação e os modos pelos quais constituí os meus interesses de pesquisa em minha vida, passando pelas conversas com a própria *pesquisaformação* e as tessituras que fui estabelecendo em meus modos de pesquisar, justificando os sentidos *epsistemopolíticos* para tal escolha.

2- A conversa e a metaconversa, como uma metodologia epistemologicamente horizontal

Estudar os processos de instituição de políticas de Educação Especial na perspectiva da inclusão em educação requer reconhecer que a educação inclusiva é, de acordo com Lima (2008), “a perspectiva educacional que polemiza as demarcações das fronteiras no que se refere à produção de identidades e diferenças”, uma vez que essa escola, instituição social e cultural primária constituída, na modernidade, ainda, se mantém como lugar de produção de processos didático-pedagógicos que, na maioria das vezes, seleciona e exclui, ao determinar quem permanece dentro ou quem fica fora dela, configura-se, como possibilidade de promovermos fissuras, tensionamentos e, até mesmo, rupturas que nos inspiram a *pensarfazer* mudanças paradigmáticas na educação – as *rotas de fuga* (Certeau, 2014).

Ao nos colocar em contraposição a todas as formas de exclusão, e, como docentes, contrários à marginalização das gentes e dos seus modos próprios e singulares de conhecer, aprender, existir e produzir conhecimento, na escola básica e na universidade, precisamos

assumir, conforme compromisso político, uma postura decolonial. Segundo Mignolo (2008), a opção decolonial é epistêmica. Ouso dizer que é *epistemopolítica*. Isso quer dizer que é de nossa responsabilidade desvincularmo-nos de posturas *politicopedagógicas* e investigativas que hierarquizam os saberes, dividindo-os, a partir de uma lógica binária; na qual, de um lado, está o que é, legitimamente, reconhecido, e, do outro, aquilo que é percebido como menor, subalterno e marginal.

Sendo assim, ancorada nos estudos *decoloniais* e, a partir da crítica à *colonialidade do saber*, aponto para a possibilidade de a abordagem narrativa e (auto)biográfica poder contribuir para com o campo da Educação Especial na perspectiva inclusiva, no que se refere a um aporte *teoricometodológico* favorável com as pautas de *professora(e)pesquisadora(e)s* que se põem a lutar contra a ideia de uma Educação Especial limitada, historicamente, pelo discurso medicalizante, indutório de uma lógica de correção de erros, dos “desvios” das subjetividades. Ao assumirmos essa abordagem de *pesquisaformação*, como um diferencial para as investigações, no campo da Educação Especial, interligo esse modo de produzir conhecimento, como possibilidade de contrapor-se à *colonialidade do saber* (Lander, 2005).

Consciente do necessário movimento de descolonizar a ciência moderna canônica, para, a partir dela, pensar em uma ciência *invencionática*, tomando de empréstimo o conceito de Manoel de Barros, tenho optado por modos de pesquisar que, também, compreendo como decoloniais. Ou seja, modos de pesquisar, que resistem, que denunciam e anunciam, como aprendi com o professor Tiago Ribeiro, com as *ecologias de modos de existir*. Nesse sentido, não só os modos de pesquisar precisam deslocar-se, mas nos exigem mover as nossas fundamentações de uma base, prioritariamente, “eurocêntrica” para pensar em termos de abertura e diálogo, também, com os autores e com os conhecimentos constituídos, alternativamente, fora da demarcação *epistemogeográfica* do norte colonizador.

Comprometidos com essa premissa, intentou-se o estabelecimento de outros paradigmas *teoricometodológicos* de *pesquisaformação*, ao assumir, em radicalidade epistêmica, as conversas, como metodologia. Uma vez que, no processo da constituição da tese, por vezes, dialogava, por outras debatia, mas, sobretudo, conversava, pois, entendia, assim como Larrosa (2013, p.212), que:

uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto... e essa é a maravilha da conversa... que,

nela, pode se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer.

Desse modo, o que marca a assumpção da conversa, como abordagem metodológica, é a abertura para a constituição do caminho no caminhar, sem roteiros previstos, mas uma investigação que se desdobra por dentro, à medida que acontece.

Além disso, a conversa é, por si só, alteritária; uma vez que o seu valor não está no fato de que, ao final, se chegue a um acordo ou consenso, mas, pelo contrário, uma conversa “está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não as dissolvendo... e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações... e isso é o que a faz interessante...” (Larrosa, 2013, p.213). Entendendo a conversa, como uma perspectiva não linear, concordo com Ribeiro, Souza e Sampaio (2018), ao compreendê-la, como um caminho de fuga às normatividades da pesquisa científica, uma perspectiva, também, decolonial de se fazer ciência humana, uma vez que possibilita atentar-se às diferenças e às singularidades constitutivas do próprio encontro.

E, por essa razão, assumir a conversa não é apenas uma escolha metodológica; é, também, uma opção *epistemopolítica*, uma tomada de posição, segundo Carlos Skliar (2018), pois é, sobretudo, uma forma de exposição: “me exponho à intempérie da incompreensão, da intraduzibilidade, do que não sou capaz de dizer, da impotência. E me exponho, também, ao que virá e não se pode saber de antemão, me exponho à outra exposição”.

Ao ser provocada por Skliar (2018), pela (im)possibilidade de tradução de uma conversa, fui convocada, na continuidade da tessitura das opções *teoricometodológicas* da *pesquisaformação*, a optar pela abordagem hermenêutica nos movimentos de compreensão do narrado, fazendo-o, também, de modo partilhado, decidindo, assim, pela *cointerpretação* das conversas que estabeleci com as(os) docentes, as(os) estudantes, famílias, técnicos e técnicas, funcionários e funcionárias dos mais diversos setores do CAP-UFRJ.

3- A cointrepretação, como indicador de políticas, culturas e práticas de inclusão escolar

A *cointerpretação* parte do princípio ético, fundamentado em Ricoeur (1991; 1995; 2010) e Bakhtin (2011; 2012; 2014), de que todos os sentidos interpretativos das conversas estabelecidas entre os conversantes precisam ser constituídas, também, de modo dialógico. Dessa feita, após o *encontroconversa*, reescrevi em rememoração, retomando os diálogos, os sentidos e as impressões, por meio de um processo que, fundamentada em Bakhtin (2012),

nominei de *metaconversa*. A escrita de um texto, também, em profundo diálogo, uma segunda conversa, porém, de modo escrito, quando, novamente, dividia com as(os) conversantes. Além disso, convidei-as(os) a estabelecer, comigo, uma conversa outra em reescrita partilhada dos sentidos interpretativos entre nós, em exotopia e excedente de visão (Bakhtin, 2012), a partir da conversa primeira. Desse modo, a intenção era negociar sentidos, refletir e refratar, no processo de compreensão da *políticavida* que foram estabelecidas e tensionadas, no cotidiano da escola, quando se referia às percepções dos sujeitos, quanto às políticas de inclusão escolar que estavam sendo estabelecidas.

Cabe apontar, que os sentidos interpretativos estabelecidos, a partir das percepções sobre a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva que estavam sendo tecidas, no CAP-UFRJ, poderiam contribuir para a constituição de novos indicadores para o entendimento dos mecanismos de inclusão/exclusão e as interseccionalidades (Crenshaw, 1985; 2001) dos diferentes marcadores de opressões cruzadas que se arrefecem no cotidiano escolar. A ideia é que essa tomada de consciência tida, no processo de cointerpretação, poderia vir a colaborar para a constituição de novos paradigmas *politicopedagógicos* sobre o tema, além de contribuir para o campo da formação de professoras(es), ao ter, como foco do estudo da *política instituinte*, os atravessamentos à formação docente nas dimensões inicial e continuada, em loco, principalmente, por se tratar de um estudo que se dá no cotidiano de um colégio federal de aplicação.

Fundamental explicitar, também, que cada uma das conversas foi compreendida, como um universo em si. Então, concordando com Skliar (2019, p.84), ao entender que a conversa é, em si, abertura, “um encontro sem princípio e sem fim que se desvia, avança e retrocede, e, quiçá se reencontra”, à medida que ela acontecia, convocava à discussão de questões sensíveis que foram aprofundadas, no próprio texto da *metaconversa*, como assuntos importantes de serem estudados sobre a política em acontecimento. Portanto, cada uma das cinco conversas desdobrou-se em reflexões sobre diversos temas e atravessamentos *politicopedagógicos* que se deram, naquele momento, no cotidiano escolar.

Lições aprendidas no caminho...

Não sei se é possível chegar a conclusões de um estudo sobre políticas instituintes que se constituem no cotidiano. Afinal, estudar a política, no acontecimento, não é algo findável.

E, para quem se propõe a estudar as políticas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, sempre precisará estar implicado nesse movimento consciente de investigação e vigilância *epistemopolítica*. Podemos, seguramente, afirmar isso, pois no processo de estudos da *pesquisaformação* foi possível compreender que, em uma sociedade de base capitalista, colonialista e neoliberal, a produção de mecanismos de exclusão será sempre uma intenção. Então, estudar e propor *políticas instituintes* de inclusão escolar precisa ser um compromisso permanente também.

Desse modo, o que foi possível aprender com as lições nesse processo foi que, ao retomar o objetivo geral deste estudo, *investigar a política instituinte de Educação Especial na perspectiva inclusiva, por meio do ensino colaborativo no CAP-UFRJ*, observou-se que a opção pela abordagem narrativa e (auto)biográfica, a partir da escolha *teoricometodológica* do gênero conversa, possibilitou a constituição de uma *pesquisaformação* que evidenciou importantes aspectos sobre a política em acontecimento. Além disso, ao ter como objetivo específico que o estudo da política não acontecesse apenas pela via do texto legal, mas, sobretudo, *a partir dos efeitos que a política provoca na vida das pessoas*, as conversas configuraram-se, como um modo investigativo-narrativo capaz de estabelecer relações horizontais entre a pesquisadora e as coautoras da pesquisa – as conversantes; maneira, a qual me referi às colegas de trabalho, às famílias e aos estudantes que, comigo, dialogaram durante o estudo.

Dessa feita, cada uma das *metaconversas* constituídas e apresentadas, na tese, provocaram reflexões e interpretações sobre um prisma diferente de uma mesma política. Importante ressaltar a contribuição da metodologia do gênero conversa, da escuta às narrativas da experiência, à percepção dos efeitos da política de modos diferentes na vida das pessoas. Na tese, de modo global, foi feito um corte temporal para o estudo da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Porém, mesmo que as/os conversantes transitassem, temporalmente, a partir das suas vivências, havia um período histórico comum aos processos reflexivos de todas as pessoas. Mesmo que, de algum modo, as narrativas das conversantes girassem em torno de um mesmo tempo demarcado com relação à proposição da política, a maneira pela qual cada uma delas sentiu, interpretou e resignificou a política, na sua própria vida, foi bastante singular. Assim, a história contada uma a uma pelas coautoras, evidencia, a partir do seu lugar de experiência, uma nuance

interpretativa em seus sentidos, no que se refere à avaliação dos efeitos da política, seja ele positivo ou não, na percepção de cada uma. Tanto isso é verdade, que, mesmo em se tratando de uma mesma política, cada uma das conversas evidenciou atravessamentos diferentes por parte das conversantes. Portanto, as questões desdobradas de cada *encontroconversa* e que convidaram a discussões e estudos temáticos foram, completamente, diferentes umas das outras. Isso porque, cada uma das pessoas, dos seus lugares de experiência vivenciam a política de modo único.

A conversa com a Orientadora Educacional, Sandra, provocou a necessidade de estudos, em torno dos movimentos de democratização do acesso ao CAp-UFRJ; das políticas de ações afirmativas; da escola, como palco de disputas e lutas políticas; do direito ao acesso, permanência, participação e aprendizagem como direito humano. Já a conversa com a mãe e com o estudante PAEE, evidenciaram preocupações em torno de questões, como a importância do diálogo com as famílias; a escuta sensível aos estudantes, nos processos de *pensar/fazer* a inclusão escolar, visto que estes são os usuários da política; os direitos das pessoas com deficiência; o Decreto 10.502/2020 e as ameaças às políticas de inclusão nos últimos anos. A conversa com uma ex-diretora do Colégio, trouxe, para a centralidade do debate, as reflexões sobre a inclusão e a gestão democrática, além da importância da gestão para a concretização do ensino colaborativo. A conversa com a professora do ensino comum trouxe percepções acerca dos desafios e possibilidades da docência compartilhada, uma vez que o ensino colaborativo tem se mostrado, como um modo viável de oferecimento dos suportes de AEE, principalmente, por favorecer a formação continuada em serviço e pela possibilidade do planejamento colaborativo. Já a conversa com a professora da Educação Especial, trouxe questionamentos em torno da formação docente, em loco, mas também levantou preocupações, quanto à identidade profissional e sobre a importância de definição de papéis dos docentes da Educação Especial e do Ensino Comum, bem como a necessidade de criar mecanismos institucionais de garantia de tempo na carga horária docente para a efetivação do planejamento colaborativo.

Assim, a ideia de que a política que estávamos propondo para a Educação Especial poderia ser vista e traduzida, como sendo uma *política instituinte*, ou seja, como uma política pensada e constituída na/para/com a escola, foi confirmada, a partir das pesquisas já defendidas pela professora Célia Linhares. Ela nos deu pistas para fazermos essa afirmação,

uma vez que defende que há, nas escolas, movimentos insurgentes que promovem a invenção de outras relações que não aquelas, obrigatoriamente, demarcadas via determinações institucionais. Esse processo de criação cotidiana que não se limita apenas a obedecer a ordem instituída, a Professora Célia Linhares (2015) o nomeia como *movimento instituinte*.

Quando, no CAP, optamos, como estratégia para a inclusão escolar das(os) estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, autistas e com altas habilidades/superdotação, a organização dos serviços de AEE, via *ensino colaborativo*, percebemos essa decisão, como um potencial mobilizador e de sensibilização às diferenças bastante significativo. Isso porque o ensino colaborativo ou *coensino* pode oportunizar a percepção da responsabilidade pela inclusão de modo partilhável e horizontal entre docentes, principalmente, por favorecer o planejamento colaborativo da aula, do currículo e da avaliação, uma vez que ambos (professor do Ensino Comum e da Educação Especial) são corresponsáveis pelo processo ensino-aprendizagem de um grupo heterogêneo de estudantes, dentre eles, os estudantes PAEE. Esse modelo de organização dos serviços de AEE, acaba por favorecer uma dimensão percebida, durante o estudo da política, como fundamental: a formação continuada em serviço entre os docentes e o fortalecimento da *codocência*.

Além disso, observou-se, no estudo, uma ampliação da discussão, para além da dimensão restrita ao ensino, convocando a uma percepção da inclusão, como uma responsabilidade comunitária. Portanto, ao entendermos que todas as gentes, na escola, têm uma parcela de responsabilidade pela inclusão das(os) estudantes PAEE, alargamos a noção de *ensino colaborativo*, como uma preocupação com o que acontece entre as quatro paredes da sala de aula para propor um transbordamento dessa noção para um sentido que envolva a todas e todos – as *redes colaborativas* de inclusão escolar.

Desse modo, quando propomos o *ensino colaborativo* ou *coensino*, temos fundamentos para assumir que essa hipótese, ao ser uma alternativa ao modelo de AEE indicado pela política nacional via Salas de Recursos Multifuncionais (PNEEPEI,2008), temos argumentos para defender que esse tem sido um *movimento instituinte*, uma proposição de uma *política instituinte* também.

Cada uma das conversas mobilizou questões importantes que foram debatidas no campo da Educação Especial. Apesar de cada uma de nós, conversantes, ocuparmos diferentes lugares de experiência, produzimos múltiplas reflexões sobre um mesmo tempo histórico. Nesse sentido, foi perceptível, que, apesar de vivermos a mesma política, em um mesmo *espaçotempo*, não experimentamos da mesma forma a mesma história. Ter a oportunidade de produzir os mais variados entendimentos e interpretações da política, tendo por parâmetro, as singularidades dos sujeitos, oportuniza o protagonismo das pessoas, bem como movimentos de pesquisa mais éticos, responsivos e humanos. Além disso, percebeu-se, no decorrer dos *encontrosconversas*, que essas múltiplas possibilidades de enxergar e interpretar um mesmo fenômeno histórico pode favorecer as abordagens hermenêuticas comprometidas com princípios decolônias. Com modos de fazer pesquisa desfazedores de relações verticalizadas, intencionalmente, neutras e pré-estruturadas, comuns às pesquisas em ciências naturais, mas que, durante muito tempo, também, influenciaram, fortemente, as pesquisas em ciências sociais.

Mas, como fomos percebendo, nas *metaconversas*, indícios de que o desenho da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva era, em si, *uma política instituinte*? A escritura das conversas em *metaconversas* já exigia um esforço reflexivo e cointerpretativo dos envolvidos no processo de *cointerpretar* colaborativamente. Esse “escarafunchamento” praxiológico, como um exercício altamente trans(formador), conferia lições que precisavam ser evidenciadas no estudo da política. E esse foi o exercício. Após o término do encontro, retomávamos ao gênero conversa e constituíamos as *metaconversas* em partilha. Nesse processo, fomos buscando os sentidos e as lições sobre o desenho da política em um compromisso avaliativo e retroalimentativo do que temos proposto, de modo vivo, no acontecimento cultural, prático e político do cotidiano da escola. Defendo essa proposição, pois, assim como a professora Célia Linhares (2009, p. 12), creio que as “experiências tecidas no chão da escola são para nós um dispositivo de interpelação de nosso presente”.

Desse modo, a abordagem narrativa e (auto)biográfica nos evidencia que a compreensão dos processos históricos nos dá melhores condições de termos percepções dos caminhos que podemos seguir para que tomemos consciência, à medida que a história

acontece. Para tal, faz-se importante criar mecanismos de registro e de reflexão sobre o narrado. Assim como Linhares (2012, p.44) apontou, como importante, ao dizer:

Tudo isto pode ser traduzido em exigências de ir provendo as escolas com tempos e espaços de investigação, de perguntas, de problematizações, de poéticas, de virtualidades e de aberturas em que possamos ir circulando com ideias, com interrogações, com avaliações, de outras aparelhagens educacionais que vamos engendrando, como convites de participação para que todas e todos se inscrevam na vida e nas escolas, eticamente.

Acompanharmos esses movimentos cotidianos miúdos e a contrapelo (Benjamin, 1987) evidenciam como as políticas vão sendo disputadas, dando lugar a outros modos de constituir culturas, práticas e políticas de inclusão, mudando os rumos *políticopedagógicos* da instituição. Esse é mais um argumento a favor de que as opções que fazemos por determinados caminhos e não por outros já dados ou pré-determinados, podem ser compreendidos como *políticas instituintes, sejam elas referentes aos modos de pensar/fazer pesquisa ou de pensar/fazer políticas, práticas e culturas na escola.*

Referências

- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II**. Rua de mão única. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan.2008.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CRENSHAW, Kimberle. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color, **Stanford Law Review**, v. 43, n. 6, pp. 1241-1299, 1985.
- _____. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p.171-188, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995.
- LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.
- LARROSA. Jorge. A arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro. DP&A editora, 2013. Páginas 211-217.

LIMA, Norma Sílvia Trindade de. Por uma práxis educativa inclusiva e responsável. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v.1 – n 2. P. 104-112. Ago/dez, 2008.

LINHARES, Célia. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. **Revista de Educação Pública**, v. 16, n. 31, p. 139-160, 2007.

_____. Movimentos Instituintes nas Escolas: Afirmando a potência dos Espaços Públicos de Educação. **Revista Aleph**. 2009.

_____. Por que não te calas? Políticas na escola. **Aleph** (UFF. Online), v. 13, p. 38-45, 2010.

_____. Tempo de recomeçar: movimentos instituintes na escola e na formação docente. In: DALBEN, Adilson. (Org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.801-818.

_____. PRAÇA, Mariana; PEREIRA, Carolina. A escola pública e suas fagulhas instituintes. **Aleph** (UFF. Online). V.20,p.217-225,2012.

MIGNOLO, Walter D. A opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê Literatura, Língua e Identidade**, nº 34, p. 287-324, 2008.

MOTTA, Thais da Costa. **Narrativas (com)vividas em pesquisa formação conversação**: sobre a política instituinte de educação especial na perspectiva da inclusão em educação – o ensino colaborativo no CAP-UFRJ. 330Fls. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2024.

MOTTA, Thais da Costa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Pesquisas narrativas e (auto)biográficas na formação inicial e continuada de professores: potências reflexivas, resistências e criações cotidianas. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; MOTTA, Thais da Costa.; NETO Itamar Zuqueto Serra. **Caminhos de pesquisa formação**: abordagens narrativas e (auto)biográficas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. Pags: 187-217.

PONZIO, Augusto. **Dialogando sobre diálogo na perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João editores, 2016. 204p.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, SANCHES, Carmen. **“Conversas como metodologia de pesquisa”**. Por que não?” Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Tomo I. Papirus. (2007).

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?** DP&A, Rio de Janeiro, Brasil, 2018.

_____. **Experiências com a palavra. Notas sobre linguagem e diferença**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

_____. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

Notas

ⁱ A opção em unir termos e grafá-los junto e em itálico, advém de uma noção defendida pela professora Nilda Alves (2007) ao compreender que há movimentos que são inseparáveis como, por exemplo, teoria e prática, pesquisar e formar, entre outros tantos que relacionam-se entre si, de modo indissociável. Para marcar essa impossível separação, une termos/conceitos e os escreve também de modo inseparável, colocando-os em itálico para marcar que é uma opção consciente e não um erro de grafia e/ou digitação. Deste modo, ao dialogar com o campo das pesquisas "nos/dos/com os cotidianos", opto em assumir este modo de também grafar, uma vez que tal opção não se resume a uma escolha gráfica, mas sim, uma opção teoricometodológica.

ⁱⁱ A noção de metaconversa (Motta, 2024) foi constituída e defendida no contexto da tese de doutoramento intitulada: Narrativas (com)vividas em *pesquisaformaçãoconversação*: sobre a política instituinte de educação especial na perspectiva da inclusão em educação – o ensino colaborativo no CAP-UFRJ - UERJ-FFP – 2024, de autoria de Thais da Costa Motta. A noção se desenvolve a partir do conceito de metarreflexão da narrativa e baseia-se nos estudos de bakhtinianos, entendendo que narrar uma experiência por escrito possibilita um aprofundamento dos sentidos interpretativos e compreensivos sobre uma experiência narrada oralmente. Uma possibilidade de ampliação e aprofundamento do entendimento formativo sobre um acontecimento passível de contribuir diretamente para o processo formativo de professores ao narrar, por escrito, sobre as suas experiências docentes.

Sobre a autora

Thais da Costa Motta

Biografia: Professora EBTT de Educação Especial do CAP-UFRJ. Doutora (2024) em Educação com ênfase em Educação Especial e Mestre (2019) em Educação pela UERJ-FFP. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UCAM/AVM (2006), e Graduada em Pedagogia pela UFF (2005). Integra o Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia (UNICAMP/UERJ-FFP) e investiga a formação inicial e continuada de docentes, as políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Coordena o Núcleo de Educação Especial e Inclusiva - NEEI CAP-UFRJ. Email: mottathais2015@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3387-0569>

Recebido em: 31/07/2025

Aceito para publicação em: 02/10/2025