

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA INSTITUCIONAL

GABRIELA VIEIRA DE ABREU

CONVERSAS ENTRE DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO
POR UMA POLÍTICA DA INTERDEPENDÊNCIA NOS COTIDIANOS ESCOLARES

ESPIRITO SANTO – VITÓRIA

2019

GABRIELA VIEIRA DE ABREU

CONVERSAS ENTRE DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO
POR UMA POLÍTICA DA INTERDEPENDÊNCIA NOS COTIDIANOS ESCOLARES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Psicologia Institucional.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas, Trabalho e Processos Formativos-Educacionais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Janaína Mariano César

Vitória

2019

GABRIELA VIEIRA DE ABREU

CONVERSAS ENTRE DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO

POR UMA POLÍTICA DA INTERDEPENDÊNCIA NOS COTIDIANOS ESCOLARES

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, da Universidade Federal do Espírito Santo, do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia em Psicologia Institucional. Orientadora: Dra Janaína Mariano César.

Vitória, 26 de abril de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Janaína Mariano César

Universidade Federal do Espírito Santo

Orientadora

Profa. Dra. Marcia Roxana Cruces Cuevas

Universidade Federal do Espírito Santo

Membro interno

Profa. Dra. Márcia Oliveira Moraes

Universidade Federal Fluminense

Membro externo

Profa. Mestra. Camila Araújo Alves

Faculdades Integradas Maria Thereza

Membro convidado

Dedico esta dissertação a todos e todas que vivenciam os cotidianos escolares.

AGRADECIMENTOS

Ao Felipe, por nossa convivência nos cotidianos escolares, me propiciando viver em outros ritmos e de outros modos. Por ter me tirado de um lugar comum e me feito sentir que nossos laços são constituídos especialmente por afetos. E por ter me ensinado muita coisa!

À família do Felipe pela confiança. Por ter acreditado que eu poderia construir uma pesquisa interessante a partir da prática de trabalho como mediadora. Pelas conversas e afetos que são cultivados desde a época da mediação até hoje.

Aos integrantes das escolas que trabalhei, professores, estudantes, gestores, que compartilharam comigo os cotidianos escolares e que me ensinaram um tanto de coisa.

Aos integrantes da Formação Continuada. As tantas professoras e professores, gestoras e gestores que confiaram a nós suas vivências diárias de trabalho, os desafios, os sufocos e os respiros de um fazer inclusivo. Aprendemos muito com vocês!

À Janaína Mariano César, orientadora dessa pesquisa. Por me fazer sentir, através de uma orientação atenta e detalhada, que a dissertação é um processo tecido em coletivo. Por mostrar a força de cada palavra e de cada um de nós. Jana, te agradeço por cultivar durante esses dois anos de pesquisa o exercício do cuidar e do conversar! À Luana, Cristiane, Yara e Camila, com as quais compartilhei os momentos de supervisão e que com suas partilhas muito me auxiliariam nessa pesquisa. À Aída, pelas nossas conversas desde o começo da supervisão e nos almoços, por ser tão afeita a construir e estar junto!

À Marcia Roxana, por ter me recebido de braços abertos em sua equipe de trabalho e pesquisa. Por ter me propiciado participar de uma Formação Continuada Inventiva que tanto me ensinou e me encantou. Formação que se tornou parte essencial dessa pesquisa. Márcia, obrigada também por mostrar que a vida é gostosa de se viver. Por ser corpo que dança e convida a todas e todos a dançar. À Mônica e Natália, por estarem comigo na Formação Continuada. Sou muito grata pelas conversas fortes, inventivas, acolhedoras e corajosas, que sempre me fortalecem e inspiram. Ao Ângelo por compor o grupo de pesquisa da Formação Continuada e construir conosco os processos formativos.

Aos colegas de turma 11 do PPGPSI pela parceria no fazersaber pesquisa. Compartilhando dos momentos de sala de aula, de seminários, de sofás da Hebe e de festinhas.

À Poli, Alini e Bárbara, que mais que amigas de turma, tornaram-se amigas de vida e de forró! Fazendo essa trajetória mais agradável.

A toda minha família, por ser muito parceira e sempre me apoiar em meus projetos. À minha mãe, por confiar e me apoiar em todas as minhas escolhas. Por apontar quando algo não está tão bom e estender a mão para que possamos encontrar um caminho melhor juntas. Por ser tranquila e trazer calma para os momentos em que a vida se mostra ansiosa demais. Ao meu pai, por ser sempre presente. Por me mostrar todos os dias a força que temos e sempre estar disposto a me ajudar. Por ser trabalhador e dedicado em tudo o que faz. Por me fazer rir diante das dificuldades da vida. Ao Nahuel, que me acompanhou nessa reta final de escrita, sempre me incentivando a dar o meu melhor e me motivando com palavras lindas, amor e comidinhas, propiciando momentos de respiro quando o pesquisar se mostrava pouco arejado. Aos meus irmãos, Renan, Barbara e Matheus pela convivência, pelas conversas, pelas festas, pelos risos, por compartilharem essa vida comigo.

À Marcia Moraes, Camila Alves e Márcia Roxana por aceitarem compor comigo esse processo de pesquisa. Obrigada pela conversa tão potente que fizemos no momento da qualificação, que foi fundamental para o desenvolver da pesquisa. Conversa que já vínhamos tecendo a partir de disciplinas, pesquisas e leituras de textos. Sou muito grata a disponibilidade e contribuição de cada uma de vocês.

À CAPES, por fomentar e apoiar esta pesquisa. Propiciando um pesquisar com qualidade.

Aos professores, professoras e técnicos do PPGPSI por contribuíram com esse processo difícil e maravilhoso que é pesquisar.

Ao grupo da disciplina “Estudos em Psicologia II”. Sou muito grata a oportunidade de ter feito o estágio docência junto com minha orientadora Janaína Mariano e minha amiga pesquisadora Aída Leal. Profissionais maravilhosas com as quais muitos saberes e fazeres foram construídos nessa disciplina. Meu muito obrigada a todos (as) estudantes que frequentaram a disciplina, a contribuição de vocês me inquietou, me inspirou e me deu força para a realização da pesquisa. Com certeza a pesquisa é outra depois do Estágio Docência.

Aos amigos maravilhosos e amigas maravilhosas pela convivência. A vida com vocês é muito mais linda e colorida!

nada tão comum
que não possa chamá-lo
meu
nada tão meu
que não possa dizê-lo
nosso
nada tão mole
que não possa dizê-lo
osso
nada tão duro
que não possa dizer
posso

Paulo Leminski

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo problematizar a relação entre deficiência e educação, a partir dos processos de construção de uma educação inclusiva. A pesquisa parte de experiências de trabalho vivenciadas em cotidianos educacionais, a ver: uma prática de trabalho de mediação em escolas regulares do município de Niterói/RJ bem como, através da Formação Continuada de Professores da Educação Especial do Ensino de Jovens e Adultos/EJA, no município de Vitória/ES. Na pesquisa o cotidiano emerge como o disparador de análises sobre como vem se constituindo os processos inclusivos, bem como seus efeitos na vida de estudantes e professores e da própria escola. Na construção do trabalho utilizamos a metodologia dos diários de pesquisa como articula a Análise Institucional Francesa. Analisamos que com o acesso de estudantes deficientes às escolas regulares, as práticas educacionais são tensionadas. Percorrendo-as, primeiramente compreendemos que separar estudantes deficientes dos estudantes não deficientes, cada um em suas escolas específicas, é uma prática de discriminação; em sua forma mais radical. Em seguida, analisando os desdobramentos inclusivos no dia-a-dia escolar, dimensionamos que há distintos modos de saberfazer inclusão. Muitos desses modos ainda guardam relação com perspectivas discriminatórias em relação à deficiência, almejando manter um formato de escola normalizador. Como nos aliançar com outras práticas? Como cultivar práticas que escapem aos processos discriminatórios? Como interlocutores, que atravessam todo o processo de pesquisa, destacamos os Estudos da Deficiência, buscando observar a diretriz ética do lema “nada sobre nós, sem nós”, por eles instaurada e nevrálgica para as práticas de trabalho e de pesquisa. O que indica que qualquer fazersaber que gire em torno da deficiência, precisa ser tecido em parceria com pessoas deficientes. Por fim, esta pesquisa aponta para o exercício ético-político que envolve o cultivo da interdependência. Para isso, discutiremos com táticas de trabalho que consideramos importante para acessar a nossa condição interdependente. São elas o exercício do cuidado, preservando a dimensão da autonomia, e da conversa preservando a dimensão do desconhecimento, como modos de acesso e afirmação da alteridade, na acolhida da infinita diversidade do mundo.

Palavras Chaves: Deficiência. Educação. Práticas de trabalho. Interdependência. Cotidiano.

ABSTRACT

This work aims to problematize the connexion between disability and education, in the processes of constructing an inclusive education. The research is based on work experiences in everyday education, as a practice of mediation work in regular schools in the city of Niterói / RJ as well as through the Continuing Education of Teachers of Special Education of Youth and Adult Education / EJA, in the city of Vitória / ES. In the research, daily emerges as the trigger for analyzes of how inclusive processes have been constituted, as well as their effects on the lives of students and teachers and the school itself. In the construction of the research we use the methodology of the research journals as articulated by the French Institutional Analysis. We analyze that with the access of disabled students to regular schools, educational practices are stressed. By traversing them, we first understand that separating disabled students from non-disabled students, each in their specific schools, is a practice of discrimination; in its most radical form. Then, analyzing the inclusive developments in the school day-to-day, we estimate that there are different ways of knowing how to do inclusion. Many of them still hold discriminatory perspectives on disability, aiming to maintain a standardized school format. How do we partner with other practices? How to cultivate practices that escape discriminatory processes? As interlocutors, that go through the entire research process, we highlight the Disability Studies, seeking to observe the ethical guideline of the motto "nothing about us, without us", which is established and central for the practices of work and research. Which indicates that any practice around disability, needs to be woven in partnership with disabled people. Finally, this research has as working direction the ethical-political exercise that involves the cultivation of interdependence. For this, we will discuss with work tactics that we consider important to access our interdependent condition. They are the exercise of care, preserving the dimension of autonomy, and of the conversation preserving the dimension of not knowing, as modes of access and affirmation of otherness, in the acceptance of the infinite diversity of the world.

Keywords: Disability. Education. Work practices. Interdependence. Daily.

SUMÁRIO

O CHÃO DE ALGUMAS ESCOLAS.	10
1.0. CAMINHOS METODOLÓGICOS DO PESQUISAR COM A DEFICIÊNCIA.	16
1.1. Os cotidianos nos deslocam.....	16
1.1.1. Mediação Escolar.	16
1.1.2. Formação Continuada.	19
1.2. Estudos da Deficiência.	24
1.3. Nomes que nos dão, nomes que damos, nomes que forjamos.....	31
1.4. Memórias de cotidianos.	41
2.0. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRÁTICAS DE INCLUSÃO	50
2.1. Pessoas deficientes na educação regular.....	50
2.2. Desdobramentos de cotidianos nas educações inclusivas.....	60
2.3. Modos de saberfazer inclusão.....	70
2.3.1. Um exercício de aproximação e dilatação com as práticas inclusivas.	76
2.3.2. Um exercício de alongar, de expandir. Perspectiva Inclusivista nos cotidianos.	89
3.0. FORTALECENDO NOVAS PRÁTICAS INCLUSIVISTAS: DESDOBRAMENTOS INTERDEPENDENTES NO COTIDIANO.	101
3.1. A ética do cuidar.....	110
3.1.1. Como cultivar um exercício de cuidado que fortaleça a autonomia?.....	117
3.2. Cultivo do exercício do conversar em nossas práticas interdependentes.....	126
3.2.1. Exercício do conversar e a fissura de imagens únicas.....	138
CONCLUSÃO.....	149

O CHÃO DE ALGUMAS ESCOLAS.

Há três anos, em 2014, eu estava no último ano do curso de Psicologia, na Universidade Federal Fluminense e era necessário escolher um estágio obrigatório para me graduar Psicóloga. Entre uma diversidade de estágios que poderiam ser escolhidos, candidatei-me para estagiar em uma Unidade Municipal de Educação Infantil do Município de Niterói/RJ/UMEI. Após aprovação na seleção realizada, semanas depois começamos o estágio. Fazia ao menos cinco anos que não frequentava uma escola, mais tempo ainda, talvez em um período que me restem apenas algumas lembranças, que não frequentava a educação infantil.

Mas só me dei conta de que fazia tanto tempo que não respirava aqueles ares, quando comecei a respirar dentro daquela escola em que se daria meu estágio. No primeiro dia (do estágio), em pé em cima de uma calçada, olho para um alto portão azul e aperto a campainha como indicado em um bilhete colado no portão. Abrem a porta e me encaminho até a sala do Jardim 3, turma com a qual trabalharia ao longo do ano. Converso um pouco com a professora e um tanto confusa sobre o que deveria fazer sento-me em uma cadeira com o intuito de falar com as crianças à medida que elas fossem chegando. Enquanto divagava sobre o que faria, uma criança encaminha-se até mim sorrindo, diz o seu nome e começa a tocar meu rosto. Alegro-me pelo surpreendente carinho e percebo em seguida que ela é cega e me surpreendo outra vez.

Ao refletir sobre minha surpresa ao encontrar uma criança cega me dou conta que, se me recordava de poucas coisas do tempo de educação infantil, menos ainda me lembrava de conhecer uma criança cega. Essa criança despertou-me um encantamento no momento em que chega sorrindo, andando sozinha, perguntando meu nome e tocando meu rosto. Mas por que uma surpresa tão grande em relação a esse movimento?

(DIÁRIOS DE PESQUISA, MEDIADORA).

A narrativa acima é contada a partir da experiência de bolsista da Ação Extensão “Psicologia e Educação Infantil: interações e significações” durante o período de 03/03/2014 a 31/12/2014 em uma Unidade Municipal de Educação Infantil do Município de Niterói. Esse ano de extensão oportunizou muitas análises e, principalmente, inquietações vivenciadas no cotidiano do ambiente escolar.

Essa escola era tida no município de Niterói como inclusiva. Isto, pois tinha as portas abertas a deficiências¹ de todos os tipos. Ao nos depararmos com a nomenclatura Escola Inclusiva já era de suspeitar que havia ali processos excludentes associados à educação, de outra maneira não teríamos a necessidade de agregar esse adjetivo na frente do substantivo escola. Todavia, foi ao longo do ano de estágio, no cotidiano da escola, que fui observando que embora essa escola fosse considerada inclusiva por aceitar a matrícula de estudantes deficientes, não é apenas essa matrícula na escola que garante que ela seja inclusiva. Então o que garante? O que compreendemos por inclusão?

Além do que conto na memória acima, minha surpresa na escola não foi somente a convivência com a criança cega, minha estranheza também foi se dando com as formas de conduzir a Educação Infantil. Encontramos desde uma fase ainda bem inicial da infância uma educação baseada em muitas metas de aprendizagem a serem alcançadas - os professores eram encarregados de ensinar um tanto de coisa e as crianças deveriam aprender esse tanto de coisas - e muitas regras visando assegurar modos ideais de sentir e de se comportar - como as maneiras corretas de sentar, falar, comer, chorar, etc... E se porventura as metas não fossem alcançadas e as regras não fossem seguidas, uma frase muito comum dita pelos professores era: “Crianças, controlem seus corpinhos”. A escuta contínua dessa frase me recordou o que já vinha estudando na graduação de Psicologia a partir do pensamento de Michel Foucault, a respeito da tecnologia de poder inventada nos séculos XVIII, XIX, e que atinge o apogeu no século XX: a disciplina.

De acordo com esse autor, a disciplina como invenção da Idade Moderna irá atuar de maneira detalhada especialmente no controle social, dedicando-se à construção da vida dos indivíduos: estabelecendo moldes de comportamentos para a população e punições para quem não os segue. O principal alvo de intervenção da disciplina nesse período histórico passa a ser o corpo; *o controle dos corpos*. Foucault dirá que o cerne deste controle está no processo e para isso foram criados meios de conduzir esses corpos para evitar o “vir a ser” indesejado. Dirá igualmente que “a disciplina é uma anatomia política do detalhe” (FOUCAULT, 1997, p.128). Como veremos mais adiante, uma das instituições disciplinares será a escola.

Não obstante, concomitante a esse movimento rígido frequente as escolas, de mantê-la funcionando atualizando processos disciplinares na velocidade já conhecida e desejada - como tempos específicos para realização de cada atividade: encontramos com muitos estudantes que funcionavam em outros regimes, ritmos e intensidades. Um corpo indócil é aquele afeito a outras velocidades e movimentos. Havia estudantes que não queriam ficar parados, não

conseguiam ficar muito tempo com as pernas cruzadas, não gostavam de responder às perguntas da professora, não aprendiam da maneira como a professora ensinava, havia aqueles que levantavam da rodinha, etc... E para esses estudantes a direção de trabalho era muitas vezes penalizá-los, retirando-os do recreio, alocando-os no canto da sala e direcionando-lhes pequenas humilhações. Com o intuito de que eles pudessem habitar aquele espaço como desejado pela escola. Entre as direções de trabalho não havia, por vezes, o repensar das práticas de ensino e da rotina da escola, pouca era a flexibilidade da velocidade e metas em que as coisas precisariam desenvolver-se.

Entre os estudantes que não se encaixavam na carcaça do estudante “modelo”, havia os estudantes deficientes. Esses também desafiavam as tecnologias e moldes escolares de ensinar. Porém, esses tinham uma especificidade que os estudantes não deficientes não tinham: professores que os acompanhavam mais de perto. Um profissional que, em tese, os acompanha mais proximamente, para que eles possam usufruir daquele espaço em sua máxima possibilidade. Na UMEI em que eu trabalhava esse profissional era chamado de professor de apoio, e na turma que eu acompanhava, era uma estudante de pedagogia. Ela dedicava a eles a preparação de materiais adaptados, servia o lanche e brincava com eles ou os olhava brincar. Embora houvesse interesse de alguns professores regentes de se integrarem com as práticas dos professores de apoio e construírem caminhos juntos para que os estudantes acompanhassem as aulas, percebíamos que eram principalmente os professores de apoio (e/ou estagiários de apoio) que desprendiam esforços para que o estudante acompanhasse e aprendesse naquele espaço.

Frente a essa situação eu me perguntava: qual a responsabilidade da escola? O tempo das atividades, a maneira como elas eram ensinadas, as brincadeiras no recreio, as aulas de Educação Física se transformavam no encontro com os estudantes deficientes? O que configura uma escola como inclusiva? O fato dela matricular estudantes com deficiência? A disponibilidade de acolhê-los e se transformar no encontro com os estudantes?

De acordo com Nira Kaufman (2017)

não se trata de colocar o aluno com dificuldades nas escolas e turmas regulares e “nós” (os que supostamente não tem dificuldades) continuarmos “normais”. [...] Na inclusão não cabe mudar o outro, e sim se disponibilizar para produzir uma mudança em nós. No encontro com o diferente de nós produzimos uma mudança que cria um modo de fazer comum. As alterações necessárias para inclusão serão fruto do esforço de todos os atores que ocupam o espaço escolar, visando modificar suas engrenagens, um tanto enferrujadas, para criar um espaço onde caiba qualquer pessoa (KAUFMAN, 2017, p.131/132).

Situar essa experiência de estágio no dia-a-dia de uma escola é importante, pois é um recorte de como começou a se desenhar o problema que move essa dissertação: o encontro de estudantes deficientes com a educação regular e a proposta de um processo educacional fundamentado em princípios inclusivos.

Paralelo a essa ação de extensão, cursei no primeiro semestre de 2014 as aulas ministradas pela professora Dra. Márcia Moraes na disciplina “Psicologia e Estudos da deficiência”. Disciplina que discute o tema da Deficiência a partir da abordagem dos Estudos da Deficiência², que tem como base o Modelo Social da Deficiência e o Modelo Feminista. Esta abordagem teórico-política, fundada e fortalecida principalmente por ativistas e pesquisadores deficientes, afirma a construção de uma concepção sócio-histórica da deficiência em contrapartida ao Modelo Médico que caracteriza a deficiência enquanto um impedimento individualizado no corpo de determinados sujeitos. Afirma ainda a importância de que qualquer conhecimento e prática de trabalho que envolva a deficiência precisam ser feitas com as pessoas deficientes, conformando assim a importância de um dos lemas criado e cultivado a partir dos Estudos da Deficiência: *“Nada sobre nós, sem nós”*.

Aprendemos que pensar a deficiência enquanto construção social é afirmar a responsabilidade da sociedade nos processos deficientizantes de determinados sujeitos, isto é, se há pessoas deficientes não é porque estas nasceram de determinada maneira, mas sim porque a maneira como a sociedade vem se constituindo favorece que determinadas configurações corporais/mentais/intelectuais/sensoriais sejam discriminadas. A deficientização acontece, por exemplo, quando pessoas deficientes são excluídas por anos da educação regular, creditando exclusivamente a elas a dificuldade de aprender nessas escolas, e não ao sistema escolar e à sociedade, de modo mais amplo, a responsabilidade de pensar novas maneiras de ensinar, que não os modelos hegemônicos de ensino e aprendizagem.

Conceber a deficiência como indicado pelos Estudos da Deficiência possibilitou analisar duas importantes posturas enquanto estagiária: em primeiro lugar, que minha surpresa ao ver uma criança cega possivelmente afina-se com dois movimentos: uma percepção da cegueira centrada no indivíduo e articulada com um pensamento hegemônico-excludente, que compreende a deficiência como falta e sofrimento, como também pelo fato de as pessoas deficientes terem sido por tanto tempo excluídas das escolas regulares, situação que possibilitou, inclusive, que eu pouco tenha convivido com estudantes deficientes; em segundo lugar, que a inclusão de

estudantes deficientes nas escolas regulares demanda uma transformação coletiva e não apenas uma transformação individual do estudante deficiente.

Sensibilizada com o estágio na UMEI e contagiada pela disciplina que cursava emerge assim o interesse e a importância de acompanhar como se desenhava o cotidiano dessa nova concepção de escola que se propõe inclusiva. Esses encontros impulsionaram então duas experiências de trabalho que vieram a se tornar fontes de pesquisa desse mestrado, a saber: a experiência de trabalho como mediadora durante dois anos em escolas regulares do município de Niterói/RJ, atuando de maneira mais próxima aos estudantes que precisam de um acompanhamento singular, para serem melhor inseridos no cotidiano das escolas regulares; e o trabalho em uma Formação de Professores da Educação Especial do Ensino de Jovens e Adultos/EJA, vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES e realizada em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo.

Como veremos nos capítulos seguintes, grande parte das questões que emergem no campo da relação entre deficiência e educação desvelam-se no cotidiano de práticas de trabalho, sejam as experienciadas por mim enquanto trabalhadora, sejam as narradas pelos educadores na Formação Continuada. Assim sendo, avaliamos que não há uma maneira melhor de confeccionar essa pesquisa senão a partir dos materiais que plantamos e colhemos na posição de trabalhadores. Posto que é nos meandros do dia-a-dia que nos aproximamos das apostas ético-políticas que estão se consolidando.

Em consonância com essa aposta são as memórias dos encontros formativos e do trabalho de mediação que disparam as articulações tecidas nessa escrita. Análises e articulações que têm como direção teórico-política a interlocução inseparável entre saberes do cotidiano e saberes teóricos, concebida a partir principalmente do diálogo estabelecido com escritas de autores deficientes, como também com autores que trabalham ou acompanham pessoas deficientes em seu cotidiano. Tais textos compõem um campo de saberes político-teórico chamado Estudos da Deficiência (Modelo Social da Deficiência e o Modelo Feminista) destacando algumas de suas pautas de luta: como o lema *“Nada sobre nós, sem nós”*, o embate com o Modelo Médico e a luta pelo princípio da interdependência. Para ampliar as discussões também contamos com a conversa com autores que nos auxiliam a problematizar a temática da educação e da deficiência como Carlos Skliar, Michel Foucault, Lilia Lobo, Georges Canguilhem, entre outros.

A partir dessas interlocuções teremos como orientação a compreensão teórica-prática do conceito de interdependência, posto que o consideramos basal para a construção de uma Educação Inclusiva. Para tal elaboração, trabalharemos os conceitos de: deficiência, normalização, educação, conversa, autonomia e práticas de cuidado. E pretendemos debater ainda sobre o lugar de uma ética do desconhecimento e a questão da verdade nessas práticas. Posto que acreditamos que a produção de práticas de pesquisa e trabalho precisam ser constantemente construídas **com** o outro, deixamos as fronteiras sempre abertas para que o cotidiano possa propor novos assuntos a serem discutidos.

É interessante destacar que começo minhas elaborações acerca do encontro da educação com a deficiência a partir de dois momentos de espanto: a surpresa do encontro com a criança cega e a estranheza com a frase demasiadamente repetida “crianças controlem seus corpinhos”. Vale dizer, pegando emprestadas as palavras de Guimaraes (2014):

Espanto aqui não no sentido de medo, mas com o significado de reaprender os sentidos do mundo e das coisas a partir de experiências de encontro com os outros, que trazem a potencialidade de reconfigurar nosso olhar [...] A beleza está no espanto, pois ela somente nos é desvelada a partir do momento em que nos entregamos ao espanto, ao mistério de redescobrir o mundo, de reinventar saberes e, nesse processo, reinventarmos a nós mesmos (p.149).

A partir do espanto que possibilita e traz a potencialidade de reconfigurar nossa percepção dos sentidos do mundo, dos saberes e de nós mesmos, alguns questionamentos surgem: como vêm se construindo no cotidiano das escolas regulares o processo de inclusão de estudantes deficientes? O que o trabalho dos professores do atendimento especializado, dos professores de apoio e dos mediadores nos incitam a pensar? Tais perguntas serão discutidas, ampliadas e encaminhadas, a partir das experiências de trabalho e de parceiros teóricos, especialmente com os Estudos da Deficiência, nos próximos capítulos.

1.0. CAMINHOS METODOLÓGICOS DO PESQUISAR COM A DEFICIÊNCIA.

1.1. Os cotidianos nos deslocam.

1.1.1. Mediação Escolar.

Chego ao colégio, é o meu primeiro dia como mediadora de Felipe³ em uma escola privada do município de Niterói. Tudo que sabia sobre ele tinha sido dito em uma reunião no colégio por familiares do Felipe, psicólogos, coordenadores, professores e pedagogos que tinham um vínculo com a escola e com o estudante. Ao chegar na sala de aula, a sensação que tinha era de não recordar o que me havia sido explicado sobre ele. Com essa sensação de desconhecê-lo busco interagir com ele para criarmos uma sintonia entre nós. Caminho em sua direção e paro ao seu lado. Buscando uma horizontalidade, ajoelho-me. Cumprimento-o com um “oi” apresento-me dizendo meu nome. Felipe não responde através da palavra e se esquiva algumas vezes da minha iniciativa de estabelecer uma comunicação aos moldes que eu conhecia. Diante desse afastamento dele, passa em minha cabeça, talvez baseada em um senso comum pelo fato de ele ser diagnosticado como autista, que ele não queria contato e que está em seu mundo. Contudo, procuro não me prender a uma “verdade” associada a este diagnóstico e tento outras formas de diálogo, procuro brechas nesse contorno que a priori parecia muito duro para que eu pudesse adentrar.

Continuava atenta, no entanto, ainda que junto... especialmente me afasto. Reparo em um dado momento ele dobrando um papel, como se o transformasse em uma luneta, e o vejo olhando pelo buraco da “luneta” para mim. Construo minha própria “luneta” e olho para ele! Ficamos nos olhando, um momento que passou bem rápido, mas que ainda reverbera em mim.

(DIÁRIOS DE PESQUISA, MEDIADORA).

Em meados de 2014 eu aceitei um convite para trabalhar como mediadora, denominação utilizada no meu contrato de trabalho, caracterizando um profissional responsável pelo processo de inclusão de estudantes com demanda de um atendimento singular para sua melhor inserção no colégio. Função próxima à professora de apoio acima referida. Meu trabalho consistia em auxiliar, durante todo o período escolar, o processo de inclusão de Felipe, uma criança de cinco anos, diagnosticada como autista. O trabalho com Felipe dura dois anos em duas escolas distintas. Na primeira escola eu sou contratada como mediadora pela família da criança, isso implica que tanto o contrato de trabalho quanto o pagamento efetivado pelo mesmo é

estabelecido com a família e não com a escola. Na segunda escola o meu vínculo empregatício era de auxiliar de educação infantil, ou seja, o contrato foi realizado com a instituição. Nesse período, entre 2014 e 2016, trabalho com mais duas crianças em outras duas escolas privadas do município de Niterói. Em 2015 o trabalho se deu como mediadora de uma criança diagnosticada como autista e em 2016 fui contratada como psicóloga, desempenhando a função de acompanhante terapêutica de uma criança diagnosticada com atraso de linguagem.

Ao longo dos dois anos nas escolas fui observando que os impasses vividos atuando cotidianamente como profissional responsável por acompanhar o processo de inclusão da deficiência nas escolas regulares, seja na função de mediadora, seja na de auxiliar de educação infantil, seja na de acompanhante terapêutica, propiciou a emergência de uma gama de questões que abrangem a construção de um processo educacional inclusivo.

Nos primeiros dias, como contado na memória disparadora, minha preocupação inicial como mediadora era criar um vínculo com Felipe, me aproximar e construir uma parceria com ele para que assim pudéssemos fazer um trabalho de inseri-lo no contexto escolar. Mas com o passar do tempo as questões foram se alargando. Muito mais do que como me relacionar com Felipe, como ensinar coisas novas ou “como adentrar aquele contorno que parecia tão endurecido” foi sobressaltando-se, entre tantas questões que o cotidiano apresentava, a responsabilidade que caía sobre mim nesse processo inclusivo: como se eu não fosse apenas mais um elemento, para auxiliar nesse processo de construção de uma educação inclusiva, mas como se eu fosse o principal, para não dizer a única, responsável por isso.

No entanto me deparava com uma impossibilidade de construir uma escola inclusiva sozinha. E isso porquê? Entre os motivos, o mais expressivo é que essa não parece ser uma tarefa de uma pessoa apenas. Além disso, em minhas investidas muito das apostas de práticas de trabalho que eu propunha não eram acolhidas pela escola, e o que frequentemente me era solicitado não coincidia com uma direção que parecia coadunante com uma escola inclusiva. Fui dando-me conta que se a responsabilidade do trabalho inclusivo era especialmente minha, isso dizia que esse trabalho era unicamente direcionado ao Felipe. Ou seja, a centralidade dessa tarefa colocada sobre mim dizia também diretamente da centralidade do trabalho na criança. Era nele que o trabalho deveria incidir e era eu quem deveria fazê-lo, em um movimento unilateral, que analisa muito as práticas que envolvem certa perspectiva inclusiva que atravessa as escolas. Pois não observava a escola se transformando para incluí-lo. E observo que os impasses que havia vivido em um ano como estagiária se atualizaram também no cotidiano dessas escolas.

Vou, portanto, (re) considerando que não é apenas Felipe que parece ter contornos muito duros para que eu possa adentrar, os muros endurecidos estão espalhados na constituição das escolas, estão em nós; estão na forma como construímos nossas sociedades.

Corroborando com nossa discussão e sinalizando que essa experiência vivida por mim faz par com outras experiências educacionais, Moraes e Mascarenhas salientam um processo individualizante que ocorre nos processos inclusivos na educação e que acabam por produzir um sentimento de solidão nos profissionais que trabalham com estudantes deficientes.

Encontramos situações que trazem à tona a existência de práticas e discursos que podem fazer funcionar a exclusão de diversas vidas das escolas e de seus processos educativos. “A escola não tem condições de receber alunos especiais!”; “temos muitos alunos aqui que são especiais e não têm diagnósticos” – são frases que escutamos recorrentemente nas escolas. E as justificativas para tais incômodos geralmente estão direcionadas aos alunos: “os alunos não se interessam pela escola”. Aos familiares: “os pais não levam os alunos para o tratamento na saúde”. Ou ainda, aos professores: “esses discursos individualizantes não atingem apenas as pessoas com deficiência, mas todos nós”. Uma das consequências desta individualização é a solidão que muitos professores sentem na tarefa de incluir estes estudantes (MASCARENHAS & MORAES, 2017, p.139/140).

Trabalhar nessa função passou a ser um desafio daqueles! E como um desafio propus-me a Tateá-lo, pesquisá-lo e compartilhá-lo; propus-me a criar lunetas para habitar o cotidiano - uma luneta que possibilitasse aproximar e perceber mais distintamente as coisas. E fomos (eu e mais tantos interlocutores) deslindando que arquitetar uma Educação Inclusiva é muito mais que saber como ensinar a um estudante deficiente como se inserir, como criar vínculos, como socializar e como aprender a partir de uma direção ambicionada pela escola. Contudo, junto a esse direcionamento foi desvelando-se a dificuldade de criar mecanismos de inclusão que envolvesse a escola, que envolvesse uma transformação nos contornos endurecidos de como educar.

Pensamos na inclusão escolar (se é que ainda podemos chamar assim) como uma transformação da educação, o que implica a transformação daqueles que dela fazem parte de alguma forma. A inclusão escolar não deve ser vista como uma mera técnica ou projeto de escola, mas sim como uma mudança de paradigma, que atravessa modos de ver, de estar, de sentir, de aprender, de ensinar (MASCARENHAS & MORAES, 2017, p.159).

Logo, uma pista que colhemos é a impossibilidade de um processo de inclusão que se faça sozinho e apenas direcionado a transformações individuais.

1.1.2. Formação Continuada⁴.

O segundo encontro da formação com os professores estava marcado para começar as 18h00min., as 17h00min. chegamos à Secretaria Municipal de Educação de Vitória/SEME para arrumar o espaço da formação. Planejamos um encontro com os professores em que o assunto a ser debatido fosse disparado inicialmente pelos poemas do poeta Paulo Leminski. Escolhemos dois poemas e os imprimimos em folhas coloridas. Com essas folhas fizemos dobraduras de barco de papel e os penduramos em barbantes que prendemos no pátio. Primeiro penduramos os barbantes com os barquinhos um paralelo ao outro. Mas observamos que assim não dava a sensação de rede. Como eram barquinhos pendurados, queríamos que ao olharem para os barquinhos no barbante a sensação fosse de olhar para uma rede de pescar. Então mudamos todos os barbantes de lugar e começamos a cruzá-los. Agora sim uma rede de pescar! Mas continuávamos arrumando: um barquinho para cá e outro para lá, para que ficasse mais colorido e aproveitássemos melhor o comprimento do barbante. O dia estava muito chuvoso, o que fez com que os barcos ficassem pendurados em “redes de pesca de barbante” ao som da chuva, nos aproximando do mar.

*Os professores foram chegando e se achegando em uma sala de espera com cafés e biscoitos. Nós fazíamos os últimos ajustes. Quando foi 18:30h nos apresentamos para os professores e solicitamos que eles escolhessem um dos barcos de papel que continham as poesias e se encaminhassem à sala específica de cada poema, o grupo seria então dividido em dois. Eu, enquanto pesquisadora, e um estagiário de Psicologia ficamos com o grupo que escolheram os barcos que traziam dentro o poema: *Vertente*⁵. Na sala, sentamos em roda em volta de uma mesa, que já havíamos coberto e estendido um papel onde os professores pintariam. Ao lado do papel, luvas para aqueles que não quisessem sujar as mãos. Os potes de tinta coloriam as mesas junto com os papéis laranja, verde, vermelho e azul que continham o poema. Lemos novamente o poema, em seguida pintamos nossos dedos ou/e nossas luvas. A proposta era tingir o papel com um desenho coletivo animado pelas sensações e pensamentos inspirados pelo poema e uma articulação possível com o cotidiano de trabalho. Levamos um tempo fazendo isso. Em relação ao poema algumas falas direcionavam-se a uma sensação de desconhecer, alguns traziam isso como algo que incomoda (seja na vida pessoal ou no trabalho) e enfraquece, e outros como uma possibilidade de invenção. Como, por exemplo, a desconstrução do pensamento enrijecido de que adultos e principalmente adultos da “educação especial” não aprendem. Ao final da conversa e da pintura estendemos o desenho*

coletivo no pátio da SEME, e em roda, compartilhamos mais algumas sensações e pensamentos.

Entre as partilhas, algumas aludiram ao fato de ser dez horas da noite, véspera de feriado, um dia chuvoso após um longo dia de trabalho. Mas que o corpo se sentia bem, pois pôde compartilhar as experiências do cotidiano; puderam conversar e desenhar sobre seus fazeres e a partir deles desconstruir e construir práticas de trabalho. Pontuaram que nas formações geralmente há alguém que diz como fazer, como lidar com tal estudante, com tal situação e com determinado diagnóstico, contudo elas chegam nas escolas e dizem que pouco dá para fazer do que é ensinado. Uma professora disse que não queria ir até a SEME nesse dia para este encontro e que o marido falou para ela que ela já sabia tudo que eles iriam transmitir na Formação, então que não valia a pena mesmo ela ir. Porém, ela ainda que sem vontade de vir, disse que desejava comparecer porque era uma formação com o pessoal da psicologia e que mesmo cansada sempre saia revigorada dos encontros, pois neles podia compartilhar e aprender com as práticas de trabalho do seu dia-a-dia.

(DIÁRIOS DE PESQUISA, FORMAÇÃO).

Ao ser aprovada no mestrado em 2017 minha prática profissional precisou ser interrompida, pelo menos por um momento, afinal realizei uma mudança do Rio de Janeiro para o Espírito Santo e iniciei a pós-graduação. Mas ao começar o processo de supervisão no mestrado comecei a sentir a necessidade de retornar às práticas de trabalho e vivenciar como vem se construindo esse processo de inclusão da deficiência nas escolas capixabas. Pois, toda a minha experiência com a educação inclusiva havia sido na cidade de Niterói/RJ. Dessa maneira, na ligação com a UFES comecei a participar no primeiro semestre de 2017 da construção e efetivação de um processo de formação, e junto com outras pessoas, atuei como formadora no encontro com Professores da Educação Especial e da EJA. O projeto de Formação compõe-se na relação entre a Subsecretaria Político-Pedagógica, integrante da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Vitória/SEME, a partir das coordenações responsáveis: a coordenação da Educação de Jovens e Adultos/CEJA, a coordenação de Educação Especial/CEE, a Coordenação da Educação Básica envolvendo as Escolas Municipais de Ensino Fundamental e o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos/NEJA da Universidade Federal do Espírito Santo. Na UFES a coordenação do projeto é realizada pela professora Dra. Márcia Roxana Cruces Cuevas, vinculada ao Departamento de Psicologia e integrante do NEJA. Integram também a

Formação, estagiários/as e pesquisadores do curso e da pós-graduação em psicologia desta Universidade. O projeto teve início em 2017 e continua em desenvolvimento. A sede dos encontros era a SEME. As formações aconteciam usualmente no auditório ou em salas desse mesmo estabelecimento, a depender da atividade e do número de participantes. Também já realizamos uma formação na EMEF localizada em frente a respectiva secretaria. Os encontros ocorriam mensalmente e por ventura, havia meses em que não tínhamos formação. No total foram feitos 10 encontros formativos. E mais um encontro entre os formadores, a gestão da SEME e as (os) professoras (es) do atendimento especializado para pensarmos o início da formação de 2018.

Tendo como inspiração as palavras de Cruces Cuevas (2015), almeja-se uma Formação que pretenda:

ampliar o conhecimento a respeito do estabelecimento de parcerias e a produção de redes colaborativas na formação docente continuada que busca a permanente promoção da emancipação pela via da construção de um trabalho coletivo que opera pela colaboração no espaço-tempo da escola, recuperando o fazer juntos (p.71).

Logo, o projeto de Formação que envolve esse grupo aspira compartilhar e construir o conhecimento referente aos temas disparadores das discussões apoiado em duas importantes diretrizes: a primeira é que a formação seja **com** os educadores a partir de um processo formativo inventivo e colaborativo, que tensione na experiência cotidiana as forças instituídas nos espaços escolares. Direção essa que é fortalecida quando uma professora compartilha conosco em uma de suas falas o desejo de ir ao encontro justo porque lá pode aprender a partir de suas próprias práticas do dia-a-dia, bem como com as práticas dos seus colegas. De modo que, sobretudo, “nossa aposta é que a formação se constitui entre o saber e o fazer, jamais podendo ser reduzida ao prescrito, ao conjunto de técnicas elaboradas por alguém em certo lugar” (MASCARENHAS & MORAES, 2017, p.153).

Segue abaixo o poema do Paulo Leminiski: o poema ⁶é escrito em duas colunas paralelas: na primeira está escrito verticalmente vertente. Primeiro o V embaixo do V, o E, embaixo do E, o R, e assim por diante até que a palavra VERTENTE esteja verticalmente escrita. Na segunda coluna tem-se escrito verticalmente, do mesmo modo que foi feito a palavra Vertente, a frase: TENTE VER, TENTE VER TANTO ATÉ NADA A VER A NÃO SER ESPANTO

v
e
r
t
e
n
t
e

t
e
n
t
e

v
e
r

t
e
n
t
e

v
e
r

t
a
n
t
o

a
t
é

n
a
d
a

a

v
e
r

a

n
ã
o

s
e
r

e
s
p
a
n
t
o

Dentro dessa primeira direção, versando com o poema do poeta Leminski e com a sensação de vertente, um encaminhamento é priorizar uma formação inventiva que possibilite o espanto. Que, como dito na introdução dessa dissertação, teria sido o que possibilitou que algumas questões surgissem e fossem percorridas.

A segunda direção é que a Formação se faça a partir de debates que envolvam várias partes integrantes da escola. Com essa finalidade, a formação tem como público alvo docentes que atuam no Atendimento Educacional Especializado/AEE, docentes que atuam na regência das salas de aula, e também os coordenadores, gestores, diretores de escola e pedagogos, abarcando inclusive participantes deficientes e não deficientes. Direção essa que também se faz presente na articulação da modalidade da Educação Especial com a modalidade do Ensino para Jovens e Adultos. Inspirando-nos mais uma vez nas palavras de Marcia Roxana Cruces Cuevas:

investimos nosso interesse no estudo das coordenações e composições de ações das diferentes modalidades que pretendem resultar em um atendimento mais humano para sua clientela, porque identificamos nesse encontro um campo profícuo de problematizações e tensões que podem ampliar o olhar e fazer educativo (CRUCES CUEVAS, 2015, p.39).

Conquanto com o desenvolver da formação, embora tivéssemos alguns encontros em que os professores regentes, pedagogos e coordenadores fossem convidados a participar, a maioria dos encontros contava com um maior número de professores do Atendimento Especializado. Foram com eles que a maioria das rodas e das discussões foi se fazendo. Vale dizer, que escrevo “eles” para seguir a regra gramatical da língua portuguesa, em que as generalizações se transformam em masculino, mas a cada vez que registro nesse papel “eles” ao referir aos professores do AEE não é sem ter escrito antes “elas”, isso porque a maior parte dos professores AEE, que compunham as rodas eram mulheres. Então nesse momento me permito generalizar para o feminino e reescrever o que disse antes: foi com elas – professoras do Atendimento Especializado - que a maioria das rodas e das discussões foi se fazendo. Contudo, como não temos o intuito de fortalecer as generalizações, ao longo do texto trabalharemos com o termo: professoras (es) do atendimento especializado, professoras (es) regentes e professoras (es).

A cada encontro dessa formação fomos percebendo que havia dificuldades no dia-a-dia escolar destas (es) professoras (es) nas escolas de Vitória, que se assimilavam às questões que eu enfrentava no cotidiano das escolas de Niterói. A saber, nesses encontros muitas narrativas compunham as discussões nos trazendo o quão solitário era a prática de trabalho das (os) professoras (es) do atendimento especializado. Expondo como era difícil construir conversas

com as (os) professoras (es) regentes e outros setores das escolas, como as propostas de trabalho por eles realizadas não eram acatadas, e o quanto isso dificultava a efetivação da inclusão tanto dos estudantes quanto das (os) professoras (es) no processo educacional.

Uma professora durante um encontro relata que mesmo em uma mesma escola ela é uma professora de dia e outra à noite, posto que a configuração da sala de aula muda. Isso nos indica uma complexidade de relações que interferem em nossas práticas profissionais. De modo que a tentativa de concretizar a inclusão de um estudante deficiente nas escolas regulares nos enseja a pensar que incluir não é um verbo que pode ser conjugado por algumas pessoas apenas ou de um único modo.

A preocupação com não direcionar e não individualizar o tema da inclusão apenas as (os) professoras (es) do Atendimento Especializado foi um dos motivos de organizarmos alguns encontros que garantissem a interlocução entre gestores, pedagogos, coordenadores, diretores, professoras (es) regentes e professoras (es) AEE. Contudo, os encontros com a presença das outras categorias, que não as (os) professoras (es) AEE, eram esvaziados. Dado que não é insignificante, e mesmo que saibamos que esse esvaziamento seja por uma série de motivos que pareçam justificáveis, eles seguem analisando e reforçando a dificuldade de interlocução e coletivização das práticas de trabalho no âmbito da Educação Inclusiva.

E aí reforçamos a pista colhida através da experiência de trabalho com as práticas de mediação: não parece ser possível um processo de inclusão que se faça sozinho e apenas direcionado a transformações individuais.

1.2. Estudos da Deficiência.

Em 2014, como já dito anteriormente, a partir da matéria cursada durante a graduação: “Psicologia e estudos da deficiência”, comecei a tatear as discussões que envolvem a temática da deficiência através dos Estudos da Deficiência. Esses que problematizam o lugar da deficiência na sociedade, militando e produzindo pesquisas pioneiras e de resistência acerca dessa temática. Ao entrar em contato com a história de luta e de pesquisa por eles tecida, começamos a compreender a deficiência de uma maneira divergente do conhecimento hegemônico produzido em torno desse tema, embasado em um modelo médico, individualizante da deficiência.

Tais estudos tornaram-se fundamentais para contingenciar as práticas vividas no percurso como trabalhadora e pesquisadora. Por conseguinte, nessa dissertação vamos nos inteirar com os debates propostos pelos Estudos da Deficiência, que tem como uma de suas bases: o Modelo Social da Deficiência e o Modelo Feminista. Engendraremos também a interlocução com o Movimento de Pessoas com Deficiência a partir da interlocução com o filme-documentário “História do Movimento Político das Pessoas com deficiência no Brasil” (2010)⁷.

Vale destacar, que a existência da matéria “Psicologia e os Estudos da Deficiência” já era um movimento diferente que vivenciávamos na Psicologia da Universidade Federal Fluminense naquele momento. Cursava a graduação em psicologia há cinco anos, e embora tivesse participado no começo do curso de um processo seletivo de iniciação científica na Associação Fluminense de Reabilitação/AFR para pesquisar o tema da deficiência (o qual por incompatibilidade de horários não pude participar), não tinha cursado nenhuma matéria curricular que se debruçasse nos estudos dessa temática. A falta e mesmo ausência desses estudos na grade curricular do curso de psicologia vigente naquele ano (2014), não pode ser entendida como um mero acaso ou uma informação trivial. Como nos informa a jornalista Lia Crespo (2010):

Até 1979 éramos invisíveis à sociedade, a gente nem era percebido né, era como se não existíssemos, né [...] (BRASIL⁸, 2010, 01:09min. a 01:13min.).

A ausência, em muitos casos, ou rara presença de espaços ou disciplinas, em cursos de graduação e pós, que discutam o tema dos Estudos da Deficiência, e esse fragmento, nos convocam a pensar o lugar da deficiência em nossa sociedade. Ao falar, a depoente refere-se a 1979 como o começo do movimento dos deficientes e o início de uma transformação do lugar da pessoa deficiente na sociedade.

Eu entendo o movimento a partir mesmo de 79, 80 quando, junto com o restante da população brasileira, alguns segmentos começaram a se organizar, como as mulheres, negros, homossexuais, e aí as pessoas com deficiência também. Mas o gozado é que a gente fala “os deficientes”, “os movimentos dos deficientes”... Na literatura sobre os movimentos sociais, é o etcetera né (BRASIL⁹, 2010, 12:19min. a 12:52min.).

Vale dizer que cursei essa matéria pioneira na psicologia UFF em 2014. Portanto, esse entrar em cena vem se fazendo ainda vagarosamente¹⁰. A partir do final da década de 1970, quando emerge no Brasil o Movimento de Pessoas com Deficiência passa a existir infindas nuances e reivindicações. É especialmente a partir desses movimentos que a deficiência começa a entrar em cena, assim como a luta e conquista de direitos.

Ampliando o horizonte do Movimento das Pessoas com Deficiência no Brasil, propomos nos acercar no que estava acontecendo nos Estados Unidos e na Inglaterra a partir da década de 1960. Nessa década, eclodiu uma gama de reivindicações das minorias sociais: movimento feminista, movimento gay, movimento negro, e, igualmente, inicia-se uma militância composta por pessoas deficientes. E a reclamação fundamental dos ativistas era a de que se transformasse o que se entendia por deficiência e como eram construídos os direitos e os saberes concernentes às pessoas deficientes.

Tendo como referência a obra de Gavério (2015), conto-lhes um recorte da história de Edward Verne Roberts, um ativista norte americano que teve grande influência na história dos movimentos em prol dos direitos das pessoas deficientes. Roberts era “tetraplégico com apenas um leve movimento em uma das mãos e dependente de um pulmão artificial para respirar” (BURCH apud GAVÉRIO, 2015, p.28). Roberts, em 1962, era estudante da Universidade de Berkeley, Califórnia, e diferentemente da grande parte dos estudantes, ele foi proibido de morar no campus da Universidade, devido à alegação de precisar de um pulmão artificial para respirar. Porém, Robert não aceita essa condição, e, judicialmente, consegue morar na Universidade, ainda que seu lar passasse a ser a enfermaria desta.

Nesse cenário surge na Universidade os ‘Rolling Quads’. Formado por um grupo de estudantes severamente deficientes que “junto com Roberts, irão questionar e modificar as estruturas e atitudes do campus com relação às suas necessidades de autonomia e independência” (MELLO; CORDEIRO; HARLOS apud GAVÉRIO, 2015, p.29). Constitui-se assim o “Movimento pela Vida Independente/MVI”. Entre suas reivindicações tem-se a aposta em uma parceria comunitária que possibilite aos deficientes seus direitos básicos, mas, especialmente, lutava-se pelo protagonismo de suas vidas. “O conceito de vida independente parte do princípio de que apenas as pessoas com deficiência sabem o que é melhor para si mesmas [...]” (MELLO apud GAVÉRIO, 2015, p.29). E para as pessoas deficientes com um grau severo, com dificuldades grandes de realizar atividades sozinhas “a elas deve-se ser creditado o poder de tomar decisões sobre essas atividades, respeitando suas opiniões e desejos” (MELLO apud GAVÉRIO, 2015, p.29).

No mesmo período, em 1962, como nos apresenta Gavério (2015), na Inglaterra, Paul Hunt se mobilizava para transformar os limites da instituição especializada em deficientes físicos em que residia. E uma de suas reivindicações era por uma maior autonomia e direito de escolha. Paul Hunt, em 1972, após ter algumas de suas reivindicações negadas pela instituição em que

residia, publica uma carta, no mesmo ano para o jornal britânico *The Guardian*. Compartilhamos aqui, um recorte dessa carta:

Senhor editor, as pessoas com lesões físicas severas encontram-se isoladas em instituições, onde suas ideias são ignoradas, onde estão sujeitas ao autoritarismo e, comumente, a cruéis regimes. Proponho a formação de um grupo de pessoas que leve ao parlamento as ideias das pessoas que, hoje, vivem nessas instituições e das que potencialmente irão substituí-las (DINIZ apud GAVÉRIO, 2015, p.30).

Essa carta teve grande repercussão e outras pessoas deficientes se uniram a Hunt, formando a UPIAS (União Dos Fisicamente Lesados Contra a Segregação) que Gavério (2015) a partir de Diniz (2007) noticia ser “a primeira organização política sobre deficiência a ser formada e gerenciada por deficientes” (DINIZ Apud GAVÉRIO, 2015, p.31). Sendo a deficiência, compreendida como uma minoria social oprimida, como negros e mulheres.

No Brasil, alicerçado na militância de pessoas deficientes, como nos informa Gavério (2015), o MVI chega em 1988, na cidade do Rio de Janeiro. Atualmente, existem 25 Centros de Vida Independente no Brasil “propagando e plasmando de acordo com o contexto nacional o lema considerado original do Movimento pela Vida Independente: “Nada sobre nós, sem nós! ”” (GAVÉRIO, 2015, p.31).

Podemos perceber que os movimentos constituídos por pessoas deficientes, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos e na Inglaterra, pleiteiam o protagonismo no âmbito das práticas e discussões que tocam o tema da deficiência. Marcia Moraes (2015), em interlocução com os Estudos da Deficiência, ressalta que, “as pessoas com deficiência passaram a lutar – tanto politicamente quanto epistemologicamente – por direitos. [...]” (p.27). Afirmava-se, como já pressupõe o lema do movimento *nada sobre nós, sem nós*, “que todo e qualquer conhecimento sobre deficiência deveria ser produzido com as pessoas com deficiência” (MORAES, 2015, p.27).

O importante é que nós pessoas com deficiência começamos a falar por nós (BRASIL¹¹, 2010,02:15min. a 02:17min.).

Mas veja, nós começamos dentro de nós, a nossa luta por afirmação pelos espaços próprios específicos, isso foi muito bonito! A gente tomando consciência de nós próprios, por nós mesmos (BRASIL¹², 2010, 22:49min. a 23:17min).

Outro ponto de embate, que complementa a reivindicação acima, é de que a concepção de deficiência passa a não ser mais

um problema do ‘corpo’ individual e então algo a ser tratado pelos profissionais da saúde ou assistência social, mas sim como um problema construído política e socialmente com foco nas barreiras deficientizantes (WATSON et al apud GAVÉRIO, 2015, p. 21).

Portanto, é necessário que se transforme uma série de estabelecimentos que tratam o deficiente de maneira excludente. Reivindicava-se uma transformação social almejando uma sociedade inclusiva. Devolve-se a deficiência historicamente localizada no indivíduo para o coletivo.

Essa militância reverberou em uma série de setores na sociedade, entre eles, a Academia. Os “Estudos da Deficiência” começaram então a compor o meio acadêmico, na década de 1980. Em interlocução com Marco Antônio Gavério (2015), observa-se que há distinções e aproximações entre autores que realizam os Estudos da Deficiência. Como consenso entre as vertentes, tem-se: a militância dos anos 1960 como um marco na história desses estudos, e a base da produção de conhecimento na articulação entre experiência e teoria dos sujeitos chamados deficientes.

Para este trabalho destacamos algumas proposições do Modelo Social da Deficiência, que se desenvolve por volta de 1970/1980, como um dos modelos pioneiros nestes estudos, e do Modelo Feminista que emerge, principalmente, na década de 1990. O Modelo Social da deficiência, segundo Francisco Ortega (2009), assegura a deficiência enquanto construção social; é a maneira como a sociedade se organiza que torna as pessoas deficientes. Para os teóricos do modelo social, a deficiência não é uma tragédia pessoal; é um problema social e político. Ela não existe para além da cultura e do horizonte social que a descreve como tal e nunca pode ser reduzida ao nível biológico e/ou patológico. Por exemplo, somente

consideramos deficientes indivíduos que não olham nos olhos quando se comunicam, como é o caso dos autistas, apenas porque nossa sociedade estabelece o contacto visual como um elemento básico da interação humana (ORTEGA, 2009, p.68).

Portanto, a inclusão da deficiência passa a ter como alvo a construção de uma cultura inclusiva, de cidades inclusivas com as variadas formas de existência.

Dá-se ênfase nesta pesquisa, portanto, ao Modelo Social da Deficiência, mas reconhece-se a produção de conhecimento americana, esta que ficou conhecida como “modelo minoritário” ou “modelo de direitos”. Como nos orienta Gavério (2015) de acordo com Tremain, o modelo americano, parte das investigações de Harlan Hahn, ativista, cientista político e deficiente. Compreende a deficiência dentro da perspectiva sócio-política: “Esse modelo basicamente se

preocupou em redefinir a deficiência e o/a deficiente, como uma minoria (física, sensorial, cognitiva) que estava destituída [...] de direitos e igualdades civis” (GAVÉRIO, 2015, p. 37).

Por volta de 1990, o Modelo Feminista, segundo Debora Diniz (2003), contribui com os Estudos da Deficiência e em diálogo com a primeira geração do Modelo Social da Deficiência, irá tecer críticas à conjuntura de criação do mesmo. Alegando que seus fundadores eram especialmente homens institucionalizados por lesões físicas e, naquele momento, as lutas instauradas por esse grupo têm relação com a história situada do homem produtor e não diz de um cuidado singular com a história de cada deficiência. Como por exemplo, a relação com o homem ou a mulher que não se inserem no arsenal capitalista de produtividade.

As teóricas feministas “mencionaram a importância do cuidado, falaram sobre a experiência do corpo [...] exigiram uma discussão sobre a dor e trouxeram os gravemente deficientes para a discussão” (DINIZ, 2003, p. 3).

Vale destacar, que mesmo com suas especificidades e divergências, ambos os modelos, despontados no final do século XX, dialogam em suas produções acadêmicas e militâncias, e estão em consonância com alguns pontos que margeiam as produções de conhecimento acerca dos Estudos da Deficiência: o embate com o Modelo Médico, que concebe a deficiência centrada no indivíduo, e aquela que se acredita uma das diretrizes principais desse movimento, que é o lema internacionalmente difundido no movimento das pessoas com deficiência: “Nada sobre nós, sem nós” .

Destarte, entrar em contato com esse movimento social igualmente nos traz outra orientação importante para a prática de trabalho e de pesquisa na esfera da deficiência: é fundamental que a prática de trabalho e pesquisa seja construída **com** os sujeitos deficientes antes de qualquer coisa. E para a construção dessa pesquisa faz-se fundamental que essa diretriz nos guie em todo o trajeto. Porém, embora a construção dessa escrita se contorne na aposta de uma pesquisa que é coletiva, ela é escrita por uma pesquisadora. Mais especificamente, uma pesquisadora, psicóloga, mulher, não deficiente, que a partir de impasses enfrentados na sua atuação como profissional responsável pela inclusão em algumas escolas regulares começa a se inquietar com o modo como vem se predispondo a relação entre a deficiência e a educação.

Entretanto, não vivencia em sua história de vida um enquadramento social excludente direcionado às pessoas deficientes, e por vezes, justamente o contrário, habita uma posição de sujeito branco, formada em psicologia (uma profissão muito constituída por práticas

normalizantes), não deficiente, que carrega em sua constituição, ainda que lute contra, práticas de exclusão direcionadas a segmentos que fogem a um padrão socialmente construído de como ser um humano.

De modo que, para problematizar como vem se construindo uma educação inclusiva, é preciso que eu esteja atenta na criação de processos de produção de conhecimento que não sejam **sobre** a deficiência, como por vezes nos é demandado em nossas práticas profissionais e de pesquisa, que não reforcem práticas hegemônicas excludentes - tão naturalizadas, que por vezes passam despercebidas. Mas que sejam construídas **com** as pessoas deficientes e com as pessoas que trabalham e pesquisam **com** as pessoas deficientes.

Produzir um conhecimento que abarque os saberes das pessoas que trabalham com as pessoas deficientes é uma perspectiva introduzida pelo Modelo Feminista. Este modelo, como nos inteira Débora Diniz (2007), diferente da primeira geração do Modelo Social da deficiência, traz mulheres não-deficientes e cuidadoras de deficientes para serem integrantes dos Estudos da Deficiência. Alegando a importância para alguns indivíduos deficientes, da presença da cuidadora em suas vidas, posto que, nem todos os deficientes conseguirão atingir a independência a partir de decretos e mudanças arquitetônicas. Para alguns deles, a presença de alguém para acompanhá-los é fundamental (e isso não ocasiona demérito). Em vista disso, Diniz (2007) a partir da citação de Oliver, diz: “além da perspectiva dos deficientes, é preciso também considerar o ponto de vista das cuidadoras dos deficientes” (DINIZ, 2007, p.69).

No entanto, como construir um trabalho em composição com aqueles com quem trabalhamos, com o tema que pesquisamos? Essa pergunta nos atravessa em relação à Formação com os professores, no trabalho nas escolas e na construção de pesquisas. Exigindo-nos uma disposição de estar sempre atentos a essa diretriz ético-estético-política.

Diante desse horizonte nos toca essa importante diretriz metodológica: como cultivar uma educação e uma pesquisa que acolha o lema “Nada sobre nós, sem nós” e que traga em sua constituição essa dimensão coletiva e não individualizante da deficiência - que nos indica a afirmação da deficiência enquanto construção social.

1.3. Nomes que nos dão, nomes que damos, nomes que forjamos.

Era o primeiro encontro de Formação que eu participava. A proposta era que os participantes desenhassem no papel algum desenho que se articulasse com o tema que estava sendo debatido: o sujeito da educação inclusiva como abertura. O desenho era feito em um papel carbono grande e precisava igualmente relacionar-se com os desenhos anteriormente feitos pelos outros participantes. No papel já havia alguns desenhos e era a vez de um professor desenhar. Ele segue até o papel e onde já está esboçado um boneco ele faz um círculo em volta. Nesse momento havia sido solicitado que não falassem sobre o desenho, pois no final conversaríamos. Durante a conversa ele explicou seu desenho, disse que fez um círculo para representar um limite que a “educação especial” se torna às vezes. Pontua que os indivíduos se sentem ou ficam excluídos. Um muro para os professores e principalmente para os alunos. Esses alunos ficam segregados como se não fizessem parte da escola. Uma professora diante dessa colocação acrescentou que utilizam o termo “especial” para se referir a esses alunos, mas nunca é especial para o melhor, para o que eles sabem fazer de diferente, é sempre especial para o pior, para a falta, para o que eles não sabem fazer.

(DIÁRIOS DE PESQUISA, FORMAÇÃO).

Os professores na narrativa acima nos chamam a atenção para a controvérsia da palavra “especial”. O estudante é *especial*, mas sempre ao descrevê-lo destaca-se o que ele não sabe fazer; a educação *especial*, mas que segrega, por vezes, os professores AEE e os estudantes *especiais*. As questões apontadas nessa cena, por intermédio dos professores, nos atentam que as denominações não são da ordem do trivial, do banal; de simples palavras que usamos para nomear os sujeitos.

Raparemos que até o momento vem sendo escrito: “Pessoas deficientes” e o debate se faz em torno da “educação inclusiva”, salvo as citações de autores e de leis que utilizam outros termos. Não estamos usando os termos “pessoas portadoras de deficiência”, “pessoas com necessidades especiais” e/ou “educação especial”, também não utilizamos “pessoas com deficiência”. Tais escolhas terminológicas não são livres de intenções éticas-políticas-sociais. Sendo esse um debate complexo, cheio de nuances e posicionamentos divergentes. Mesmo entre os autores dos Estudos da Deficiência, ainda que haja consenso entre termos que não devemos utilizar, não há um consenso sobre qual terminologia utilizar.

Um dos imbróglios que atravessam esses debates está também no que permeia a discussão acerca da “identidade” e do “diagnóstico”. Posto que ao fazermos um estudo em torno da inclusão de “pessoas deficientes”, atravessamos disputas que margeiam esses conceitos. Ficamos, então, com uma questão: como operar com as terminologias que se referem a determinados grupos de indivíduos e não outros?

Disparemos a discussão primeiramente a partir da discussão terminológica. Debora Diniz (2007) assinala que um dos grandes embates teóricos dos Estudos da Deficiência é o que diz respeito a como se designará a deficiência em termos políticos. Um consenso nos Estudos da Deficiência refere-se às terminologias: “retardado”, “aleijado”, “manco”, como também a duas expressões que ainda são muito utilizadas: “pessoa portadora de necessidades especiais” e “pessoa especial”. Todas essas expressões não são mais utilizadas por estes estudos.

Como nos aponta Gavério (2015), os termos “pessoas portadoras de deficiência” e “pessoas com necessidades especiais” são eufemismos, que afastam esses indivíduos da realidade político-social em que vivemos: “eufemismos [...] não atingem o objetivo mais importante dos nomes, ou seja, caracterizar grupos ou pessoas para diferenciá-los de outros” (SASSAKI apud GAVERIO, 2015, p.16). Essa discussão versa com um dos pontos, segundo Mello (2009), proposto pelo Movimento da Vida Independente e que foi consenso por mais de 100 organizações de pessoas com deficiência, que é o encaminhamento de não usar eufemismos. E um dos fatores para esse posicionamento é de “não aceitar o consolo da falsa ideia de que todo mundo tem deficiência” (SASSAKI apud MELLO, 2009, p.48).

Em relação aos termos “retardado”, “aleijado”, “manco”, “defeituoso”, Gavério (2015), diz que não são eufemismos, mas que apontam para um posicionamento direcionado ao deficiente como um indivíduo que necessita de assistência, de reabilitação. Além de serem termos pejorativos.

Os termos adotados pelos teóricos dos Estudos da Deficiência, são: “Pessoas com deficiência”, “Pessoas deficientes” ou “Deficiente”. Entre esses termos ainda há embates metodológicos. De acordo com Diniz (2007), nos debates instaurados nos Estados Unidos, o termo mais utilizado é “Pessoas com deficiência” e segundo Anahi Mello (2009), na cartilha do Sistema Único de Saúde (SUS) e conseqüentemente no Brasil, também se tem utilizado mais a expressão “pessoas com deficiência”, em contraposição à nomenclatura antiga do SUS “pessoas portadoras de deficiência”, como também ao termo pessoa deficiente. O argumento é,

que essas pessoas não portam deficiência da mesma forma como se porta uma carteira de identidade, em que se pode tirá-la a qualquer momento. Quanto a

“deficiente”, este termo tem a desvantagem de tomar a parte pelo todo, sugerindo que a pessoa inteira é deficiente (MELLO, 2009, p.51).

Conforme Diniz (2007), o movimento crítico mais recente, articulando os estudos acerca da deficiência com os campos dos estudos culturais e de identidade, como o movimento negro, elege a categoria “deficiente”. Diniz (2003), a partir dos estudos de Michael Oliver, critica o conceito de “pessoa com deficiência”, pois diz que não alcança a dimensão “experimentada pelos deficientes que sustentam ser a deficiência uma parte essencial da constituição de suas identidades: [...] não faz sentido falar sobre pessoas e deficiência separadamente” (OLIVER apud DINIZ, 2003, p. 6). “E é como resultado da compreensão da deficiência como um mecanismo de identidade contrastiva que surgiu o conceito de “pessoa não-deficiente” (DINIZ, 2007, p.11).

Segundo Diniz, essa perspectiva toma o desafio de “afirmar a deficiência como um estilo¹³ de vida, mas também em reconhecer a legitimidade de ações distributivas e de reparação da desigualdade” (DINIZ, 2007, p.11). Não se recusa também, quando necessário, a importância de cuidados biomédicos. Ressaltando que, embora afirmem a deficiência como um aposto que não pode ser separado do sujeito, é afirmado também que a deficiência vinculada a determinados sujeitos é uma construção político-social. A deficiência não está no sujeito, mas sim em forças sociais que caracterizam determinadas formas de vida como normais e outras como deficientes.

Nesse texto, tomamos a direção da utilização do conceito “deficiente” ou “pessoa deficiente”, em afinidade com a terminologia utilizada por Debora Diniz (2009; 2007) a partir de Mike Oliver. Mas, sabendo de todos os debates que atravessam as terminologias, essa decisão será sempre provisória, contingenciada pelos debates que se atualiza(re)m no campo. A saber, pelo texto de Anahi Mello (2009), em que um dos participantes de sua pesquisa mostra-se muito ofendido com a terminologia “pessoa deficiente” e o mesmo sentimento não emerge quando utiliza-se a terminologia “pessoa com deficiência”. E a própria autora faz coro quanto à opção de utilizar o termo “pessoa com deficiência”, por razões já comentadas. Porém, ainda que com essas ressalvas, optamos pelo termo “pessoa deficiente”, pois na escolha de Diniz e Oliver, ao afirmarem esse termo, há uma subversão da palavra deficiência. Não há uma eufemização de uma história de repressão e nem das dificuldades enfrentadas por essas pessoas, bem como um sujeito que essencialmente precisa ser tratado. Mas sim, consideram a deficiência como outra forma de viver. Não mais o sujeito deficiente como um indivíduo em falta em comparação a um sujeito “eficiente”. Como se a palavra deficiência, que por séculos carrega uma conotação

de inferioridade em relação ao corpo “eficiente”, “normal”, ganhasse um contorno independente da palavra eficiência. Afirmando a legitimidade de existir de outra maneira. Essa subversão se mostra interessante, pois como defende LOBO (2008):

Enquanto a diferença estiver referida à eficiência, à norma que instaurou no desvio a falta, será difícil escapar à negatividade. Qualquer que seja a substituição do termo “deficiência” (e já houve muitas), até a supressão ou a diminuição do prefixo que indica a negação (a forma em voga: “dEficiência”), e mesmo que se possa esperar que essa supressão provoque a saída de algumas categorias desse universo, seguramente, será sempre candidato a ocupar o lugar vago (p. 391).

Já Anahi Mello (2014) dirá, ao realizar uma discussão a respeito de processos discriminatórios direcionados as pessoas deficientes, que o oposto socialmente construído de deficiência é capacidade. Tal ponderação é por compreender que a corponormatividade compulsória gera uma série de discriminações direcionadas as pessoas deficientes, posto que acredita que há um corpo capaz, aquele considerado “normal”, e o corpo deficiente, considerado “incapaz”. De acordo com Mello (2014) é “um tipo de discriminação que se materializa na forma de mecanismos de interdição e de controle biopolítico de (in)capacidade, ou seja, no que as pessoas com deficiência podem ou são capazes de ser e fazer” (p.3267). Mello, denomina, portanto, o preconceito direcionado as pessoas deficientes de *capacitismo*.

No caso do capacitismo, ele alude a uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais etc.), aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais, como o sexismo, o racismo e a homofobia. Essa postura advém de um julgamento moral que associa a capacidade unicamente à funcionalidade de estruturas corporais e se mobiliza para avaliar o que as pessoas com deficiência são capazes de ser e fazer para serem consideradas plenamente humanas (MELLO, 2014, p.3272).

Para Mello, a adoção do termo capacitismo, embora pondere sua insuficiência, é importante pois tem efeitos práticos na luta contra a discriminação, que no caso das pessoas deficientes é justamente a capacidade de ser e fazer que lhes é reiteradamente negada em várias esferas da vida social (MELLO, 2014).

Em relação a essas nomenclaturas, Gavério (2015) faz considerações importantes relacionadas ao seu cotidiano enquanto pessoa deficiente¹⁴, ele discorre que quando frequentava a AACD, que hoje significa: “Associação de Assistência à Criança Deficiente”, mas que antes significava: “Associação de Assistência à Criança Defeituosa”, ele se reconhecia de acordo com

aqueles termos, porém, anos depois, teve que se reconhecer sobre os “auspícios” de “pessoa deficiente” ou de acordo com os termos jurídicos, dos anos 2000, “pessoa com deficiência”.

Porém, Gavério diz:

Irônico é que, ao mesmo tempo que todas me classificavam e afetavam tão intimamente, nenhuma delas foi escolha minha e são elas que, ao mesmo tempo, são resignificadas e re-operadas cotidianamente por aquelas e aqueles que se enquadram sob elas (GAVÉRIO, 2015, p.17).

A partir dessa história contada por Gavério, dispara-se o debate a ser feito em relação às identidades e diagnósticos que cruzam as nomenclaturas referidas acima. Para fomentar o debate, uma provocação de Skliar (2014):

Os nomes que atribuímos a outros nunca se dirigem aos outros. Nomeamos, mas não lhes damos os nomes. Não os oferecemos: instalamos os nomes como signos devidos em uma realidade indevida. São nomes que nomeiam os outros, mas que não os chamam. Não os convocam a vir, mas a ficarem quietos, a permanecerem inertes. Nenhum nome mudou radicalmente uma relação. São termos para serem usados entre pares e para voltar a separar, de novo e de novo, os supostos ímpares. Esses nomes são usados com veemência, mas ninguém suja as mãos nem enterra os pés. Descrevem o que seria o outro, se acaso o outro estivesse quieto, aquietado, ajustado aos olhos que se armam detrás da aparência civilizatória de uma ideia: Como te nomear sem seu nome? Que nome te dar se já te foi dado seu nome e é esse, esse mesmo, seu nome? Como te chamar se acaso não está próximo e sem me aproximar? (p. 147).

Gavério (2015) ao dizer que todas as nomenclaturas o classificavam, mas nenhuma havia sido escolha dele, afina-se com a ressalva de Skliar ao dizer que damos nomes às pessoas, mas não as convocamos. Pois, as nomenclaturas que direcionamos aos outros, tratam-se de categorizações que definem um indivíduo caso ele estivesse estático, sem movimento e afastado de nós ou para que assim o fique. E por vezes, em razão do indivíduo já ter um “nome” achamos que já sabemos sobre ele e nem tentamos nos aproximar.

Esses nomes, detalhadamente circunscritos, encontramos em ferramentas de trabalho amplamente difundidas nas práticas de trabalho que envolvem o público deficiente, que são os manuais e guias. Mas será que se chegarmos perto e interagirmos, será que “se sujarmos as mãos e enterrarmos os pés”, esses nomes caracterizados nos manuais, vão continuar denominando àquelas pessoas? Ou outros nomes aparecerão?

Camila Alves (2016) é psicóloga e trabalhou como mediadora no setor educativo do Centro Cultural Banco do Brasil-RJ/CCBB-RJ, participando do grupo de pesquisa de acessibilidade. Alves (2016) nos conta que logo no começo do seu trabalho, ela participou da primeira semana de conscientização do autismo. Em uma das apresentações é explanado, a partir de uma tabela,

as principais características de pessoas autistas. Durante essa semana, Camila e equipe, recebem a visita de crianças autistas no CCBB. Por terem aprendido nessa palestra sobre as características dos autistas, sentiam-se preparados para recebê-los. Porém, para a surpresa de todos, as crianças autistas escaparam aos manuais que diziam, entre outras características, que elas não gostam de toque, nem de ambientes escuros e barulhentos. Elas chegaram ao CCBB abraçando a equipe, e as salas que preferiram na visita foram àquelas escuras e com o som mais alto.

A partir dessa cena, Alves (2016) discutirá com as metodologias que afirmam somente o uso dos manuais como práticas de trabalho. Alegando não sua falta de importância, mas nos elencando sua insuficiência frente à fluidez do cotidiano e dos indivíduos. De acordo com Alves (2016), os manuais são frequentemente utilizados para antecipar o encontro com o outro, porém, para isso trabalham com traços generalizados e estáticos, “não tratam de histórias, os guias não tratam de histórias, eles tratam do que está pronto e histórias não estão prontas” (p.21).

Em razão dos manuais descreverem o outro que não se movimenta, podemos a partir do seu manuseio correr o risco que nos indica Skliar (2014): de nomear, mas não chamar cada sujeito em cada relação. De supormos que já entendemos o outro, em função de termos absorvido as informações contidas nos guias, e como efeito não nos aproximarmos, não buscamos conhecer o sujeito a partir da vida vivida de cada um. E Alves (2016), em relação às práticas do programa de acessibilidade no banco do Brasil, pontua a importância de:

um programa que se interessasse mais pelas histórias do que pelas deficiências, mais pelo que cada um tem do que pelo que lhes falta, uma acessibilidade que fosse ela produtora de novas e diferentes histórias, mais do que reprodutora das histórias de sempre (ALVES, 2016, p.22).

Anahi Mello dirá que “a pessoa com deficiência, tenha a deficiência que tenha, sempre é diferente da deficiência em si e essa diferença se joga em sua subjetividade” (MELLO, 2009, p. 64).

Estamos pensando aqui a inserção de estudantes deficientes nas escolas regulares. E então, se o termo “deficiente” não pode antecipar o indivíduo, e não o define, inclusive pode propiciar o risco de o indivíduo apagar-se diante do nome que lhe é dado, qual a importância de utilizar essa definição? Como já dito acima a partir da fala de Gavério (2015) é importante escolher uma terminologia que distinga um grupo do outro, como: pessoas deficientes. E que pistas dessa relevância podemos colher a partir da interlocução que aqui fizemos?

Acreditamos que com as nomenclaturas, não se tem o intuito de qualificar os sujeitos dentro de identidades fechadas que os circunscreveriam. Não se constrói nomes para antecipar o encontro com o outro, tampouco para nos informar sobre o outro. Mas nomenclaturas que abarcam determinados indivíduos e não outros, a partir de sua importância para contar e combater uma história de opressão e fortalecer a resistência. Tendo como direção o fim da marginalização de determinadas vidas, a garantia e manutenção de direitos.

Traçando um paralelo com a luta pelo direito das mulheres, no campo do feminismo, leiamos o que Chimamanda Adiche (2015) tem a nos dizer em relação à discussão sobre a nomenclatura.

Algumas pessoas me perguntam: “Por que usar a palavra ‘feminista’? Por que não dizer que você acredita nos direitos humanos, ou algo parecido?”. Porque seria desonesto. O feminismo faz, obviamente, parte dos direitos humanos de uma forma geral – mas escolher uma expressão vaga como “direitos humanos” é negar a especificidade e particularidade do problema de gênero. Seria uma maneira de fingir que as mulheres não foram excluídas ao longo dos séculos. Seria negar que a questão de gênero tem como alvo as mulheres. Que o problema não é ser humano, mas especificamente ser humano do sexo feminino. Por séculos, os seres humanos eram divididos em dois grupos, um dos quais excluía e oprimia o outro. É no mínimo justo que a solução esteja reconhecida desse fato (p. 42/43).

Gilles Deleuze (2008), dirá que “quando uma minoria¹⁵ cria para si modelos, é porque quer tornar-se majoritária, e sem dúvida isso é inevitável para sua sobrevivência ou salvação (por exemplo, ser reconhecido, impor seus direitos)” (p.214). Mas, ressalta, que “sua potência provém do que ela soube criar, e que passará mais ou menos para o modelo, sem dele depender” (DELEUZE, 2008, p. 214).

Não obstante, essa discussão no Movimento e nos Estudos da Deficiência são efeitos de disputas dentro de um panorama de certas lutas políticas e de debates. Não são termos definitivos e é importante avaliá-los continuamente a partir dos efeitos que eles produzem.

Em 2015, enquanto trabalhava como mediadora do Felipe, comecei a cursar a Pós-graduação em Terapia Através do Movimento na Faculdade Angel Vianna. Uma escola de dança fundada por Angel Vianna, bailarina, pesquisadora do corpo, que inovou e revolucionou a maneira de ensinar dança. Sempre atenta às possibilidades de cada corpo, trouxe para a formação em dança um pensamento crítico frente à metodologia clássica de ensinar balé, caracterizada por movimentos e corpos padronizados.

O método Angel Vianna de Conscientização do Movimento começou a ser desenvolvido no balé clássico – e posteriormente na expressão corporal – e considera o corpo e o movimento na sua

singularidade (RESENDE, 2008). Era com o corpo cansado após uma semana de trabalho enquanto mediadora que eu chegava na pós-graduação, ocorrida aos sábados. Nas vivências teóricas e práticas, experimentava outras formas de me deslocar que não as convencionais, categorizadas, “aceitáveis”. Esses encontros de sábado me lembravam do cotidiano escolar que eu vivenciava em meu trabalho. Não por se aproximarem, mas justamente por se distanciarem. Experimentar uma metodologia de educação que questiona práticas naturalizadas de existência e de ensino fortalecia meus questionamentos às práticas de educação que vivenciava nas escolas.

Destarte, durante toda a minha pós-graduação, quando tecia considerações nas aulas, por tantas vezes minha relação com o Felipe aparecia. Nasceu assim, a vontade de aproximar o meu trabalho de mediação com a metodologia de pesquisa proposta na Faculdade Angel Vianna e fazer o meu trabalho de conclusão de curso articulando a forma de conceber o ensino da Angel Vianna com a prática de trabalho da mediação¹⁶. Conversei com a mãe do Felipe na ocasião e ela consentiu que eu acessasse as memórias do trabalho com Felipe nas escolas, como dispositivo de trabalho para construir problematizações a respeito do cotidiano da inclusão.

Depois dessa pactuação e com a monografia pronta, voltei na casa da mãe do estudante para que ela lesse o trabalho. Ela pegou o texto e nas primeiras folheadas, me perguntou: quem é Bernardo? Onde está a prática de trabalho com o meu filho? A pergunta me surpreende e digo que Bernardo é um nome fictício, para preservar o nome original do seu filho. Para que sua identidade seja resguardada. Achei que essa resposta seria suficiente. Mas não era. Ela segue folheando um pouco insatisfeita e diz que então eu escrevesse na capa da monografia que nessa monografia Bernardo é um nome fictício para o nome do seu filho e pede que eu escreva o nome completo dele. Após sair da casa dela, dei o assunto como encerrado. Para mim era certo que tinha que usar um nome fictício, não só para resguardar a imagem da criança como a imagem da escola.

Contudo, será que é tão simples assim como o fiz, pondo um ponto final na inquietação que a mãe dispara? Afinal, por que Bernardo? Por que não posso de fato colocar o nome da criança com a qual trabalhei? O que a insatisfação dessa mãe com o nome fictício faz pensar? Qual o lugar do nome fictício?

Tempos depois, durante o processo de feitura do mestrado, retornei à casa da mãe do Felipe para solicitar que esta assinasse a autorização para que eu pudesse utilizar minha experiência

de trabalho como mediadora de Felipe em minha pesquisa de mestrado. E novamente indico que usarei um nome fictício. Ela consente e assina o termo. Mas após finalizar a assinatura, ela diz: mas eu vou precisar te pedir uma coisa, eu quero que você faça um outro termo para eu assinar, e nesse eu proponho que tenha escrito que você vai usar o nome próprio do Felipe.

(DIÁRIOS DE PESQUISA, HISTÓRIA DE CORREDORES).

A queixa da mãe a respeito do uso do nome fictício “Bernardo” ao ler a minha monografia é reiterada quando ela solicita que em minha dissertação de mestrado eu utilize o nome próprio do estudante: Felipe. Durante a qualificação da pesquisa de mestrado essa questão também é lançada pela banca. Elas me perguntam: quem é Bernardo? Por que esse nome? Por que usar um nome fictício? As perguntas feitas pelas professoras me recordam o que a mãe do Felipe já me havia solicitado. E as perguntas que já tinham me inquietado lá em 2016 ao finalizar a monografia, retornam: afinal, por que Bernardo? Por que não posso colocar o nome da criança com a qual eu trabalhei? O que a interpelação dessa mãe pode nos disparar a pensar?

Vinciane Despret (2011), filósofa, psicóloga, com dedicação em pesquisas no campo da etologia e da problematização crítica dos modos de produção da ciência nos auxilia nessas questões abertas pelo encontro com Felipe e sua mãe. A autora discute sobre o que ela denomina de “efeito sem nome” tanto nas práticas clínicas quanto nas de pesquisa. Segundo a autora, a escolha de usar o nome fictício está intrinsecamente ligada a proteger a identidade do sujeito, da instituição ou da família. Direção de trabalho que eu acatei sem nem ao menos pensar sobre ela. Porém, minha posição foi questionada por um familiar do estudante e pela banca da qualificação. Neste contexto, recorro à ponderação feita por Despret (2011) em uma pesquisa que ela mesma realizara e que implicou também a questão do anonimato dos participantes: “A questão do anonimato protetor, que eu não havia jamais me colocado, se verificou nesse momento como uma questão que havíamos fechado muito rapidamente” (DESPRET, 2011, p.19).

A autora dirá que ao evitar correr o risco de ter o nome do sujeito desvelado, corremos concomitantemente outros riscos: “o risco de “separar”, de isolar, de fazer falar e ao mesmo tempo de fazer silenciar, de roubar as palavras ou de retirá-las daquele que fala. O risco de fazer reiniciar o segredo com sua etimologia: secretus, separar, isolar” (DESPRET, 2011, p.19). Ao trabalhar com a complexidade que é o “efeito sem nome” nas pesquisas, ela alude a uma

pesquisa feita com indivíduos refugiados. Nesta, com o intuito de preservar suas identidades, os participantes eram denominados: “os refugiados”. Contudo, estes questionaram o uso desse termo para designá-los. A explicação para isso é que ao serem chamados assim, prolongava-se o anonimato por eles vividos “vocês, os refugiados” – um regime de insulto ainda mais violento porque o fato de ser denominado ou considerado como um refugiado era vivido pelas pessoas como extremamente desqualificante” (DESPRET, 2011, p.19).

Será que a reivindicação da mãe de Felipe não seria no intuito de retirar o filho, uma criança autista, não só da condição do anonimato, mas também de desqualificação, posta às pessoas deficientes?

Suas palavras são tão belas que não podem me pertencer. Desenvolvemos toda nossa pesquisa mantendo o anonimato daqueles que interrogamos porque pensamos que isso poderia lhes dar confiança e protegê-los, e eu me coloco agora a questão de saber se fizemos bem. Temos querido proteger aqueles que testemunham, mas penso que deveríamos tê-los deixado escolher, deixando a questão em aberto. Muitos daqueles que eu encontrei nos disseram que o sentimento de perda da dignidade era amplificado pelo fato de que nós os chamávamos todos de “vocês, os refugiados”, como uma massa anônima marcada por uma identidade que eles não haviam escolhido e na qual eles não podiam se inventar (DESPRET, 2011, p.19).

Despret problematiza que o efeito da relação com esse “sem nome” é o de apagar o nome do indivíduo e criar “o” sujeito da pesquisa, que ela define por sua posição profana em uma experiência. O que fortalece uma assimetria entre o profano (sujeito da pesquisa) e o expert (pesquisador). Um outro efeito das práticas sem nome é que “elas estão sempre correndo o risco de colocar as pessoas em situações em que elas têm pouca chance de serem interessantes, e pouca chance de ficarem interessadas” (DESPREST, 2011, p.20). E nos faz uma questão, que é pensar qual a diferença que produz em uma pesquisa, decidir se a pessoa tem um nome ou não? Em linhas gerais, ela ressalta a importância de nos colocarmos em uma situação de aprendizagem e redistribuir a expertise com os participantes, tanto em relação ao que se pesquisa como também ao modo de se pesquisar. Direcionamento que pondera ser interessante para que possamos reconstruir as histórias: afinal, “que valor poderia ter um saber se ele não agrega ao mundo e aqueles que o compõem, um pouco mais de interesse?” (DESPREST, 2011, p.25). E como um encaminhamento, diante dessa complexa questão, a autora sugere que a escolha do nome próprio ou do nome fictício seja uma questão a ser negociada com os envolvidos na pesquisa.

Tomando então novamente a situação que é singular dessa pesquisa no encontro com a mãe e Felipe. Nesta, após a solicitação da mãe, decidimos utilizar o nome próprio da criança. Em

relação às outras crianças que participam das cenas contadas seguimos utilizando nomes fictícios, direção tomada também em relação as (os) professoras (es) participantes da Formação Continuada. Posto que com os mesmos, ainda não tivemos a oportunidade de trabalhar essa questão e articular com eles o melhor caminho a seguir. No entanto, o que Despret nos auxilia a abrir é a importância de não transformar os envolvidos na pesquisa em “sujeitos da pesquisa” generalizados, universais. De maneira, que possam comparecer, participar, e serem também acolhidos em seus interesses, e assim surgir na pesquisa também mais interessantes. Complexificamos, portanto, que utilizar ou não nomes fictícios envolve direcionamentos éticos, com os quais é importante nos a ver, isto é, a atenção com uma construção de pesquisa que se preocupe com seus efeitos, com a maneira como é tecida, e em ser feita e compactuada com aqueles com os quais se está trabalhando.

Essa discussão toca nos pontos sinalizados na discussão acima. Primeiramente que as pesquisas em torno do tema da deficiência precisam ser construídas com as pessoas deficientes; em um segundo momento que os termos que os nomeiam precisam ser escolhidos por eles, e por fim que cada sujeito deficiente está para muito além de nomenclaturas. Sendo assim, essas não podem antecipar o encontro com cada sujeito.

1.4. Memórias de cotidianos.

Ontem foi dia de Formação com as (os) professoras (es). Nessa formação estávamos empenhados em convidá-las (os) para escrever. Exercer o pensamento referente às práticas de trabalho através da escrita. Entre as atividades de Formação que propusemos, uma na minha percepção ganhou destaque: a elaboração de uma carta para uma pessoa querida, onde contavam como era o processo de trabalho com o estudante que acompanhavam. Essa atividade foi proposta no final do encontro daquele dia. Estávamos lá desde 18h00 da noite e já eram 21h00; eu imaginava que as (os) professoras (es) estivessem cansadas (os), mas para minha surpresa eles se espalharam pelo auditório e ficaram bons minutos escrevendo a carta, mais tempo do que havíamos planejado. Alguns pegaram mais de uma folha de papel para seguir escrevendo. Beirando as 21:30h, sentamos em roda e perguntamos se eles queriam compartilhar as cartas com o grupo. Uma professora pediu para ler sua carta. Antes de iniciar a leitura, disse que no começo foi um desafio escrevê-la, mas que depois a escrita fluiu. Ela comenta que trabalha há dois anos com um estudante e que esses vinte minutos escrevendo fez com que algumas questões fossem elucidadas, como se fosse algo que ela já sabia, mas que

não tinha se dado conta. Em seguida leu a carta para nós. A carta trazia a construção de uma prática de trabalho em parceria com o estudante. Por diversos momentos ela traz o aprendizado entre os dois como um aprendizado mútuo e vai observando que se o estudante é uma incógnita para ela, talvez ela também seja uma incógnita para o estudante. Ela conta para nós a passagem de movimentos de cinema na escola, em que ela sempre assiste com o estudante e sempre procura entender com ele o filme, pois ele sempre repara coisas que ela ainda não tinha reparado.

Ao desenvolvermos a atividade de elaboração das cartas, a proposta era que as professoras as deixassem conosco. Mas no decorrer da oficina, analisamos que seria mais interessante que elas escrevessem e entregassem para quem elas desejassem, posto que a proposta da atividade era que elas escrevessem para alguém em quem confiassem. Será que confiavam tanto assim em nós? E percebemos que mais importante que pensar o conteúdo da carta em si ou retê-la, foi ver a importância desse processo de escrita da mesma e o exercício ali experimentado.

(DIÁRIOS DE PESQUISA, FORMAÇÃO).

Trouxemos para a discussão os Estudos da Deficiência para sinalizar uma aposta epistemológica, ou seja, uma aposta em um modo de produção de conhecimento. Reforçando o que salienta Marcia Moraes (2015): “As pessoas com deficiência passaram a lutar – tanto politicamente quanto epistemologicamente – por direitos [...]” (p. 27). Afirmava-se, como já pressupõe o lema do movimento “nada sobre nós, sem nós”, “que todo e qualquer conhecimento sobre deficiência deveria ser produzido com as pessoas com deficiência” (MORAES, 2015, p. 27). Tais estudos nos apontam, igualmente, outras pistas para conduzir nossas pesquisas: como a importância de trazer para a cena nos estudos da deficiência não somente o indivíduo deficiente, mas também as barreiras sociais, os caminhos tortuosos e excludentes dos diversos elementos presentes no campo de estudo e na sociedade.

Porém, como construir um caminho de conhecer que assegure essas tramas relacionais político-sociais? Que se atente ao que difere e não somente ao que se enquadra, e que não silencie o que se busca estudar?

Para Foucault (2012), a história precisa ser analisada em seus detalhes, enfocando as lutas, as táticas. Isso suscita que na produção do conhecimento faz-se necessário mostrar os impasses, ou percalços do caminho do conhecimento. Afirmar essa nova maneira de produzir pesquisa é

desviar-se de um pesquisador em busca de um caminho contínuo e verdadeiro e aproximar-se dos impasses e embates de toda produção de conhecimento. Atentando-se aos tensionamentos, as forças naturalizadas e trazendo elementos que antes silenciados para compor a história. Devolvendo sempre à pesquisa os processos de diferenciação que nela vão surgindo e/ou operando, de modo que ela também se modifique em seu curso.

Denise Najnamovich (2003) salienta que no contemporâneo se começa a produzir um conhecimento que questiona a modalidade de um saber conclusivo, generalizador, apostando na invenção e na criatividade. Contudo, pontua que isso pressupõe uma dificuldade, que é a refutação de um saber verdadeiro, garantido, o que implica afirmarmos um não saber, uma limitação, uma incompletude que compõe todo processo de saber. Diz ainda que “essa é a única forma de abrir as portas à invenção, à imaginação, ao destino e à diferença” (NAJNAMOVICH, 2003, p.34).

Lourau (apud PASSOS & BARROS, 2005, p.21), nos orienta que “o importante para o investigador não é, essencialmente, o objeto que ‘ele mesmo se dá’ [...] mas sim tudo o que lhe é dado por sua posição nas relações sociais, na rede institucional”. Indicar essa nova aposta de intervenção que se atenta e produz análise não sobre um objeto distante e separado do pesquisador, mas sobre tudo o que lhe advém, perturba, interfere, emerge no próprio ato de se afirmar pesquisador, na constituição de um processo de pesquisa, na posição que assume na rede institucional, na análise de suas pertencas, é compor com a pesquisa a partir de uma via radicalmente diferente “a partir da qual as existências se atualizam, as instituições se organizam e as formas de resistência se impõem contra os regimes de assujeitamento e as paralisias sintomáticas” (PASSOS & BARROS, 2005, p. 21).

Dessa maneira é possível pensar que ao pesquisador cabe dar passagem não a um saber que construirá sobre o outro, no caso aqui “o deficiente” e sua relação com a educação, mas a priorização do saber de indivíduos, grupos e movimentos de deficientes, silenciado por uma história de marginalização, de modo a integrar, e tomar parte principal da discussão. E não se trata de “entrar em cena” como alguém sobre quem precisamos entender para intervir e curar, mas como indivíduos aos quais precisamos acompanhar, escutar, aprender e partilhar para que o conhecimento a partir do que difere possa nos transformar. E talvez assim, a partir desses saberes antes silenciados reconstruir de maneira outra que não a normalizadora, assentada em pensamentos “verdadeiros” e neutros, contribuintes para a história de exclusão e eliminação das diferenças.

Somando a essas direções éticas de trabalho, tem-se o meu percurso profissional que me faz chegar à pós-graduação. É a partir dele que o interesse em realizar o mestrado aparece. À vista disso, a importância que avalio nessa pesquisa é que ela seja construída a partir desse caminho profissional, o que se afina com o exercício que implica as direções éticas assinaladas, de construir uma pesquisa atenta aos movimentos de lutas e embates que aparecem no cotidiano de nossa experiência em sociedade.

Com o intuito de assegurar essa aposta de pesquisa, ao construirmos as ferramentas metodológicas para o desenvolvimento dessa dissertação pensamos na utilização dos diários de pesquisa. Na atuação como mediadora já possuía o hábito da escrita do cotidiano de trabalho, e no plano da pesquisa decidimos que seguiria registrando também os diários de pesquisa da Formação. Assim compreendemos que a pesquisa se desenharia a partir dessas memórias profissionais, construídas com crianças e adultos, estudantes e professores. Nesse sentido, trazemos uma elaboração de Iacã Macerata, que embora pesquisador de um campo outro, afina-se com a proposta de pesquisa que estamos a desenvolver.

Nosso material de análise nesta pesquisa são principalmente as marcas no corpo pesquisador, derivação do corpo-psicólogo profissional do Ação Rua: uma experiência singular e datada que se fez em um plano de realidade, produzindo memórias que são marcas de um percurso. Marcas deixadas por relações estabelecidas em nosso âmbito de trabalho, que são memórias vivas que se atualizam em outro contexto. O contexto da pesquisa ganha, assim, o sentido de análise e de crítica. Não somente rememorar fatos, mas trazê-los à luz de minhas questões e do meu contexto presente, dando outros sentidos a eles a partir de todo um modo de “tratamento” desse material: limar, restaurar, pintar – uso de uma caixa de ferramentas conceituais, éticas, artísticas e afetivas. Ir a campo, nesta pesquisa, é, portanto, ir a essas memórias e marcas deixadas pelas forças que neste corpo agiram e redesenhá-las. Ir a campo é, principalmente, mas não só, lidar e tratar esse “em mim” produzido pela passagem no Ação Rua. Coloca-se, portanto, o desafio de dissertar sobre o tema do cuidado e do controle, utilizando-nos da experiência e, a partir dela, construir uma narrativa que não se afaste da densidade experimentada (MACERATA, 2010, p.20).

Nesse sentido, os diários de pesquisa registram as marcas de um percurso, de modo a nelas se demorar um pouco mais, para fazer emergir a análise crítica e assim redesenhá-las. Limar, martelar, extrair assim dessas memórias os enunciados que portam, os gestos e as pistas de produção de conhecimento. A escrita dos diários de pesquisa vem sendo fundamental para a atualização e compartilhamento das experiências de trabalho. Pois, podemos retomar as cenas em outros tempos e espaços e coletivamente analisar as práticas, os acontecimentos coletivos do dia, os impasses e pensar novas estratégias de atuação. E a escolha de utilizar os diários de pesquisa como operação metodológica conversa com a direção inspirada na Análise

Institucional, especialmente, a partir de René Lourau (2007). Nos parágrafos subsequentes abordaremos as implicações dessa ferramenta de pesquisa, mas antes: as cartas escritas pelas (os) professoras (es) nos fazem pensar a própria ferramenta desse estudo: os diários de pesquisa.

Ao propormos que as (os) professoras (es) escrevessem as cartas, recordamos do livro: “Cartas para pensar: políticas de pesquisa em Psicologia” (BERNARDES; TAVARES; MORAES, 2014). E utilizamos fragmentos do livro no encontro com as (os) professoras (es) para fomentar a proposta. A leitura desse texto, articulada com a produção das cartas feitas pelas (os) professoras (es), tiveram outros efeitos: a aposta, neste trabalho, em utilizar a ferramenta metodológica dos diários de pesquisa se mostrou afinada com a escrita de cartas.

O livro citado é uma compilação de inúmeras cartas: uma delas é escrita por Marcelo Santana Ferreira (2014), com o título: “Sobre escrever cartas”. No começo do seu texto, relembra-nos que no passado era comum o hábito de escrever cartas no meio acadêmico, e esses compartilhamentos tinham enorme importância nas transformações, nas reconfigurações das obras dos autores. Segundo o autor, “escrever é o procedimento e nunca sabemos como estaremos ao terminar uma carta” (FERREIRA, 2014, p.16). Igualmente não sabemos “como ela será recebida, em que velocidade será lida, ou mesmo se encontrará o seu destino” (idem, p.16). Ao mesmo tempo, que nos transformamos ao escrever a carta, transformamo-nos ao receber uma resposta, ao não receber, transformamo-nos com o que lemos e há reposicionamentos na pessoa que recebe. O autor elucida em sua carta, (ou seria nossa carta?), que o processo de escrevê-las possibilita, através de imagens, palavras, uma interrupção do tempo.

Em outro texto deste mesmo livro: “Do “Pesquisar Com” ou de tecer e destecer fronteiras” da autoria de Marcia Moraes, outros elementos nos auxiliam nessa aproximação entre a metodologia dos diários de pesquisa e a confecção das cartas. Um desses parâmetros é o tempo, que retoma a pausa no tempo que Santana (2014) nos aponta acima: “É um demorar-se nas letras, nas ideias, no desejo de partilha, no estar juntos. Escrevo, pois, esta carta para com ela lhes enviar essa demora nas coisas” (MORAES, 2014, p. 131). Olhando para o processo de uma carta encontramos-nos com os diários. Na escrita dos diários de pesquisa como me é presente essa pausa, esse poder refletir, como se pudesse viver aquele momento de novo, percebendo-o de outra maneira. Os detalhes que às vezes precisamos deixar passar correndo por nós, ou até desaparecerem, eles podem também voltar à cena com o peso de protagonista da história que estamos contando.

A pausa no tempo, as transformações, o compartilhar que envolve o processo de escrita de cartas, versam com a feitura dos diários de pesquisa. Façamos uma interlocução com René Lourau, autor que dedica grande parte de suas produções à relevância dos diários de pesquisa, como importante ferramenta de investigação. Lourau (2007) no texto escrito a partir da Conferência realizada no Brasil, no Rio de Janeiro, no ano de 1993 e que até hoje nos é atual, aborda a prática da Análise Institucional. A conferência tem a duração de cinco encontros, e no quarto encontro ele dedica-se especialmente a ressaltar a relevância da utilização dos diários.

Os diários de pesquisa trazem histórias escritas que fomentam e são fomentadas pela investigação em jogo e pelas práticas de trabalho. Nele são escritas histórias que acontecem no dia-a-dia da pesquisa e que inquieta de alguma maneira ao pesquisador. Como nos indica Lourau (2007) é através do diário de pesquisa, que podemos compreender com mais atenção o que ocorre no cotidiano do campo. Registra-se, quando escreve o que acontece nas vivências, o como se fizeram as práticas, que, muitas vezes, difere das normas do que fazer ou como. E, nas palavras de Lourau, trata-se de: “Tentar fazer dos acontecimentos cotidianos um caminho para o conhecimento” (LOURAU, 2007, p. 84). Aqui Lourau deixa ver outra pista que acompanha esse trabalho: os diários só nos são importantes porque permitem acompanhar cotidianos. E o cotidiano emerge articulado, prenhe, de acontecimentos. Por isso são muitos, são cotidianos. E o desafio da pesquisa está exatamente aí: fazer dos acontecimentos cotidianos caminho para o conhecimento. O diário é então ferramenta para esta operação: transver o cotidiano em sua multiplicidade, extraindo a força disruptiva dos acontecimentos.

Para isso o diário de pesquisa não se configura apenas através do conteúdo que escrevemos, ele se legitima pela forma como o utilizamos. Essas histórias precisam ser compartilhadas, experimentadas novamente não como algo que passou, algo endurecido no passado, mas como uma história com força para nos fazer pensar. Ao escrevermos, reescrevermos, lermos, intercambiarmos as histórias do cotidiano do campo, estamos produzindo reflexão sobre os processos de pesquisa, sobre nossas convicções, sobre nossas práticas, sobre nossa própria atuação enquanto pesquisador; em última análise estamos produzindo o próprio campo.

René Lourau nos indica que a produção dos diários vai “desnaturalizar as construções científicas, em especial a – já mitológica – NEUTRALIDADE” (LOURAU, 2007, p. 79, grifo do autor). Posto que, ao escrever os diários e analisá-los, ocorre um processo de análise das nossas próprias intervenções enquanto pesquisadores, e observa-se que a nossa presença no campo, faz emergir uma configuração diferente do próprio campo. Transformamos o campo

quando passamos a habitá-lo, portanto só podemos pesquisar enquanto transformamos. Não há um pesquisador neutro que investiga de fora um determinado campo, já que o próprio campo de pesquisa não está dado.

E, portanto, como não há neutralidade, como transformamos e somos transformados pelo que pesquisamos e trabalhamos, é especialmente importante que junto com o acompanhar a movimentação do espaço possamos analisar nossas práticas nesses e quais composições estamos construindo. Para acompanhar essas modulações é elementar apostarmos e estarmos disponíveis às transformações que nos acontecem. A essa postura, Lourau chamará de pesquisador implicado “cujo projeto político inclui transformar a si e a seu lugar social, a partir de estratégias de coletivização das experiências e análises” (LOURAU, 2007, p.85).

Mas ainda um processo da confecção desses diários precisa ser destacado: como construir a escrita? Como contar as histórias? Joaquim Barbosa & Hemi Hess (2010), nos dão pistas ao tecer uma analogia da produção do diário de pesquisa aos processos de escrita dos romancistas e dos escritores, destacando que eles percebem que ao produzir um texto estão criando algo, e que eles próprios estão se inventando e se transformando nesse processo “toda pessoa que consegue escrever dez páginas torna-se, depois da experiência, diferente do que era antes, muda completamente” (p. 98).

Ao contar uma história é preciso assumir que estamos inventando algo, que estamos transformando algo e que ao escrevermos, nós que escrevemos, estamos nos modificando. Em função disso, é importante que a escrita do diário escape da busca de uma verdade neutra em relação ao campo. Não se trata, apenas, de descrever uma cena, mas também de colocar os impasses das cenas, das situações, os questionamentos e reverberações. É também importante que essas histórias sejam compartilhadas, pois tampouco se trata de um pensamento intimista em relação ao campo, uma vivência individual registrada. Trata-se da estratégia de coletivização das experiências e análises, afirmada por Lourau.

Não escrevo, portanto, a partir de uma subjetividade individualizada nos diários, mas sobre um campo do qual faço parte. Este é o exercício: dar passagem a esse campo problemático e vivo do qual também surjo como pesquisadora. Exercitar registrar o que os acontecimentos cotidianos inscrevem em nós, nos encontros, no coletivo. Os diários de pesquisa são interessantes enquanto ferramentas que produzam pensamentos questionadores, que nos façam escapar de certezas inquestionáveis (não se trata de uma redundância, pois há momentos que precisamos de certezas, mas de breves certezas, que podem ser mudadas no instante seguinte)

referentes à pesquisa e às práticas no campo que buscamos construir. E o coletivo nos auxilia a problematizar o que vem se forjando nos campos que pesquisamos.

Assim entendemos que tanto o diário de pesquisa quanto a carta compõem como ferramentas para experimentar essa direção do pesquisar com os sujeitos participantes, com um campo de investigação. Ambos dispositivos remetem a uma construção com o outro, com a transformação, com um tempo que acolhe a pausa e colabora com a análise dos “detalhes” do cotidiano. Falamos de um diário de pesquisa que se faz carta, posto que se afina com um produzir conversa.

Adiantamos que associar a escrita de um diário que se faz carta, posto que se afina com um produzir conversa, engloba uma série de discussões. Algumas pistas já foram percorridas ao traçarmos elementos constituidores dos diários de pesquisa e das cartas, contudo, iremos desdobrar o que compreendemos por conversa em outro momento da dissertação.

Observamos que as notas de fim na dissertação serão utilizadas para tornar o texto legível por pessoas com diferentes condições visuais, tendo em vista que os programas de computador, que transformam em áudio os documentos apresentados em formato de texto, ao fazerem a conversão não separam o que é nota de rodapé do restante do texto. Nesse sentido, o uso do recurso de notas de fim se coloca na direção da legibilidade e maior acessibilidade.

É pela relevância que damos aos detalhes do cotidiano e a uma prática de trabalho que possa ser construída com o outro - transformada e analisada em seus processos diários - que apostamos em utilizar como metodologia os diários de pesquisa, escritos a partir de memórias de cotidianos, como disparadores das discussões. Apostando que o cotidiano precisa ser a nossa principal interlocução na problematização das práticas de trabalho e pesquisa.

Beneficiaremos na dissertação dos diários de pesquisa confeccionados a partir especialmente de quatro perspectivas¹⁷: as cenas disparadas no trabalho enquanto profissional, no processo de inclusão de estudantes deficientes nas escolas regulares, o qual denominaremos de **diários de pesquisa da Mediação**¹⁸; as cenas da Formação que envolve os educadores e gestores, o qual denominaremos **diários de pesquisa da Formação** com o intuito de “dar visibilidade a arranjos criados e inéditos no decorrer da produção de realidade” (CRUCES CUEVAS, 2015, p.40); histórias do cotidiano contadas por outras pessoas com as quais me encontrei a partir de dispositivos midiáticos e textuais, os quais denominaremos **diários de pesquisa de histórias compartilhadas**, preservando as referências de acordo com as regras da

ABNT; e as cenas do cotidiano que nos interpelam e nos provocam transformações e inquietamentos no que concerne ao tema dessa dissertação, com a chamada de **diários de pesquisa de corredores**. As cenas embora separadas por suas especificidades atravessam-se no que concerne ao tema da deficiência, nos evidenciando a polifonia de tal temática. Ambientes, cidades, cantos distintos nos levantam questões importantes para discutir a relação entre educação e deficiência.

No encontro com esses materiais fomos percebendo que havia questões que os professores encontravam na rotina da formação de Jovens e Adultos que se aproximam com as que nos deparávamos na Educação Infantil. Havia questões afins da escola pública que se aproximavam com as da escola privada. Questão essas que se cruzam também com ponderações feitas pelos Estudos da Deficiência.

Ainda que muitas especificidades sejam encontradas no dia-a-dia de cada escola, de cada estudante, de cada relação – e a importância de trabalharmos com as especificidades foi se desvelando algo muito importante nessa pesquisa - há algo em comum que encontramos no movimento político-social dos Estudos da Deficiência, nas escolas e nas práticas de trabalho, seja dos professores do atendimento especializado, do professor de apoio, do mediador e do auxiliar de educação infantil, trata-se da queixa quanto ao processo de inclusão ser uma prática solitária e uma aposta nas ações coletivas. Questões que direcionarão esse trabalho.

Cruces Cuevas (2015) as ratifica em sua tese de doutorado, na qual pesquisa práticas formativas com educadores inclusivos em uma escola-território, ao compreender como maior desafio para estes profissionais “a colaboração e estabelecimento de práticas que se afirmem no encontro, no diálogo, na composição coletiva de práticas educativas” (p.186).

2.0. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRÁTICAS DE INCLUSÃO

2.1. Pessoas deficientes na educação regular.

Eu trabalhava em uma escola afastada do bairro onde eu morava. Para chegar lá era necessário que tomasse duas conduções. Durante meses fiz isso todos os dias. Até que um dia uma professora auxiliar me apresentou a uma professora regente, dizendo que ela passava perto da minha casa no caminho para a escola e que poderia me dar uma carona vez ou outra. Que coisa boa. A carona vingou e algumas vezes íamos juntas para o trabalho. O caminho não era preenchido de silêncio, ao contrário, conversávamos muito. Um dia, outra professora se juntou a nós no carro. Papo vai papo vem, começamos a falar sobre o meu trabalho de auxiliar de inclusão do Felipe, e conseqüentemente do Felipe. As professoras começaram a tecer comentários sobre a dificuldade de incluir essas crianças, que as escolas não estão preparadas, que a criança acaba ficando prejudicada. Até aí a conversa era um consenso. Eu também pensava isso tudo. A escola de fato não está preparada para incluir as diversas formas de existência, ela está preparada para as existências mais obedientes a padrões pré-estabelecidos, pensei. Mas o rumo da conversa pegou um caminho que não eu esperava. Uma das professoras, diante das dificuldades da escola em processos inclusivos, conclui aparentando estar indignada: é um absurdo a família colocar a criança em um colégio que não está preparado para recebê-la, uma falta de cuidado, um desrespeito com a criança. Diante da saída encontrada pela professora, quis mostrar outros caminhos, outras entradas: a indignação não seria mais interessante se coletivizada com o ambiente escolar? Será que não era mais importante esse tornar-se mais inclusivo? Porque afinal, não há toda uma luta para que estudantes deficientes frequentem como qualquer criança os ambientes escolares? Será que a professora sabia a importância desses estudantes frequentarem as escolas regulares?

(DIÁRIOS DE PESQUISA, HISTÓRIAS DE CORREDORES).

A conversa a caminho da escola nos lança a uma encruzilhada. No carro traçamos uma reflexão que põe em pauta se as escolas estão ou não preparadas para receber crianças deficientes e se dessa forma a criança deficiente fica prejudicada ao frequentar a escola regular. A atualização do diálogo nos leva a considerar que precisamos percorrer essas ponderações com mais calma. Entretanto, antes ainda que pensemos na tese de que a escola supostamente não estaria preparada para receber crianças deficientes e como consequência estas, supostamente,

prejudicar-se-iam frequentando o ensino regular, levemos um pouco mais adiante os caminhos percorridos no carro.

Diante da encruzilhada “há uma dificuldade vivida na escola para a inclusão das diversas formas de existência”, um caminho é encontrado pela professora: é um absurdo então a família colocar a criança em um colégio que não está preparado para recebê-la, uma falta de cuidado, um desrespeito com a criança. Aí está posto um nó: o que é considerado um direito: a pessoa deficiente ter garantido seu acesso à educação regular, na observação da professora é visto como um desrespeito. A professora que compartilha conosco essa posição em uma ida a escola na cidade de Niterói, não é a detentora desse modo de pensar. Ela enuncia arranjos de discursos de um tempo, de uma sociedade, tanto que essa conversa encontra interlocução com pensamentos similares nas Escolas de Vitória. De acordo com Ferreira (2006), uma frase amplamente difundida na Educação é: “O lugar desse aluno não é nesta escola pois não dispomos de condições especiais de ensino” (p.145).

Para compreender como esse nó é produzido, antes de tatearmos as práticas “desrespeitosas”, que as escolas regulares não estão imunes de experimentar, faz-se necessário dar uma parada e compreender: por que as pessoas deficientes começam a frequentar a educação regular?

Deparar-nos com essa questão é nos confrontarmos com uma história de luta vivida pelas pessoas deficientes. Como nos conta Izabel Maior,

Durante muito tempo as pessoas com deficiência conhecem a sua história, enquanto coletivo, enquanto grupo, enquanto movimento, através de ouvir falar, da narrativa daqueles que vieram antes, daqueles que são companheiros no mesmo momento. E cada um tenta passar de sua maneira para os novos como foi a sua história antes. Essa história às vezes é considerada muito recente, às vezes ela é considerada como bem anterior, até remontando ao período imperial. Mas muitas vezes começa a se dizer que as pessoas com deficiência não têm história. E a ideia é justamente mostrar que nós temos uma história (BRASIL19, 2010, 02:37min. a 03:16min.).

Vislumbrando a pergunta: por que as pessoas deficientes começam a frequentar a educação regular, é fundamental pensarmos: por que as pessoas deficientes não frequentavam a educação regular? As pessoas deficientes têm uma história e os conflitos vivenciados atualmente não se restringem apenas ao contemporâneo. Para nos ajudar nessa questão, convidamos a leitura da pedagoga, psicóloga e professora Lilia Lobo, para compor essa conversa que começa no passeio de carro.

Lilia Lobo (2008), em seu livro “Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil” nos elucida várias histórias que, ao longo dos anos, foram constituindo a vida das pessoas deficientes em nosso território. E é recomendável para quem queira aprofundar-se em um estudo genealógico acerca desse tema, a leitura do trabalho da autora. Para nossa ‘investigação’, faremos um pequeno recorte onde Lobo nos conta um pouco do processo de escolarização das crianças no Brasil e os diferentes caminhos traçados para os estudantes considerados “normais” e os estudantes considerados ‘anormais’.

No Brasil do século XIX, de acordo com Lilia Lobo (2008), difunde-se a europeização dos costumes. A Europa vivenciava a ascensão do saber médico e toda uma mudança de hábitos sociais²⁰. Entre as mudanças nos costumes europeus, que similarmente se difunde no Brasil no século XIX, tem-se a valorização da infância. Período da vida que passa a receber cuidados diferenciados, como a importância dentro das famílias da elite, de colocarem seus filhos nos colégios internos²¹. Em destaque, os internatos, onde as crianças seriam educadas a partir de um saber mais eficaz que a educação somente feita dentro de suas casas. As crianças entravam no ambiente escolar, e toda sua educação era feita lá dentro. Inclusive, era criticada a saída dos filhos para ir ao encontro das famílias, alegando que isso ocasionava a perda dos costumes: “separados da família submeter-se-iam com exclusividade às criteriosas regras da pedagogia higiênica. O novo homem e a nova sociedade começariam a ser construídos no colégio” (COSTA, 1989, p. 172).

À medida que a importância da escolarização cresce, bem como a mistura dos critérios médicos com os critérios pedagógicos, surge a categoria ‘crianças anormais’ e a avaliação de que estas podem aprender. Essa virada ocorre, pois se passa a analisar que o meio interfere no desenvolvimento dos sujeitos ‘normais’ e ‘anormais’, levando-os a avaliar que, então, caso essas crianças recebam uma boa educação, correm menos o risco de se desenvolverem de maneira indesejada. É importante elucidar que a categoria ‘anormal’ abarcava uma série de sujeitos, mas que em última instância tratava-se de indivíduos que não se enquadravam dentro dos critérios postulados de uma organização corporal ‘normal’. Entre estes indivíduos, podemos sinalizar: os cegos, os surdos, o indivíduos deficientes mentais e intelectuais.

Contudo, nesse período em que emerge a produção de uma determinada infância e a entrada das crianças nas escolas, os indivíduos deficientes e os não deficientes farão trajetórias distintas. A entrada das crianças deficientes na escola encontra alguns percalços. Lilia Lobo (2008), a

partir dos resultados de pesquisas realizadas por Qualio, aponta-nos como eram entendidas as “crianças anormais” dentro das escolas regulares:

(...) não se podem adaptar bem na escola comum: perturbam a disciplina e o regular funcionamento das classes. Não aproveitam nada, e o que é pior, não deixam que os normais aproveitem como deveriam aproveitar (QUALIO apud LOBO, 2008, p. 383).

Médicos e pedagogos lutavam nessa época pela educação especializada, sempre destacando a inferioridade das crianças tidas como ‘anormais’, que não poderiam receber como as “crianças privilegiadas” a educação convencional.

Diante de tal conjuntura, observamos que, por um período, as crianças que hoje em dia chamamos pela nomenclatura de crianças deficientes não frequentavam as mesmas escolas que as crianças não deficientes. Entre as razões principais temos a avaliação de que essas atrapalhavam o desenvolvimento das outras crianças tidas como normais, bem como consideravam que as instituições ditas especiais atenderiam melhor suas necessidades.

Lobo (2008), todavia, nos indica que a criação das escolas especiais no século XX no Brasil, está mais vinculada com a expulsão dessa parcela da população das escolas e menos com a inclusão em outro espaço escolar considerado mais interessante. De acordo com Lobo (2008), os discursos da época afirmavam que “para evitar os “danos incalculáveis” provocados pela presença dos anormais nas escolas, defende com veemência a segregação” (p.387). E nos reforça Bruno Martins (2006, p. 63): “que, apesar do inegável passo constituído pelo surgimento da educação especializada, a resposta social da modernidade à deficiência esteve incontornavelmente ligada à institucionalização e à segregação”.

No Brasil, segundo a autora, o processo de educação e institucionalização para essas crianças era ínfima, tendo como referências principais o Instituto Benjamin Constant (1854) e o Instituto dos Surdos-Mudos ²²(1856 ou 1857), atualmente chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES. No Estado do Rio de Janeiro, “pode-se dizer que ambos inauguraram na prática, no país, as separações institucionais especializadas das hoje denominadas “deficiências”” (LOBO, 2008, p.409).

E o que as pessoas deficientes têm a nos dizer sobre o processo da Educação Especializada?

Como dito anteriormente, no século XIX foram criadas duas instituições voltadas para a educação de surdos e cegos no Brasil: o Instituto Benjamin Constant em 1855 e o Instituto Nacional de Educação dos Surdos, em 1856. No século seguinte, criaram-se duas instituições

voltadas às deficiências intelectuais: em 1932 a Pestalozzi e em 1954 a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs). Para que possamos compartilhar nessa escrita as nuances da história que o documentário (2010) nos apresenta, leiamos alguns depoimentos que nos mostram as diferentes opiniões e efeitos no que concerne à implementação dessas instituições.

Com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos do Brasil, hoje instituto Benjamin Constant realmente foi dado o início ao processo de inclusão das pessoas com deficiência visual na sociedade. Com a vinda de José Alvares de Azevedo da França, um brasileiro que estudou em Paris na escola de Valentin Hauy, ele trouxe o Braille para o Brasil, apresentado ao Imperador D. Pedro II. Esse, entusiasmado com o que viu pelo braille, então criou o Instituto, e aí deu início a todo o processo de história do protagonismo das pessoas cegas na história da educação de pessoas com deficiência no Brasil na realidade (BRASIL²³, 2010, 03:44min. a 04:37min.).

Então, eu vejo isso como um marco de reconhecimento ainda para uma minoria, da minoria, da oportunidade ao estudo (BRASIL²⁴, 2010, 04:55min. a 05:06min.).

No período em que o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) foi criado, não tinha no Brasil nada relacionado à Educação dos Surdos. E a sociedade pensava, via o surdo como doente, deficiente, incapaz de aprender e desenvolver (BRASIL²⁵, 2010, 05:24min. a 01:01min.).

O instituto na verdade tem um nexos com a política que era praticada no século XVIII e XIX dos grandes institutos de surdos da Europa, tanto que o fundador do instituto é um ex. aluno surdo do Instituto Nacional de Paris (BRASIL²⁶, 2010, 05:40min. a 05:58min.).

Esse advento das instituições foi realmente um processo de desenvolvimento social mesmo das sociedades da época que de alguma forma tiravam do âmbito da sociedade tudo que era difícil para a sociedade lidar, e transferiam a responsabilidade para uma instituição (BRASIL²⁷, 2010, 06:01min. a 06:26min.).

Muitos países gostariam de ter tido isso que tivemos aqui no Brasil, sem dúvida. Mas a gente tem que fazer a crítica histórica, que não era algo assim inclusivo como é a filosofia atual, não é? Mas era mais assistencialista. Era o fazer por alguém, dar algo a alguém. E quase sempre assim, naquela relação de pessoa que tem o poder e que concede àquele que menos pode, não é? À pessoa com deficiência, que não tinha direito a nada (BRASIL²⁸, 2010, 06:27min. a 07:06min.).

Essas instituições, a APAE principalmente, foi criada porque o Estado não assumia essa responsabilidade em relação às pessoas com deficiência intelectual, né... (BRASIL²⁹, 2010, 08:55min. a 09:05min.).

Esses depoimentos nos apontam que com esses institutos especializados as pessoas deficientes começaram a ter acesso a um ensino. Começaram a ser percebidas como capazes de aprender. Passaram a ser perspectivados como sujeitos, tendo esse movimento uma grande importância na época. Contudo, muitas das falas salientam que ainda que nesses institutos existisse a

possibilidade de estudo para as pessoas deficientes, elas enfatizam o descaso da sociedade e do Estado para com essa população e a transferência do cuidado para essas instituições, não se responsabilizando pela escolarização dessa parcela da população.

A Educação Especial desenvolve-se no Brasil com muitas críticas, entre elas: o acento na deficiência, a segregação dos alunos em salas e escolas especiais; a falta de acessibilidade nas próprias escolas, a forte ênfase na correção e na compensação, o foco assistencialista e muitas vezes de tolerância que, muitas vezes, parece determinar as práticas profissionais (LOPES & FABRIS apud CRUCES CUEVAS, 2015, p.42).

A partir de uma maior compreensão do processo educacional, traçado por parte das pessoas deficientes, retomemos a pergunta já feita acima: por que, e qual a importância das pessoas deficientes começarem a frequentar a educação regular?

Convidemos a leitura de mais uma participante para o nosso deslocamento! Izabel Maior, médica, professora aposentada na Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro, mulher e pessoa deficiente. A partir de uma entrevista concedida ao Café Filosófico (2016) ela nos dirá qual é o maior objetivo e a maior dificuldade da luta pela inclusão das pessoas deficientes, o primeiro é o desenho universal³⁰ e o segundo é a discriminação.

Rampas, elevadores, são vários recursos e o recuso principal é o desenho universal, que considera todas as pessoas, mas de novo se nós discriminarmos nós não vamos pensar no recurso, não vamos desenvolver pesquisas, não vamos fazer estudos, porque achamos que é suficiente manter as questões como elas estão, como se separar pessoas fosse algo natural, e não é. É o oposto. O que está dito que não muda é o que precisa ser mudado. E o movimento das pessoas com deficiência pelos idos de 1970 era um grito de liberdade. Não aceitaram mais se manter excluídos em instituições (CAFÉ FILOSÓFICO, 2016, 28:43min. a 29:42min.).

Já observamos que a luta contra a discriminação é uma importante pauta do Movimento das Pessoas com Deficiência. Reivindicação que encontramos no Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (BRASIL, 2015, Cap.2, art.4º). E o que compreendemos por discriminação? O Estatuto afirma que

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (BRASIL, 2015, Cap.II, art 4º).

E Izabel Maior (2016) afirma em sua apresentação que a melhor maneira, quiçá a única, de contrariar as práticas discriminatórias é uma educação que se experimente inclusiva.

a educação inclusiva é na minha maneira de pensar a única estratégia que nos colocará numa posição em que a discriminação vai acabar. As pessoas que desde a mais tenra idade, as crianças na pré-escola que convivem com outras crianças que são diferentes delas não discriminarão nem negros, nem criarão diferenças de gênero, nem maltratarão as pessoas com deficiência. E serão muito mais capazes de entender a diversidade como um valor e a diversidade sexual, a diversidade religiosa, a diversidade cultural será abraçada naturalmente através da educação inclusiva. Quem pode participar da educação inclusiva? Todos. Alguma criança que não tem qualquer tipo de deficiência é prejudicada com a educação inclusiva e com a presença de alunos com deficiência? De maneira alguma. É a convivência que me faz pensar no outro e me colocar no lugar do outro e o outro também se colocar no meu lugar (CAFÉ FILOSÓFICO, 2016, 45:15min. a 48:09min.).

O que nos permite depreender que uma importância fundamental da entrada de estudantes deficientes na educação inclusiva é questionar de modo direto as políticas que segregam determinados sujeitos da ampla vida em sociedade. Práticas discriminatórias que instauram e fortalecem o preconceito e a rejeição social. Como nos ressalta Izabel Maior, não é aceitável separar pessoas e tal ‘apartheid’ tem efeitos sociais: o aumento do preconceito e o fortalecimento da individualização da deficiência nos sujeitos, retirando a responsabilidade da sociedade nos processos excludentes, que vão constituindo a vida das pessoas com lesões físicas, mentais, intelectuais e sensoriais. Maior entoa que “Não se pode pensar em criar separação desde a mais tenra idade e tentar unir na ponta depois, no mercado de trabalho por exemplo. Isso é inviável” (TV BRASIL, 2013, 36:00min. a 36:25min.).

Mas Izabel, de algum modo, toca na questão que comparece em nosso percurso com as professoras e na educação de modo geral: a percepção de que as crianças deficientes ou aquelas não deficientes podem, cada uma a seu modo, serem prejudicadas com a educação inclusiva. Ela diz: “Alguma criança que não tem qualquer tipo de deficiência é prejudicada com a educação inclusiva e com a presença de alunos com deficiência? De maneira alguma”. Ela é taxativa em relação a isso. Mas, o interessante é o modo de ver a mesma questão que operava no percurso de carro. O “de maneira nenhuma” é pensado sob o ponto de vista da convivência. “É a convivência que me faz pensar no outro e me colocar no lugar do outro e o outro também se colocar no meu lugar” (CAFÉ FILOSÓFICO, 2016, 48:00min. a 48:09min.). Segundo ela, em vez de prejuízo haveria um benefício: o de experimentar uma mudança de lugar, de posição, um exercício de variar o olhar para ver descentrado de si mesmo. Podemos afirmar assim, a importância da matrícula de estudantes deficientes na educação regular, pois é essa convivência

que nos permite construir um modo de ensino que inclua estes estudantes, e, por conseguinte uma educação que se faça inclusiva.

Em 2008, Judith Butler, filósofa pós-estruturalista estadunidense, importante teórica da questão contemporânea do feminismo, que se debruça sobre o desmonte da heteronormatividade e proponente nos estudos da teoria *queer*, assim como na filosofia, na política e na ética, entrevista³¹ Sunaura Taylor, uma pintora, escritora e ativista que articula políticas da deficiência e direito dos animais não humanos, e que, devido a uma doença congênita, anda em cadeira de rodas.

A entrevista se aproxima mais de um diálogo do que de perguntas prontas para serem respondidas. É tecida enquanto elas caminham pelas ruas de São Francisco/EUA. Judith Butler inicia a entrevista - que faz parte do documentário³² “Examined Life” - abordando o próprio movimento do caminhar, recordando à Sunaura Taylor uma afirmação que ela havia feito, dizendo que sempre sai para caminhar, para andar. Sunaura reafirma que sempre sai para andar e que sempre usa este termo. E que as pessoas deficientes que ela conhece também falam assim.

A caminhada e o diálogo prosseguem, e a discussão percorre em torno da cidade. Judith Butler interroga quais ambientes possibilitam que Sunaura dê um passeio. Sunaura Taylor responde que mudou para São Francisco especialmente em razão de essa ser a cidade mais acessível do mundo. E que em razão dessa acessibilidade a aceitação social em relação ao deficiente é maior, pois mais pessoas deficientes circulam pelas ruas e as pessoas aprendem a interagir com elas.

Sunaura conta que só com vinte e poucos anos de idade que se deu conta de como a deficiência é uma questão política, e que isso aconteceu após ela entrar em contato com os estudos do Modelo Social da Deficiência. A partir desse encontro, que se fez na leitura da resenha de um livro, Taylor passa a observar que há a questão do corpo, que tem suas próprias características que propiciam algumas limitações, mas que a deficiência é construída no fato de as pessoas deficientes terem opções limitadas em termos de habitação, em termos profissionais. Afirma em sua fala que pessoas deficientes são isoladas socialmente e que há uma cultura de aversão a elas. A deficiência, diz Sunaura, é, portanto, fruto dos efeitos debilitantes da sociedade. Ao se encontrar com esses saberes Sunaura Taylor passa a entoar outras práticas em sua vida.

Voltando à questão enunciada pela professora, que nos aponta que é um desrespeito colocar a criança na educação regular, vemos que deixá-la em uma educação especial segregada dos espaços comuns da sociedade também o é. E é esse tipo de segregação, que impede a

convivência da pessoa deficiente com o restante da população, fortalece o que nos aponta Sunaura Taylor: a cultura de aversão à pessoa deficiente. Em contrapartida, Taylor enfatiza que por São Francisco ser uma cidade acessível, isto é, considerar não somente um desenho universal para todos, mas um desenho singular para os cidadãos em seus planos urbanísticos, as pessoas sabem como interagir com as pessoas deficientes e a aceitação social é maior.

A partir disso, portanto, podemos avançar pensando que o acesso das pessoas deficientes na rede regular de ensino é um direito conquistado para combater as práticas segregacionistas, que retiram do laço social o papel de incluir todas as pessoas na sociedade. Reforçando o que nos aponta Izabel Maior, é a principal saída para acabar com as práticas discriminatórias.

Contudo, a professora não está equivocada em afirmar que também pode ser um desrespeito o que fazem com as pessoas deficientes nas escolas regulares. Posto, que garantir que estes estudantes estejam nestas escolas não garante o fim das práticas segregacionistas. De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), em referência ao direito à educação, eles postulam:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Ou seja, é garantido o direito às pessoas deficientes de frequentar escolas regulares, e com isso: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar **educação de qualidade** à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015, Art. 27, grifo nosso). Portanto, não basta matriculá-los para acabar com a discriminação, é preciso avaliar como estas estão se constituindo agora com a presença dos estudantes deficientes. As práticas discriminatórias podem seguir efetuando-se ainda que eles estejam inseridos nos espaços. Contudo, excluí-los da escola porque esta não está preparada é seguir discriminando, em sua forma mais radical. A fala da professora nos enuncia que o movimento de inserção não resolve, contudo poderíamos a partir disso pensar então o que mais precisa ser feito, quais investimentos sociais, econômicos, políticos, físicos, educacionais, afetivos, relacionais, são ainda necessários. Nesse sentido, o que a professora entoa não é um demérito, um defeito da política de inclusão simplesmente, é a avaliação do trabalho ainda a ser feito.

A partir da premissa da enorme importância das pessoas deficientes frequentarem as escolas regulares, apontada inclusive pelas pessoas deficientes nos movimentos históricos, devemos analisar o que o cotidiano tem nos indicado a respeito desta entrada nas escolas regulares. Que deslocamentos têm acontecido no cotidiano das escolas? E com as palavras de Selvatici (2017, p. 11), acompanhar o deslocamento como “um movimento que se faz antes mesmo que nos apercebamos dele”.

“A escola não consegue incluí-los”, foi o que ponderamos no passeio. Aqui descortinamos, a partir do movimento das pessoas deficientes, a necessidade da construção de uma Educação Inclusiva. A partir dessas duas afirmações e desse nó precisamos nos debruçar para compreender mais de perto quais impasses estão sendo vivenciados na construção dessa Educação Inclusiva, para que seja possível pensar estratégias e ferramentas de trabalho para efetuar a consolidação dessa nova experiência educacional. E o deslocar a caminho da escola possibilita que não nos afastemos do que para nós torna-se uma questão nevrálgica: como incluir?

Uma primeira pista da inclusão já nos é apresentada: que para essa nova experiência, não é possível que esperemos todas as mudanças serem feitas anteriormente para que em um movimento posterior os estudantes deficientes acessem as escolas regulares. Pois, como fortalecer uma Educação Inclusiva sem que essa se construa com os estudantes que se busca incluir no cotidiano das escolas? As mudanças são importantes para romper com a discriminação e para tanto, as práticas de inclusão precisam ser construídas concomitante com a entrada destes estudantes, como nos ensina o lema “nada sobre nós, sem nós”. Pois, ainda que cuidemos, o que também é necessário, de políticas formativas, de ensino e de aspectos físicos, espaciais, materiais, tecnológicos, para a recepção dos estudantes, haverá sempre algo que só se poderá cuidar a partir da efetiva experiência de entrada, quando questões, que antes mal se poderia supor, emergem e podem ganhar caminho, e que precisarão da participação dos próprios estudantes também na invenção de saídas. Há, portanto, um trabalho antes, durante e depois nos processos inclusivos, envolvendo a todos. E isso parece pertinente para toda a educação e não apenas para aquela “inclusiva”.

2.2. Desdobramentos de cotidianos nas educações inclusivas.

Estávamos em uma formação com as (os) professoras (es) em que trabalhávamos a construção do pensamento crítico, através da escrita, em relação às práticas de trabalho. Entre as atividades, foi proposto que eles escrevessem uma carta contando para uma pessoa próxima como era o seu processo de trabalho e a sua relação com o (as) estudante (s) a quem eram referenciadas. Uma professora, que entre outros tantos adjetivos é também surda, disse que a primeira vez que escreveu uma carta foi para o seu namorado. Ela conta que ela não sabia escrever como os ouvintes alfabetizados escrevem, mas que a mãe foi auxiliando-a. E após esse dia ela nunca mais tinha escrito uma carta, agora era a segunda vez.

Compartilhando sua carta conosco, narrou da dificuldade inicial de construir uma prática de trabalho com o estudante que era surdo, e que não sabia falar libras. Encontrou também barreiras na relação com outras (os) professoras (es). Disse que em alguns momentos, chorava, desesperava, que estava muito difícil, mas que com o tempo as coisas foram melhorando e conhecimentos foram adquiridos entre eles.

Após finalizar a leitura de sua carta, a palavra rodou, e perguntamos se mais alguém queria compartilhar a carta ou alguma outra coisa. A mesma professora levanta o dedo, e rindo diz que é muito tagarela. Passa a contar uma história para nós. Ela conta que quando entrou na faculdade, também passou em sua própria caminhada um processo de buscar a inclusão. Diz que foi muito difícil, pois não tinham interpretes de libras e ela, embora tenha solicitado esse profissional algumas vezes para a coordenação do curso, este não foi disponibilizado. Ela então, que sempre havia ido bem nos estudos, começou a ir mal na faculdade. Precisava ficar muito atenta para tentar ler os lábios dos professores, mas não conseguia, era tudo falado muito rápido, e os professores quase não escreviam no quadro. A professora pontua que chorava, que era muito difícil e pensou em desistir algumas vezes durante essa caminhada.

Foi então na reitoria e disse ao reitor que se ele não contratasse um interprete ela iria processar a faculdade. Frente a essa fala, o Reitor faz a contratação. Porém, o profissional falava apenas o básico de libras, e as coisas continuavam difíceis. Com o tempo o interprete foi melhorando, e ela foi melhorando sua performance. Nos conta uma cena, em que um colega de sala senta perto dela e sabendo que ela estava tirando notas boas, pergunta ao interprete se ele estava passando cola, a resposta é dada pela professora-estudante, afirmando que não, ele não passa cola, que ele é muito mau, e dá uma risada. Então um dia, fazendo a prova, os dois estudantes falam sobre colar, e a professora pontua (num gesto irônico) novamente que o

interprete não lhe dá cola, contudo ela sabia como responder todas as perguntas e poderia dar a resposta para a colega.

Em outro momento, narra que uma estudante surda foi comparada a ela. Diziam que ela estava aprendendo, já a outra menina não, que a outra menina não era esforçada e etc... Levantando o dedo, a professora que nos conta a história, pontua que ela, diferente da outra estudante, tem interprete de libras e por isso ela tem a possibilidade de aprender. E ressalta a importância dos auxílios no processo de aprendizagem, visto que em geral não se pensa em quem não escuta na hora de transmitir o conhecimento. Outro ponto importante que a professora afirma em suas narrativas, tanto ao ler a carta e falar do seu trabalho como professora do atendimento especializado, quanto ao narrar sua própria experiência como estudante, é a importância da articulação de vários fatores na produção da inclusão (e da aprendizagem) do estudante na escola, como em seu caso sua relação com a família, que foi fundamental para que ela não desistisse e continuasse estudando.

(DIÁRIOS DE PESQUISA, FORMAÇÃO).

A partir da narrativa da professora-estudante, observamos alguns imbróglios encontrados na experiência de processos inclusivos, seja enquanto professora do atendimento especializado, seja enquanto estudante universitária. Ela nos conta um pouco dos contratempos encontrados no cotidiano com o ensino, relatando-nos que frequentar uma educação que baseia a sua transmissão e formação do conhecimento tendo como referência um determinado padrão corporal, torna-se um caminho difícil para indivíduos que escapam aos padrões socialmente construídos de normalidade.

Ela é uma professora surda, na época da faculdade era uma estudante surda, destarte, como ela nos conta, frequentar uma educação que baseia seu ensino para indivíduos ouvintes é um complicador, uma vez que a construção do conhecimento não leva em consideração indivíduos que não escutam. E, por conseguinte, a professora demanda que a Universidade lhe ofereça um tradutor de libras. Recurso que a auxiliaria a acompanhar as aulas. Ainda assim, seus pedidos são recusados ou não são acolhidos, até que ela pressiona o Reitor da Faculdade e consegue o tradutor de libras, que lhe é de direito.

Algo em comum com a condição de estudante vivida pela professora se nota ao analisar os impasses que esta enfrenta como professora da educação especial. Houve um deslocamento no

posicionamento desta, que antes estudante, agora se faz também professora, mas ainda com essa mudança, é incumbido, principalmente, a ela buscar alternativas para que o estudante com quem ela trabalha possa aprender naquele espaço. Não se observa, a princípio, uma movimentação da gestão mais ampla e de outros integrantes daquele espaço de repensarem as práticas de trabalho. Em ambas as cenas há a individualização dos impasses. No primeiro, o impasse se reduz a ela enquanto estudante, e ela precisa resolvê-lo, no segundo momento o impasse se reduz ao estudante com quem ela trabalha, que neste caso desdobra expectativas que se voltam para ele na resolução de impasses e para ela como professora. É sua função, como professora de AEE, buscar meios de ensiná-lo, por exemplo, quando propõe transformações que envolvem à professora regente ou mudanças no ritmo da sala de aula e avalia que suas apostas não são acolhidas.

Na cena contada acima, fazemos referência às atividades inclusivas referentes ao plano Universitário e ao plano da Educação para Jovens e Adultos, acompanhemos abaixo uma narrativa que nos destaca as práticas na Educação Infantil.

Um dia, recebi o desenho de uma criança, o que era muito comum. Perguntei à criança o que ela tinha desenhado. Ela me explicou: “Desenhei eu, você e Felipe. Eu me desenhei de verde e azul, você e Felipe desenhei com vermelho e preto. Vocês dois nas mesmas cores, né?”. Esse não foi o primeiro e nem o último desenho que transparecia que eu e Felipe éramos como se fosse um só. Era chamada também de mãe do Felipe, de sua babá. Uma criança uma vez me disse: “Gabriela rima com Felipe”. Essas situações retratam como eu e Felipe estávamos sempre juntos. Eu sentia que a responsabilidade do processo de incluir recaía especialmente sobre mim. Outro dia, estávamos eu, Felipe e outras crianças brincando no chão. Felipe pega sem pedir a peça de um brinquedo que outra criança estava brincando. A criança então diz ‘não’ para ele. Entretanto, ele não devolve. Eu reforço o pedido da criança e digo a Felipe que devolva. Ele devolve. Para que ele siga brincando, eu giro meu corpo para o lado direito para pegar outra peça para ele. Neste momento, Felipe vira para o lado esquerdo e morde a criança que havia solicitado o brinquedo. Ao perceber a mordida, o tempo que levou até que eu virasse meu corpo e chamasse o Felipe para que ele parasse de morder, o dente dele marca as costas do estudante. A coordenadora ao saber desta mordida entra na sala, e em tom de cobrança se direciona somente para mim e fala: onde você estava? Não perguntou onde a professora regente estava, nem perguntou onde a professora auxiliar estava, somente onde eu estava interessava. Eu estava do lado dele, respondo. Mas poderia não estar?

Determinado dia ao conversar com a professora auxiliar sobre a mediação com Felipe e como eu sentia que a responsabilidade sobre ele se debruçava toda sobre mim ela me diz em tom de brincadeira, mas não sem afirmar um discurso sério: a gente tem que colocar a culpa em alguém, vou colocar em você.

(DIÁRIOS DE PESQUISA, MEDIAÇÃO).

Analisando essas memórias, recordo-me de outro momento de trabalho: na sala de aula, enquanto as crianças estavam fazendo uma atividade com a professora regente, eu estava fazendo outra atividade na mesa com Felipe. Antes que a atividade terminasse Felipe levantou da cadeira e deu uma andada na sala - o que ele tinha costume de fazer. Eu já estava levantando para chamá-lo de volta à mesa quando entra na sala a diretora e ao ver Felipe andando pela sala me pergunta se eu não fico com a minha criança. Ela faz essa pergunta e antes que eu pudesse responder ela sai da sala. Não pude respondê-la, mas essa interrogativa dispara uma pergunta: Felipe é a **minha** criança? E como **estar junto** da 'minha' criança?

Já percorrendo essas indagações, relembramos uma reunião feita no início do ano nesta mesma escola. No início do ano de 2015 eu solicitei uma reunião com a equipe do colégio para conversarmos a respeito do meu trabalho como mediadora. Eu era contratada como mediadora, mas afinal qual a função da mediadora? O que apostamos que é mediar? Como a escola vê e se relaciona com a mediação? Já tinha trabalho nessa escola no final de 2014 e considerava fundamental essa conversa. O pedido foi aceito e tivemos uma reunião com as professoras da educação infantil, com a coordenadora e com dois psicólogos - o que estava de saída, pois deixaria de trabalhar nessa escola, e a que estava chegando e que nos acompanharia no ano de 2015.

Durante a reunião eu anuncio duas apostas fundamentais para o exercício da mediação que avalio afins de um processo de construção de uma educação inclusiva. A primeira é que em um trabalho de mediação é fundamental a construção deste em parceria com os outros profissionais da escola. Adianto que minha presença na sala de aula não é para substituir o papel de professora, que essa seria a responsável por ensinar Felipe como ensina a todas as crianças e eu estaria junto com ela, com Felipe, com a escola para pensarmos práticas de trabalho inclusivas. Com essa aposta em vista, digo então da minha vontade de participar do planejamento da rotina com as professoras regentes da turma que eu trabalharia.

A segunda é a importância de não ficar colada no Felipe todos os minutos, pois ele precisa de espaço para construir seus desejos, seus vínculos e autonomia. Em relação à primeira aposta, no que concerne ao pedido de participar das reuniões, a solicitação foi recusada. A reunião era feita no horário letivo e as crianças estariam em sala de aula apenas com a professora auxiliar. Felipe não poderia ficar este tempo todo sem o meu olhar. A segunda proposta ganhou força com as palavras do psicólogo, que ressalta que não é para Felipe ficar de coleira: ele é criança e precisa brincar.

Meses se passaram, e...

Era dia de reunião no colégio que eu trabalhava, mas não era uma reunião para todas as crianças. Eu como mediadora havia solicitado uma conversa com a família, com a professora, com a coordenadora e com a psicóloga da escola para conversarmos a respeito da situação do Felipe. Queria compartilhar o que estávamos fazendo e os efeitos de tais práticas. Queria escutar o que a família e os outros profissionais tinham a compartilhar conosco sobre as relações que eles estabeleciam com Felipe.

Esta reunião contava com a presença da mediadora (eu), da professora regente, da coordenadora, da psicóloga da escola, da mãe do Felipe e da tia do Felipe que é também sua pedagoga fora da escola. Nesse dia, eu levei para mostrar na reunião os materiais de trabalho que tinha preparado e que utilizava com Felipe. Mostrei vídeos, fotos e materiais adaptados. Conte um pouco minhas impressões do que estava sendo construído de aprendizagem e de interação do Felipe com a escola. A palavra rodou um pouco entre as pessoas que estavam ali. Em determinado momento, a tia do Felipe se dirige a professora regente e diz: então, já ouvimos o que a Gabi tem a dizer a respeito do seu trabalho com Felipe, mas eu quero saber mais especificamente sobre a parte pedagógica, sobre o que você tem feito com ele, o que você tem pensando para ele nesse âmbito. Perante tal questionamento, a professora responde que bom..., a parte pedagógica do Felipe ela deixa por conta da Gabriela.

A tia/pedagoga frente à resposta faz uma cara de espanto. Eu tinha uma relação próxima com a família por ser contratada por eles e esporadicamente nos encontrávamos em outros espaços para conversarmos sobre o trabalho. Em um desses encontros, a pedagoga e tia do Felipe comenta que se espantou com a fala da professora regente, pois, ela não se responsabilizar pela prática pedagógica do Felipe não é o melhor caminho. Como a professora regente da turma não se responsabiliza pela parte pedagógica? Ela se indagava. E eu fico também a me

perguntar, como eu assumi esse lugar? Minha prática de mediação também se fez de tal maneira que foi possível à professora regente se ausentar dessa responsabilidade.

(DIÁRIOS DE PESQUISA, MEDIAÇÃO).

Essa cena nos atenta a um caminho que foi se consolidando. Muito embora a reunião com toda a equipe da educação infantil tivesse sido feita no início do ano e as ponderações sobre não assumir o lugar da professora regente e não fortalecer práticas individualizantes com Felipe tivessem se estabelecido através das palavras ditas, o ano segue e o cotidiano da escola vai mostrando a tamanha dificuldade de efetivar no dia-a-dia essas diretrizes.

A pergunta da coordenadora indagando onde eu estava no momento em que Felipe mordeu o outro estudante, o questionamento sobre eu não estar junto da “minha” criança, pois ela está andando pela sala, a reunião e a indicação da professora de que seria eu quem saberia do processo pedagógico de Felipe, o desenho feito pela criança em que eu e Felipe fomos desenhados da mesma cor, todas essas cenas nos direcionam a elucubrar que práticas vinham fortalecendo esse posto de professora do Felipe e de responsável por ele. Reforçando ações que individualizam a discussão a respeito da inclusão em determinados sujeitos e não em outros. Seguindo com as medidas que privilegiam a adaptação do sujeito ao que está estabelecido e não a inclusão direcionada à movimentação de todos.

Essas histórias contadas a partir do cotidiano vivenciado pela pesquisadora encontram coro e força durante o processo de trabalho no mestrado. Como já acessamos e acessaremos abaixo, imbróglis também são apontados nas narrativas contadas pelas (os) professoras (es) quando trazem para a roda da formação o cotidiano do seu trabalho como professoras (es) regentes e professoras (es) do atendimento especializado no que tange ao trabalho com os estudantes da Educação Inclusiva.

A Formação do dia 27 já está em andamento e as (os) professoras (es), conforme proposto pela atividade do dia, caminham pelo espaço da sala onde a formação ocorre. Enquanto caminham entrego um papel para eles com a seguinte frase, tirada de uma canção de Vinicius de Moraes: “Quem de dentro de si não sai, vai morrer sem amar ninguém”. E pedimos para elas (es) caminharem e interagirem com essa frase, podendo cantá-la, senti-la, compartilhá-la. As expressões inspiradas pela frase começam a aparecer em suas diversas formas. Solicitamos depois de um tempo que sentemos para conversar sobre o tema da formação “dialogismo nos

processos de trabalho”. Conversa vai e vem, escutamos uns aos outros, falamos, assentimentos com a cabeça, bocejamos, espreguiçamos, pedimos fala. Em determinado momento perguntamos: vocês associam a frase “Quem de dentro de si não sai, vai morrer sem amar ninguém” com as práticas na educação? Disparados por essa questão, algumas falas surgem: uma professora diz que na sala dela seria importante que a professora regente saísse um pouco de dentro de si e pudesse conversar com ela sobre o estudante que ela acompanha mais de perto, ela é a professora de inclusão dele, mas o estudante é da escola. A professora regente precisa interagir para acompanhar o processo com ela mais de perto. Outra professora diz que ela mesma também precisa sair um pouco de dentro de si, no sentido de poder criar novas estratégias de inclusão, que ela sente que muitas vezes os professores da educação inclusiva se colocam apenas na situação de vítima, pois de fato é um trabalho muito difícil e por vezes solitário, mas que é preciso também inventar novos meios de incluir, tentar transformar a situação. Após essa fala, outra professora levanta o dedo para falar. Sobre o verso e a importância de sair de dentro de si, ela associa com a ideia de sair do que parece estar acomodado e buscar outras coisas. Ela conta que em sua prática de inclusão, ela não fica só na sala de aula com o estudante, ela frequenta todos os ambientes da escola e conversa com todos os integrantes destes espaços. Participa do planejamento, das formações, das reuniões de professores e desse modo ela pode levar o processo de formação desse estudante para outros espaços e para outros diálogos.

(DIÁRIOS DE PESQUISA, FORMAÇÃO).

Na cena acima contada, três professoras do atendimento especializado explanam posicionamentos a respeito da construção de uma educação inclusiva. Uma diz de um pedido: que a professora regente possa compor com ela e com o estudante com quem ela trabalha para pensarem juntas práticas possíveis. Posto que apesar dela ter a função de acompanhar esse estudante mais de perto o aluno é da escola e não apenas o estudante dela. Posicionamento que serve também de contraponto ao que diz a coordenadora à mediadora, “cadê o **seu** estudante”? A narrativa acima dispara questões que versam com as ponderações tecidas a partir da história narrada pela professora-estudante: que estratégias de inclusão estamos construindo, que meios utilizamos para incluir? Haveria um responsável pela educação inclusiva? Outras duas professoras reforçam a fala da primeira no que tange às práticas solitárias no processo de inclusão, contudo, diante das desestabilizações apontam estratégias importantes de trabalho:

(...) em sua prática de inclusão, ela não fica só na sala de aula com o estudante, ela frequenta todos os ambientes da escola e conversa com todos os integrantes destes espaços. Participa do planejamento, das formações, das reuniões de professores e desse modo ela pode levar o processo de formação desse estudante para outros espaços e para outros diálogos.

Táticas inclusivas, que ainda que encontrem recusas nas escolas, encontram também espaços para que se efetuem. Táticas importantes para construir práticas em rede de modo a transformar e fissurar os movimentos solitários e excludentes e gerar práticas coletivas.

Visitemos ainda uma memória mais, vivida no cotidiano da Educação Infantil.

Estávamos, eu e Felipe, na sala de aula de sua turma. Eu estava pedindo a ele que realizasse uma atividade de matemática que lhe havia preparado; porém, Felipe saiu correndo e abriu a porta da sala, que estava fechada. Eu, vendo que ele iria sair da sala e um pouco frustrada com sua “escapada”, fui atrás dele. Felipe estava correndo e eu, evitando correr pelos corredores da escola, fui caminhando e dizendo em alto e bom som: “Felipe, não corre, vamos voltar para a sala”. Ele deu uma rápida olhada por trás dos ombros para mim e seguiu correndo. Nesse momento, fui interpelada pela coordenadora que, passando no corredor, disse em um aparente tom de retaliação: “Ele está te dando um baile”. Eu, nervosa, sem saber o que responder, fiquei em silêncio. Porém, fiquei com essa frase ressoando em minha cabeça: “Ele está te dando um baile”.

(DIÁRIOS DE PESQUISA, MEDIAÇÃO).

Na memória acima contada, diante da questão levantada pela coordenadora que afirma que Felipe está me dando um baile, questionei-me: será que não estou realizando meu trabalho de maneira eficaz? Mas, como seria realizá-lo de acordo com o esperado pela escola? Incluí-lo seria conseguir deixá-lo dentro da sala de aula, realizando as atividades, silenciando esse corpo que deseja correr? As indagações iniciais desdobraram-se em muitas outras, que conversam com as variadas narrativas aqui presentes: quais interesses ético-políticos atravessam o projeto de inclusão da deficiência nas redes escolares, que noções de inclusão e de deficiência estão sendo construídas nesta experiência educacional?

Já vimos aqui que a compreensão da deficiência vem se transformando junto aos embates políticos e sociais. E nesse cenário, a legislação percorreu vários caminhos, leis foram revistas

e criadas, transformadas, até que se tornasse adjudicado por lei a matrícula de estudantes deficientes nas escolas regulares. Vários documentos com as diretrizes de como construir uma escola inclusiva foram igualmente elaborados. Todavia, os decretos vêm sendo construídos, mas o processo inclusivo no cotidiano das escolas se apresenta intrincado.

Isso reitera que as mudanças não se dão apenas por decreto. Digo **apenas**, pois embora a lei não garanta a efetuação das reivindicações postas, o decreto nos auxilia como ferramenta de luta. No caso da professora-estudante esta tinha o recurso da lei que garantia o seu direito a um interprete de libras, de maneira que ela tinha ferramentas para batalhar por isso nos espaços da Faculdade. Vemos concomitantemente que não foi fácil, ela precisou solicitar o auxílio em várias instâncias, sendo o recurso negado a princípio em todas elas. Todavia, ainda que tenha sido um caminho burocrático, demorado e cheio de percalços, a lei tornou possível, após uma ameaça de processo, que o interprete fosse contratado.

O Brasil está entre os países que tem melhores leis para as pessoas com deficiência, guardem o que eu disse: as melhores leis e decretos, mas não as melhores práticas, nem as melhores ações. Nós temos algumas políticas que avançaram bastante, o Brasil é o único grande país do mundo que tem a concessão de equipamentos através do Sistema Único de Saúde. E é nossa obrigação saber se isso está sendo feito diariamente, se as pessoas que precisam de cadeiras de rodas de qualidade estão recebendo as cadeiras do SUS e isso com qualquer outro equipamento que a gente possa lembrar, de muletas, próteses, bengalas, tudo mais, aparelhos auditivos, o que for, o que for necessário é uma obrigação constitucional brasileira e é também uma obrigação a educação inclusiva (CAFÉ FILOSÓFICO, ³³2016, 44:14min. a 45:13min.)

De modo que o fundamental é que tenhamos complexificado que não é por existir a lei que as práticas se efetuem, mas ainda assim a lei é uma ferramenta que nos auxilia a lutar por direitos, é ela mesma instaurada no jogo tenso de práticas e discursos ³⁴e auxilia a repensar e mobilizar a construção de outras direções.

Retomando, então, a orientação de que as mudanças não se dão apenas por decreto, nos incumbi então pensar: como se dão as mudanças?

Uma primeira aposta é o destaque ao cotidiano. A lei é um auxílio, mas os efeitos precisam ser analisados onde eles se efetuem. Compreender como se dão as mudanças é uma questão que impulsiona e instiga nossa pesquisa. E acreditamos que tatear as práticas cotidianas da educação nos auxilia a elaborar estratégias para pensar uma educação que se efetue inclusiva.

Nos dispor a produzir um conhecimento **com** o cotidiano é trabalhar com o desafio de acompanhar as modulações, contradições, reviravoltas, instabilidades, tensões que são vivenciadas nestes. De acordo com Nilda Alves, professora, pesquisadora e militante, no cenário intelectual e político da educação no Brasil e Carlos Ferraço, professor, pesquisador e doutor em educação, (2015): o cotidiano é efêmero, incontrolável, caótico e imprevisível. Como então produzir uma pesquisa que se pretende acompanhar os desdobramentos dos processos inclusivos nos cotidianos escolares? E que não acabe por aprisionar o cotidiano em categorias, tornando estático algo que é puro movimento?

Fundamental, é a compreensão que as redes, os saberes e fazeres, em nossa pesquisa, referentes aos processos inclusivos nas escolas, não se dão no cotidiano. Eles são o cotidiano. Como nos sugere Alves &Ferraço (2015), é importante:

Descaracterizar a ideia de redes de fazeressaberes como algo que acontece no cotidiano, como uma dada característica ou propriedade do cotidiano. Consideramos como sendo cotidiano o próprio movimento de tessitura e partilha dessas redes. As redes não estão nos cotidianos. Elas são os cotidianos! (p.308).

As cenas narradas trazem histórias do encontro da deficiência com a educação regular na escola primária, secundária, no ensino médio, na educação infantil, na educação para jovens e adultos, no ensino superior, no Rio de Janeiro, no Espírito Santo. Nota-se nessas cenas dois movimentos de aproximação entre elas: muitas inquietações e incômodos experimentados nesse processo de construir uma educação inclusiva e muitas versões de como fiar uma educação inclusiva.

De modo que, a partir e com essas narrativas, salientamos que para analisarmos a pergunta posta de “Como incluir?”, nós precisamos nos debruçar e compreender quais modos de fazer inclusão, como modos de experimentá-la, têm comparecido nos discursos e fazeres nas escolas e assim com que noções de inclusão, como modos de operação, queremos trabalhar e que práticas pôr a funcionar. As variadas maneiras apontam para as distintas perspectivas de pensar, dizer, sentir e fazer inclusão. Cenas e problematizações tecidas até aqui nos abrem a complexidade do plano inclusivo, que ainda que bem definido nas normativas e decretos, experimentam no cotidiano todo um jogo de variações, tensões e modo díspares de realização. Avançar complexificando as práticas e nos perguntando o que mesmo estamos pondo a funcionar sob a alcunha da inclusão pode auxiliar a recolocar os problemas que nos alcançam a partir de outras perspectivas, também mais situadas.

Ao construirmos uma pesquisa com o cotidiano igualmente estamos partilhando essas redes. Importante, pois, compreendermos que não estamos separados do que pesquisamos, menos ainda, que estamos pesquisando algo estático sobre o qual colheremos dados precisos.

Pesquisar com o cotidiano é colhermos e costuramos perspectivas de trabalho com essas redes de saberes-fazer, pinçando questões a serem discutidas e elaboradas, a partir do que as redes cotidianas indicam como questões pertinentes, posto que assim estas serão interessantes para o mesmo. Problematizando as práticas a partir do que indicam seus efeitos, e se afastando de movimentos que visam generalizar e homogeneizar o cotidiano. E sempre mantendo a ressalva que os “cotidianos estão pulsando mais fortemente do que qualquer produção de sentidos que possamos fazer em nossas pesquisas “com” os seus sujeitos praticantes” (ALVES & FERRAÇO, 2015, p.315).

2.3. Modos de saberfazer inclusão.

Chegava o mês de junho e com ele começaram os ensaios da apresentação de Festa de Folclore. Estava animada, a meu ver, a dança enquanto arte teria uma abertura maior para as diferenças que emergem entre os corpos. Seria um momento em que os movimentos de Felipe teriam mais liberdade de se expressar sem o constante desejo de que ele andasse, sentasse, olhasse, falasse atendendo a referências duras. Entretanto, descobri que havia uma coreografia bem específica de dança a ser seguida. E a apresentação seria aberta ao público. Então, precisávamos caprichar. Os movimentos deveriam estar os mais bem ordenados possíveis, para assim construir uma dança bonita para os familiares e amigos assistirem. Eram as recomendações que pairavam em volta da dança.

Grande parte dos ensaios eram compostos por mim, as crianças da turma, os professores e os coordenadores. A dança que Felipe participava era formada somente por estudantes meninos. Ele já estava cursando o Jardim 3A e a escola era composta por duas turmas de Jardim 3: A e B. Para a dança, juntaram os meninos de ambas as turmas. Todos os dançarinos se vestiam com peruca e nariz de palhaço. Eles ficavam sentados durante um tempo e, quando a música começava, eles corriam pelo salão sem lugares demarcados fazendo caretas. Em determinado momento da música, ficavam em pé em linhas brancas paralelas demarcadas na quadra, e passavam de um lado para o outro fazendo estrelinhas ou dando cambalhota. Depois que todas

as crianças fizessem esse movimento, eles formavam uma grande roda e giravam todos juntos. Para finalizar, se aglomeravam no meio da quadra e ficavam pulando até acabar a música.

Eu, como mediadora, ensaiei algumas vezes essa dança com Felipe. Em muitos momentos ele não queria ficar na quadra onde ocorriam os ensaios. Diante da recusa dele, ficava em dúvida do que fazer. Quando ele não queria participar, corria para o outro lado, ia ao banheiro, saía para beber água. Eu o acompanhava até o bebedouro, o banheiro, mas depois, de mão dada com ele, levava-o até o local do ensaio, e exatamente ao lugar que ele deveria ficar para iniciar a música – em cima da linha branca do lado de tal criança. Ele soltava minha mão. Às vezes gritava quando eu tentava convencê-lo por muito tempo. O ensaio, para mim, passou a ser algo desagradável, não sentia desejo do Felipe em participar e entendia que eram movimentos muito organizados, às vezes elaborados – como dar a cambalhota, dar estrelinha, e fazer isso no tempo certo, no lugar exato –, Felipe não entendia, não conseguia ou não desejava realizá-los dessa maneira.

De modo que eu decidi acompanhá-lo nos ensaios contagiada pelo jeito dele de se movimentar ao escutar a música e ver os movimentos da dança. Durante os ensaios, o conduzia até a quadra e dançávamos sem ter como objetivo a coreografia. Ele dançava, ficava na quadra, se movimentava, sorria. Porém, os professores, principalmente nos primeiros ensaios, queriam que Felipe ficasse sentado em uma posição específica. Às vezes ele sentava na linha branca, porém, fora do lugar demarcado, portanto, ainda não era o suficiente. Nesse momento, eles pediam para eu tirar Felipe daquele lugar e colocá-lo no que ele deveria ficar, essa troca de lugar era difícil, pois o mesmo não queria mudar e quando, por fim, levantava já não queria mais ficar na quadra.

Fui conversar com a professora de música, e disse que me incomodava ficar “puxando” Felipe de um lugar para o outro, afinal, isso levava tempo e atrapalhava a dança dele. Felipe perdia o tempo e o desejo de dançar. Ela perguntou se eu achava que alguém estava pedindo isso para mim, eu respondi que, quando precisava colocá-lo na posição certa na linha branca, era esse posicionamento que eu precisava ter. Eu disse a ela que para mim o importante era ele se divertir na dança, experimentar seu corpo, ao que ela respondeu que a diversão dele não podia prejudicar o espetáculo. Buscando um encaminhamento para a situação, ela solicitou que eu dançasse junto com as crianças, mas tomando cuidado para que Felipe não atrapalhasse o andamento da apresentação. Esse acordo mudou no outro ensaio, os professores pediram para eu não participar e deixar Felipe dançando com as outras crianças à sua maneira.

Dia da apresentação! Estava de pé entrando com Felipe. Seus pais foram, que bom! Fiquei muito feliz de eles estarem prestigiando o momento, mas, ainda percebo em mim, naquele instante, um desejo de que ele faça tudo igual a todo mundo. Por que isso? Por que não desejo que ele se divirta? Que dance? Que explore seu corpo, que descubra um movimento singular? Entramos, dançamos juntos na fila, primeiramente, para o cortejo. Felipe entrou dançando ao lado de seus amigos, ele pulava e estava com um sorriso no rosto. Porém, quando o cortejo estava quase no fim, ele saiu um pouco da fila e foi para frente dos amigos. Eu fui atrás dele e, ainda dançando, como se fosse uma parte da dança, o conduzi para seguir a fila. Terminamos o percurso e nos sentamos.

Felipe assistiu uma coreografia inteira sentado, na segunda coreografia, quando viu a mãe de longe, saiu correndo. Nesse momento, fiquei tensa, ele deveria ficar sentado com (como) todas as crianças. Fui atrás dele, sentamos novamente, ele estava com a peruca e com o nariz de palhaço. A coreografia dele ia começar e eu não dançaria com ele. Meu corpo estava tenso de deixar por conta dele a dança. Entrei somente para colocá-lo sentado na linha branca inicial, ele sentou e levantou, eu solicitei que ele sentasse novamente. A música começou, eu saí, ele levantou da linha branca da sua turma e sentou entre as duas linhas brancas. Não fiz nenhum movimento, mas fiquei tensa, não consegui assistir à dança com tanta tranquilidade, fiquei receosa de Felipe deixar a peruca ou o nariz de palhaço cair ou dele não apresentar.

O que me lembro da coreografia foi que ele dançou entre os amigos, mas não fez careta, os amigos dançaram perto dele e interagiram fazendo careta na frente dele. Ele voltou para a linha branca, mas não passou para a outra linha com estrelinha, cruzou andando. Em seguida saiu um pouco de perto, mas permaneceu no espaço da dança, de peruca e nariz. Fez algumas vezes o movimento de se aproximar da dança e se afastar. Participou da roda com as crianças, em seguida saiu do centro da quadra, finalizando a dança próximo às crianças que se aglomeravam no meio dessa. Quando a dança acabou, eu o busquei para voltarmos a sentar. Ele não queria sentar, ficou correndo pela quadra, e ficou deitado onde as meninas iriam dançar a coreografia delas. Fiquei um tempo o chamando para sentar comigo. Depois de uns minutos, voltamos juntos para sentar e assistir às últimas apresentações. Quando ele sentou, permaneceu ali até o fim.

Saímos em fila e, no final, com uma música animada tocando, as crianças jogaram papel picado pela quadra. Felipe ficou muito risonho nessa parte. Ele estampou um sorriso no rosto e jogou os papéis para cima. Eu que estava na quadra com ele, joguei, igualmente com um

sorriso estampado no rosto, os papéis para cima. Nesse momento, os pais o buscaram na quadra e acabou o momento da apresentação. Ufa? Que alegria? O que eu senti nesse momento? Os pais me agradeceram, a mãe disse que riu muito com Felipe.

Após a apresentação, problematizo o porquê dessa inquietação. Deveria ter dançado com ele? Tudo bem ele ter dançado do jeito dele? Que tipo de apresentação é essa, que nos deixa nervosos para tudo dar “certo”? Que nos faz desejosos de que as crianças façam tudo igual?

Uma criança, antes da dança, quando soube que Felipe realmente participaria, soltou a frase: “Ele vai estragar a dança”. Que movimento foi feito para que uma criança de seis anos dissesse isso? Ele não ficou contente que o amigo ia participar, ele achou ruim, porque o amigo ia atrapalhar a dança. Isso é grave. E que corpo é esse meu que mesmo questionando e lutando pelo lugar da diferença, se sente insegura quando ela emerge diante de tanta gente?

(DIÁRIOS DE PESQUISA, MEDIAÇÃO).

O percurso traçado neste capítulo se inicia com a volta de carro, na qual percorremos a questão: qual a importância de construir uma educação que inclua estudantes deficientes? Em seguida, após afirmarmos a importância do acesso destes estudantes, percebemos que essa mudança no dia-a-dia escolar não ocorre sem imbróglis. De modo que se na cena do carro a pergunta percorrida foi: a gente deve incluir ou não? A pergunta agora é: como incluir? Tem um jeito certo? E se não tem um jeito correto, como avaliamos o que estamos fazendo?

A narrativa da dança colabora em nosso objetivo de tatear os diversos modos de incluir e seus efeitos. A construção da apresentação de folclore mobilizava toda a escola e era importante que todos os estudantes participassem. Contudo, a partir dos ensaios e da elaboração de uma coreografia de dança, fomos observando que embora tivéssemos o intuito de que todos os estudantes participassem do espetáculo, alcançar esse objetivo não seria uma trajetória simples, evidenciando-nos os desafios dos processos de inclusão.

Antes de iniciarem os ensaios da dança, eu estava animada para que Felipe participasse da apresentação. Possivelmente, por acreditar que arquitetar uma dança que incluísse as diferentes maneiras de existência fosse mais fluido que os desafios que vinha enfrentando no processo de construção de, por exemplo, uma sala de aula inclusiva. Não poderia estar mais enganada. No decorrer dos ensaios fui me sentindo tensa com a apresentação, pois fui observando que a

construção de uma coreografia de dança exigia marcações e movimentos rígidos que precisavam respeitar um ritmo preciso. E Felipe por um motivo ou outro não estava dançando conforme a coreografia solicitava.

Um exemplo desse descompasso é quando ele precisava ficar sentado na linha branca ao lado de um amigo, mas não ficava. Inicialmente, diante da recusa dele, meu trabalho foi de inventar novas maneiras de fazer com que ele fizesse o que estava estipulado, para assim ele “dançar conforme a música”. Eu insisto para que ele respeite a marcação e a única maneira que estava sendo possível naquele momento era dar a mão para ele e irmos andando até o local que ele deveria ficar, ainda que ele não quisesse. Movimento que fui percebendo que além de não fazer com que ele ficasse sentado, não acompanhava o tempo da música e tirava o desejo dele de fazer parte da dança. Assim passei a não considerar essa uma boa maneira de incluí-lo na apresentação.

Sensação de desconforto que é partilhada a partir da leitura da memória de Amorim (2017). Relatando a respeito de sua atuação como mediadora de Clarice, uma estudante cega, em uma escola privada do Rio de Janeiro, ela nos conta uma cena que se deu na aula de expressão corporal.

Cada vez sinto meu corpo enrijecer ao acompanhar as aulas de Expressão Corporal. Restrinjo-me a fazer Clarice decorar e reproduzir os passos ensinados. Não há uma atuação dos alunos no processo colaborativo do espetáculo, um espaço que proporcione a expressividade do corpo de cada um. Deparo-me cobrando a execução de passos que se aproximem mais e mais do exigido. Quando Clarice finaliza o girar inclinada para a diagonal, sou levada a rearranjar o seu corpo para a frente. Ela me ensina que não é fácil rodar e retornar à posição de origem. E em cada girada sua, desequilibro-me também. Percebo-me sendo o que não quero ser (AMORIM, 2017, p.22).

Como Thais Amorim que se percebe sendo o que não queria ser, sinto o mesmo desconforto com a apresentação e fui conversar com a professora de música. Relato que Felipe não estava cumprindo a marcação e ficar o levando de um lado para o outro estava retirando o seu desejo de dançar. Ela me pergunta se alguém estava me pedindo para agir desse modo. É certo que ninguém me pedia para “puxá-lo” de um canto a outro, o que me solicitavam era que ele respeitasse as marcações da dança. E para realizar esse pedido não havia outra condução a ser feita naquele momento senão essa, posto que havia um ritmo da coreografia a ser respeitado que estava sendo diferente do ritmo atualizado por Felipe.

Eu proponho, então, que ele participasse do ensaio e da apresentação à sua maneira, para que a experimentação da dança fosse algo que lhe fosse desejado. Não obstante, a professora sinaliza

que a diversão dele não pode atrapalhar a apresentação. Se Felipe se recusa a dançar consoante à música, e ele dançar à sua maneira, atrapalha o andamento da coreografia. Como então, construir um entre essas duas opções? Como criar uma dança que inclua a todos os estudantes?

Diante das situações que fomos encontrando pelo caminho, práticas outras para que Felipe pudesse participar da dança foram sendo forjadas. Afinal, então, durante os ensaios uma prática de trabalho que encontramos, para que ele participasse e não prejudicasse a apresentação, foi ele dançar com a música e com os amigos de uma maneira que lhe fizesse bem - sem que interferisse no passo dos colegas -, em contrapartida a seguir levando ele de um lado para o outro, contra sua vontade, para que dançasse 'igual' aos outros estudantes.

Porém, eu comecei a ficar preocupada de Felipe não “acertar” os passos, de não querer dançar ou de prejudicar a coreografia. A família de todo mundo ia assistir ao espetáculo. Como seria? O que iam pensar do meu trabalho? O que iam pensar do Felipe? Em determinados momentos, diferente da animação do começo dos ensaios, passei a ficar receosa dele ir ao dia da apresentação. Mas no mesmo instante me arrependia deste pensamento e afirmava para mim e para os professores que seria ótimo ele participar. O essencial é ele experimentar o corpo, dançar, estar em contato com os amigos, perceber que a família foi prestigiá-lo. Isso sim é o valeroso!

Ainda assim, por qual razão, eu, sabendo de tudo isso, ainda tinha esse tipo de receio? Por que a preocupação de acharem que eu não estava realizando o meu trabalho da melhor maneira? Uma educação inclusiva é aquela que coloca um corpo para dançar igual ao corpo de todos os outros? O que observamos é que embora forjássemos estratégias para Felipe participar da dança, as movimentações eram sempre pensando em como incluir Felipe na dança, e não em como incluir uma dança com Felipe. Nesse ínterim vemos que a tessitura de uma apresentação de dança em uma escola nos auxilia a visibilizar como esta é embalada pelas nuances de diversas perspectivas de práticas de trabalho e de modos de fazer inclusão.

Essas histórias cotidianas nos indicam que há diferentes modos de viver-fazer-pensar inclusão e não temos uma educação que comporte apenas um movimento. As gradações que aparecem na dança, aparecem no dia-a-dia da sala de aula, no recreio, nos momentos de lanche, nos passeios. Nos é solicitado incluir os estudantes deficientes no ritmo da escola, contudo, precisamos questionar as práticas de trabalho e os efeitos desta no processo inclusivo. Em cada situação é possível que se veja as tensões que estão em jogo em diferentes perspectivas de fazer a inclusão, que se misturam, distanciam-se por vezes, avizinham-se outras tantas. Como se

constrói uma dança inclusiva? Quais práticas estão em jogo? Quais os efeitos dessa apresentação? Questão que em âmbito mais amplo é o que move esse trabalho: como se constrói uma educação inclusiva? Quais práticas estão em jogo e quais os efeitos dessas?

Para fins desta pesquisa, delinearemos alguns modos de fazer inclusão atualizadas em práticas ditas inclusivas e seus efeitos.

Izabel Maior (2016), em sua entrevista ao Café Filosófico, ao ponderar movimentos importantes para o fim da discriminação e o fortalecimento de uma educação inclusiva, enuncia que “O que está dito que não muda é o que precisa ser mudado”. Com isso ela afirma que o que se diz que está objetificado, que é uma coisa naturalizada, isso que parece sólido e rígido, é isso que precisa ser transformado. Como as práticas segregadoras, tão naturalizadas.

Essa frase nos demanda uma atenção ao que é dito e ao que é feito, aos modos como se diz e se faz educação inclusiva. E para analisarmos os incômodos, os impasses, os distintos modos invisibilizados de fazer inclusão precisamos nos deslocar sobre esse dito. Quando Izabel Maior afirma que o que não muda é o que precisa ser mudado, é porque essa dimensão compõe nossas práticas e elas precisam se movimentar para que mudanças mais amplas possam vir a acontecer. O que o cotidiano educacional vem dizendo sobre os modos de fazer inclusão precisa ser visibilizado, até para que possa ser contingenciado e equivocados em sua pretensa verdade e para que também possamos acessar os modos marginais e inventivos que se alastram em práticas resistentes.

E para mudar tem que pegar o que está dito que é inclusão e quebrar, fissurar, contingenciar, para fazer emergir as práticas que efetivamente permeiam o cotidiano, a fim de se complexificar o contexto da educação inclusiva, e visibilizar que não é tão sólido e estável assim, é feito de práticas diversas, dispersas e múltiplas. É um exercício de criar uma luneta, como aquela que eu e Felipe construímos em nossas primeiras interações. Uma luneta que, pegando emprestado as palavras de Seligmann-Silva (2014) sobre a ferramenta lente da lupa, “aproxima e dilata as fissuras da sociedade” (p.8).

2.3.1. Um exercício de aproximação e dilatação com as práticas inclusivas.

Estávamos todos na rodinha: eu, Felipe e as outras crianças. A professora estava em pé, escrevendo no quadro branco as respostas das crianças sobre a seguinte pergunta que ela

fazia: “*Que profissão você quer ter quando crescer?* ”. As crianças iam respondendo e ela, anotando. Em determinado momento as crianças pararam de falar e ela disse:

— *Qual a profissão da Gabi?*

Diante da pergunta, uma criança (que chamarei de Kaique), responde:

— *A profissão da Gabi é cuidar de quem não sabe fazer nada.*

Eu, muito surpresa e inquieta diante da resposta da criança, me sentei ao lado do Kaique e perguntei para ele quem não sabia fazer nada. A criança me respondeu:

— *Felipe. Ele não sabe falar, não sabe escrever o nome dele, não faz as atividades, não sabe jogar bola.*

Eu digo:

— *Mas ele faz outras coisas.*

E passei a descrevê-las: ele brinca, ele corre, ele desenha. Antes que pudesse terminar a minha lista, Kaique retruca:

— *Ele não entende a gente.*

Quando a criança terminou de falar, outra criança, que chamarei de Renato, se aproxima de nós e diz, direcionando sua fala à criança com a qual eu conversava:

— *Não é ele que não entende a gente. A gente que não entende ele.*

(DIÁRIOS DE PESQUISA, MEDIAÇÃO).

A narrativa acima é um dos momentos em que o espanto aparece outra vez com sua tamanha força. Escutar a resposta dada pela criança, logo nos meus primeiros meses de trabalho, que minha função era cuidar de quem não sabe fazer nada, fez com que despertasse muito forte a urgência de se compreender por que a criança achava que Felipe não sabia fazer nada e de que cuidar ele estava se referindo. Vale dizer, que esse aluno que nos responde dessa maneira era a criança apontada pela escola como o melhor amigo do Felipe e que já convivia com ele há pelo menos um ano. E eu apesar de naquele momento só ter meses de trabalho nessa escola, já percebia Felipe como uma criança que sabia fazer muitas coisas.

Movida pelo espanto, logo após o ocorrido vejo a necessidade de conversar com o Kaique. E conversamos. Contudo, ainda movida pela importância do que foi dito, avaliamos que Kaique, quando diz que a profissão da Gabriela era cuidar de quem não sabe fazer nada, não está sozinho nesse pensamento. Embora eu tenha direcionado a pergunta sobre quem não sabe fazer nada para ele, mais interessante teria sido abrir um diálogo sobre esse momento com a turma.

As questões disparadas pela cena acima narrada se articulam com diferentes modos de incluir. Felipe está frequentando a escola, podíamos compreender, portanto, que ele está incluído na rotina da mesma. Entretanto, ele foi percebido por um amigo como alguém que não sabe fazer nada e que precisa de ajuda. Caso me arraigasse nesse discurso, acreditaria que o meu papel enquanto alguém responsável por auxiliar na inclusão do Felipe era então ensiná-lo alguma coisa. Todavia, havia algo estranho no que Kaique entoa. Como já dito, para mim Felipe sabia fazer muitas coisas. Por que ele acha que Felipe não sabia fazer nada? Kaique traz também uma importante noção: cuidar. Sobre esta última nos deteremos no próximo capítulo.

No momento, ainda instigados pelo que enuncia Kaique e levando em consideração, que este discurso não deve ser individualizado em um sujeito e que este pensamento é construído socialmente, como todos os discursos, é mais interessante, por conseguinte, ponderar quais encontros de forças germinam tais engendramentos. E como os mesmos se referem às práticas inclusivas.

Em diálogo com Guimaraes (2015) ressaltamos a importância de “não isolarmos a escola do restante do mundo” (p.131). Analisar, portanto, as práticas inclusivas do cotidiano é também dimensionar as forças político-sociais que perpassam o dia-a-dia. Paul Veyne (1998) ressalva que cada prática tem seus contornos inimitáveis e que tais contornos vêm das muitas transformações da realidade histórica, o que ele chama do resto da história. E referindo-se a Michel Foucault, dirá que por preocupação a esse resto da história é que Foucault traz os contornos pontiagudos da mesma. O que Veyne (1998) pondera que Foucault está dizendo aos historiadores é que se eles observarem com exatidão, interessados pelos esboços da história, verão que há contornos bizarros que passam despercebidos.

Dessa maneira, para analisar as composições das práticas inclusivas nos ambientes escolares, vamos trilhar, mesmo que brevemente, um pouco do cruzamento entre a história da educação e da deficiência. Logo, a questão da deficiência não se encontra com a educação nem apenas no séc. XIX ou no início do século XXI, a partir das regulamentações efetuadas via leis, resolução e decretos. Ela é anterior e podemos dizer coemergente.

Na sociedade moderna temos o cruzamento da discussão a respeito da normalidade, da percepção organizacionista da deficiência e da invenção de uma escola enquanto uma instituição disciplinar. Nesse cenário, novas formas de viver e de conceber o sujeito vão se edificando, como também outro sistema político-social-econômico. Principiemos com uma interlocução com Michel Foucault (2012). Em sua obra, elucida uma nova maneira de configurar a sociedade que começa a emergir a partir da idade moderna, mais especificamente a partir do século XVII e que se fortifica no século XVIII/XIX. Um emaranhado de atravessamentos fará emergir o que Foucault indica como a grande invenção do século XVIII: a disciplina. Entre tais composições, observa-se: a ascensão da burguesia, o fortalecimento da vida nas cidades, a revolução industrial, a necessidade de um corpo útil para o trabalho nas fábricas e o saber médico. Novas formas de se organizar, que vão se consolidando, a partir de inúmeros processos, muitas vezes mínimos, de embates, de resistências, de compactações, de fortalecimentos; inúmeras combinações, as quais não podemos precisar, mas sim percorrê-las em seus efeitos.

Diferente de outras formas de disciplina existentes, algumas inventadas anteriormente ao século XVIII, a disciplina a qual Michel Foucault (1987) se refere afina-se com uma maneira de gerir, de dominar a vida dos indivíduos em seus detalhes, em suas multiplicidades, com o intuito de aproximá-los de uma norma exterior. A disciplina é uma análise do espaço, é a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado e classificatório, exercendo o controle sobre o desenvolvimento da ação e não somente sobre o resultado (FOUCAULT, 2012, p. 179/180). Ou seja, o cerne deste controle está no processo de constituição de si, de produção do corpo, de sua relação com o tempo e com o espaço, e para isso, foram criados meios de gerenciar esses corpos para evitar o “vir a ser” indesejado. E encontramos essas técnicas desde cedo nos colégios, nas escolas militares, nas escolas primárias (FOUCAULT, 1983).

E embora a história que estamos contando, remeta-se em sua consolidação da passagem do século XVII ao XX, vêmo-la em atualização constante nas sociedades atuais. Não é minimamente curioso o fato dos conteúdos transmitidos nas escolas chamarem-se disciplina? E que nos espaços escolares onde se davam as práticas de estágio, uma frase muito comum dita pelas professoras era: “Crianças, controlem seus corpinhos?”. Ao escutar a entoação repetidamente dessa frase, por um corpo escolar, o contingenciamento evidenciado pelos estudos de Michel Foucault atravessa o cotidiano. Michel Foucault (1997) irá aproximar a

disciplina inventada no século XVIII, com uma forma de gerir os corpos, um controle que se dá, especialmente no corpo.

Numa entrevista concedida em 1990, Gilles Deleuze (2008) refere que estamos entrando em uma sociedade de controle, mas que isso não significa que não haja mais instituições disciplinares. O que ocorre é que estas instituições estão passando por crises. É importante ressaltar, que em ambos, tanto as sociedades de controle como a disciplinar, tem suas liberações e sujeições, uma não sendo mais dura que a outra, nem excludente à outra. Algumas diferenças entre estas distinguidas por Deleuze são que na sociedade disciplinar há confinamento, isso é, moldes, que são mais duros e explícitos, já na sociedade de controle há modulação, que são menos delimitadas que os moldes, transformando-se a todo instante, mas nem por isso menos aprisionante. Outra diferença seria a de que na sociedade disciplinar há instituições mais estabelecidas, cada uma com seu papel determinado, enquanto na sociedade de controle a modulação é contínua. Tudo se passa como se na primeira houvesse um eterno recomeçar e na segunda nunca se terminasse nada. Ainda que seja possível marcar algumas distinções não haveria oposição, pois as forças de controle conjugam-se àquelas disciplinares, gerando mais que oposição complementariedade.

Georges Canguilhem (2011), no livro “Normal e Patológico”, discute os processos normalizadores, tão importantes para pensar o processo no cotidiano da inserção de estudantes deficientes dentro das escolas regulares. Canguilhem dirá, que os processos de normalização tanto na educação, quanto na saúde, são efeitos de exigências coletivas que definem, em determinada sociedade histórica, seu modo de articular as estruturas “com aquilo que ela considera como sendo seu bem particular, mesmo que não haja uma tomada de consciência por parte dos indivíduos” (CANGUILHEM, 2011, p. 200).

No Brasil, no século XIX, como já vimos, surgem as instituições especiais, nas quais, como observamos, também se encontram processos normalizadores. Segundo Canguilhem (2011), o processo de normalização está vinculado a uma norma associada ao normal. Nesses estabelecimentos a norma é aquilo que serve para retificar, endireitar, é a essência da relação normal-anormal. Com efeito, uma norma só é a possibilidade de uma referência quando foi instituída ou escolhida como expressão de uma preferência e como instrumento de uma vontade de substituir um estado de coisas insatisfatório por um estado de coisas satisfatório. Preferência de uma ordem possível que por vezes vem acompanhada de maneira implícita pela aversão à ordem inversa possível (CANGUILHEM, 2011).

A deficiência no processo de normalização passa a ser “mais do que um fato biológico, constitui uma maneira de regulamentar os corpos considerados normais e corresponde à recusa da sociedade em aceitar a variabilidade do corpo humano” (ORTEGA, 2009, p. 68). Tem-se nessas instituições, portanto, o interesse de aproximar esses corpos, percebidos como deficientes a um modelo exterior de organização corporal.

A partir disso vejamos que na década de 1950, ocorreu o surto de poliomielite no Brasil e com isso o surgimento dos centros de reabilitação. A respeito disso, destaco três depoimentos tecidos no documentário (2010) que discute a partir de diferentes visões, como eram compreendidos os centros de reabilitação. Versando com Mascarenhas e Moraes (2017), a partir do que as pesquisadoras pontuam sobre os processos homogeneizantes presentes nas escolas, veremos que pode ser traçado um paralelo com o que ocorre nos centros de reabilitação e o que a princípio parece estar acontecendo na educação inclusiva.

A reabilitação baseia-se na crença fisiológica de que o médico, a missão do médico, não termina quando a doença é vencida ou quando completar a fase cirúrgica. Só termina quando o paciente volta a integrar-se novamente a sociedade, a trabalhar e a produzir. Como exemplo, no Rio e São Paulo serviram funcionários como espelhos. As pessoas se espelharam nessas duas cidades principais e cuidaram de fundar também as suas instituições de reabilitação (BRASIL³⁵, 2010, 9:30min. a 10:13min.).

Nós tivemos um grande desenvolvimento na reabilitação nesse período, mas sob o ponto de vista médico. Eram os profissionais da área médica e paramédica que tinham o poder no sentido de decidir sobre o que era melhor para as pessoas com deficiência e todo o programa era estabelecido por esses profissionais (BRASIL³⁶, 2010, 10:13min. a 10:39min.).

Havia todo um empenho em coloca-la reabilitada, isto é, adquirindo máximo de funcionalidade pra ela ter uma independência, mas a partir dali a responsabilidade era da pessoa, quer dizer, até os portões dos centros de reabilitação ela era cuidada, depois a coisa era por conta dela mesma (BRASIL³⁷, 2010, 10:48min. a 11:16min.).

Qual era a filosofia da época? Escamotear a deficiência. Então as pessoas tinham quase que a obrigação de ficar de pé” (BRASIL³⁸, 2010, 10:39min. a 10:48min.).

Alguns dos relatos acima contam histórias que se afinam com o que Ortega (2009) sublinha ao afirmar que a normalização pressupõe a deficiência para sua própria definição: o indivíduo só pode ser considerado “normal” por oposição ao indivíduo considerado “deficiente”. Complementa dizendo que a deficiência no processo de normalização passa a ser “mais do que um fato biológico, constitui uma maneira de regulamentar os corpos considerados normais e corresponde à recusa da sociedade em aceitar a variabilidade do corpo humano” (ORTEGA, 2009, p. 68). Como a frase de Izabel Maior (2010), que conta que tinha quase a obrigação de

ficar em pé, como se fosse necessário andar. E que o processo inclusivo nos centros de reabilitação era considerado concluído quando o sujeito deficiente conseguia atingir os ideais de voltar à sociedade trabalhando e produzindo, de forma independente.

Através da análise de alguns processos que perfazem as histórias da educação e da deficiência, atualizamos que a ida das crianças deficientes às escolas especiais, como também aos centros de reabilitação muito tinha a ver com o fato de se considerar que estas poderiam ser educadas e ou reabilitadas para que se desenvolvessem da maneira mais próxima ao desejado pela sociedade, ao “normal”, e como consideravam que os estudantes deficientes atrapalhavam o ritmo produtivista e disciplinar das escolas regulares, foram encaminhados para instituições específicas.

E é diante desse cenário escolar disciplinar e normalizador, que encontramos um processo de construir uma escola **inclusiva**. “De séculos de destroços, de séculos de confinamento, de séculos de separação e de séculos de exposição burlesca provêm as pessoas com as quais, hoje, pretendem a conciliação” (SKLIAR, 2014, p.148).

A partir das considerações tecidas e da provocação de Skliar, seria então uma conciliação histórica o que se busca com a Educação Inclusiva? De acordo com o dicionário da língua portuguesa dicio (2019) ³⁹, o verbo conciliar tem como definição: “Tornar ou tornar-se pacífico; tranquilizar ou tranquilizar-se: conciliar as opiniões”, “Entrar em harmonia com; colocar ou dispor de modo harmônico”, “Fazer com que haja acordo entre pessoas; conseguir estar em concordância com outra pessoa”.

Podemos compreender que tal noção de inclusão alveja um acordo entre partes. Mas não se trata de qualquer maneira de acordar. Precisa ser um acordo feito com harmonia, com tranquilidade; uma conciliação que não suporta tensões. Mas é importante ponderar se nesse encontro da deficiência com a educação regular, a partir do contexto que Skliar localiza: “De séculos de destroços, de séculos de confinamento, de séculos de separação e de séculos de exposição burlesca” (SKLIAR, 2014, p.148), é possível conciliar-se, fazer com que haja acordo sem que se suporte a tensão desse encontro?

Como visto acima, a escola tem seus “valores”, seus mecanismos de funcionamento, seus muros visíveis e invisíveis que constituem e são constituídos com a sociedade. “O sentido figurativo da palavra “muro” está associado à proteção e defesa. Proteção de um espaço privado, defesa

contra algo que possa estar fora e invadir, barreira para não deixar escapar o que está dentro” (SELVATICI, 2015, p.22). Não obstante, muro pode ter outros sentidos.

Selvatici trabalha a noção de “muro”, pensando-o também como um “modo”. O modo muro. Ela aponta que em sua pesquisa trabalhar com o muro enquanto modo se faz no intuito de analisar essas barreiras “em relação aos muros concretos de concreto, mas também, e, sobretudo, aos muros que se oprimem entre as vidas e as reduzem, as distanciam, as emparedam, impossibilitando encontros e conversas” (SELVATICI, 2015, p.22).

De acordo com Ferreira (2006),

quando um aluno, diferente do ideal esperado pela comunidade escolar, é matriculado na escola, ele gera uma desestabilização do sistema, sistema que é pouco flexível na medida em que tem uma estrutura que não oferece muita abertura para ações segundo as necessidades específicas de cada criança (p.146).

Portanto, esse modo muro estaria ameaçado quando um estudante deficiente passa a frequentar as escolas? A noção conciliatória teria a ver com a manutenção desse modo muro? Ferreira (2006) ressalta que a desestabilização da experiência escolar propicia o surgimento da recusa escolar de se transformar, buscando, assim, o que estamos entendendo por uma conciliação harmonizada.

Márcia Moraes e Luiza Mascarenhas (2017) salientam, versando com as indicações encontradas no campo de pesquisa, que “muitos projetos de inclusão não almejam mais do que manter “os excluídos” como parte integrante da sociedade, só que numa condição diferenciada” (p.143). As autoras analisam que tal concepção de inclusão, que fortalece a matrícula de um número maior de pessoas, **integrando** à sociedade pessoas que haviam sido excluídas da educação regular por muito tempo, como os indivíduos deficientes, atende a um projeto social que elucubra uma suposta igualdade de direitos entre as pessoas. A partir disso é possível apontar que há um modo de fazer inclusão que acredita ser possível somente integrar esses sujeitos à sociedade como já está posta, baseado em uma perspectiva integradora: integrando, se inclui.

Romeu Sasaki⁴⁰ (2010) explica que há dois modelos que se contrapõem no que tange às maneiras de construção de uma sociedade inclusiva. O primeiro se associa à concepção de que incluir é, como vimos acima, integrar a pessoa deficiente à sociedade. De acordo com o entrevistado (BRASIL, 2010), “A integração é um modelo segundo o qual pessoas com deficiência, uma vez reabilitadas, uma vez habilitadas, alcançam um patamar, alcançam aquele padrão de se encaixar na sociedade como ela sempre existiu” (41:56min. a 42:11min). Este pretende habilitar a pessoa

deficiente a ser de determinada maneira, a atingir objetivos já estabelecidos. Isto é, existem maneiras amplamente difundidas de se reger uma sociedade e as pessoas devem se encaixar nesse modo. O modo integrativo fala de encaixe.

E ao pesquisar acerca do processo de construção de uma educação inclusiva no cotidiano das escolas é percebido a atualização dessas perspectivas na maneira como se desenvolvem as práticas de trabalho. Aproximando-nos novamente do chão das escolas, resgatemos a cena da professora-estudante e o que ela nos conta a respeito do seu processo enquanto uma estudante universitária. Em sua narrativa observamos que o que ocorreu foi o esforço da estudante para se adaptar ao ambiente universitário, e não o contrário, ainda que a professora frequentasse a instituição isso não garantiu práticas inclusivas afins de uma transformação no ambiente para acolher suas especificidades.

Uma memória contada por uma professora do atendimento especializado durante a Formação Continuada, ressalta a dificuldade de criar novas maneiras de ensino para a criança com quem trabalha, pois isso exigiria uma mudança na rotina da sala de aula, movimentos de deslocamento que ela não percebia serem acatados pela professora regente. Sendo assim, as práticas de inclusão que a professora poderia criar ficavam restritas a atividades de inserir o estudante naquele ambiente com movimentos que não alterassem o ritmo da classe.

Ambas as cenas nos salientam que esses movimentos ‘inclusivos’ afins de práticas integradoras apostam em mudanças individualizadas. O estudante deficiente ao entrar na escola precisa criar mecanismos para habitar aquele espaço da maneira como ele funciona - como a professora-estudante surda que precisou correr atrás de um interprete para acompanhar as aulas que são construídas/pensadas para ouvintes. As (os) professoras (es) do atendimento especializado e mediadoras (es) que precisam criar maneiras de auxiliar o estudante deficiente a ser um estudante daquela escola, como sugere a cena em que Felipe morde o amigo e a diretora direciona somente à mediadora a pergunta sobre onde ela estava, indicando que era função dela evitar a mordida, ou quando a professora regente responde que a responsável pelo processo pedagógico do Felipe é a mediadora.

Observamos que tais práticas individualizantes se vinculam a sentimentos de solidão e não pertencimento ao território escolar, tal como a dificuldade de se construir um trabalho inclusivo com o estudante que se acompanha, posto que este fica em um canto determinado da sala ou em outra sala, enquanto a sala regular segue o curso como se eles não estivessem lá.

Almejar um processo inclusivo a partir da integração de estudantes na escola como ela já funciona, reforça, ainda, a legitimação de maneiras específicas de estar naquele espaço. Voltemos ao paralelo que traçamos entre as práticas inclusivas nos centros de reabilitação e as práticas inclusivas na escola: no primeiro a depoente conta que tinha quase a obrigação de ficar em pé. Na segunda um estudante associa a profissão da mediadora como alguém que cuida de uma criança que não sabe fazer nada. Na primeira o sujeito reabilitado é aquele que consegue integrar a sociedade como ela está posta, na segunda, como vemos na apresentação de folclore, Felipe estar incluído na dança é ele acompanhar a coreografia já criada, ou pelo menos não atrapalhar o andamento da mesma.

Luiza Mascarenhas e Marcia Moraes (2017) discutem e avaliam que o “mote “educação para todos” tem apontado, a nosso ver, muito mais para um caminho onde todos sejam iguais, todos sejam os mesmos” (p.146). Como exemplo, as autoras trazem a citação de Veiga-Neto “Em termos práticos isso significa que os surdos, por exemplo, devem ser trazidos para o mundo dos ouvintes, devem adquirir a mesma habilidade que têm os ouvintes” (VEIGA-NETO apud MASCARENHAS & MORAES, 2017, p. 146). Considera-se assim um processo inclusivo que baseado em uma perspectiva integradora, visa uma igualdade homogeneizante.

Essa intenção homogeneizante pode ter como efeito a percepção da criança de que Felipe não sabe nada. Reavivando o cotidiano escolar, recordo-me que em meu primeiro dia na escola trabalhando com Felipe, a professora me chama para perto dela e pontua para mim que a questão do Felipe é “falta de disciplina”. Com o tempo, as questões levantadas por integrantes da escola alargam-se: Felipe não sabe segurar o lápis, não se comunica através das palavras, não senta na rodinha, não desenha formas, não brinca com os amigos e nem como as regras das brincadeiras pede, não nomeia os objetos, nem as pessoas, não joga futebol, não escreve seu nome e nem os números, não relaciona número à quantidade, etc. Como vemos, a ênfase da escola está no que o Felipe **não** sabe fazer e no que ele precisa saber. Reforçando uma prática inclusiva cuja base é reabilitadora ou habilitadora. Visa habilitar Felipe a adquirir as habilidades que já são consideradas importantes em nossa sociedade. Há um ensejo de aproximar Felipe do que eles consideram características que devam ser comuns a todos os estudantes. Com a intenção de mostrar que há outras formas e outros saberes interessantes, eu passo a listar o que Felipe sabe fazer, quem sabe desse modo, abrir espaço para outras práticas, que falam de Felipe de outra maneira, em uma tentativa de desobjetificá-lo.

Recordo-me, igualmente, de um dia no pátio aberto da escola em que estava sozinha e bebia água no bebedouro. Felipe ainda não tinha chegado e uma criança me pergunta: —Aquele criança, que você acompanha, Felipe, ele melhorou? Eu, a princípio não entendi o que a criança perguntava, não sabia que Felipe tinha ficado doente. Depois pensei ter entendido, mas ainda assim perguntei: — Melhorou do quê? A criança me respondeu, meio desconcertada: —Ah, do jeito dele. Essa pontuação feita pela criança versa com um desabafo feito por uma professora regente do Felipe: ai, seria tão mais fácil se ele falasse!

Não dá para brincar com ele; Ele vai atrapalhar o andamento da classe; Ele nunca vai conseguir! A escola se caracteriza como uma instituição organizada para alunos que correspondem a um ideal padrão, não para o sujeito singular que é seu aluno; implementa sua atividade pedagógica a partir de um sistema de ensino organizado por um currículo não flexível; [...] É uma escola na qual o diagnóstico de um aluno com acentuadas dificuldades para aprender ou com uma outra deficiência se funda no desempenho da criança nas atividades escolares, no uso instrumental de artefatos e técnicas, e na aquisição de conhecimentos escolares que se situam aquém do esperado pelo professor. Todas as demais possibilidades deste aluno ficam apagadas (FERREIRA, 2006, p.150).

Vislumbrando tal cenário é possível compreender a colocação de Kaique. Será que para os padrões escolares Felipe não sabia mesmo fazer nada? Como se incluir quando a intenção é de uma igualdade homogeneizante? A ressalva de Renato: “Não é ele que não entende a gente. A gente que não entende ele” nos indica que não há apenas uma direção para o conhecimento e nos demanda uma avaliação de nossas práticas. Ela aponta para nós, e nós precisamos entender e nos transformar para valorizar outras formas de existir e de se comunicar. Nós buscamos entender Felipe? Construimos um diálogo com ele através de uma comunicação que se cria **entre** nós? Ou ansiamos nos comunicar apenas com nossos pares e aos nossos moldes?

Um dia no trabalho em sala de aula, estávamos brincando de Lepoteca, brincadeira a qual Felipe sempre participava e adorava. Em alguns momentos Felipe brincava no ritmo rápido do jogo, em outros ficava rindo, levantava um pouquinho, depois sentava, e só depois batia na mão do amigo. Às vezes esperávamos o seu tempo de sentar e prosseguíamos o jogo, em outros não o aguardávamos e escutava-se a fala “ah! ele é café-com-leite, vamos continuar”. Termo que as (os) professoras (es) nos apontam serem escutados também nas escolas em que trabalham.

Kaufman (2016) aponta que “Quando um aluno é considerado em situação de inclusão, e mais ainda quando tem um mediador, muitas das regras e procedimentos passam a ser ignorados para ele. O aluno passa a ser café-com-leite” (p.58). Podemos fazer a leitura de que em alguns

momentos, no cansaço ou impossibilidade de reabilitar ou habilitar (transformá-lo em um “igual”) ele se torna um café-com-leite. O que implica, porém, receber esse adjetivo?

Nas brincadeiras de rua sabemos que café-com-leite é aquela pessoa que deixamos participar em uma suposta ação de incluí-la na brincadeira, por acreditar nesse momento estar fazendo uma ação de bondade. Ou, ainda, apenas aceitando que a pessoa brinque, pois está repetidamente solicitando. Contudo, há um acordo tácito, silencioso por vezes, entre os envolvidos de que “na verdade” a pessoa incluída no jogo é considerada incapaz de participar do jogo, então ela joga sem jogar, ela é integrada, mas sem que efetivamente integre. Ele ganha um lugar: do que não consegue, não é viável, mas como tem que participar do jogo, constitucionalmente isso é um direito dele (no jogo da educação inclusiva), ele pode participar, mas não como um legítimo sujeito. Práticas que carregam além de um tom normalizante, um tom piedoso. Esse que pode ser observado através de uma história contada por Rosângela Bieler (2010) para diferenciar o Modelo Médico do Modelo Social em suas perspectivas do que é incluir.

se você tem, por exemplo, um cadeirante em frente uma escada e lá em cima tem a urna de votação e a pessoa está lá parada porque não tem como fazer nada e alguém com a visão de modelo médico vai passar e vai falar: coitado ele não pode subir para votar, porque coitado, ele é deficiente. Mas o modelo social vai passar, vai olhar a cena e vai falar: mas que absurdo, como que uma pessoa, um cidadão não pode votar porque construíram uma escada e ainda botaram a urna de eleição lá em cima (BRASIL 41, 2010, 42:49min. a 43:56min.).

Como nos orienta a depoente o modelo de inclusão defendido pelo Modelo Médico, nos aponta igualmente práticas piedosas decorrente de uma perspectiva inclusiva-integradora. Não se questiona a sociedade como é, mas sim há um lamento de que ele seja uma pessoa deficiente. Lamento que não propicia mudanças sociais, e não possibilita, por exemplo, que essa pessoa possa votar. Daí faz-se um arranjo para integrar, mas que acaba por ser um embuste do “politicamente correto”, porque ao final esse modo integrativo se assenta em verdades normalizantes de base, que ele acaba por atualizar.

A respeito das práticas integradoras Moraes e Mascarenhas (2017) as analisam “como uma segregação pela via da inclusão” (p.143).

Estamos falando de um sistema de ensino “amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns” (BORDIEU, 2005:223) e de exclusões que muitas vezes são brandas e imperceptíveis, e por isso mesmo possuem um alto grau de legitimação social. A escola é um dos dispositivos que busca identificar supostos comportamentos estranhos, na ilusão de que

assim saberá o que fazer diante de certas condutas consideradas inadequadas. Trata-se de um amplo processo produzido historicamente que visa encaixar os indivíduos na norma, como nos mostrou Michel Foucault (1996,2002). (MORAES & MASCARENHAS, 2017, p.144/145).

Analizamos que no projeto de Educação Inclusiva-integradora se aposta em uma inclusão que seja conciliadora e que, contrariando as extensas medidas garantidas no Estatuto da Pessoa Deficiente, contenta-se com a matrícula destas na educação regular. Porém, o que se percebe é que se o acordo se encerra com o ato da matrícula, fortalecendo apenas um acordo conciliador, não questionando as práticas de segregação que se atualizam nas práticas educacionais atuais, esse ato não possibilita uma transformação que retire as pessoas deficientes de uma situação de discriminação. E o que continuará é a manutenção de traços da noção de inclusão que se tinha ao criar as instituições especiais, ainda no século XIX. Abaixo Tavares tece uma crítica à noção de inclusão presente nestas.

Muitos países gostariam de ter tido isso que tivemos aqui no Brasil, sem dúvida. Mas a gente tem que fazer a crítica histórica, que não era algo assim inclusivo como é a filosofia atual, não é? Mas era mais assistencialista. Era o fazer por alguém, dar algo a alguém. E quase sempre assim, naquela relação de pessoa que tem o poder e que concede àquele que menos pode, não é? A pessoa com deficiência, que não tinha direito a nada (BRASIL⁴², 2010, 06:27min. a 07:06min.).

Observa-se então que o movimento de apagar o passado, pacificar os enfrentamentos, harmonizar, planificar e podemos dizer, integrar, é uma tentativa de garantir a proteção e defesa da escola como ela se encontra. Contudo, após estarem nesses espaços esses estudantes encontram-se em uma situação inferior e subalternizadas. O que nos evidencia que em uma suposta conciliação com as pessoas deficientes, mantém-se práticas discriminatórias e a manutenção de um único mundo. Inclusive, justo um formato de mundo que, como vimos, coloca à margem pessoas que escapam de padrões construídos de normalidade, como as próprias pessoas deficientes.

Pois, a questão problemática que aqui salta é que a garantia do acesso continua a centrar nos indivíduos uma perspectiva de adaptação à escola ofertada, não demandando necessariamente uma reinvenção nas maneiras de pensar e organizar o ensino naquelas instituições. Não reinventando as práticas assistencialistas desdobradas em alguém que tem o poder de dar algo ou fazer algo por alguém que não sabe nada ou não tem direito a nada. Não questionando as práticas reabilitadoras que visam garantir um modelo ideal a ser seguido. O perigo maior é que em uma suposta conciliação, em uma suposta inclusão, continuemos fazendo valer um único mundo, que cabe pouca gente.

No deslocamento de carro até a escola, a professora enuncia o que o movimento de inserção nas escolas gera e o que precisa ser cuidado. Acompanhamos que o choque com a escola em sua faceta discriminatória visibiliza exatamente essa face: os preconceitos, as exclusões, a dificuldade de construir coletivamente. A integração não resolve, mas levanta os problemas a serem cuidados. E agora que percorremos alguns efeitos das práticas integradoras e algumas das questões a serem sustentadas em problematização, com que outras práticas podemos nos aliar?

2.3.2. Um exercício de alongar, de expandir. Perspectiva Inclusivista nos cotidianos.

Durante a Formação Continuada disparamos uma pergunta: quais têm sido as principais dificuldades encontradas no âmbito da Educação Inclusiva no Ensino para Jovens e Adultos? Muitos integrantes da Formação respondem que é a entrada dos estudantes que chegam das residências terapêuticas e que nunca tinham frequentado uma escola. Que práticas de trabalho poderiam ser feitas com esses estudantes? Poderiam esses estudantes serem capazes de aprender? São perguntas que permeiam o meio profissional de quem trabalha com esse público. Composto com a conversa uma professora nos conta duas histórias que considera interessantes a respeito de práticas que vem exercendo com esses estudantes. Narra de um estudante que não sabia escrever, não sabia nem pegar no lápis, ela diz em tom enfático. A professora, então, passa a contar como desenvolveu seu trabalho com ele. Refere que começou a ensiná-lo a pegar no lápis, em seguida, passou a desenhar com ele de lápis bolinhas no papel. Determinado dia, a professora conversando com a profissional que acompanha o estudante na residência terapêutica, é informada animadamente por essa, que o estudante, ao chegar em casa, pegou o lápis e desenhou um monte de bolinhas na parede. A acompanhante ficou tão surpresa e feliz que não deixou ninguém apagar as bolinhas.

(DIÁRIOS DE PESQUISA, FORMAÇÃO)

Era o dia do seminário das práticas de trabalho na Formação. O encaminhamento construído na reunião com a SEME é que o Seminário, ao menos na nossa proposta de formação, seja um dispositivo arteiro que desconforte e desloque. Trazendo os impasses analisados, criando encaminhamentos possíveis e reforçando a importância de se continuar planejando, analisando e construindo em parcerias caminhos para a educação inclusiva na EJA. Três

duplas de professoras apresentam suas práticas de trabalho. Uma dupla começa sua apresentação com a seguinte pergunta: como lidar com esses estudantes que nunca foram para a escola? Que ficavam segregados em suas casas ou em instituições?

Ela engatou a conversa relatando que esses estudantes foram bem recebidos pela escola, mas fez uma ressalva: com um trabalho diferenciado do trabalho feito com os alunos que já frequentavam. Elas entoaram que eles nunca tinham segurado um lápis e uma caneta. Nunca tinham segurado nada na mão e não tinham uma coordenação motora boa. Essa condição demanda uma nova postura da EJA. Eles não gostam muito de papel, elas disseram. Mas continuaram a apresentação das práticas de trabalho enfatizando que foram observando que eles têm vivências e bagagens. E que foram desenvolvendo outros métodos para ensiná-los: “usamos texturas, trabalhamos com tinta, com pincel, fizemos colagens, entre outras coisas”. E com esses novos métodos ela e eles, professoras e estudantes, foram aprendendo e produzindo novos conhecimentos.

A gente quer dar prazer também para esse estudante, afirmam. E dizem por fim, a gente não quer uma coisa sem qualidade, a gente quer qualidade.

(DIÁRIOS DE PESQUISA, FORMAÇÃO).

Buscamos aqui construir outras referências de exercícios de práticas inclusivas. Nesse ensejo, aproximemo-nos de um novo movimento epistemológico, conhecido como Epistemologias do Sul. As epistemologias do Sul, surgem como um movimento epistemológico de resistência em relação ao epistemicídio decorrente do desenvolvimento científico europeu no século XIX, que aniquilou os saberes alternativos, especialmente os saberes da população mundial, que vivem na região Sul.

A morte de conhecimentos alternativos acarretou a liquidação ou a subalternização dos grupos sociais cujas práticas assentavam em tais conhecimentos. Este processo histórico, que foi violento na Europa, o foi muito mais nas outras regiões do mundo sujeitas ao colonialismo europeu (MARTINS; MENESES; NUNES, 2005, p. 22).

Tal aliança com autores que trabalham a construção de outros modos de relação com o conhecimento a partir das Epistemologias do Sul se dá especialmente por dois motivos que se complementam: o primeiro é o marco deste que é a produção de conhecimento a partir dos saberes que foram subalternizados e marginalizados pelas epistemes eurocêtricas dominantes.

A ver, os saberes tradicionais, os saberes das mulheres, os saberes dos negros, os saberes das crianças, dos indígenas, os saberes das pessoas deficientes, entre outros. Marco teórico importante, posto que condiz com a reivindicação também epistemológica dos Estudos da Deficiência, em que qualquer produção de conhecimento no que tange assuntos relacionados ao tema da deficiência precisa ser construída com as pessoas deficientes: “nada sobre nós, sem nós”. Essa outra maneira de produzir conhecimento, implica mais do que uma virada epistemológica. Escobar (2015) sinaliza uma dimensão ontológica, pois por ser uma produção de conhecimento que se constitui a partir de outros saberes, se refere, igualmente, a outros mundos. E o segundo ponto é a premissa básica das Epistemologias do Sul, que é a infinita diversidade do mundo (ESCOBAR, 2015). A saber, que a diversidade e podemos dizer a diferença é basilar. É constituinte à vida, ao mundo.

Escobar (2015) demonstra nesse sentido, que muitas lutas contemporâneas, como as que lutam pela diversidade, podem ser compreendidas como “lutas por um mundo em que caibam muitos mundos”⁴³ (p.13, tradução nossa). Isto é, que garanta a infinita diversidade do mundo. Tais lutas vão em contrapartida a um projeto de manutenção de um único mundo, que Escobar, segundo John Law, chamará de Mundo Mundial. O objetivo, de acordo com o autor, é promover um pluriverso.

Bordeando o encontro dos estudantes deficientes com a educação regular, percebe-se que muitos dos percalços encontrados no cotidiano, como já pontuamos acima, vem da vontade de manter um único mundo. Nas palavras de Escobar (2015), um mundo “que se apoderou do direito de ser << o >> Mundo, sujeitando todos os outros mundos a seus próprios termos ou, pior ainda, relegando-os a não-existência; é um mundo em que apenas cabe um mundo” (p.15, tradução nossa)⁴⁴.

A partir dessas considerações, analisamos que o que se demanda, dessa maneira, é uma transição desse Mundo Mundial, onde só cabe um mundo, até o oposto dele que é o Pluri-verso, onde cabem muitos mundos. A partir dessa premissa, almejam-se práticas inclusivas que exercitem essa infinita diversidade.

Aliancemos a premissa que a diversidade é ponto constituinte do mundo, com a pesquisa efetuada por Alessandro Guimaraes (2014). O pesquisador a partir da análise de dissertações e teses construídas no programa de pós-graduação em Educação (PPGE/ UFES), que têm como objeto temáticas referentes à Educação Inclusiva, nos reitera a presença de uma lógica fragmentária e de práticas individualizantes no cotidiano das escolas – práticas afins de uma

perspectiva inclusiva-integradora, que como vimos reforça práticas segregadoras, as quais não cabem as diferenças que emergem. Diante dessas práticas ele ressalta a importância dos processos coletivos no trabalho para garantir a inclusão das diferenças. Nas palavras de Guimaraes (2014), a pesquisa aponta “a relevância dada ao trabalho coletivo na instauração de um novo processo de racionalidade que nos leve a um novo modo de educar com as diferenças” (p.117).

O Modelo da Inclusão, reivindicado pelo Movimento das pessoas deficientes, é o inverso de uma perspectiva integradora. Trata-se de mudar a sociedade “tirar todos os obstáculos, mudar atitudes, mudar sistemas, para que qualquer pessoa, ‘tendo deficiência ou não’⁴⁵, ou qualquer que seja a deficiência possa fazer parte da sociedade” (BRASIL 46, 2010, 42:11min. a 42:49min.).

Qual é a operação nessa outra noção de inclusão que os atores dos movimentos estão falando? Práticas que recuperem a dimensão da responsabilidade social e a necessidade que a sociedade se mobilize no encontro com as pessoas deficientes. O que se observa é que o encontro das pessoas deficientes com a educação floresce processos de alteridade. Diferença que provoca rupturas, e para que sejam acolhidas demandam que novas maneiras de construir uma educação possam ser criadas nesse encontro.

Marcia Roxana Cruces Cuevas em sua tese de doutorado (2015) faz coro com essa discussão e reforça a importância de “apostar em uma Educação Especial que se faz na experiência de coletivizar a vida com todos seus desafios, uma educação em que seu currículo seja efeito das constantes perguntas: O que queremos com a educação? Para quem queremos educar?” (CRUCES CUEVAS, 2015, p.44).

Voltando a pisar no chão do cotidiano das escolas, aprendi com Felipe que precisava me expandir. Felipe não dialoga através do discurso oral e, ao encontrá-lo me dei conta da importância que damos à linguagem falada e como esta é uma das principais ferramentas de interação difundidas em nossa cultura. Então, eu que estava muito acostumada a colocar a fala em primeiro lugar, precisei reinventar-me para criarmos uma aproximação. Interação esta que veio através do corpo, do afeto, de formas outras de se criar vínculo e de compartilhar a existência.

Para fortalecer a relação com Felipe precisei ir caminhando com ele em um tempo comum para nós dois. Foi preciso um grande esforço de alongamento de nossas partes. Era

especialmente necessário nos tornarmos mais flexíveis para encontrarmos um tempo de trabalho em comum com a escola. Para exercitar o alongamento, buscava conversar com integrantes da escola, com profissionais que acompanhavam o Felipe, com as crianças da turma, com os familiares dele e com Felipe.

E assim fomos criando juntos práticas de trabalho: quando ele chegava ao colégio, eu o esperava na frente da sala. Ajoelhava na frente dele, e dizia: “Oi, Felipe, é a Gabi”. Eu prosseguia dizendo: “fala para mim: Oi, Gabi! E ele respondia: Oi, Bibi!”. Sempre respeitando o tempo e o modo dele se aproximar. Durante toda a minha prática de mediação a brincadeira teve um lugar de destaque na construção do vínculo. Ele chegava à sala e pegava um brinquedo. Eu sentava muitas vezes ao lado dele para brincarmos juntos. Ele pegava um carrinho e brincava, e eu pegava um para mim. Tentava criar meios de interagir a partir dos interesses dele.

Ao longo do tempo Felipe foi aprendendo a dizer meu nome e, um determinado dia, por iniciativa própria gritou “Bibi!”, direcionando a mim uma rápida olhada nos olhos. Ao devolver o olhar, ele fez um movimento com a mão, indicando que queria que eu o acompanhasse. Essa solicitação de me convocar chamando pelo meu nome foi construída aos poucos e aumentando ao longo dos anos de trabalho. Felipe me chamava muito durante o recreio, eram momentos de muita interação. Ele gritava: “Bibi, corre!” E corríamos. A partir desta corrida, Felipe ia criando vínculos também com seus amigos e professores que corriam conosco pelo recreio. Aprendeu, ao longo dos anos, nomes de alguns amigos e professores. E também os chamavam para brincarem juntos. E eles brincavam.

Após um tempo de trabalho já brincávamos de correr contando, eu parava ao lado dele, esticava uma perna minha para a frente, a que ficava atrás eu dobrava ligeiramente o joelho e colocava a mão no pé que estava esticado a minha frente. Felipe que antes não costumava observar e repetir o que os outros faziam, passou a fazer o mesmo movimento que eu, observando inclusive qual pé estava para frente e qual pé estava para trás, e aí contávamos: “1, 2, 3, e já”, e corríamos.

(DIÁRIOS DE PESQUISA, MEDIAÇÃO).

Felipe e a sua forma de conhecer questionam a forma de ensinar e de aprender já naturalizada nas duas escolas que trabalhei com ele. Sua forma de se deslocar e de desejar o conhecimento traz à lembrança, um poema de Manoel de Barros:

Menino do mato

II

Nosso conhecimento não era de estudar em livros.

Era de pegar de apalpar de ouvir e de outros sentidos.

Seria um saber primordial?

Nossas palavras se ajuntavam uma na outra por amor e não por sintaxe.

A gente queria o arpejo. O canto. O gorjeio das palavras

Um dia tentamos até de fazer um cruzamento de árvores
com passarinhos

para obter gorjeios em nossas palavras.

Não obtivemos.

Estamos esperando até hoje.

Mas bem ficamos sabendo que é também das percepções

Primárias que nascem arpejos e canções e gorjeios.

Porém naquela altura a gente gostava mais das palavras

Desbocadas.

Tipo assim: Eu queria pegar na bunda do vento.

O pai disse que vento não tem bunda.

Pelo que ficamos frustrados.

Mas o pai apoiava a nossa maneira de desver o mundo

que era a nossa maneira de sair do enfado.

A gente não gostava de explicar as imagens porque
explicar afasta as falas da imaginação.

A gente gostava dos sentidos desarticulados como a
conversa dos passarinhos no chão a comer pedaços de mosca.

Certas visões não significavam nada mas eram passeios
verbais.

A gente sempre queria dar brasão às borboletas.

A gente gostava bem das vadiações com as palavras do
que das prisões gramaticais.

Quando o menino disse que queria passar para as
palavras suas peraltagens até os caracóis apoiaram.

A gente se encostava na tarde como se a tarde fosse
um poste.

A gente gostava das palavras quando elas perturbavam os sentidos normais da
fala.

(BARROS, 2013, p. 418/419)

Essa forma de conhecer, de habitar a escola, reforça a importância de criar novas práticas de inclusão. Camila Alves (2016) delineia que nos trabalhos com mediação de acessibilidade é importante “Permitir que o outro seja ativo diante da sua própria experiência, mudar os rumos do planejamento e tomar o outro como um sujeito de conhecimento de sua própria experiência” (p.81). E para essa abertura em nossas práticas inclusivas há desafios a serem enfrentados. De acordo com Camila (2016),

Há nesse exercício um desafio de ocupar um lugar não de um suposto saber, mas há aí uma torção [...]que questiona o nosso próprio preparo, e com ele se abre não para oferecer uma experiência para o outro, mas para também receber o que vem com o outro (p.81).

Como temos analisado, as escolas mostram-se pouco acolhedoras para as inovações nas práticas educacionais. O nosso trabalho de “pegar, de apalpar, de ouvir e de outros sentidos” (BARROS, 2013, p. 418) e de gostar “das palavras quando elas perturbavam os sentidos normais da fala” (BARROS, 2013, p. 419) são muitas vezes criticados. Sejam recriminados pelas escolas, sejam não sendo sustentados, por vezes, pelos profissionais que atuam com os estudantes. Surpreendia-me em alguns momentos nervosa quando Felipe não me obedecia, quando não realizava uma atividade por mim proposta.

Resistir a essas vias já endurecidas, é por vezes, uma caminhada desassossegada em busca de brechas, como trilhas em matas fechadas, pelas quais nós temos que passar nos deslocando atentamente, com parcimônia, ou trocando alguns galhos de lugar para criar caminhos mais possíveis de se mover. O que nos exige resistir também aos processos de cansaço, como nos ilumina Cruces Cuevas (2015), “precisamos resistir ao cansaço produzido pela sobrecarga de trabalho; ao desânimo provocado pela sensação de dificuldade de aprendizagem; às cobranças dos padrões [...] Aos problemas de saúde [...]; às negações de direitos humanos básicos”

(PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL Apud CRUCES CUEVAS, 2015, p.117).

Talvez a sensação de que precisava me expandir com Felipe, que precisávamos nos alongar vinha dessa necessidade de transformação que precisamos enfrentar em um processo de abertura para acolher as diferenças, especialmente em ambientes que parecem se esforçar tanto para manterem suas formas atuais.

Até aqui já estão aparecendo pontos importantes para pensarmos noções outras de Inclusão, modos outros de experiência, que tragam práticas distintas de uma perspectiva inclusiva-integradora. Como feito, com as modulações da referente perspectiva, faremos o mesmo movimento de criar contorno para delinear as diferentes práticas, presentes também no cotidiano, que fortalecem movimentos inclusivos, que escapam às práticas integradoras e conciliadoras. Para tal, acompanharemos outras práticas, que perfazem o exercício de uma perspectiva inclusivista.

Como primeira face da Perspectiva Inclusivista, a partir, especialmente, dos Estudos da Deficiência e uma aproximação com as Epistemologias do Sul ressaltamos uma prática inclusivista que afirme a diversidade como constituinte do mundo. Isso implica, em práticas de trabalho que se transformem e se constituam a partir do encontro com o outro. Como as experiências compartilhadas pelas professoras no dia do seminário e que são recebidos como um sopro, aventando novas possibilidades.

Diante do que as professoras estavam apontando como principal dificuldade: a entrada de estudantes na residência terapêutica nas escolas, elas trazem possibilidades de práticas de trabalho. As professoras iniciam sua apresentação com uma pergunta basal: como articular um ensino de Jovens e Adultos e sua demanda curricular de alfabetização com estudantes que ainda não sabem ou não veem sentido em segurar um lápis? Com esse nó, as professoras vão soltando alguns fios. A primeira segue no caminho de ensinar a usar o lápis, entretanto valoriza uma utilização do lápis que é criada pelo estudante. A importância direcionada ao ato do estudante desenhar bolinhas na parede, não se resume a ação motora de fazer bolinhas, como também nos evidencia o diálogo ali estabelecido. Esse estudante aprendeu a fazer bolinhas e as levou para a sua casa, uma residência terapêutica. Constituindo um diálogo entre esse espaço e a escola.

As outras professoras, diante do estudante não querer ou não ver sentido em usar o lápis, passam a valorizar outros modos de ensinar-aprender, de conhecer. O que aponta que isso não

comparece como um problema do estudante, mas um desafio dos processos de ensino-aprendizagem. Contam que passaram a trabalhar com texturas, pinturas, colagem; e outras atividades que trabalham a coordenação motora e que propiciam novos conhecimentos. E colocam em relevo a importância do prazer do estudante de estar ali. E nos sinalizam a produção de que essas maneiras de ensinar versam com um ensino de qualidade, que nos demanda um exercício de aprendizagem variado, que está para muito além da alfabetização de uma língua. O que também pode estar apontando que os professores estabelecem com seu ofício uma relação singular em que a “qualidade” aponta o compromisso com esse trabalho, a satisfação em poder fazê-lo de um modo que consideram interessante e o efeito também por consequência de gerar prazer nele.

Como uma segunda face da Perspectiva Inclusivista, ou outro movimento que nela acompanhamos, tem-se a necessidade de práticas inclusivas que suportem as desestabilizações desses encontros, que suportem a tensão. O encontro da deficiência com a educação tem proporcionado movimentos de desestabilização. Tais movimentos nos indicam a fragilidade da escola nos seus processos educacionais, que não possibilitam que a diversidade dos corpos construa junto um processo educacional. Como seria se Felipe não fosse considerado café-com-leite e tentássemos construir outro jogo de lepoteca, levando em consideração outras maneiras de experimentar o tempo?

Avancemos algumas séries escolares e escutemos a narrativa contada animadamente por duas professoras, uma regente e uma auxiliar.

Uma professora regente conta sorrindo sobre a experiência da dança circular que realizaram em sua escola. Diz que o professor de Educação Física, os professores regentes e os professores do atendimento especializado propuseram aos estudantes da EJA, como exercício da aula de educação física, fazer uma dança circular.

Quando a proposta foi feita, muitos estudantes que não eram da Educação Especial se retiraram da atividade, alegando que era dança de roda e que não iriam participar. Já os estudantes da Educação Especial adoraram a ideia e formaram em torno de 80% da roda.

Momento que estremece a proposta inicial... Continuariam a atividade sem os estudantes que não eram da educação inclusiva? Eles decidem continuar. E assim eles começam a dança.

Quem começa contando a história é a professora regente, em seguida sua história é complementada pela professora do atendimento especializado. Ela também se mostrando

entusiasmada segue narrando a atividade. Ela relata que os estudantes estavam dançando muito animados e um pedido começa a ganhar força: os estudantes pedem para tocar um samba.

Outro momento de desestabilização.

Alguns professores ficaram receosos com a ideia de tocar samba e a atividade acabar saindo do controle. Os professores colocam um samba para tocar.

Elas afirmam que não deixaram que essa preocupação os impedisse de atender aos pedidos dos estudantes que já dançavam e seguiam pedindo para tocar samba. Após o pedido ser atendido e o som que se começava a tocar ser o samba, todos dançaram e cantaram juntos. Cena que as professoras contam como uma boa prática realizada na Escola.

(DIÁRIOS DE PESQUISA, FORMAÇÃO).

A prática inclusiva contada pela professora nos aproxima de um movimento que não compreende que as desestabilizações significam que algo está dando errado. E sim que estão nos demandando movimentações, criação de novas práticas, novas táticas inclusivas, ou melhor, inclusivistas.

Chamamos de inclusivista os movimentos que acolhem não apenas o sujeito dito da inclusão, mas que amplia o gesto inclusivo gerando uma experiência de acolhida dos acontecimentos, dos problemas, de todos os atores envolvidos, dos percalços, das indagações, das vozes dissonantes, de uma diferença gestada no encontro. Nesse movimento o que se inclui não é algo de um fora para dentro, o deficiente para dentro da escola, mas rompe com esse dentro fazendo passar a escola e a deficiência aos encontros, à conexão, à experimentação que dissolve a rigidez dos muros.

Nesse sentido, apostamos que possibilitar que os estudantes deficientes habitem a escola, o que é necessário, sem acolher as mudanças no ritmo e nas normas que lhes são demandadas, não basta para incluí-los e não basta para gerar o afastamento e a ruptura com práticas discriminatórias. E em um movimento contrário, aponta igualmente que se abrir a novas possibilidades pode propiciar movimentos entusiasmados, que podem fazer circular novos ritmos e novas danças na escola.

A memória acima também nos encaminha à terceira face dessa Perspectiva Inclusivista: a importância das práticas coletivas. Como vimos a partir de inúmeros interlocutores como Cruces Cuevas, Escobar e o campo dos Estudos da Deficiência, estes apontam uma nova maneira de incluir, que é mais que conciliar ou integrar, pois exige uma participação de vários elementos, de uma dimensão coletiva. A dança circular só foi possível porque vários atores da história toparam participar dessa atividade e se disponibilizaram a mudança de ritmo da escola, como também do gênero musical, solicitada pelos estudantes.

Frente a essas circunstâncias, com as quais nos confrontamos nessas páginas, afirma-se que construir uma educação inclusiva não pode ser se satisfazer apenas com a presença de estudantes deficientes dentro dos espaços regulares, gesto conciliador, que parece em si tudo resolver, pela única disposição de integrar, em permitir que o outro historicamente excluído faça agora parte.

Incluir versa com um cotidiano e com espaços que se transformem com a chegada de estudantes e destes nesse encontro, que conforma uma operação que possibilita a acolhida de diferentes questões, sujeitos, cores, territórios, histórias, acontecimentos, objetos, tecnologias, movimentos. É ainda e, sobretudo, construir práticas de trabalho, que não se configurem a partir de diretrizes normalizadoras e sim que favoreçam as diferentes formas de existir e compor os espaços dentro da instituição escola. Em uma Educação Inclusivista o que nela se inclui é exatamente a possibilidade de que não seja mais a mesma. É forjar, criar uma mudança especialmente na forma de compreender o como fazer Educação.

Entoar a criação de mudanças na forma de compreender a Educação, nos leva a práticas inventivas. Inventar algo a partir do que emerge no encontro, nas tensões. De acordo com Janaína César et.al. (2014) ao discutirem práticas de trabalho na saúde, trazem uma importante contribuição para nossa discussão, pista com a qual encerraremos esse capítulo e nos adentramos no próximo!

A invenção é processo trabalhoso, que exige disponibilização e mergulho neste plano de conexões e encontros, de modo a ampliar e mesmo modificar, na vida da saúde que afirmamos, as composições em outros modos de construir trabalho e cuidado (CESAR et.al., 2014, p.13/14).

Compreender a invenção, tão cara nos processos inclusivistas, que sustentam as tensões que emergem as diferenças, nos reforça os planos das conexões e composições, táticas que visam resistir às práticas individualizantes/homogeneizadoras/piedosas/conciliatórias/segregatórias que encontramos na perspectiva inclusiva-integradora - não que essa perspectiva carregue

apenas essas práticas, como vimos anteriormente estamos criando bordas para práticas que se misturam.

Porém, compreender a invenção a partir de planos de conexão e composições nos coloca um desafio: nos atentar a nossas práticas de trabalho, a nossas práticas de cuidado diante dos processos de diferenciação, que são constituintes da via coletiva. Como construir, então, com esse plano de conexões coletivas e conseqüentemente com nossas práticas de cuidado no encontro com a diferença?

É com esse desafio, que no próximo capítulo trabalharemos com uma noção que será preciosa para nós: **a interdependência**. Concepção que versa com premissas basilares que trabalhamos nesse capítulo: a importância de um mundo onde caibam vários mundos e que as mudanças exigem movimentos e convocam a participação de todos.

3.0. FORTALECENDO NOVAS PRÁTICAS INCLUSIVISTAS: DESDOBRAMENTOS INTERDEPENDENTES NO COTIDIANO.

O tema do dia é “Dialogismo no processo do trabalho” e a proposta é conversar com o corpo nessa Formação Continuada. Propomos algumas experimentações corporais que incitassem o diálogo. Entre elas o “jogo-do-nó”. Para construir o nó, solicitamos aos professores que formem uma grande roda e deem as mãos. Após mãos dadas, eles precisam decorar quem está ao seu lado esquerdo e quem está ao seu lado direito. Quando todos indicam que memorizaram, peço que fechem os olhos e caminhem pela sala de aula. Os professores fecham os olhos e caminham por um pequeno espaço de tempo. Com os olhos já abertos, dizemos para que, sem que se desloquem muito de onde estão, deem as mãos para as respectivas pessoas que estavam ao seu lado direito e ao seu lado esquerdo.

Após darem as mãos, cria-se um grande nó na roda. Como fazer para voltarmos ao círculo anterior? Os professores para atingirem esse objetivo, movimentam o corpo em suas amplas formas: falam, abaixam, levantam, jogam os braços e pernas para cima e para baixo, giram, pensam, discordam, concordam, arriscam. Pronto! Círculo feito, pensamos por um breve momento. Todos os olhos voltados para o centro da roda. Não obstante, observamos que um par de olhos está voltado para o exterior da roda. Não voltamos ainda ao círculo anterior. E agora? Perguntamos se tentamos resolver. Sim, eles respondem. Mais pernas para cima, para o lado, mais giros e agachamentos.

Determinado momento, todos os participantes, confiantes com o movimento que fazem juntos, em uma espécie de caracol, um a um, passam suas pernas por cima do braço da participante que está virada para o lado oposto. Todo mundo fica com os olhos para fora da roda e a participante com os olhos para dentro. Não resolvemos. Pensamos e nos movimentamos por mais um tempo. Até que uma participante me pergunta: você sabe como resolver? Eu digo que não, que estou pensando também. Ela responde: achei que vocês já viessem sabendo como resolver.

Questionamos se eles querem tentar mais, alguns dizem que sim, que querem solucionar, outros dizem que não. Com grande parte da roda cansados, a participante que está virada para o lado oposto, solta suas mãos e vira para dentro da roda.

(DIÁRIOS DE PESQUISA, FORMAÇÃO).

Até o presente momento, entramos em contato com as narrativas construídas nos cotidianos das práticas de trabalho e enredamos uma interlocução com autores que estudam e/ou vivenciam processos que nos auxiliam a compreender os emaranhados que compõe o processo de entrada de estudantes deficientes nas escolas regulares, junto com a proposta de construção de uma educação inclusiva.

Com esses diálogos apreendemos a importância de trabalharmos a noção de inclusão. Primeiramente, essa concepção já aparece no primeiro capítulo, no qual confabulamos que se há a reivindicação de construção de uma educação inclusiva, é porque a atual, ou aquela que os últimos séculos atualizaram, não o é, em sua faceta mais abrangente. Como também, através do lema reivindicado pelos Estudos da Deficiência: “nada sobre nós, sem nós”. O que nos indica, especialmente, que para produzir uma pesquisa que abranja o tema da deficiência e da educação, esta precisa ser feita com as pessoas deficientes. Uma pesquisa que cultive o lema “nada sobre nós, sem nós”, já pressupõe uma perspectiva de movimento inclusivo a ser feito. Eis nosso desafio também nesse trabalho!

No segundo capítulo, muitas histórias do cotidiano de trabalho nas escolas e histórias compartilhadas do dia-a-dia nos apontam distintas perspectivas de práticas inclusivas. Inúmeras narrativas indicam movimentos individualizantes, direcionados a professora do atendimento especializado ou mediadora e ao estudante deficiente; em um segundo movimento acompanhamos práticas piedosas, direcionadas ao estudante deficiente; e por fim, percebe-se práticas inclusivas que se pretendem homogeneizadoras, incluir objetivando, em última análise, aproximar todos a um determinado padrão. Observamos alguns dos efeitos da operação dessas perspectivas: um processo inclusivo que segue fortalecendo a segregação entre pessoas deficientes e pessoas não deficientes, a manutenção de uma educação regular que é feita para uns e não para outros. Uma perspectiva inclusiva que não escapa de práticas discriminatórias.

No desenvolver do mesmo capítulo, percebemos, a partir do que foi dito acima, que apenas afirmar a necessidade da construção de uma educação inclusiva é insuficiente. Pois há vários modos de se fazer inclusão, e acima apontamos que há saberes e fazeres “inclusivos” que versam com uma perspectiva integradora, e seguem reforçando práticas excludentes e discriminatórias. Como construir uma educação inclusiva, então, que se afaste de processos segregadores? O que colhemos de interessante é a importância de fortalecer uma perspectiva inclusiva que cultive ao menos três dimensões ou três princípios orientadores: uma face inclusiva que afirme a diversidade como constituinte do mundo; que suporte as

desestabilizações e tensões no encontro com a diversidade e por último, que o exercício inclusivo exige uma participação de várias vozes, sujeitos, histórias, uma dimensão coletiva. Modos entrelaçados. Afirmamos que essas direções ético-políticas fortalecem uma perspectiva inclusivista.

Essas duas perspectivas, integradora e inclusivista, que fomos colhendo na análise das práticas de trabalho, podem ser visibilizadas na experiência vivida no “jogo-do-nó”. Ao encerrar essa atividade na Formação Continuada, nos sentamos em uma roda para conversar sobre o assunto do dia: articular a dimensão coletiva e o diálogo no cotidiano do trabalho. Para animar o debate, disparamos duas perguntas: este jogo, esta experiência, mostra pistas para compreender os desafios diante da construção do coletivo⁴⁷? Que pistas experimentamos em relação ao diálogo e construção do coletivo?

Frente a essas perguntas, que remetiam às práticas educacionais no dia-a-dia das escolas em que as (os) educadoras (es) ali trabalhavam, as contemplações iniciais pairaram em respeito ao jogo-do-nó. Algumas (uns) educadoras (es) se detiveram primeiramente ao próprio jogo: diziam estar insatisfeitos por não terem encontrado uma solução para o nó, pois a professora ter soltado as mãos e virado para dentro não era a proposta. Algumas falas se perguntam se de fato a roda não estava feita de maneira “correta”, pois, ainda que uma professora estivesse de costas, fazia parte do círculo, compartilhando e pensando junto as movimentações. Sim, ela fazia parte da roda, mas era como se a roda estivesse sempre de costas para ela, podemos pensar.

Outras falas salientam a importância ressaltada por esse jogo do dialogar para desenovelar o nó. Consideramos que para criar novas configurações no mesmo, precisávamos uns dos outros em deslocamento. Não bastava um dizer e o outro ouvir sem que nenhum movimento aconteça. Os participantes precisavam sair da posição que estavam para compartilhar as propostas, ou para que qualquer tentativa de transformar o nó em outra coisa fosse possível. Às vezes movimentos mais localizados, outras vezes movimentos mais amplos, mas ambos convidando todos a participarem. Aludindo essa reflexão aos ambientes escolares, em como cada escola propicia práticas muito diferentes de fazer a inclusão. Apontando como a conjuntura de cada espaço interfere na maneira em como a inclusão é feita.

Podemos, assim, vislumbrar essa dimensão coletiva e as possibilidades de diálogo no dia-a-dia de uma escola. Uma professora do atendimento especializado conta que é a professora regente quem decide como vai ser o ritmo da sala de aula, e, nem sempre, o professor da AEE pode transformar esse ritmo. Explica que pelas diferentes relações que estabelece com as professoras

regentes, sua prática na escola que ela trabalha de manhã é uma e na escola em que ela trabalha à tarde é outra. A vivência contada por outra professora, diz que no começo do seu trabalho tentava um diálogo com a professora regente, mas que ela avaliava que essa não acolhia as propostas, logo, teve que abrir mão de suas ideias, pois sentia que sem a permissão e a mudança nas práticas da professora, nada poderia fazer. Pista que versa com a importância da participação, da construção coletiva do/no trabalho, uma das direções que visibilizamos na perspectiva inclusivista.

Retornando à pergunta que a professora direciona a mim no momento em que tentávamos trabalhar na torção do nó, dizendo achar que eu já iria para a Formação sabendo como resolvê-lo, eu divido com os participantes da Formação algumas reflexões: será que era possível eu prever como desfazer o nó sem o nó ainda ter sido feito? Será que se eu soubesse a solução antecipadamente eu estaria aberta a construir uma solução coletiva baseada no diálogo? Será que era possível que sem a construção coletiva o nó pudesse ser desfeito? Ou ainda, tratar-se-á sempre de desfazer ou de resolver o nó? Ou trata-se de manejarmos com o nó? É de resolução que se trata ou de complexificar o que se está vivendo?

Essas cenas nos auxiliam a pensar dois aspectos do âmbito coletivo: um é a compreensão que a dimensão coletiva está presente na escola – pois a prática de uma professora não é independente da prática da outra, pelo contrário, a maneira como a professora do atendimento especializado irá compor com a sala, está diretamente ligada com a possibilidade de criar e das parcerias que ela tem naquele espaço. Outro é a dificuldade encontrada pelas professoras em estabelecer um diálogo para se articular com essa dimensão coletiva, intrínseca às práticas escolares. De modo, que como já percebemos, muitos professores se sentem sozinhos na prática de trabalho, ainda que compreendamos que nunca trabalhamos sozinhos. “Nunca estamos totalmente esvaziados ou em total solidão, às vezes precisamos, apenas, construir estratégias para acionar esse patrimônio” (CESAR et.al, 2014, p.29).

Destarte, nessa formação semeamos e colhemos a importância e desafios do trabalho coletivo, que mais do que necessário, não se tem como escapar dele. Em vista disso, precisamos nos aproximar ainda mais da pergunta feita na Formação e na abertura desse capítulo: que pistas experimentamos em relação ao diálogo e construção do coletivo? Antes de prosseguir, guardemos já uma pista que a discussão nos oferece: reflexionamos aqui uma noção de coletivo, que não é óbvia, que tem variadas faces e que é mais do que uma reunião de pessoas, ou de pessoas dialogando entre si.

Compreender e trabalhar com a noção de coletivo, como vimos no jogo-do-nó, exige-nos alongar-nos, exercitar-nos. Para esse exercício, nada melhor que dar mais uma caminhada com Sunaura Taylor e Judith Butler pelas ruas de São Francisco.

Sunaura Taylor: O fato de eu ter nascido com artrogripose, o que o campo da medicina rotulou como artrogripose, mas é basicamente que minhas juntas são fundidas, meus músculos são mais fracos e eu não posso me mover de determinadas formas. Isso, com certeza, afeta a minha vida, em todos os tipos de situações. Por exemplo, sabe... se tem uma árvore de ameixa no meu jardim e eu não posso pegar as ameixas direto da árvore, eu tenho que esperar que elas caiam. Então tem esta incorporação, nossa própria única incorporação. E então tem a deficiência, que é basicamente a repressão social das pessoas com deficiência. O fato de que os deficientes têm opções de habitação limitadas. Nós não temos oportunidades de carreira. Nós somos socialmente isolados. Somos, você sabe, em muitas maneiras, há uma aversão cultural às pessoas com deficiência.

Judith Butler: Então seria a deficiência a organização social da lesão?

Sunaura Taylor: Os efeitos incapacitantes, basicamente, da sociedade.

Judith Butler: E o que aconteceu? Você entrou em contato com ativistas da deficiência? Ou você leu algumas coisas? (Pergunta referente a uma fala que Sunaura faz no começo da conversa, onde diz que entrou em contato com o Modelo Social da Deficiência).

Sunaura Taylor: Na verdade eu li a resenha de um livro.

Judith Butler: É mesmo?

Sunaura Taylor: Sim, eu li apenas a resenha de um livro. E quando isso aconteceu, eu vivia no Brooklyn. E eu realmente tentei fazer com que eu sáísse e simplesmente pedisse um café sozinha.

Judith Butler: Sim.

Sunaura Taylor: E eu me sentei por horas previamente no parque... apenas tentando criar coragem para fazer isso.

Judith Butler: Nossa.

Sunaura Taylor: De certo modo, é um protesto político para mim entrar e pedir um café, e demandar ajuda... apenas porque, na minha opinião, ajuda é algo que todos nós precisamos

Judith Butler: Sim.

Sunaura Taylor: E isso é algo que é, você sabe, menosprezado e não é realmente preservado na nossa sociedade, quando todos nós precisamos de ajuda.

Judith Butler: Sim.

Sunaura Taylor: E somos todos interdependentes em todo tipo de situação.

Judith Butler: Sim (EXAMINED LIFE, 2009, 04:39min. a 06:43min.)

[...]

Judith Butler: O que eu sinto é que, o que está em jogo aqui é realmente repensar o humano como uma posição de interdependência.

Sunaura Taylor: Uhum.

Judith Butler: E eu penso, sabe, quando você entra na cafeteria, certo? Se eu posso voltar nesse momento um pouco, e você pede o café, ou você, certamente, até pede alguma ajuda com o café, você está basicamente colocando a questão: Vivemos ou não vivemos em um mundo no qual nós ajudamos uns aos outros?

Sunaura Taylor: Sim!

Judith Butler: Ajudamos ou não ajudamos cada um com necessidades básicas? E há necessidades básicas para serem decididas como uma questão social. E não apenas minha questão pessoal, individual ou sua questão pessoal, individual. Então, quero dizer, há um desafio ao individualismo que acontece no momento em que você pede a ajuda de alguém com o seu copo de café.

Sunaura Taylor: Sim, sim.

Judith Butler: E espero que, pessoas vão tomar isso e dizer: “Sim, eu também vivo nesse mundo”.

Sunaura Taylor: Sim.

Judith Butler: no qual eu entendo que nós precisamos uns dos outros a fim de atender às nossas necessidades básicas.

Sunaura Taylor: Uhum.

Judith Butler: Entende? E eu quero organizar um mundo social, político, na base nesse reconhecimento (EXAMINED LIFE, 2009, 12:49min. a 14:08min.).

(DIÁRIOS DE PESQUISA, HISTÓRIAS COMPARTILHADAS).

O conceito de interdependência será um ponto fundamental instaurado pelo Modelo Feminista nos Estudos da Deficiência. Ele emerge, especialmente, a partir das considerações tecidas por Eva Kittay, mulher, filósofa e mãe de uma filha deficiente intelectual.

Kittay (2011) relata que foi a partir do nascimento de sua filha que ela passa a perceber os vínculos de dependência que regem a vida das pessoas. Ao contar sobre sua filha, diz ser ela uma jovem radiante, com muita disposição e que é incapaz de discursar, de ler e escrever e que não consegue andar sem assistência. Acrescenta que sua filha adora, o que ela diz ser as melhores coisas que a vida tem a oferecer, “música, banho, boa comida, pessoas, atenção e amor”⁴⁸(p.52, tradução nossa). E declara que sua filha para fazer qualquer coisa dependerá de outra pessoa. E embora Kittay comece a perceber as relações de dependência através da relação mãe-filha, os vínculos de dependência não se restringem à filha de Kittay ou às pessoas deficientes intelectuais. Debora Diniz (2003) afirmará que “são exatamente esses vínculos de dependência por onde se estruturam as relações humanas, pois a dependência é algo inescapável da história de vida de todas as pessoas” (KITTAI apud DINIZ, 2003, p.5).

Kittay dirá que “todos somos filhos de uma mãe” (DINIZ, 2003, p.5) “e nesse sentido, todos nós somos constituídos de relações, somos seres relacionais, somos em relação...” (GAIGUER, 2018, p.62). Um dos preponderantes dissensos entre a primeira geração do Modelo Social da Deficiência e o Modelo Feminista é a afirmação do princípio da “igualdade pela interdependência” em desacordo com o “princípio da igualdade pela independência” (DINIZ, 2003, p.4). Enfatizando a importância de fortalecermos as práticas interdependentes ao invés das práticas independentes.

As autoras femininas, como Debora Diniz (2003), ressaltam que ainda que o Modelo Social tenha feito um avanço em relação à compreensão do que é a deficiência, devolvendo para esta

sua dimensão social, “este não foi um movimento capaz de provocar as estruturas morais mais profundas das sociedades, pois princípios hegemônicos como autonomia, independência e produtividade se mantiveram na pauta de reivindicações” (p.4). Atrelado ao ideal de vida independente tem-se a aposta na produtividade. Ou seja, tirando as barreiras deficientizantes os indivíduos deficientes poderiam produzir como indivíduos não deficientes, mostrando sua capacidade produtiva. Em relação a isso, Kittay (2011) diz:

A dependência pode, de várias maneiras, ser socialmente construída, e instituições e práticas injustas e opressivas criam muitos tipos de dependência que são desnecessárias e estultificadoras. Mas se a dependência é construída, a independência ainda é mais construída. Não podemos nos afastar desse fato e nos livrarmos suficientemente dos preconceitos contra a deficiência (p.57).

As teóricas feministas dos Estudos da Deficiência ao apontar como condição basal da vida humana, a interdependência, considerarão nociva a exaltação da independência como um objetivo importante a ser alcançado. Pois argumentam que algumas pessoas deficientes não poderão almejar uma vida independente do outro, tampouco uma vida produtiva baseada na produção do mercado de trabalho na dimensão das relações capitalistas. E para estas pessoas, as possibilidades a serem reivindicadas versam com uma ética baseada na **interdependência**, na coletivização da vida, princípio da *igualdade pela interdependência*. E ressaltam que ainda que esses vínculos de dependência possam ser percebidos mais nitidamente em algumas relações do que em outras, elas dirão que são vínculos necessários para todos, deficientes e não deficientes.

Ao retomar o Modelo Social a partir da leitura do Modelo Feminista, é possível assimilar que a reivindicação feita pelos primeiros ativistas deficientes, já nos aponta essa constituição interdependente. Isto, pois eles transladam a deficiência da posição individualizada em um corpo para a deficiência enquanto uma construção político-social. Isto é, uma construção que envolve inúmeras forças: econômicas, políticas, sociais, afetivas, pedagógicas, etc. A deficiência não está localizada em um indivíduo. Desse modo, a principal luta gira em torno da transformação das barreiras deficientizantes da sociedade, para que, assim, as pessoas deficientes possam ter os mesmos direitos e as mesmas condições de acessibilidade que as pessoas não deficientes. Contudo, a partir da noção de interdependência apontada pelo Modelo Feminista, compreendemos que embora a dimensão coletiva apareça na pauta do modelo social no momento de desconstruir as barreiras sociais direcionadas às pessoas deficientes, ela desaparece no modo de gerir a continuação de uma vida. E as autoras feministas dirão que a gestão de nossas vidas se dá de modo interdependente.

Sunaura Taylor nos conta que foi após entrar em contato com o Modelo Social da Deficiência e compreender a deficiência enquanto construção social que ela decide ir à rua, e em uma atitude de protesto, vai a uma cafeteria pedir ajuda para tomar um café. Percebe então que a condição de interdependência e de ajuda mútua é algo que todos nós precisamos. Judith Butler ao afirmar a importância de fortalecer o reconhecimento da nossa condição interdependente retoma a cena da cafeteria que Sunaura Taylor havia contado e levanta a questão: *vivemos ou não vivemos em um mundo no qual nós ajudamos uns aos outros?*

A pergunta leva ainda a uma outra reflexão: reconhecermos que somos interdependentes é nos atentarmos a como estamos tecendo nossas práticas de cuidado. *Estamos ajudando uns aos outros em suas necessidades básicas?* Assim, ela afirma, portanto, que ajuda é algo que todos nós precisamos, nos indicando que é fundamental pensarmos como estamos construindo nossas práticas de ajuda, de cuidado. Ao afirmar a interdependência e como efeito as práticas de cuidado se questiona o individualismo. *Há necessidades básicas para serem decididas como uma questão social, e não apenas minha questão pessoal, individual ou sua questão pessoal, individual.*

Eva Kittay relata que é a partir da relação com a filha que ela tem entendido a respeito da deficiência: “Eu tenho aprendido sobre deficiência a partir da perspectiva de alguém que é incapaz de falar por si mesma; e é dela e de seus cuidadores que passei a ter uma apreciação profunda do cuidado como prática e ética” (KITTAI, 2011, p.52, tradução nossa⁴⁹). Com essa interlocução é interessante avizinhar e complexificar a noção de coletivo a partir da noção da interdependência com aspecto basilar da constituição da vida.

Trabalhar com a noção de interdependência complexifica a dimensão coletiva. Como manejar essa noção de coletivo a partir da noção de interdependência? Se a interdependência é condição constituinte, como estamos construindo nossas relações? Tais problematizações nos auxiliam na reflexão de como construir esse fazer coletivo para fortalecer práticas inclusivistas.

Nesse capítulo, iremos, portanto, percorrer a noção de coletivo afim da interdependência, seus efeitos e suas implicações a partir do que vem aparecendo nos cotidianos escolares. E pinçamos, a partir e com as narrativas que surgem no cotidiano, manejarmos com dois verbos: o cuidar, apresentado principalmente na caminhada com Butler e Taylor, e o conversar, prática reconhecida através e no encontro com o jogo-do-nó. Apostamos, desse modo, que o manejo com tais ações é favorável para abarcar uma política inclusiva que reconheça a dimensão interdependente nos espaços escolares e se afaste de práticas discriminatórias.

3.1. A ética do cuidar.

No primeiro encontro formativo de 2018 escutamos muitas histórias. Uma foi contada por uma mulher que ocupa três cargos: de professora regente, professora do atendimento especializado e gestora na SEME. Funções que se desdobram em três turnos de trabalho. Ela começa dizendo que ao iniciar o ano ela teve a notícia que em sua turma teriam cinco estudantes da Educação Especial. Quando ela soube ela se desesperou: chorou, falou que não queria e que não ia dar conta.

Explica que na sala dela ela gosta de fazer os trabalhos em conjunto com todos os estudantes e não deixar segregado os estudantes da educação especial, entretanto com cinco estudantes ela não ia conseguir e isso a deixou desestabilizada. Entre tantos sentimentos, respirou fundo e pensou no que iria fazer. Disse que com o passar dos dias foi se surpreendendo. Ressalta outra vez que não é fácil e que o choro vez ou outra ronda por ali. Porém, avalia que têm conseguido fazer atividades que abarcam toda a sala. Ressalta que ela não trabalha com atividades diferentes para os alunos da educação especial, o que ela faz é propor atividades e maneiras distintas de fazê-las, mas ainda assim um trabalho junto com a turma toda.

E ela vai contando histórias de cada um desses cinco estudantes. Em uma dessas memórias, ela conta de uma estudante que segundo ela não gosta e não quer estudar. A professora conta que ela pediu que a estudante escrevesse cinco palavras que ela estava ditando. A estudante não fazia. A professora seguiu solicitando por algum tempo que ela fizesse o dever, porque acreditava ser importante. A estudante não fazia. E diante de mais um pedido da professora a estudante lhe faz também um pedido: “você é minha amiga, por que não me ajuda?”. A professora senta ao lado dela e desse modo a estudante faz a atividade e escreve as cinco palavras.

(DIÁRIOS DE PESQUISA, FORMAÇÃO).

Outro dia, no seminário de práticas, parte integrante da Formação Continuada, uma dupla de professoras nos conta uma cena que ocorreu na sala de aula em que trabalham: as duas professoras tinham passado uma atividade para dois estudantes surdos, um homem e uma mulher. Cada um recebeu a sua folha. Para que eles pudessem ir tentando fazer o exercício do seu jeito e no seu tempo, elas deram o exercício e se afastaram um pouco, ficaram olhando de longe como eles resolveriam a atividade. Enquanto observavam, elas viram que o estudante estava ajudando a estudante, porém não fazia isso tranquilamente, ele indicava alguma coisa,

dava uma olhada de rabo de olho para as professoras e logo depois fingia que não estava ajudando. Fez isso algumas vezes, até que uma das professoras diz a ele: Carlos, pode ajudar ela. Não precisa fazer isso escondido. E fico pensando: por que será que ele achava que para ajudá-la tinha de ser escondido?

(DIÁRIOS DE PESQUISA, FORMAÇÃO).

Dias depois após a Formação com os professores, relembramos a história do pedido de ajuda à professora regente no grupo de pesquisa. Eu trouxe a memória para o grupo de pesquisa, pois achei muito interessante esse pedido da estudante: *se você é minha amiga, por que não me ajuda?* Essa solicitação ressalta a dimensão do cuidado nas práticas inclusivas. A princípio, pareceu-me importante e suficiente a professora regente ter sentado e feito a atividade com a estudante. Todavia, ao compartilhar a cena, os outros participantes da pesquisa salientam pontos de tensionamento para conversarmos na roda: qual era a função da escrita para aquela estudante? A professora a ajuda a escrever e fazer o que ela lhe havia pedido. Mas ajudar seria somente auxiliar a estudante a fazer o que a professora havia (im) posto?

Compreendendo que o verbo ajudar é afim do verbo cuidar na direção da interdependência, as considerações ditas na pesquisa trazem ao menos duas dimensões destes: no primeiro movimento a professora ajuda a estudante a fazer o que ela quer que a estudante faça; a questão levantada na pesquisa nos leva a um segundo movimento, que é de se deslocar para compreender o que seria interessante para a estudante a partir do interesse da mesma. Uma dimensão não contrapõe a outra, mas elas precisam conversar. E diante das análises que surgem ao coletivizarmos a história, intuímos as perspectivas diversas do cuidar. A professora diz que não passa matérias diferentes para os estudantes deficientes e sim maneiras distintas de fazer a mesma atividade. Mas será que os estudantes, deficiente ou não deficiente, precisam mesmo fazer sempre a mesma atividade? Será que as necessidades e interesses de cada indivíduo não variam de acordo com suas possibilidades e histórias de vida?

Eva Kittay acrescentará aspectos fundamentais para discutir as práticas de cuidado. Em seu livro: *“A ética do Cuidado, dependência e deficiência”* (2011), nos deparamos com a importância do exercício de cuidar, como também com sua complexidade. Como Judith Butler e Sunaura Taylor, Kittay também costura nossa condição interdependente com nossas práticas de cuidado.

Kittay, que como vimos acima, se dá conta da nossa condição interdependente após ter sido mãe de uma filha deficiente intelectual. A autora nos conta que diante da condição de dependência da filha, percebe a condição interdependente que habita nossa vida e a partir disso ela precisou compreender, portanto, como trabalhar as práticas de cuidado com o outro. O cuidar não pode ser feito de qualquer maneira.

Avançando na discussão, ela tece uma conversa com o Modelo Social da Deficiência. Por muito tempo, Kittay (2011) nos recorda que as lutas por eles travadas não tocavam no assunto da dependência e do cuidado. Pois, como já dito, a luta do Modelo Social da Deficiência era para afirmar a possibilidade de as pessoas deficientes serem independentes e se cuidarem sem estarem a mercê do cuidado dos outros. Veremos, em seguida, que eles estão se contrapondo a uma perspectiva de cuidado.

A luta por independência instaurada pelos movimentos das pessoas deficientes, em meados da década de 1970, é uma reivindicação diante da situação em que se encontravam de exclusão e cerceamento de seu direito pelo próprio corpo e pela própria vida. As pessoas deficientes encontravam-se isoladas em instituições especializadas, ou as que já tinham acesso ao estudo era uma minoria e ainda assim não tinham os mesmos direitos e possibilidades que os outros estudantes. Como vimos através dos relatos de pessoas deficientes sobre as instituições especiais e os centros de reabilitação no Brasil, ambos guardavam uma dimensão de normalização e homogeneização. Nestes, o que era buscado era enquadrar os indivíduos o mais perto possível de um padrão de normalidade, e quem sabia a respeito de suas vidas eram os médicos, os pedagogos; o saber médico conhecia e guardava o direito sobre suas vidas. Diante desse cenário, eles queriam provar que não, que eles poderiam gerir seus desejos e suas vontades.

Podemos aproximar, em interlocução com César et.al. (2014), a reivindicação antimanicomial com o processo de luta travada pelo Modelo Social da Deficiência, no que tange a crítica ao Modelo Médico.

Há um enfrentamento, portanto, do modo como as relações são construídas, da centralidade nos especialistas e seus discursos de análise e cura dos processos de infantilização e dependência que desqualificam a possibilidade dos usuários participarem do cuidado em relação a si e ao outro, da atualização de jogos de poder que naturalizam a exclusão e dominação (p.15).

Kittay relembra a Lei dos Americanos Portadores de Deficiências (ADA), promulgada em julho de 1990. Lei garantida devido ao árduo trabalho realizado pelos pioneiros na luta pelo direito

das pessoas deficientes nos Estados Unidos. Essa lei declara que “As metas apropriadas da Nação para os portadores de deficiência são assegurar a igualdade de oportunidades, participação plena, vida independente e auto-suficiência para tais indivíduos ”(ADA,apud KITTAY, 2011, p. 50, tradução nossa)⁵⁰.

É desse formato de cuidado que eles almejam se distanciar. Querem se libertar de uma perspectiva de cuidado que guarda dimensões piedosas, homogeneizadoras e individualizantes. Que como vimos, se desdobram ainda nas práticas de inclusão conciliadoras e integradoras que as escolas veem costurando em seu cotidiano.

Porém, como Kittay irá perceber, determinadas pessoas deficientes, ainda que se retirem todas as barreiras físicas e sociais, não podem atingir essa ‘suposta’ independência do outro, tão valorizada socialmente. E, por isso, ampliando a discussão feita por esse movimento que clama pela vida independente, outros movimentos foram surgindo, salientando outras práticas de vida que não a luta por viver uma vida autossuficiente. Todavia, essa nova abordagem, não emerge sem resistência.

Muitas pessoas deficientes não querem trabalhar o tema do cuidado, pois como almejam subverter a concepção hegemônica da pessoa deficiente como infeliz e como incapaz de fazer suas próprias escolhas e realizá-las, eles receiam que afirmar a importância do cuidado, reafirme a concepção do deficiente como aquele incapaz de ter poder sobre sua própria vida. De acordo com Diniz (2003), o modelo social, já bem consolidado, considera que as teorias feministas “estariam revigorando a ética caritativa que dominou o tema deficiência até o surgimento do modelo social” (DINIZ, 2003, p.5). Considerando uma perspectiva do cuidar e do ajudar como caridade. Tal concepção aproxima o cuidar de uma faceta inclusiva piedosa, a qual vimos que fortalece as práticas discriminatórias.

Baseado nessa perspectiva, segundo Debora Diniz (2003), o modelo social dirá que incitar um debate sobre as práticas de cuidado é substituir “a independência pelo cuidado, uma troca que devolveria os deficientes para o espaço da subalternidade reservado àquelas que precisavam da atenção de outras pessoas para as atividades mais simples da vida diária” (DINIZ, 2003, p.5). Reforçando uma visão da pessoa deficiente como digno de pena e incapaz de assumir responsabilidades sobre sua vida.

Kittay nos explica que nas teorias dominantes de justiça e de bem-estar social a dignidade está atrelada a independência do outro. E seguindo essa lógica, as pessoas que dependem de maneira

mais evidente dos cuidados do outro, “quando os indivíduos se encontram dependentes de outros (como muitas pessoas com deficiência) para o autocuidado, segurança econômica e proteção” (KITTAI, 2011, p.50, tradução nossa)⁵¹, vêm essa dignidade ameaçada.

Porém, é nesse nó, que a luta feminista elucida um processo revolucionário. Como Kittay (2011) destaca no ponto acima, a interdependência entre as pessoas é ponto fundante e nos alerta que, na prática, o que ocorre ao difamarmos as relações de cuidado e dependência é não nos dedicarmos a compreender como essas práticas estão sendo experienciadas. O que tem como efeito processos e práticas de cuidado invisibilizadas, nos impedindo de aferir se tais práticas de cuidado não se configuram como práticas caritativas e silenciadoras de alguma parte ou de ambas, que é justamente o que se pretende combater.

Como nos alerta DINIZ (2003),

Erroneamente se supõe que o vínculo estabelecido pelo cuidado seja temporário em nossas vidas: o cuidado não é um princípio somente acionado em situações de crise da vida, como a doença, por exemplo. O cuidado e a interdependência são princípios que estruturam nossa vida coletiva, e, ainda hoje, são considerados valores femininos e, por isso, pouco valorizados. Nesse momento, o principal desafio das feministas é mostrar que é possível um projeto de justiça que considere o cuidado em situações de extrema desigualdade de poder. A base para essa reconfiguração do modelo social da deficiência deve se basear no reconhecimento das vulnerabilidades das relações de dependência e seu impacto sobre nossas obrigações morais e, por fim, nas repercussões dessas obrigações morais em nosso sistema político e social (p.6).

Assim, a luta travada pelo Modelo Feminista é mostrar a possibilidade de um projeto de justiça que considere o cuidado, especialmente na situação que nos é vivenciada de extrema desigualdade de poder. Pensar na ética do cuidado para Kittay, não é retomar a um conceito hegemônico de cuidado, enquanto algo não digno. E sim, justamente afastar o termo cuidado da ideia de pena, de infelicidade e de inferioridade, para aproximá-lo da denotação de: “uma atitude ou uma virtude. É o trabalho de manter os outros e a nós mesmos quando estamos em uma condição de necessidade” (KITTAI, 2011, p. 52, tradução nossa)⁵².

Eva Kittay, portanto, retorce a concepção de uma vida digna enquanto uma vida independente para uma vida digna enquanto uma vida de cuidados mútuos, recíprocos: “estou investido na ideia de que o cuidado é um bem indispensável e até mesmo central - sem o qual uma vida de dignidade é impossível e que é em si uma expressão da dignidade de uma pessoa” (KITTAI, 2011, p. 52, tradução nossa)⁵³. E reitera que a dependência dessa troca de cuidados não está só para a pessoa deficiente, está para as pessoas não deficientes também, “a ênfase na

independência exalta uma idealização que é mera ficção, não apenas para pessoas com deficiência, mas para todos nós” (KITTAI, 2011, p.51, tradução nossa⁵⁴).

Nas duas narrativas vemos os estudantes deficientes da EJA solicitando ou oferecendo ajuda. Atitudes que conversam com o que Sunaura Taylor nos conta em sua caminhada, quando diz que ao descobrir o Modelo Social da Deficiência ela simplesmente sentou no parque criando coragem para pedir ajuda para tomar um café. Pois acredita que é algo que todos nós precisamos. Ressalta que demandar ajuda é um ato político, posto que apesar de ser algo que todos nós precisamos, é menosprezado em nossa sociedade. No dia-a-dia escolar, muitas vezes, esse lugar da ajuda como algo que se oferece a alguém pode não ser percebido. Na cena acima, em que um estudante ao ajudar a colega de turma o faz de maneira escondida, ressalta essa noção de ajuda como uma prática menosprezada em nossa sociedade. Aquele que recebe passa a ser visto como não independente e o que oferece pode ocupar o lugar de alguém que está dificultando a independência do outro.

Kittay (2011), a partir da leitura de Gilligan, traz duas definições distintas de dependência. Ambas conceituações são oferecidas por garotas do Ensino Médio do colégio que a autora estudou. Uma das definições opõe dependência a independência, já a outra opõe dependência a isolamento. A primeira definição afina-se com a concepção clássica de dependência, e é dessa conceituação que estamos nos distanciando. Para o modelo feminista, dependência aproxima-se do que conceitua a segunda definição apresentada, que opõe dependência a isolamento, ou seja, se não dependemos de ninguém é porque estamos isolados e não porque somos autossuficientes, posto que para tal modelo, a interdependência é intrínseca à vida humana. Desse modo, apostam na “experiência positiva de conexão que podemos experimentar por meio da dependência” (KITTAI, 2011, p. 57, tradução nossa⁵⁵).

E com base na relação de dependência como experiência de conexão, que é importante experienciar e fortalecer as práticas de cuidado. “Quando reconhecemos como a dependência do outro nos salva do isolamento e fornece as conexões para outro e isso faz a vida valer a pena, podemos iniciar o processo de abraçar as dependências necessárias” (KITTAI, 2011, p. 57, tradução nossa⁵⁶). E desse modo, “podemos começar a confrontar nosso medo e aversão à dependência e, com ela, à deficiência” (KITTAI, 2011, p. 57, tradução nossa⁵⁷).

Posto que as relações de interdependência e de cuidado são um ponto central na vida dos indivíduos, nos toca pensar: como exercer o cuidado? Como exercitar essa dependência fundante, um cuidado basal, sem recair nos perigos do assujeitamento, tutela e/ou subestimação

do outro? Kittay (2011) associará as práticas de cuidado com as práticas inclusivas, tão cara para essa pesquisa. Ela pergunta: **“uma ética de cuidado pode ser relevante para o desenvolvimento de uma ética de inclusão que as pessoas com deficiência queiram abraçar?”** (KITTAI, 2011, p. 52, grifo nosso, tradução nossa)⁵⁸.

Pensar em como construir essa ética do cuidado é importante para orientar as mais diversas relações da vida que envolvem práticas de cuidado “membros da família, assistentes de cuidado, pessoal médico e pessoas com diferentes tipos de necessidades de cuidados” (KITTAI, 2011, p. 55, tradução nossa⁵⁹). E precisa ser articulada com as práticas inclusivas que vivenciamos nos cotidianos escolares. Podemos, assim, nos perguntar: como seria pensar a inclusão pela via da interdependência? Nesse caso a inclusão é uma operação paradoxal porque se inclui o que nunca esteve separado de nós. Se basilarmente somos seres sempre interdependentes, a inclusão passa na verdade por acolher e acessar essa experiência desde sempre presente, mas nem por isso vivível, por causa de nossas sociedades atuais e de nossos modos de vida tão individualizados e focados na independência.

Em uma tentativa de articular as premissas importantes do Modelo Social da Deficiência com as práticas de cuidado intrínsecas ao fortalecimento de uma vida da interdependência, a ética do cuidado visa garantir “que o que é oferecido possa ser assumido pela pessoa cuidada. A menos que as disposições sejam apropriadas, elas não são cuidadosas” (KITTAI, 2011, p. 56, tradução nossa⁶⁰). Isso indica que os modos de cuidado se afastam do cuidado assistencialista, do cuidado que visa reabilitar, ou que como vimos a respeito do saber médico, que desmereça o saber da pessoa deficiente sobre o seu próprio corpo, do cuidado que tutela, se apieda, ou que assujeita. Nas palavras de Kittay: “Relações cooperativas, respeitosas e atenciosas são, sugiro, melhores alternativas do que respostas paternalistas para aqueles que dependem de nós em tempos de necessidade” (KITTAI, 2011, p. 55, tradução nossa⁶¹).

Trata-se de garantir uma prática de cuidado que garanta o direito da pessoa deficiente, a partir do fortalecimento da coletivização dos laços sociais, de gerir sua própria vida dentro de suas possibilidades. Não se trata, então, de menosprezar a luta pela autonomia, travada pelo Modelo Social, mas de reconsiderar os seus termos. De compreender um indivíduo autônomo, a partir da perspectiva da interdependência e da ética do cuidado, e não da independência e autossuficiência.

3.1.1. Como cultivar um exercício de cuidado que fortaleça a autonomia?

Depois de um tempo de trabalho com Felipe, avisei à família do mesmo e à escola que teria que sair e finalizar minha atuação como mediadora no semestre seguinte. Não foi fácil decidir não ser mais a mediadora de Felipe após anos de convívio quase diário. Eu sabia das dificuldades encontradas pela escola e pelas professoras frente às enormes demandas que trabalhar em uma escola e em uma sala com vinte crianças exige. Mas não tinha jeito, teria que sair e precisava de tempo para encontrar outro profissional para acompanhar a escola e acompanhá-lo nessa caminhada que é construir uma escola inclusiva.

Durante o período em que eu cumpria aviso prévio, encaminhei-me até a sala da coordenadora. A sala estava cheia e a coordenadora parecia muito atarefada. E eu, sentada enquanto a esperava, sabia que levaria mais uma questão para ela resolver. Ela me atende e eu digo que estou preocupada sobre quem será o novo ou a nova profissional que acompanhará Felipe. Ela diz que uma professora que já acompanhava Joaquim (nome fictício), iria também lhe acompanhar. Eu digo não achar possível, pois Felipe exigia bastante atenção e as vezes saía correndo da sala de aula, e na escola não havia alguém responsável por olhar as crianças que saíam das salas, e eu ficava preocupada, pois as suas professoras já estavam com muitas demandas.

Frente a minha preocupação, a coordenadora me pergunta: mas você ficou com ele esse tempo todo e ele ainda não tem autonomia para ficar sozinho? Talvez seja importante ele ficar um pouco sem mediadora. Então eu me coloco a pensar, mas contesto a coordenadora dizendo que talvez seja importante alguém atento a ele para que ele possa construir mais autonomia. Inclusive, achava que ele já estava mais autônomo e isso não tinha relação com ele precisar de algum profissional com menos tarefas para poder acompanhá-lo com mais atenção.

(DIÁRIOS DE PESQUISA, MEDIAÇÃO).

Ao trabalhar com educação se nota que uma diretriz difundida nas escolas atuais, para os estudantes deficientes e não deficientes, é aquela do fortalecimento da autonomia nos mesmos. Referente ao direito à educação, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, lei 13.146/2015, no capítulo IV, postula a importância de um:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para

atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015, Cap.IV. Art. 27).

O projeto pedagógico acima, nos indica a importância do atendimento educacional especializado, das adaptações razoáveis, e entre outras coisas, de um projeto pedagógico que promova a conquista e o exercício da autonomia nos estudantes. Contudo, a partir do meu diálogo com a coordenadora podemos ver que há controvérsias sobre o lugar do trabalho da mediação e a respeito do que se considera ser uma criança autônoma. Ela diz que Felipe deveria ter adquirido autonomia com o meu trabalho e isso implicaria em não precisar de uma profissional ao seu lado. *Mas você ficou com ele esse tempo todo e ele ainda não tem autonomia para ficar sozinho?* Tal noção de autonomia também aparece no cotidiano escolar vivenciado por Nira Kauffman (2016). Para ela, o conceito de autonomia que mais emerge nas reuniões em que ela frequenta com familiares e com a escola, é uma autonomia que se afina com realizar sozinho práticas produtivas.

Segundo Kauffman (2016), “esse significado clássico não se restringe às salas de reunião das diferentes escolas, mas percorre cenários mais amplos. São valores morais hegemônicos que regem a nossa subjetividade cotidiana” (p.61). E podemos observar que tanto a concepção clássica, quanto outras noções de autonomies são pauta de debate nos Estudos da Deficiência. Como nos orienta Ortega (2014), ao apreciar a obra de Eva Kittay, a princípio, a noção de autonomia reivindicada pelo Modelo Social da Deficiência está vinculada a independência e autossuficiência – noção afim da concepção clássica, de um ideal de autonomia que não valoriza as relações de cuidados mútuos.

Em contrapartida, apreciando a discussão sobre a ética do cuidado apresentada pela literatura feminista, analisamos a importância de práticas de cuidado, que ao acessarem a dimensão interdependente da vida, cultivem relações que salvaguardem o direito do indivíduo de gerir a sua vida dentro de suas possibilidades. Considerando, ainda, que as práticas que visam à autossuficiência e independência são ilusórias para qualquer indivíduo e podem ser perversas para pessoas que dependem mais nitidamente das relações de cuidado para realização de necessidades básicas.

Portanto, a partir da leitura do Modelo Feminista, consideramos que o mesmo, como enfatiza ORTEGA (2014, p.236-237) ao “expor a interligação das pessoas e seus corpos, desafiam a reivindicação de autonomia entendida como independência e soberania e avançam em direção às noções de interdependência e relacionalidade”.

A aproximação da questão da autonomia com a interdependência torna possível o que, naquela ocasião, tentava pontuar para a coordenadora quando ressaltou que percebia que Felipe estava adquirindo mais autonomia e que isso não significava que não precisava de alguém ao seu lado, pelo contrário, alguém ao seu lado poderia ajudá-lo a gestar sua vida de maneira mais autônoma. Posto que autonomia não se trataria de decidir sozinho, mas de participar da gestão de sua vida.

Diante dessa questão, avancemos com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), que nos traz uma importante contribuição no debate complexo a respeito das noções de autonomia. A lei 13.146/2015 confere uma revolução legislativa ao afirmar que a pessoa deficiente é capaz de tomar decisões que dizem respeito à sua própria vida e vontade e que esse direito precisa ser preservado em todos os âmbitos da vida. O Estatuto trabalhará a autonomia da pessoa deficiente a partir de várias frentes. Logo no começo do Estatuto, no Art. 6º, é decretado:

A deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para:

- I - casar-se e constituir união estável;
- II - exercer direitos sexuais e reprodutivos;
- III - exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar;
- IV - conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória;
- V - exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária; e
- VI - exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à adoção, como adotante ou adotando, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2015, Cap.II, Art. 6º).

O Estatuto ministra uma das grandes transformações implementadas para as pessoas deficientes, que é referente à noção de curatela: “A pessoa com deficiência tem assegurado o direito ao exercício de sua capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, Título 1, Capítulo II, Art.84). Essa afirmação quanto a um direito vem se contrapor com a maneira como era concebido, anteriormente, o sujeito deficiente.

Façamos a leitura de dois artigos do Código Civil, revogados após a implementação da lei 13.146/2015, mencionada.

Art.3º São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil I os menores de dezesseis anos **II os que, por enfermidade ou deficiência mental, não tiverem o necessário discernimento para a prática desses atos;** e III os que, mesmo que por causa transitória, não puderem exprimir sua vontade” (cap.II, Seção I, Art.3º, grifo nosso).

Art.1780. A requerimento do enfermo ou portador de deficiência física, ou, na impossibilidade de fazê-lo, de qualquer das pessoas a que se refere o art.1768, dar se lhe à curador para cuidar de todos ou alguns de seus negócios ou bens (cap.II, Seção II, Art.1780).

A revogação de tais artigos é feita por partirem do princípio da incapacidade desse grupo de pessoas. Também abriam enormes brechas para que a pessoa deficiente fosse curatelada e considerada interditada, ainda que contra a sua vontade. No atual Estatuto não é retirado o direito de solicitar a curatela, contudo essa não está dada *a priori* e esses sujeitos não são considerados público alvo de interdição. O que o Estatuto busca é retirar a situação *a priorística* de incapacidade da pessoa deficiente, seja mental, intelectual e física, e afirmar a capacidade de sua autonomia frente à vida. A situação de curatela, não obstante, precisa ser feita sobre novos preceitos, entre eles:

3º A definição de curatela de pessoa com deficiência constitui medida protetiva extraordinária, proporcional às necessidades e às circunstâncias de cada caso, e durará o menor tempo possível” (BRASIL, 2015, Título 1, Capítulo II, Art.84).

Art. 85. A curatela afetará tão somente os atos relacionados aos direitos de natureza patrimonial e negocial. § 1º A definição da curatela não alcança o direito ao próprio corpo, à sexualidade, ao matrimônio, à privacidade, à educação, à saúde, ao trabalho e ao voto. § 2º A curatela constitui medida extraordinária, devendo constar da sentença as razões e motivações de sua definição, preservados os interesses do curatelado (BRASIL, 2015, Título 1, Capítulo II, Art.85).

Como prescrito pela lei, a curatela passa a ser só para fins negociais e patrimoniais. Contudo, uma discussão que vem sendo levantada a partir desse Estatuto, é sobre como são feitas as práticas de cuidado legais para as pessoas deficientes que são dependentes do cuidado de outras pessoas para momentos os mais variados da vida, que estão para além de fins negociais e patrimoniais?

Com o Estatuto também “§ 2º É facultado à pessoa com deficiência a adoção de processo de tomada de decisão apoiada” (BRASIL, 2015, Livro II, Cap. II, Art.85).

A tomada de decisão apoiada é o processo pelo qual a pessoa com deficiência elege pelo menos 2 (duas) pessoas idôneas, com as quais mantenha vínculos e que gozem de sua confiança, para prestar-lhe apoio na tomada de decisão sobre atos da vida civil, fornecendo-lhes os elementos e informações necessários para que possa exercer sua capacidade (BRASIL, 2015, Título IV, Cap. III, Art. 1.783).

Contudo, tal apoio não se efetua sem respeitar a elaboração de que:

a pessoa com deficiência e os apoiadores devem apresentar termo em que constem os limites do apoio a ser oferecido e os compromissos dos apoiadores, inclusive o prazo de vigência do acordo e o respeito à vontade, aos direitos e aos interesses da pessoa que devem apoiar (BRASIL, 2015, Título IV, Cap. III, Art. 1.783).

§ 9o A pessoa apoiada pode, a qualquer tempo, solicitar o término de acordo firmado em processo de tomada de decisão apoiada (BRASIL, 2015, Título IV, Cap. III, Art. 1.783).

Em relação à tomada de decisão apoiada, tem sido discutido que essa só é possível para o público deficiente que tem a condição de expressar, a partir do discurso, que precisa de ajuda. E aquelas pessoas que não têm como fazê-lo dessa maneira? Como é possível pensar no âmbito da conquista de direitos e do texto da lei a complexificação em relação às práticas de cuidado, como se mostra no exemplo da curatela? E como o Estatuto pode garantir assistência nos vínculos de cuidado que se necessita no cotidiano das relações?

Discutir com o Estatuto, e especialmente, a partir do tema da curatela e da tomada de decisão apoiada, nos reforça a relação entre autonomia, interdependência e práticas de cuidado. Começamos pensando que o Estatuto assegura que a pessoa deficiente tem plena capacidade de escolher, de decidir e de realizar funções referentes à sua vida no que tange o direito ao próprio corpo, à sexualidade, ao matrimônio, à privacidade, à educação, à saúde, ao trabalho e ao voto, como dito acima; reconhecendo e conferindo a autonomia da pessoa deficiente.

Em seguida, o Estatuto concomitantemente irá reivindicar e assegurar que ocorram mudanças e benefícios sociais para esse grupo de pessoas, como exemplo na educação. Mudanças sociais, que versam com a proposição de que a deficiência é uma construção social, logo se precisa devolver ao coletivo o que foi individualizado no corpo de um sujeito, isto é, a sociedade tem práticas deficientizantes, o que torna a pessoa com determinadas configurações corporais, intelectuais, mentais e sociais em desvantagem social.

Ainda que a discussão sobre a curatela e tomada de decisão apoiada não se refiram diretamente ao âmbito da educação e esteja sendo complexificada a partir do seu desenrolar no dia-a-dia, ela nos indica uma maneira de tratamento à pessoa deficiente como um sujeito capaz de tomar decisões sobre a sua vida. E, ainda que seja uma pessoa deficiente em situação de curatela, o artigo nos aponta que deva se assegurar a maior participação dentro das possibilidades daquele sujeito. No que toca a educação, portanto, poderíamos pensar que tal proposição deve ser também assegurada nas práticas escolares em todos os segmentos: buscar construir práticas com

as pessoas deficientes que garantam seus direitos de escolhas e sejam tratadas como sujeitos capazes de tomar decisões.

Considera-se, portanto, que afirmar a plena capacidade da pessoa deficiente não significa que a sociedade, a escola, ou os indivíduos, não precisem se responsabilizar por mudar determinadas situações sociais e em determinadas situações garantir direitos e benefícios específicos às pessoas deficientes. Outra questão importante que avaliamos, a partir da possibilidade da pessoa deficiente solicitar a tomada de decisão apoiada, é que o apoio do outro não a torna menos autônoma e a decisão tomada menos legítima, inclusive pode favorecer sua autonomia. Contudo que nossas práticas apoiem à gestão que o outro faz de si.

Estamos no seminário de práticas da formação. Uma dupla vai apresentar sobre o seu trabalho na Escola. Tal dupla é composta por uma professora de libras e surda e por uma professora que é bilíngue e ouvinte.

Elas acompanham uma estudante surda e começam sua apresentação relatando a importância da estudante ter construído laços com a escola. Contam que a estudante quando não está satisfeita com alguma coisa que as professoras fazem, ela reclama com as professoras e se necessário vai até a pedagoga e reclama. Quando quer alguma coisa, ela vai até a cozinha e pede o alimento. Narram que um dia a professora bilíngue chegou na escola para trabalhar com a estudante, e o profissional da xerox avisou que a estudante já tinha ido até ele e tirado duas cópias de atividade. A professora conta que não tinha pedido pra ela tirar xerox de nenhuma atividade. Ao entrar na sala a estudante já estava com as folhas para serem trabalhadas. E tirou duas xerox, uma para ela e outra para o outro estudante surdo que sempre está junto com ela.

Elas dizem estar muito felizes com essa posição da estudante, porque quando ela havia começado seus estudos na EJA ela não conversava e nem estabelecia vínculos com ninguém. Ficava só dentro da sala de aula. E agora ela estabelece relação com toda a escola. Ressaltando que o restante da escola não fala libras, mas ela consegue dar um jeito de estabelecer um vínculo e um diálogo com todos eles.

(DIÁRIOS DE PESQUISA, FORMAÇÃO).

É a partir dessa noção de construção de rede, de interdependência, de uma ética do cuidado, que a autonomia pode se distanciar do fazer sozinho para fazer com outros. Fortalecer, portanto, a noção de autonomia enquanto interdependência, compreendendo que “o corpo é tecido nesse movimento de fazer conexões” (KAUFFMAN, 2008, p.63).

Quando nos debruçamos a respeito dos desdobramentos dos processos inclusivos, no capítulo dois, a memória da professora-estudante ressalta, que nas práticas inclusivas é importante os auxílios no processo de aprendizagem, visto que em geral não se pensa em quem não escuta na hora de transmitir o conhecimento. Como também a importância da articulação de vários fatores na produção da inclusão (e da aprendizagem) do estudante na escola e na faculdade. Como em seu caso sua relação com a família e a presença de um tradutor de libras. Fortalecimento de vínculos que foi fundamental para que ela não desistisse e continuasse estudando.

A professora nos aponta a importância da construção de rede para o processo inclusivo na faculdade e na escola, e podemos dizer para a construção de autonomia do estudante nesta. Uma autonomia que não é autossuficiência, mas é feita com rede de apoio.

De acordo com Luana Gaigher (2018), que em sua pesquisa de mestrado no campo da saúde mental infanto juvenil teve como problema a questão da participação e autonomia, da criança usuária desta rede em relação à possibilidade de participar do seu tratamento, da gestão do uso da medicação e do cuidado, aponta que pensar

a autonomia como interdependência nos permite reposicionar também a dimensão de ajuda em nossas relações, sem que isso desqualifique o processo da autonomia – se somos todos interdependentes, todos nós precisamos de ajuda. Pedir ajuda não é uma ação apenas cabível, mas imprescindível (GAIGHER, 2018, p.63).

GAIGHER (2018) nos indica, que no campo da saúde mental, com a reforma psiquiátrica se pensa também como autonomia, essa definição de que o grau de autonomia está ligado à rede de apoio. Quanto maior a rede de apoio, quanto mais esses vínculos são potentes, maior será a autonomia. Ou seja, quando temos em quem nos apoiar isso nos dá coragem, tranquilidade, segurança para agir e avançar em relação inclusive às dificuldade e obstáculos que possamos estar enfrentando.

Com esse viés, podemos considerar que Felipe pode exercer sua autonomia ainda que precise da ajuda de uma mediadora ou solicite cuidados específicos para que se desloque na Escola. Ele não precisa dar conta de fazer suas coisas sozinho ou sem uma profissional que o acompanhe mais de perto.

Recordo-me de um momento na escola em que estávamos descendo para o recreio, e com frequência eu dava a mão para Felipe para descermos juntos as escadas. Contudo, ao passar dos dias na escola, Felipe ia fazendo vínculo com os amigos e um dia, um amigo pediu para descer as escadas com Felipe. E assim, desceram os amigos juntos. Essa cena se repetiu outras vezes e outras mãos começaram a acompanhar Felipe na descida das escadas. Às vezes, eram mãos de adultos, dos professores que trocavam de lugar comigo; eu acompanhava outros estudantes, e os professores a Felipe, às vezes eram mãos de crianças, seus colegas de turma que desciam com ele.

Essa experiência da ajuda de outras mãos possibilitava observar que, com a presença da mediadora, foi possível que Felipe construísse uma ampliação da rede de vínculos naquele momento. Porém, essas ampliações de rede eram dificultadas por outros elementos que compunham a escola, como: o tempo das atividades, a quantidade de exercícios a serem feitos, de conteúdos pré-estabelecidos a serem aprendidos, o horário específico para cada atividade. Podíamos até trocar quem ia ficar com Felipe, contanto que esse intercâmbio não atrapalhasse o andar das atividades obrigatórias, das produções do dia. Nessa relação circunscrevendo o cenário da deficiência, mas que não se restringe apenas a esse público, Venturiello (2014) delinea que:

Em termos de deficiência, contar com maior autonomia é ter mais relacionamentos e meios para viabilizar o desenvolvimento dos diferentes órgãos existentes [...] Desta forma, a dependência é reforçada para alguns deles à medida que a consolidação das redes sociais é impedida (VENTURIELLO, 2014, p.248, tradução nossa).62

Portanto, embora haja na prática da mediação movimentos de ampliação de laços entre estudantes e profissionais, a teia é formada por muitas frentes, sujeitos e experiências. Levando-nos a compreender que pensar a construção de estudantes autônomos também se relaciona com a possibilidade do estudante e dos profissionais experimentarem processos que carreguem consigo a possibilidade de construir redes, de acessar, vivenciar e fortalecer a dimensão interdependente, garantindo a reinvenção e transformação no encontro com o outro. A discussão do exercício da autonomia com os estudantes não se restringe a precisar ou não de uma mediadora. Como no jogo- do- nó que para se desenrolar ou viver outros arranjos exige-se uma conversa e mudanças de posicionamentos entre todos os participantes. Versando com Kauffman (2016) em interlocução com Haraway: “Eu preciso reconhecer todos os membros, animados e inanimados, que fazem o nó de uma vida particular” (HARAWAY apud KAUFFMAN, 2016, p.63).

Inclusão, interdependência, cuidado e autonomia. Essas quatro palavras são as linhas com as quais entrelaçamos essa discussão. Pensar em um plano inclusivista nos demanda, como reflexionamos, contextualizar essa dimensão coletiva, que buscamos complexificar a partir da via da interdependência. Que por sua vez nos demanda uma análise de como estamos construindo esse plano coletivo, nossas relações interdependentes, nos impulsionando a analisar como exercitamos a ética do cuidado: como compomos com o outro? Uma importante diretriz apontada é o cultivo da autonomia, isto é, garantir e fortalecer com o outro, sua capacidade de gerir sua vida.

Para não perder de vista o chão das escolas, revisitemos a reunião com a coordenadora. No encontro com ela minha defesa veio antes de uma conversa. Diante da associação feita, de que por Felipe precisar de uma profissional para acompanhá-lo mais de perto ele não era autônomo, poderíamos ter conversado com a coordenadora a respeito de que fazer autônomo apostávamos, e como pensar práticas de trabalho que favoreçam ou prejudicam essa co-construção de indivíduos autônomos. Quando a coordenadora questiona a autonomia de Felipe, logo reitero minha posição de que ele precisa de uma mediadora e que ele adquiriu mais autonomia com a prática de trabalho que realizávamos. Mas essa questão merece um pouco mais de atenção do que a minha resposta apressada.

Diante da minha saída poderíamos ter explorado se a prática de mediação estava promovendo a participação do Felipe, quais conexões o estudante vinha construindo com a escola, que possibilidades o espaço escolar oferecia para que os integrantes dessa escola construíssem conexões com Felipe, entre outros pontos que viessem a surgir. A ver, se eles consideravam que não era necessário um profissional acompanhando a criança durante todo o período escolar, como a escola lidaria quando Felipe saísse correndo da sala de aula e não tivesse ninguém para acompanhá-lo nessas saídas?

Seria importante que o espaço escolar proporcionasse um ambiente onde o estudante tivesse possibilidade de gerar muitas conexões: espaços físicos e pessoas que se responsabilizassem e construíssem vínculo com ele. Eu não sentia que ele tinha essa rede de parceiros na escola, e por isso também fui tão ríspida em meu posicionamento. Mas ao abrir a discussão nessa pesquisa, pude observar que somente reiterar minha posição à coordenadora sem abrir uma conversa apenas encerrou o assunto. É importante igualmente estar disposto a tensionar e conversar sobre as diversas perspectivas de práticas inclusivas que vão surgindo, exercitando assim práticas inclusivistas que sustentem a tensão no encontro com a diversidade.

3.2. Cultivo do exercício do conversar em nossas práticas interdependentes.

“Ela é a mãe de um menino com problemas – está inquieta, cheia de dor no corpo. Eu sou um profissional – sem graça, temeroso de mostrar minhas mãos, carregado de palavras difíceis. “Preciso que responda algumas perguntas”, digo-lhe num tom cerimonial que não provém da minha garganta, mas de um lugar mais longínquo, talvez desértico. Ela assente, porque está ali para isso: para sentar-se e assentir.

A assimetria de vozes se torna cada vez mais profunda, mais abismal. Pergunto: “Com que idade seu filho começou a falar? Quando começou a andar? Como reage quando alguém fala com ele? Como gosta de brincar? Ele fala enquanto brinca? O que gosta de desenhar? Ele reconhece estruturas gramaticais complexas?” – E assim uma pergunta após a outra, até cansar.

Quando levanto meus olhos do questionário para encontrar suas respostas, ela está me olhando com mal-estar. Ou talvez do extremo mais agudo da fúria.

- Mas o senhor já viu meu filho?

- Não – respondo-lhe – mas tenho aqui seu histórico; que já olharei.

A mãe me toma o braço e, furiosa, me conduz até a porta.

- Pois aqui está ele. O senhor está vendo? Nunca começou a falar, nunca caminhou, não brinca, não faz nada quando alguém lhe fala e não reconhece sequer o próprio pai.

O menino estava prostrado numa austera cadeira de rodas, o olhar perdido na paralisia de algum vazío de seu corpo. E se foram. E me deixaram com minha escrivanhinha, com meu questionário e minha ignorância. Durante anos tenho tentado em vão, encontrar essa mãe e esse menino para pedir-lhes perdão. Ainda que, de algum modo, já o fiz: jamais voltei a perguntar alguma coisa a alguém sem ter conversado antes” (SKLIAR, 2014, p.155).

(DIÁRIOS DE PESQUISA, HISTÓRIAS COMPARTILHADAS).

Skliar nos conta sobre o atendimento que realizou com a mãe de um menino “com problemas” e a postura ético-política que sustenta desde então: “jamais voltei a perguntar alguma coisa a alguém sem ter **conversado** antes” (SKLIAR, 2014, p.155, grifo nosso). O autor aponta o

exercício do conversar enquanto uma postura ética, em contrapartida ao movimento que fazia antes. A saber: preencher um questionário que já estava pronto, a partir do que a mãe dizia sobre outra pessoa que seria seu paciente.

A grande virada que Skliar nos lança com esse reposicionamento ético versa com a reivindicação inaugurada nos movimentos pelo direito das pessoas deficientes, através do lema “nada sobre nós, sem nós”, que demanda que as pessoas deficientes participem dos cenários que lhes dizem respeito. Isso não implica retirar a mãe da conversa, senão que essa não se pode restringir a ela responder, sobre seu filho, a um questionário padrão, feito por um profissional distante. *Eu sou um profissional – sem graça, temeroso de mostrar minhas mãos, carregado de palavras difíceis. “Preciso que responda algumas perguntas”, digo-lhe num tom cerimonial que não provém da minha garganta, mas de um lugar mais longínquo, talvez desértico.*

O profissional ao ser interpelado pela mãe se já havia visto o filho dela, responde que não, mas que olhará o prontuário. A mãe, então, no movimento de pegar a mão do médico e levar-lhe para ver o seu filho, inverte a relação que estava sendo estabelecida: o médico – aquele que sabe – e a mãe – aquela que não sabe. A mãe deixa de ser aquela que *assente, porque está ali para isso: para sentar-se e assentir*. E a assimetria de vozes, que de acordo com o profissional se tornava cada vez mais profunda, mais abismal, se reverte, e o profissional, aquele que sabe, silencia e a mãe aquela que não sabe, mostra algum saber. Estremece-se assim a condição de especialismo com a qual as pessoas deficientes travam uma luta ao reivindicarem suas participações na gestão de suas vidas.

Há um enfrentamento, portanto, do modo como as relações são construídas, da centralidade nos especialistas e seus discursos de análise e cura, dos processos de infantilização e dependência que desqualificam a possibilidade dos usuários participarem do cuidado em relação a si e ao outro, da autorização de jogos de poder que naturalizam a exclusão e dominação (CESAR et al, 2014, p.15).

O espanto vivido pelo profissional a partir do ato inesperado da mãe, tornou possível ao profissional repensar sua prática de trabalho e sustentar o exercício da conversa como uma postura ética. E já se nota que se trata de um exercício de conversar que preserve algumas direções. Como, ao menos, privilegiar que, aquele com quem se dará o tratamento, participe da conversa.

Essa cena nos atenta para que o direcionamento do trabalho não seja mais uma ferramenta de silenciamento da deficiência. E nos demanda uma atenção na feitura das práticas de trabalho e pesquisa que realizamos, mesmo nos momentos que possam parecer mais triviais do dia-a-dia.

Ao almejarmos uma sociedade que não segregue indivíduos deficientes é elementar compormos com eles; não os silenciando, não falando por eles, não os deixando de fora da conversa. Como nos orienta Izabel Maior,

A luta é contra a discriminação, é contra o apartheid, é contra a falta de oportunidade, é contra a reiterada posição de discriminar parecendo que não está discriminando. Querem ter um exemplo em relação às pessoas com deficiência? Se eu entro, seja com um de vocês aqui da plateia, qualquer um, o vendedor ou vendedora vai se dirigir a essa pessoa perguntando o que eu quero, por favor não respondam. Digam: fale com ela. É a maneira que nós temos de mostrar que as pessoas com deficiência têm autonomia, têm direito de fazer as suas escolhas, têm a possibilidade de gerir as suas vidas (MAIOR, 2016, 04:08min. a 04:50min.).

A partir do que Skliar nos lança a respeito do conversar e a ressalva de Izabel Maior, salta à lembrança um dia de recreio na escola em que trabalhava.

Era hora do recreio do jardim III e uma parte deste era dividido com a turma do Jardim II, crianças um ano mais novas do que a turma que eu acompanhava. No recreio, muitas vezes, eu brincava com Felipe, mas em alguns momentos brincava também com outras crianças, ou ficava próxima às outras professoras auxiliares, porém sempre atenta e olhando ao que as crianças faziam, especialmente Felipe. Determinado momento, chegaram algumas crianças do Jardim II e me pediram para que tirasse Felipe do gira-gira, pois ele estava atrapalhando a brincadeira. Eu perguntei para as crianças porque ele estava atrapalhando. Elas me explicaram que com ele sentado no brinquedo, elas não conseguiam girar, porque Felipe era muito grande. Eu, então, disse para que fossem falar com Felipe, que não era necessário que eu falasse por elas. Elas me alertaram que o Felipe não falava. Eu respondo que há outras formas de se comunicar com ele. As crianças meio confusas saíram e foram em direção a Felipe. Quando observo está Felipe sentado no gira-gira e as crianças que vieram falar comigo e mais algumas outras crianças da escola, estão segurando no brinquedo e correndo em círculo fazendo o gira-gira girar. Felipe ri muito e as crianças também riem muito. Ficaram brincando assim por um longo tempo, até o recreio terminar, e no dia seguinte brincaram dessa maneira novamente.

(DIÁRIOS DE PESQUISA, MEDIAÇÃO).

Quando começa o trabalho com Felipe em 2014, ele a princípio não utilizava palavras para se comunicar, ao passar do tempo, algumas palavras e poucas frases começaram a fazer parte da

nossa interação. Do mesmo modo que as crianças achavam que não conseguiriam falar com Felipe porque ele não dialogava através do discurso oral, no começo eu também achava. Não obstante, o que fui descobrindo era que há outras maneiras de se aproximar, de conversar, de compartilhar com o outro. Relacionávamo-nos através de brincadeiras, do corpo e de gestos.

Observava, igualmente, que outras pessoas que também compunham o corpo do colégio se direcionavam a mim em uma tentativa de se relacionar com Felipe, alegando que este não falava. Perguntavam-me o que ele estava fazendo, o que ele queria, o que ele estava sentindo. Para pedir um brinquedo a Felipe, solicitavam a mim que pedisse a ele. No começo, quando acreditava que estava entendendo a situação e achava que minha tarefa era essa, eu respondia às perguntas: Felipe quer isso, Felipe quer aquilo, Felipe está feliz, Felipe deve estar triste, “Felipe, entrega o brinquedo para o seu amigo”.

Porém, com o passar do tempo fui observando que não podia responder por ele. Ao dialogarem comigo, muitas vezes, eu não estava sendo a ponte entre Felipe e a turma, mas sim um empecilho para que as pessoas se aproximassem dele da maneira como ele poderia construir a relação. Estava falando por ele algo que eu julgava ser o que ele expressava e, por conseguinte o estava retirando da conversa. Colocando palavras em sua boca e não deixando espaço para que outras formas de aproximação fossem criadas entre Felipe e outros participantes da escola.

O olhar sobre a narrativa acima, após a ressalva de Izabel Maior e de Skliar, nos evidencia o enlace que há entre autonomia e o exercício do conversar. A autora marca uma articulação entre discriminação, o dizer pelo outro e o desenvolvimento de práticas autônomas. Pois, ocupar esse lugar de saber pelo outro, de resolver pelo outro, e um outro que é deslegitimado em seu lugar de saber, é interromper a relação e convivência que poderia ser estabelecida com aquela pessoa. Como nos orienta Izabel, ao invés de falar pelo outro, *digam: fale com ela. É a maneira que nós temos de mostrar que as pessoas com deficiência têm autonomia, têm direito de fazer as suas escolhas, têm a possibilidade de gerir as suas vidas.*

Humberto Maturana e Gerda Verden-Zoller (2014)⁶³, em seu livro “Amar e brincar – fundamentos esquecidos do humano” entoam que o viver humano acontece nas redes de conversação. “Conversar é “conviver, “cum” e “versare”, de “dar voltas com”” (MATURANA apud CESAR, 2013, p.40). Desenvolvendo essa assertiva, os autores dirão que além de animais, somos *homo sapiens*, e que um ponto específico da nossa condição humana “ocorre no modo como nos relacionamos uns com os outros e com o mundo que configuramos enquanto vivemos” (p.9). Apontando a dimensão basilar da interdependência no ato de conversar.

A conversa, segundo os autores, entrelaça-se entre processos de linguajar e de emocionar. O linguajar é constituído pela prática de convivência, desse relacionar-se e do que se apreende dia após dia “geração após geração, como parte da prática cotidiana de convívio” (CESAR, 2013, p.40). Pode se entender o linguajar como um processo racional, que se organiza socialmente. E a convivência vai sendo constituída necessariamente entrelaçada com o vivenciar das emoções. Importante ressaltar, como nos indica Selvatici (2017), a partir dos estudos de Maturana (2002), que “há um rompimento com uma separação entre a racionalização e o emocionar, uma vez que todas essas formações se fazem num enlaçamento” (p.85).

Gerda e Maturana irão afirmar que “as mudanças culturais acontecem como modificações das conversações nas redes coloquiais em que vivem as comunidades que se modificam” (MATURANA & VERDEN-ZOLLER, 2014, p.12). Em outras palavras, eles destacam a importância nas transformações do mundo a partir da maneira como as pessoas vão convivendo, vão conversando. Evidenciando-nos assim, que não há transformações se não há conversa ou que é na conversa que modificações nos modos de vida vão surgindo.

Como nos visibiliza a cena do ‘gira-gira’ no encontro das crianças com Felipe. Possivelmente se fosse em outro momento, teria me disposto a atender o pedido das crianças de retirar Felipe do brinquedo, para que pudessem brincar, resolvendo o impasse de maneira mais rápida, solicitando que Felipe saísse do brinquedo ou orientando os meninos a brincarem em outro lugar. Contudo, a maneira como se desenrolou a cena, indica a possibilidade de interação que as crianças e Felipe encontraram a partir da invenção de novos arranjos que foram feitos, diante de uma situação que as crianças não conheciam. Vale dizer, que não se trata de falar ou de conversar apenas considerando o discurso oral. Conversar é um entrar em relação com o outro, estabelecendo um avizinhamo possível entre os indivíduos que compõe a cena.

Adrielly Selvatici (2017), em sua pesquisa de mestrado, irá investigar os processos de conversação-relação no Centro de Atenção Psicossocial de Vitória/ES (CAPSi/ES), em um grupo de mulheres, cuidadoras, mães de crianças que fazem uso de psicotrópicos e profissionais do Capsi. A autora nos conta que ao chegar no Centro de Atenção Psicossocial, ela se questiona sobre como se colocar em conversa com aquelas pessoas que não conhecia e com um novo mundo que se abria. Sentimento de não saber como fazer similar ao que se encontravam as crianças no recreio.

Ela nos alerta que a pergunta de como se colocar em conversa não se refere à maneira como vamos compreender o outro, mas “como acessar a experiência de co-surgimento com o outro”

(p. 83). E pontua, que diante dessa questão é preciso se deparar com outra pergunta que a precede, “como diante do estrangeiro?” (SELVATICI, 2017, p.83).

A ressalva feita por Selvatici, a partir do campo da Saúde Mental, versa com a observação que Skliar emite referindo-se à educação. Este reforça que o processo de incluir estudantes deficientes nas escolas regulares relaciona-se com o modo como vamos lidar com aquelas pessoas que não conhecemos, diante daquele novo mundo que se abre, porém, afirma isso nos impelindo a questionar a posição que assumimos na relação com a alteridade, pergunta afeita àquela realizada por Selvatici (2017, p.83): “como diante do estrangeiro?”. Nos indicando que o fundamental é que concomitante à entrada destes estudantes, a escola repense a sua relação com a alteridade.

Segundo o autor, mais do que pensar em uma outra organização escolar, ou quais inovações arquitetônicas precisam ser feitas, ou ainda que novo modelo da deficiência pode ser gerado, o que precisa ser subvertido é “cada vez que o igual, o comum, o normal, são pronunciados como origem e centro do universo” (SKLIAR, 2014, p.162). Podemos dizer, então, que não há inclusão se não nos dispusermos a nos transformar no encontro com a diversidade. Ressalva que indicamos como uma direção importante para a construção de práticas inclusivistas.

Mas o que estamos entendendo por alteridade? Acompanhar como nos relacionamos com a alteridade, com a diversidade, com a diferença seria ponderar somente como nos relacionamos com o estudante deficiente? Como se a diferença estivesse localizada neste? Skliar dirá que não, que é justamente o contrário. De acordo com o autor supor “a diferença em alguns, mas não em outros resulta de um longo exercício de violência” (SKLIAR, 2014, p.156). E adverte, “Quando a diferença se torna sujeito, existe ali uma acusação falsa, e sem testemunho, de desvio, de anormalidade, do incompleto, castigada de discursos autorizados, renovados, sempre atuais, sempre vigilantes e tensos” (SKLIAR, 2014, p.156).

Na cena do gira-gira solicitar que Felipe saísse do brinquedo, deixando a passagem “livre” para as outras crianças brincarem, não seria atuar como se o problema estivesse com Felipe? Então ele saindo do caminho, as coisas continuaram livres para serem como antes. Perspectiva individualizada semelhante se sustentaria se eu solicitasse simplesmente que as crianças brincassem em outro lugar.

No discurso em que a diferença é um sujeito ou está no sujeito, as questões seguem sendo individualizadas, posto que se crê que as questões que aparecem são responsabilidade de um

ou de outro. Mas Skliar dirá que “a diferença não é um sujeito, mas uma relação” (SKLIAR, 2014, p.156), de modo que são as relações ali estabelecidas que fazem emergir situações inesperadas, e é com essa teia relacional que as práticas precisam ser fiadas. Propor que as crianças se encaminhem para conversar com Felipe é uma tentativa de trabalhar a alteridade como uma relação. E com essa aposta, o desfecho da cena também se dá de modo inesperado, no contexto do recreio, com crianças correndo e sorrindo junto a Felipe no gira-gira.

Retirando a habitual posição de individualizar a solução dos problemas ao compreender que a diferença é produzida na relação e a relação é a própria interdependência como base, não nos sentiremos mais a salvos, enquanto profissionais “cuja tarefa era a de corrigir, identificar as ausências, ser impiedosos com os desvios, perseguidores de deformidades, falantes em ouvidos surdos, inteligentes ante os fracos, avaliadores eficazes” (SKLIAR, 2014, p.160).

Selvatici em sua pesquisa dirá que ao apostar no exercício de um cuidado que acolha a dimensão estrangeira, a maneira encontrada para isso foi o exercício do conversar, caminho que o médico-distante igualmente sustenta como direção ética. Mas como conversar? Como conversar sem ser a partir de premissas homogeneizadoras, piedosas, individualizantes, conciliatórias? Como conversar exercitando a diversidade como constituinte? Como conversar cultivando a dimensão coletiva? Como conversar vislumbrando uma perspectiva de conversa que sustente a dimensão basilar da nossa condição interdependente e da diversidade como constituinte de mundo? Como conversar sustentando as tensões do encontro com a diversidade?

Solicitamos que as (os) professoras (es) pintassem, um de cada vez, com tinta em um papel que estava sobre a mesa. Era preciso que os professores esperassem o outro pintar para depois fazerem sua pintura, essa que precisava compor com os desenhos já feitos.

Ao final do desenho perguntamos o que eles sentiam enquanto esperavam o outro desenhar, como pensavam em compor, se a ideia inicial do que iria desenhar foi se transformando a medida que o outro desenhava ou na medida que começava a desenhar. No momento de fala, juntaram-se as perguntas feitas inicialmente com estas últimas perguntas. Muitas falas emergiram nesse momento. Destaco a fala de uma professora da educação inclusiva. Durante sua fala ela se referirá ao desenho de uma nuvem vazia que pintou no papel.

A professora nos contou então que, no primeiro dia como professora de AEE de um estudante surdo, chegou para ensiná-lo cheia de conhecimentos pré-elaborados. Relata que havia conversado com um monte de gente sobre ele e que por ser uma professora surda e falar libras,

teria facilidade. Porém, quando chegou lá era como se não soubesse nada. Ela percebe que ele não sabe libras e que ele também não se comunicava nem com os amigos, nem com ninguém. No momento diz ficar preocupada, e que precisou ir com calma, aprendendo com ele, vendo modos de ensiná-lo, observando-o. Foi fazendo tentativas para que ele pudesse aprender, e com o tempo conta que aprenderam muita coisa. Passa a reparar como ele é na família e na escola. O trabalho também precisava ser feito em outros espaços. E por isso, afirma que desenhou essa nuvem vazia. Desenhou a nuvem vazia como possibilidade.

Diante dessa partilha, outra professora da AEE conta que quando foi desenhar, antes de ouvir a explicação da professora sobre o seu desenho, quis compor com o desenho da nuvem vazia, e que desenhou uma mão nessa nuvem, ressaltando que precisamos ir tateando a nuvem vazia e construir com ela.

(DIÁRIOS DE PESQUISA, FORMAÇÃO).

A dúvida da professora sobre como construir práticas educacionais com o estudante versa com as inquietações acima: como diante do estrangeiro? Como diante do que escapa ao que estava pré-estabelecido, do novo mundo que se abre? Como conversar?

A narrativa evidencia a insuficiência de acreditar que se sabe bastante sobre alguém porque temos conhecimento do seu diagnóstico ou porque alguém nos relatou sobre o sujeito. A professora conta que achava que seria tranquilo ensinar um aluno surdo, pois era surda. Porém, teve uma surpresa ao encontrá-lo. Ele não falava libras e não tinha vínculo com as pessoas e nem com aquele espaço. Como nos deslinda a professora, diante desse momento de não saber, e de desassossego ela foi aos poucos, convivendo com o estudante e com as relações que compunham a vida do estudante. E a partir desses compartilhamentos eles foram construindo um processo de aprendizagem na escola.

Em interlocução com Skliar (2014), é possível percorrer a questão que entoa a professora, a partir do que este disserta acerca do desconhecer. Para o autor, o desconhecimento é uma das definições utilizadas para definir a alteridade.

Mas o que seria desconhecer? Que operação implica? Skliar aponta que o desconhecer não é um momento de ignorância, que anseia o conhecer, e sim o desconhecido enquanto um estado duradouro. Citando Derrida ele escreve: “Desconhecido não é o limite negativo de um

conhecimento. Esse não saber é o elemento da amizade ou da hospitalidade infinita do outro” (DERRIDA apud SKLIAR, 2014, p.149).

O sentimento de desconhecer carrega consigo o estranhamento, a perturbação e a alteridade. Sensação que a princípio a professora diz sentir ao se deparar com esse não saber como relacionar-se com o estudante. E Skliar dirá que o estado duradouro de desconhecimento é uma operação importante para o exercício do conversar, pois, ao afirmar o sujeito como um desconhecido, torna possível que o outro comece a emergir no encontro de maneira singular.

Encontram-se aproximações dessa compreensão do não saber como elemento da amizade ou da hospitalidade infinita do outro, a partir da experiência de desconhecimento vivido no trabalho da professora do atendimento especializado. Essa, ao desenhar uma nuvem vazia, conta que diante de um momento de não saber vivido no encontro com o estudante, ela passou a perceber junto a ele que esse desconhecimento era uma possibilidade de criarem em parceria o aprendizado na escola. Desenhando *a nuvem vazia como possibilidade*.

Avistando o desconhecer como viabilidade, outra professora compoendo com a nuvem já desenhada, rascunha uma mão nesta. Ressaltando, a partir desse desenho, a importância de ir tateando com esse não saber, com esse desconhecimento, para criar possibilidades de novos processos de aprendizagem nas escolas. No encontro com essas narrativas entendemos também que estar com o outro, estar no mundo, é “desestimar qualquer ideia ou vestígio de normalidade, de hábito, do encolhimento de ombros que significa que as coisas são assim mesmo” (SKLIAR, 2014, p. 149).

Recordo-me sempre de me perguntarem: qual o grau de autismo do estudante que você acompanha? Nunca soube responder essa pergunta. Pouco compreendia, também, a ânsia das pessoas por essa informação. Como se saber o grau de autismo do Felipe desse a ilusão de adiantar e facilitar o encontro com ele. Ou muitas vezes até evitar o encontro. Evitar uma conversa. Posto que ao invés de buscar conhecê-lo através de um relacionar-se com ele, com o dia-a-dia, com o estar junto, perguntava-se o grau de autismo e a partir da resposta é como se já se soubesse algo. Portanto, era mais do que não saber responder essas questões por não ter essa informação, e sim por acreditar que o defini-lo dessa maneira, apagava as nuances dele, as diferentes formas dele ser dependendo das circunstâncias, e por vezes, encerrava a possibilidade de convivência que poderia ser criada entre eles.

No encontro de Formação desta noite, foi solicitado que descrevessem o estudante que acompanham. Escrever características desse estudante, o que conheciam dele. Para tanto, demos-lhes folhas para que pudessem realizar a proposta. No momento em que os professores saíram para escrever, uma professora inquieta nos chamou, e disse: não quero escrever sobre o estudante com quem trabalho, pois estou com ele há pouco tempo. Digo a ela para escrever as impressões que teve nesses encontros. Ela fala que não teve muitas e que tem medo de escrevê-las, pois tem medo de que o que ela vá dizer sobre ele, possa não ser verdade. Conta que a primeira impressão que teve inicialmente de um dos estudantes com quem trabalha, era que ele não saberia fazer nada, mas que ao conhecê-lo um pouco mais, percebeu que sua impressão estava equivocada, e se interrogando diz: imagina se eu tivesse descrito ele daquela maneira? Refletindo sobre a pergunta dela, fico me perguntando: será que existe tempo suficiente de relação com o outro para evitar esse risco de descrevermos uma pessoa de maneira equivocada?

(DIÁRIOS DE PESQUISA, FORMAÇÃO).

A professora, em sua inquietude, lança o fator tempo enquanto uma variável do conhecer ou desconhecer alguém. Carlos Skliar (2014), em relação a essa variável, nos afirma que a necessidade de rotularmos o outro, classificá-lo em denominações comuns, é a falta de tempo de conhecer, de conversar, de entrar em contato com as especificidades de cada um, em cada encontro. E será que existe tempo suficiente de relação com o outro para evitar esse risco de descrevermos uma pessoa de maneira equivocada?

Leiamos o que Skliar diz sobre um especialista envaidecido: “Eu o conheço, disse ele orgulhoso antes de começar com sua difamação” (CANETTI apud SKLIAR, 2014, p.156). O profissional **conhece** o outro, ele não duvida disso, ele tem uma verdade a respeito do outro sobre o qual gastará um tempo a difamar. Há um perigo nessas práticas hegemônicas afins de saberes médicos hierarquizantes e forjadas em especialismos, que é além de sabermos a verdade sobre o outro, sabemos de antemão o que é melhor para o outro.

Muitas vezes é com cenários apressados, um cotidiano corrido, cheio de demandas urgentes que passam correndo à nossa frente, que nós precisamos compor. E nesses momentos de correria, sempre me colocava a pensar: como escrever sobre esse dia-a-dia sem desprezar as alteridades que emergem? Como escrever em nossas pesquisas, em nossos relatórios, em nossos

discursos, em nossas trocas de palavras com os outros, de uma maneira que não sejam as mesmas palavras que já encontramos nos laudos e manuais? No que parece bem sabido?

Lançando o olhar mais uma vez para a ponderação da professora na história acima, como responder a demanda que tanto inquietou a professora sobre entretecer palavras a respeito daquilo que estudamos, daqueles com quem trabalhamos, sem cristalizá-los em uma norma e sem assim encerrar a conversa?

Assegurando a relevância do desconhecimento no exercício de conversar com o outro, a fim de exercitar práticas de cuidado que valorizem os processos interdependentes e afirmem a infinita diversidade do mundo, diremos que não há tempo suficiente para descrevermos o outro de modo definitivo ou sem equívocos. A partir do que Skliar ressalta, a professora ao descrever o estudante, não estaria fazendo uma descrição duradoura e verídica sobre ele. Pois, ao descrevê-lo, o faz, a partir da relação que ela estabelece com o mesmo.

Acreditar que o estudante é exatamente como a professora o descreve seria deixar se guiar pela norma e segundo Skliar (2014, p.158) na leitura de Coetzee, esta “é uma lástima enorme, a maior de todas”. E “Todos merecemos o benefício da dúvida” (COETZEE apud SKLIAR, 2014, p.158). Importante destacar que uma descrição, de todo modo, é sempre provisória e por isso não inequívoca, porque não finita. Portanto, para conversar, sobretudo, é preciso alcançar que ainda que conheçamos o outro seguimos o desconhecendo, pois, os sujeitos não se encerram.

Como criar práticas de trabalho e de escrita que não se contentem em responder qual o grau de autismo daquele indivíduo, qual o diagnóstico, ou em dizer que ele é deficiente. “Igualdade, equidade, diversidade, anormalidade, retardo, imaturidade, autismo. Quanto fastio” (SKLIAR, 2014, p.158). Mas que almejam trazer as singularidades de cada encontro?

No texto, encontramos uma sugestão: “Uma escrita que nasce a partir do estremecimento diário. [...] Escrever terá a ver, então, com esse encontro com o desconhecido e com os desconhecidos e terá que tentar que a linguagem não traia a surpresa” (SKLIAR, 2014, p. 150). Que na escrita mantenha-se o mistério, a dúvida. “Contar é ser sempre fugitivo. Contar é estar sempre foragido” (SKLIAR, 2014, p. 161). Que o conhecimento não seja entendido apenas a partir da domesticação e entendimento certo sobre determinado objeto.

Usar uma linguagem que se quebre juntamente na região dos adjetivos. Quando o que é visto por outro nos comove, é possível que a água flua mais lentamente e que o tempo abrevie em seus contornos. O olhar deixaria de ser

um par de garras para ser essa pele aberta que sustenta um pouco mais o tremor das palavras (SKLIAR apud SKLIAR, 2014, s/p).

A partir das considerações até agora fiadas, pensamos que gerar problematizações relativas as práticas de trabalho com as quais compomos, de alguma maneira ou outra tecer algumas considerações relacionadas aqueles com quem trabalhamos, deve afinar-se com uma escrita, um contar, que se faça conversa. Usar o discurso não para encerrar, para enclausurar o outro diminuindo a relação com a vida, e sim uma escrita que fomente o que se produz no encontro, no entre vários tempos, cenários e pessoas. Posto que se a diferença não está no outro, mas na relação, quando falamos algo não estamos falando sobre esse outro, nem tecendo comentários, mas analisando processos mais amplos de constituição de determinados problemas. E isso fica mais possível quando pensamos que estamos produzindo análise e que a análise é sempre sobre aspectos amplos. Nem quando falamos desse outro, estamos falando dele mesmo. Olhamos para uma rede em que este compõe e não para ele mesmo individualizado, psicologizado. Contar a respeito do outro é contar também sobre nós, sobre as práticas, sobre o território, é referir as modulações, os impasses e as diferenças que emergem.

Na Formação com as (os) professoras (es), ao solicitar que elas escrevessem o que conhecem sobre o aluno, não estávamos interessadas em saber verdades sobre os estudantes, não almejávamos saber os diagnósticos, estávamos interessadas em acompanhar as alteridades que emergiam naqueles encontros, as especificidades da vida dos estudantes, o que as professoras valorizavam no encontro com este estudante: os fazeres do cotidiano, os impasses, as tentativas, os efeitos. Como nos alerta Selvaticce (2017) “é preciso prestar atenção no entrelaçamento do linguajar e do emocionar nele implicados [...] O sentido emerge da imbricação entre emocionar e linguajar no encontro com o outro” (p.85). Essa *conversa* demarca a necessidade “de conversar, de usar as palavras para poder estar, e talvez, fazer coisas juntos” (SKLIAR, 2014, p.157).

Essa Formação não se encerrou no dia do seu encontro, lemos o que as professoras escreveram, compartilhamos as escritas em nossas rodas de conversa e o que foi escrito continua fazendo parte das formações, a ideia era que pudéssemos conversar mais com elas nos próximos encontros sobre a relação com os estudantes, com as avaliações, com os laudos. Ao menos tentar fazer com que a conversa continue, que o emocionar continue, que a escrita continue e não se encerre no papel em que as palavras foram registradas.

As práticas de trabalho com suas diversas demandas e a costura com o exercício de conversar, nos trazem importantes dimensões éticas referentes a processos inclusivistas. Como nos adverte

Skliar (2014), não basta estar junto, trocar palavras de qualquer jeito, sem nos deslocar, isso não nos garante uma abertura a alteridade “estar juntos não significa estar à vontade” (p.157). Pois, podemos conversar buscando construir ou encontrar o que há de semelhante entre nós, e isso não se configura como uma conversa que escape de um processo normalizador sobre o qual as pessoas deficientes vêm sendo forçosamente submetidas. Isso não garante a mudança na maneira como estamos construindo as práticas interdependentes atualmente.

Não se trata de conversar, de incluir, querendo apenas uma conciliação, uma conclusão, um processo linear. É importante que apareçam as tensões, os choques, as dimensões interdependentes das práticas, as criações, invenções que são possíveis diante do encontro com a alteridade, com um não saber. É importante vislumbrarmos a “nuvem vazia” como uma possibilidade de irmos tateando e construindo um processo inclusivo em parceria com aqueles que compõem as nossas redes de trabalho, rede que nunca deixa de se transformar.

3.2.1. Exercício do conversar e a fissura de imagens únicas.

Eu estou sentada neste palco, da forma como vocês estão vendo, nessa cadeira de rodas, e, provavelmente, vocês meio que estão esperando que eu inspire vocês. Certo? É. Bem, senhoras e senhores, sinto muito, mas vou desapontá-los dramaticamente. Eu não estou aqui para inspirá-los. Estou aqui para dizer-lhes que temos sido enganados a respeito da deficiência. É, venderam-nos a mentira de que deficiência é uma Coisa Ruim, com C maiúscula e R maiúscula. Que é um coisa ruim, e que viver com uma deficiência torna você excepcional. Isso não é uma Coisa Ruim e não torna você excepcional. E nos últimos anos, nós fomos capazes de propagar essa mentira ainda mais através das mídias sociais.

Vocês já devem ter visto imagens como esta: "A única deficiência na vida, é ter uma atitude ruim." Ou esta: "Sua desculpa é inválida". De fato é. Ou esta: "Antes de desistir, tente!" Estes são apenas alguns exemplos, mas há um monte dessas imagens por aí. Sabem, vocês devem ter visto aquela, de uma garotinha sem as mãos, que desenha segurando um lápis com a boca. Vocês devem ter visto a de um menino correndo com pernas protéticas de fibra de carbono. E essas imagens, há um monte delas por aí, e são o que chamamos de "pornô inspirador". E eu uso o termo "pornô" deliberadamente, porque eles objetificam um grupo de pessoas, em benefício de outro grupo de pessoas. Neste caso, estamos objetificando as pessoas com deficiência em benefício das pessoas sem deficiência. O propósito dessas imagens é inspirar

você, motivar você, para então podermos olhar para elas e pensar: "Bem, por pior que seja a minha vida, poderia ser pior, eu poderia ser aquela pessoa. Mas e se você for aquela pessoa? Eu já perdi a conta do número de vezes em que fui abordada por estranhos querendo me dizer que eles me acham corajosa ou inspiradora, e isso foi muito antes que meu trabalho tivesse qualquer tipo de visibilidade pública. Eles só estavam meio que me parabenizando por eu conseguir levantar de manhã e lembrar meu próprio nome. E isso é objetificar (TED, 2014, 02:24min. a 04:54min.).

[...]

Eu realmente acredito que essa mentira que nos venderam a respeito da deficiência é uma grande injustiça. Ela torna a vida difícil para a gente. E aquela citação: "A única deficiência na vida é uma atitude ruim", a razão de isso ser uma besteira é que não é verdade. Por causa do modelo social da deficiência, ficar rindo para um lance de escadas nunca fez com que ele virasse uma rampa. Nunca. Sorrir para uma tela de televisão não vai fazer as legendas aparecerem para as pessoas que são surdas. Ficar em pé durante horas, no meio de uma livraria, irradiando uma atitude positiva, não vai transformar todos aqueles livros em braile. Isso não vai acontecer. Eu realmente quero viver num mundo em que a deficiência não seja a exceção, mas o normal. Eu quero viver num mundo em que uma garota de 15 anos, sentada em seu quarto, assistindo a "Buffy, a Caça Vampiros", não seja nomeada para ganhar alguma coisa só porque ela está fazendo isso sentada. Eu quero viver num mundo em que não tenhamos expectativas tão baixas para com as pessoas deficientes, em que sejamos parabenizados por sair da cama de manhã e por lembrar nosso próprio nome. Eu quero viver num mundo em que valorizamos verdadeiras conquistas das pessoas deficientes, e eu quero viver num mundo em que um garoto do 11º ano numa escola de Melbourne não fique nem um pouco surpreso que seu novo professor seja um cadeirante. A deficiência não torna você excepcional, mas questionar-se sobre o que você acha que sabe sobre isso o faz. Obrigada. (TED, 2014, 07:21min. a 09:08min.).

(DIÁRIOS DE PESQUISA, HISTÓRIAS COMPARTILHADAS).

Estávamos em uma reunião de pesquisa e o objetivo era construir a próxima Formação Continuada. O tema do seguinte encontro era: “Estudantes na construção de práticas emancipatórias”. E em nossos encontros para elaborar a formação, avaliamos que,

primeiramente, era importante depreendermos dois pontos: o primeiro se configura em explorar a maneira como concebemos a deficiência, que está, como disposto até o presente momento, intrinsecamente articulado com o modo como lidamos com a alteridade. Posição que influencia na maneira como criamos nossa prática de trabalho no encontro da deficiência com a educação regular. O segundo, entrelaçado ao primeiro, diz respeito à dimensão coletiva na promoção de uma prática autônoma direcionada aos estudantes deficientes, posto que aqui estamos considerando como constituições basilares da vida: a interdependência e a alteridade, a produção e acolhida da diferença constituinte.

Como modo de efetivar tal operação, lancemos mão de algumas perguntas sinalizadoras que versam com o que postulamos até o presente momento: como construir uma prática formativa que fortaleça o exercício da conversa em sua dimensão coletiva? De que modo cultivar tanto na formação, quanto na educação inclusiva, práticas autônomas? Como fazer das práticas formativas um exercício de alteridade? A última pergunta é inspirada na pergunta levantada por CESAR et al. (2014), na investigação sobre as práticas de trabalho em saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde.

A Formação visava discutir a construção de práticas coletivas no sistema educacional, trabalhando por práticas conjuntas. Diante dessa elaboração, um impasse: nós não somos pessoas deficientes e estamos propondo aos professores que construam suas práticas de trabalho com as pessoas deficientes, cultivando a autonomia nessa relação. Como cultivar então no processo formativo essa perspectiva? Como nos alerta Cruces Cuevas (2015), a “formação continuada dos professores deve ser crítica e ter como ponto de partida as dificuldades e lacunas que se apresentam em sua formação” (p.67). Não podíamos, portanto, ignorar esse impasse. Então, como seguir a orientação de que nossas ações investigativas e formativas devem ser confeccionadas com os que tiveram o lugar negado e ou dos que estão à margem dos processos formativos, para que desses processos participemos todos? (CRUCES CUEVAS, 2015).

Avaliamos que seria importante convidar um ou mais estudantes deficientes para compor a formação conosco. Porém, diante da impossibilidade que encontramos de convocar o estudante para compor a roda, lembramos de um vídeo primordial e escolhemos trabalhar com ele na formação. O vídeo é uma conferência oferecida pelo TED Talks (2014). A conferente é Stella Young, mulher, jornalista e pessoa deficiente, e o slogan do vídeo é: “Eu não sou sua inspiração, muito obrigada”. A narrativa de abertura deste subcapítulo é um trecho desta conferência. As palavras compartilhadas fomentam e expandem a conversa sobre como se compreende a

deficiência, como lidamos com a alteridade e como tais práticas ressoam no dia-a-dia das pessoas deficientes.

Este encontro com o outro de outro lugar, o estrangeiro, pode forçar de maneira mais intensa (ou não, isso é uma aposta) a promoção de tremores no que está constituído como hábito, por exemplo: das verdades que os profissionais de saúde constroem sobre os usuários e sobre os familiares-usuários, ou das que os familiares-usuários constroem acerca dos trabalhadores, ou das que os universitários constroem sobre “seu campo”, e por aí vai... (SELVATICI, 2017, p.91).

Trabalhar com a conferência na formação, também implica entramos em contato com o vídeo para elaborar a própria formação. Stella Young, compartilha conosco um saber que tensiona, de uma forma cômica e precisa, o hábito da nossa sociedade de objetificar a pessoa deficiente. Por exemplo, nos primeiros minutos do seus dizeres, Young faz uma provocação a plateia: *eu estou sentada neste palco, da forma como vocês estão vendo, nessa cadeira de rodas, e, provavelmente, vocês meio que estão esperando que eu inspire vocês. Certo? É. Bem, senhoras e senhores, sinto muito, mas vou desapontá-los dramaticamente.* Tal aprontamento estremece uma imagem que vem sendo cristalizada a respeito da deficiência. Como a ideia de que a pessoa deficiente ao falar, vai contar histórias motivacionais sobre superações.

Em contrapartida, ela prossegue: *estou aqui para dizer-lhes que temos sido enganados a respeito da deficiência. É, venderam-nos a mentira de que deficiência é uma Coisa Ruim, com C maiúscula e R maiúscula. Que é um Coisa Ruim, e que viver com uma deficiência torna você excepcional. Isso não é uma Coisa Ruim e não torna você excepcional.* O posicionamento da conferente, ao dizer que a perspectiva piedosa direcionada à deficiência e que torna por conseguinte a pessoa deficiente excepcional, simplesmente por viver sendo uma pessoa deficiente, é uma mentira que nos venderam. E para, além disso, essa falácia tem sido utilizada como padrão comparativo. Comparam a pessoa deficiente com a pessoa normal, e dizem: *A única deficiência na vida, é ter uma atitude ruim. Ou esta: sua desculpa é inválida. De fato é. Ou esta: Antes de desistir, tente!* Não raro estas frases são acompanhadas por imagens de pessoas deficientes fazendo atividades socialmente inimagináveis para elas, como jogar futebol. Stella dirá que estas imagens, *objetificam as pessoas com deficiência em benefício das pessoas sem deficiência.* Objetificam, pois, retiram as nuances de cada indivíduo, ratificam as imagens cristalizadas a respeito da pessoa deficiente e sustentam uma discriminação secular, que é enaltecer a pessoa não deficiente e marginalizar a pessoa deficiente.

Diante desse movimento, Stella afirma que quer *viver num mundo em que não tenhamos expectativas tão baixas para com as pessoas deficientes, em que sejamos parabenizados por sair da cama de manhã e por lembrar nosso próprio nome*. O vídeo nos indica uma direção para colocar em conversa: *eu realmente acredito que essa mentira que nos venderam a respeito da deficiência é uma grande injustiça. Ela torna a vida difícil para a gente. E aquela citação: "A única deficiência na vida é uma atitude ruim", a razão de isso ser uma besteira é que não é verdade. Por causa do modelo social da deficiência, ficar rindo para um lance de escadas nunca fez com que ele virasse uma rampa. Nunca. [...] A deficiência não torna você excepcional, mas questionar-se sobre o que você acha que sabe sobre isso o faz. Obrigada*.

Indicando que iluminar a maneira como estamos construindo a imagem da pessoa deficiente está intrinsecamente ligada à maneira como se dá a vida dessas pessoas, convocando a dimensão da interdependência, privilegiando uma implicação social no processo da deficiência. O modo como pensamos a deficiência é também o modo como entendemos os que não são deficientes. Há uma coemergência nesse processo. O modo como o outro surge para nós está na dependência da relação que estabelecemos também conosco. Diretriz que se faz fundamental para a nossa investigação a respeito das práticas inclusivas no cotidiano das escolas. E é esse cenário que nos provoca a pensar quais imagens estamos construindo a respeito da deficiência.

Para tanto, pensamos em usar dispositivos que favorecessem que as professoras partilhassem a maneira como elas percebem a deficiência, e colocar esse tema em conversa. Para além disso, apostamos em “encontros onde a formação acontece por meio de conversações em que se discutem as diferenças e assumem o trabalho colaborativo” (CRUCES CUEVAS, 2015, p72). É importante, portanto, que as vozes das professoras surjam em roda sem que o compromisso em acertar uma resposta, ou sem uma escuta judicativa a respeito, mas para dizer o que se sente e o que se percebe na dimensão do cotidiano, no que tange a educação inclusiva e o seu encontro com a deficiência. Até então, estávamos destrinchando as diferentes perspectivas de inclusão, e após a leitura de Stella Young, percebemos que estas se entrelaçam com as diferentes versões ou imagens construídas sobre a deficiência.

Seguindo a linha de pensamento que nos apresenta Jesus (2012), apostamos em um trabalho de formação, que seja feito com os profissionais da educação a partir da prática de trabalho deles, impulsionada pelos pensamentos que eles guardam consigo. De acordo com Cesar et al., (2014) O desafio é que os “sujeitos possam tomar posse de seus processos de constituição, neles produzir intervenção, de modo a modificar-se. O que se forma nesse ponto, é um esforço ético

de produção de si e do mundo em outras direções” (p.15). E a formação precisa ser capaz de com isso, fazer exercícios de problematização que dispare deslocamentos tanto nas lógicas de ensino quando nas perspectivas que atravessam os professores.

Apostamos em projetar encartes de alguns filmes que abordam a temática da deficiência, e perguntamos como eram desenvolvidos os personagens nos filmes. Discutir com os filmes, gerou muitos debates. Filmes foram sendo lembrados e compartilhados. Entre eles, “Óleo de Lorenzo”, “Meu nome é Jonnas”, “Edward mãos de tesoura”, “Rain man”, “Extraordinário”, “Forest Gump”, “Margarita e o canudinho” e muitos outros enredos de filmes apareceram. A visão alusiva aos personagens deficientes era lembrada de várias maneiras. Muitas afinadas em perspectivas piedosas ou heróicas, o personagem triste que sofre ou o personagem que deu a volta por cima. Em determinado momento, uma professora explica que uma pessoa que não enxerga e começa a enxergar fica sempre feliz, já aquela que se torna deficiente sofre muito. Interpelada por essa frase, questiono a professora a partir de um texto que eu havia lido: “Ver e não ver”, escrito por Oliver Sacks, que faz parte do livro “Um antropólogo em Marte”. O texto conta a história de uma pessoa cega que voltou a enxergar, e sobre o cotidiano difícil que ela passou a viver. Voltar a enxergar e começar a ver com olhos, demanda outra forma de compreender o mundo. O cego conhece o mundo a partir dos outros sentidos e não da visão, então ao ver ele precisa reaprender a conhecer o espaço através da visão e isso pode não ser fácil, e para o personagem do livro, era um sofrimento.

E nessa conversa, mais importante do que avaliar o que as professoras traziam, era o próprio exercício de pôr em conversa as diversas versões da deficiência que foi compondo a roda. Isso apontava que era importante uma escuta do que se diz, como também complexificar o que é dito.

Após um tempo de conversa, sugerimos passar o vídeo da Stella Young. Após o vídeo ser projetado, a sala é preenchida por um silêncio. O curioso é que ao escutar esse vídeo pela primeira vez, igualmente me pus em silêncio. No ano de 2018, durante o estágio docência passamos esse vídeo para a turma de graduação de Psicologia que cursava a matéria, e, novamente, a sala inteira ficou em silêncio. Em maio de 2018 eu fui até Niterói, na Universidade Federal Fluminense assistir o evento “Deficiência em questão: para uma crise da normalidade”, que teve como conferencistas os pesquisadores Bruno Sena Martins e Anahi Guedes de Mello. O evento foi promovido pelo Grupo de Pesquisa “Perceber sem Ver” e pelo Laboratório “Pesquisar COM”. Durante esse evento uma participante levanta a mão e pergunta por que

quando as pessoas deficientes falam alguma coisa, tocam nos assuntos relacionados à deficiência, as pessoas ficam em silêncio?

Essa pergunta me vem à memória quando passamos esse vídeo na Formação Continuada. A resposta dos conferencistas não foi diretiva, foi mais gerando possibilidades de pensamento diante da pergunta. Salvo engano, as suposições do porquê desse silêncio de quem escuta, gira em torno de alguns pontos: as pessoas não sabem o que responder, pois não têm muito conhecimento sobre o assunto; as pessoas não se sentem responsáveis por esse processo de discriminação pelo qual as pessoas deficientes passam; as pessoas têm pena das histórias contadas pelas pessoas deficientes. Diferentes possibilidades, mas todas elas, caso o silêncio prevaleça, é um dificultador de uma importante diretriz ética, que nos é apresentada a partir da questão tecida por Selvatici (2017), “como conversar de maneira a potencializar que a conversa continue?” (p.84).

Na Formação, após o silêncio, pedimos que as professoras criassem perguntas que elas gostariam de fazer à Stella Young. Uma professora pede para compartilhar as suas perguntas: quando você começou a se perceber como uma pessoa com deficiência? Quais os principais obstáculos enfrentados? Durante a conversa e disparadas pelas questões ali feitas, a fala que passava ligeira de uma professora a outra, começou a ganhar uma duração quando uma professora começa a contar da sua experiência. Uma professora do atendimento especializado, que participa da Formação Continuada desde 2017, e somente nesse dia passa a contar ao coletivo da experiência de ser uma pessoa deficiente.

Ela conta para a roda que é uma pessoa deficiente, pois só tem um olho. Após escutarem o que a participante diz, outra professora a interrompe e relembra quando a primeira havia lhe contado isso, e dispara que nunca tinha percebido que ela era uma pessoa deficiente, achava que ela era uma pessoa normal. Eu estranho a fala da professora, e em um impulso, pontuo: ela ainda é uma pessoa normal. Outra fala faz coro com a primeira, dizendo que tampouco havia reparado que ela não tinha um olho.

A professora segue sua narrativa e ressalta que a sociedade é que nos faz sentir uma pessoa deficiente. Indica que mesmo que as pessoas digam não perceber a ausência de um olho, ela já passou por inúmeras situações de preconceito, e passa a listá-las para nós. Conta que uma vez, em seu trabalho, uma pedagoga estava tirando fotos de um grupo de professoras do qual ela fazia parte, no entanto, na hora de fotografá-las, a pedagoga solicitou que ela se retirasse. Em seguida, a professora nos explica que utiliza um olho estético, porém que ele sai pequeno

demais nas fotos. Ela menciona ainda que algumas pessoas não pegam carona com ela porque têm medo de como ela dirigiria. Conta que sempre lhe diziam que nunca conseguiria um trabalho.

Todavia, essas falas não vinham em tom de tristeza, vinham junto com um riso. Quando ela conta que ninguém queria pegar carona com ela, ela ri e fala: “Opção da pessoa, ela que vá a pé!”. Quando falavam que ela não poderia passar no concurso, ela respondia: “Faço e passo em primeiro lugar, pois temos cotas para pessoas deficientes”. Mas ainda que o riso tivesse presença, outros tons também encaminham a conversa. Ela pondera: “Imaginem! Vocês dizem que não vêm a minha lesão e eu sofro preconceito todos os dias, o que acontece com quem a lesão está perceptiva a todos?”. Seguindo na discussão, pondera: “A pedagoga pediu para que eu saísse da foto, ela é pedagoga de uma escola, o que será que ela faz com os estudantes deficientes? ”. “Uma vez eu terminei um namoro porque não queria contar que não tinha um olho. As pessoas acham que a gente não presta, nos dizem que ninguém vai nos querer”. E por fim, a professora firmemente diz: “mas eu não me deixei matar”. E finaliza sua fala sorrindo: “eu não sou coitada não gente, muito pelo contrário. Obrigada! ”

A história contada pela professora traz muitas versões de ser uma pessoa deficiente. Ela traz os olhares de pena, de discriminação, de vergonha, mas ressalta também o riso, a coragem, movimento de equiparação de direitos, conquistas, a vida vivida do trabalho, dos namoros. E termina com uma enunciação, na qual podemos vislumbrar a dimensão coletiva da deficiência: “eu não me deixei matar” e logo em seguida, ela compartilha com o que a Stella Young afirma ao dizer que reduzir a deficiência a uma Coisa Ruim e, por conseguinte, a uma pessoa extraordinária é uma mentira: “Eu não sou coitada não gente, muito pelo contrário”.

Podemos considerar que a narrativa que a professora começa a contar, produz conversa. Pois, produz movimentos e deslocamentos na roda. Como nos orienta Vinciane Despret (2016)

Cada história recebe, ou não, uma iluminação própria no contexto onde ela é acolhida ou convocada. Mas cada uma se ilumina diferentemente pelas outras que a ela respondem a partir do seu próprio contexto de enunciação e de acordo com as maneiras fortuitas pelas quais se conectam. São estas conexões entre versões que poderiam tornar perceptíveis outras maneiras de considerar essas histórias... (p. 176, tradução nossa).⁶⁴

O que Despret nos indica é que as histórias provocam efeitos distintos a depender do contexto que as recebe. Podendo ao escutar uma narrativa acolhê-la e cuidar dos efeitos provocados ou não acolhê-la e desprezar os efeitos produzidos. Ainda que os efeitos não sejam calculáveis e nem impedidos, eles podem ser visibilizados, cuidados, trabalhados ou podem ser

desconsiderados como parte da conversa. Cada história vai ganhar um tom diferente para cada conexão estabelecida. A história contada pela professora produziu variados efeitos em quem a escutou. Os filmes compartilhados ao serem lançados na roda produziram diferentes falas e maneiras distintas de percebê-los. O mesmo movimento se passa ao escutar o que Stella Young nos diz.

E na presença desse movimento, outras formas de pensamentos aparecem nas professoras, percebe-se que elas escutam, pensam, sentem e se reposicionam. Os participantes puderam transver suas noções de deficiência, como também se (co)responsabilizar pelo processo.

A ver, no avançar da conversa, outra professora retoma uma discussão que havia sido feita no começo da formação, quando conversávamos a respeito dos filmes e a utilização do termo excepcional. Mostrando-se, agora, incomodada com a terminologia, questiona: e esse termo, excepcional, afinal, é o que falta ou o que sobra? Pergunta que é explicada referindo-se a sensação de que apesar do termo excepcional/especial remeter a algo que sobra, que está para além de um padrão normal, os estudantes deficientes, que são os considerados estudantes especiais, excepcionais, são vistos como aquém aos estudantes ditos “normais”, nos quais as habilidades faltam. Nesse momento na roda, relembro à professora que essa mesma ponderação foi feita em outro encontro formativo. O qual nessa pesquisa, eu rememoro no capítulo 1, no qual discutimos a respeito das nomenclaturas, identidades e diagnósticos. O que aponta o indício de mudanças a partir das conversas no processo formativo.

No final do encontro pedimos que as professoras fizessem uma avaliação do dia. E uma nos diz que o encontro de hoje foi para enxergar. Para ver como eu vejo o outro. Até quando **eu** faço o outro se sentir diferente? **E que diferente?**

A professora ao colocar essa pergunta, indica um (re) posicionamento subjetivo. Desloca a posição do seu perceber-sentir, amplia, dizendo que a formação foi para enxergar, foi para ver de outra maneira, indicando uma mudança de posição que é também de perspectiva. E diante desse reposicionar-se, move uma coresponsabilização pelo processo. Ela percebe que a deficiência pode estar vinculada às práticas relacionais. Como ela mesma pode fazer o outro se sentir diferente? E termina se colocando uma questão: que diferença ela faz brotar com o outro? Assumindo uma responsabilização e evitando esse silêncio, que se muito prolongado não faz mais do que deixar as coisas como estão. “Os participantes, os trabalhadores, os serviços e a pesquisa tornam-se outros porque podem se afirmar como legítimos sujeitos de suas práticas e,

ao mesmo tempo, ao voltarem-se uns aos outros, abrem-se ao plano produtivo” (SELVATICI, 2017, p.92).

Luciana Franco, ao contar do grupo que fazia no Instituto Benjamin Constant, com familiares de pessoas cegas ou com baixa visão, nos apresenta um ritmo de grupo que versa com o que se desdobra e que se almeja na formação com os professores ao escutarem as narrativas das professoras.

A lógica do cuidado, quando, em se tornando um espaço de troca e partilha, distribui e implicou o grupo no processo do cuidar. As histórias, ao serem levadas, abriam à consideração os muitos elementos que a compunham, bem como à intervenção dos que ofereciam sua escuta presente. Era um espaço para, ao falar das fragilidades da via, também reconhecê-las como fazendo parte dela, e distribuindo-as com o grupo encontrar e inventar maneiras de lidar (FRANCO, 2013, p.27).

Consideramos que a narrativa que a professora conduz, talvez impulsionada pelo dispositivo vídeo que trouxemos para disparar uma conversa, faz a roda girar, faz as palavras e afetos, o linguagear e o emocionar sempre entrelaçados, emergirem. Podemos dizer, parafraseando Maturana e Gerda (2002), que brota mudanças no emocionar e isso é o principal para que as mudanças de práticas/pensamentos sejam possíveis. E esse é um dos efeitos aspirados, quando construímos uma formação continuada para fortalecer a construção coletiva com aqueles com quem trabalhamos, no nosso caso as (os) professoras (es) que trabalham na interface da EJA e da Educação Especial, mas mais amplamente ansiamos o transfazer de práticas na relação do corpo escolar com os estudantes deficientes. “Acreditamos que, se quisermos uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um constante e longo processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer” (JESUS, 2012, p.208). E a partir daí o exercício dos facilitadores tem como sua matéria prima o processo de trabalho dos coletivos, “ou seja, o próprio cotidiano em seus processos díspares, em seus avanços e recuos” (CESAR et al., 2014, p.2).

Portanto, como aposta em mudanças significativas tanto nas práticas convencionais de ensino, quanto na Formação Continuada, temos o exercício do conversar e do ajudar, como bases para garantir uma interdependência que fortaleça os processos de diferenciação que se movem nos indivíduos e grupos. Versando com as palavras de Jesus (2012): “Participamos do saber-fazer dos profissionais para a construção de um novo modo de lidar com a realidade. Pretendemos [...] provocar mudanças para incluir todos os alunos” (p.208).

E acreditamos que nessa formação, esse momento composto pelo dispositivo do vídeo da Stella e a fala da professora pôde contribuir, agenciando-se com o processo vivido até ali, para a construção de uma noção da deficiência que escapasse às imagens estereotipadas e enrijecidas e versasse com as várias versões da deficiência em sua complexidade. E ao final do encontro o que nos move é a atenção para esse compor com o estudante, de modo que estejamos mais atentos às relações que estamos estabelecendo com estes, conosco e com os movimentos de alteridade disparados pelo encontro.

Como nos aponta Selvatici (2017),

O prosseguimento de uma conversa exige um trabalho incessante de ajustamento recíproco entre a palavra de uns e a escuta de outros, o qual pede uma atenção aos micro-gestos de encorajamento, de simpatia, de prevenção, de precaução ou de conforto, que cada um dos participantes endereça ao outro, construindo um espaço de boa ressonância afetiva entre eles, que é muito mais determinante para o desenrolar da conversa do que todo um rigor racional argumentativo (p.87).

A pergunta da professora, ao problematizar o termo excepcional, nos remete ao processo de objetificação o qual nos alerta Young em seu vídeo. A deficiência torna-se um objeto, uma imagem cristalizada onde cabe o paradoxo entre pena e inspiração, falta e sobra. E, como já discutido, isso tanto sobressalta, que se torna maior que a pessoa e suas necessidades cotidianas. Stella em seu vídeo conta que aprende muito com as pessoas deficientes, mas ela aprende, por exemplo, como carregar o celular na cadeira de rodas, como usar pinças de churrasco para pegar as coisas que deixou cair. *Nós estamos aprendendo com a força e a resistência uns dos outros, e não contra nossos corpos e nossos diagnósticos, mas contra um mundo que nos torna objetos excepcionais.*

Tanto Stella Young, quanto a professora narradora, e outros interlocutores aqui convocados, reafirmam outras novas imagens da deficiência, que subvertem a objetificação usual com a qual a deficiência secularmente tem sido tratada. Colocando em relevo a importância de práticas de trabalho, de inclusão, de cuidado que sejam construídas, afastando-se assim das imagens cristalizadas do deficiente e se aproximando das possibilidades de cada pessoa deficiente em sua dimensão interdependente, buscando a partir de outras perspectivas o fortalecimento de práticas inclusivistas. Estas que reverberem em uma educação onde caiba: práticas de cuidado, de conversa, promoção de autonomia, que se preocupem e depreendam esforços para que seja cultivada a infinita diversidade do mundo, consolidando o lema “nada sobre nós, sem nós”.

CONCLUSÃO

Os problemas de pesquisa que vão conduzindo essa dissertação surgem de conversas entre educação e deficiência no cotidiano escolar. Questões acessadas a partir da prática de trabalho de mediação como também de práticas de trabalho vivenciadas por professoras e professores que atuam na interface da educação “especial” e da educação para jovens e adultos, e com as (os) quais exercitamos um conversar na Formação Continuada. Portanto, são os impasses vivenciados e abertos pelos cotidianos que nos lançam no exercício de pesquisar.

Tantas questões emergiram, e que ao ganharem bordas nessa pesquisa, passaram a girar em torno de como vem sendo construída a educação inclusiva, em seus modos de saberfazer a inclusão. As questões que surgem na pesquisa são problematizadas, especialmente, a partir da interlocução com os Estudos da Deficiência, buscando cultivar o lema “nada sobre nós, sem nós”. Um percurso de pesquisa, que compreendemos ter sido feito com momentos de respiro e com tempo para conversar coletivamente com as nuances do dia-a-dia. E revisitando o texto, a sensação que comparece é que trabalhar com as questões que emergem nos cotidianos escolares nos levaram a tantos caminhos e deslocamentos, esses tão cheios de nuances, de espantos, de invenções, de efeitos e de apostas!

As conclusões desse processo de pesquisa giram em torno de sinalizarmos algumas direções de trabalho que fomos considerando interessantes para discutir o processo de construção de uma educação inclusiva. Pistas que não almejam encerrar o assunto e sim termos mais elementos para pôr em conversa.

Ao longo da pesquisa, percebemos que o encontro da deficiência com a educação regular tensiona a maneira como algumas práticas escolares veem se desenhando. O que propicia momentos de desestabilização em determinados padrões de ensino, e inquietações em profissionais que estão trabalhando nesse cenário. Fomos considerando que construir uma educação inclusiva exige um alongar-se, um exercitar-se, um ampliar-se coletivamente, para encontrarmos táticas entre tempos distintos, que só podem ser construídas na convivência. Mal podia suspeitar quando comecei o trabalho de mediadora, que a “luneta” que eu e Felipe construímos nos primeiros dias que nos conhecemos, faria alusão a uma perspectiva de pesquisa tão importante, que é nos aproximarmos dos saberes-fazer do dia-a-dia, ampliando-os, dilatando-os, para percebermos além do que nos parece endurecido. Para cuidarmos das constituições das práticas e dos efeitos das mesmas.

Conversar com as narrativas e com tantos interlocutores nos demandaram muitos deslocamentos. Um caminhar que, se por um lado mostrava caminhos de ensino sufocantes, por outro evidenciava que a partir de novas criações e parcerias era possível construir espaços mais arejados. Compartilhar as experiências vivenciadas nas práticas de mediação com as vivências que as professoras narravam na formação, fortaleceu e segue fortalecendo a invenção de novos caminhos de trabalho. Faz-nos (re) perceber que é possível práticas que pausam movimentos sufocantes e inauguram novos movimentos.

Essas novas maneiras de pensar o saberfazer inclusivo apostam em práticas inclusivistas, que acessam e cultivam a dimensão da interdependência e da infinita diversidade do mundo. Indo em contrapartida aos processos discriminatórios, presentes em tantas práticas escolares, que se expressam, entre outros modos, em práticas inclusivas sob uma perspectiva solitária e individualizante.

Aceder à dimensão interdependente da vida nos animou a pensarmos mais um tanto de coisa. O que implica afirmarmos nossa condição interdependente? Como ela nos ajuda nos processos inclusivos? Bom, primeiramente, se somos interdependentes as mudanças implicam todos os elementos constituintes de uma vida. O jogo-do-nó, que experienciamos em uma Formação Continuada, auxilia-nos a perceber que uma modificação no nó gera e demanda que todos os elementos se movimentem. E traçando um paralelo entre esse jogo e as vivências no cotidiano, ensejamos que entoar uma educação inclusiva é fortalecer as redes educacionais. Cultivando assim, a dimensão coletiva. Reforçando que sob a perspectiva da interdependência, coletivo não é entendido como união de pessoas, mas sim como uma dimensão interdependente que constitui a existência, que faz com que sejamos sempre uns em relação com os outros.

Refletimos que acessar e cultivar nossa condição basilar interdependente em um contexto inclusivo é torcer a noção de dependência como algo a ser evitado e aproximar os vínculos de dependência e de cuidados como valorosos para uma educação inclusiva. Mas para isso, precisamos tatear como construímos as nossas relações de dependência e de cuidados mútuos. Nas escolas avistamos o intuito de tornar os estudantes autônomos. Mas frequentemente a partir de uma noção de autonomia enquanto independência. Porém, pensadoras feministas dos Estudos da Deficiência foram nos indicando, a partir de uma discussão primorosa a respeito da ética do cuidado, a relevância de chegar a noção de autonomia como a capacidade que a pessoa tem de gestar sua vida, não a partir da independência do outro, mas a partir de redes que as auxiliam nesse exercício.

Portanto, não mais um cuidado compreendido como um assistencialismo paternalista, infantilizador, piedoso. Não se trata de cuidar de quem a gente supõe que não sabe fazer nada, como nos leva a pensar a resposta (que compartilhamos em diário de pesquisa no segundo capítulo) de uma criança que ao ser perguntada sobre qual era a profissão da mediadora, acreditava ser cuidar de quem não sabe fazer nada. Perspectiva de cuidar que vimos ter como efeito o enfraquecimento do sujeito na gestão de sua vida.

Trata-se, pelo contrário, de um cuidar que visa construir caminhos possíveis entre pessoas que irão construir saberes juntos. É um construir junto, em ajudas mútuas, entre pessoas que têm vidas vividas, que sabem muitas coisas, que também não sabem muitas outras. E que criarão, juntos, muitos saberes-fazeres que só são possíveis de emergir em cada encontro. Por conseguinte, consideramos que um ambiente escolar inclusivo é aquele que fortalece a construção de redes. Desse modo, um estudante deficiente pode ser considerado autônomo, e precisar de um profissional o acompanhando mais de perto. A atenção precisa estar em como tem sido avigorada essas relações. Florescendo um cuidar dedicado a essa dimensão autônoma e interdependente.

E seguindo adiante na pesquisa, também vimos que compor, pesquisar, trabalhar, conviver, conversar com o outro, guarda em sua noção, transformar-se com o outro. Pois, são nesses encontros que as alteridades emergem, que as desestabilizações acontecem. As narrativas dos profissionais que trabalham na construção de uma educação inclusiva, a partir da relação com estudantes deficientes, não raro traziam a dimensão de um não saber e de uma inquietação diante dessa sensação. E como, então, diante disso compor com o outro, desse não saber?

Conjecturamos que a condição de desconhecimento é fundamental para a construção de uma educação inclusiva, pois é o que possibilita irmos tateando com a dimensão interdependente que gera os movimentos de alteridade. Como nos indicam as professoras, que dizem que em suas práticas na educação inclusiva passaram a ver a “nuvem vazia”, esse desconhecer que tanto as incomodou no início, como uma possibilidade de trabalhar no processo inclusivo. Oportunizando a construção de saberes novos entre as (os) professoras (es), as (os) estudantes, e toda a rede que envolve o chão das escolas.

Bem, sinto que até agora traçamos um pouco do que foi sendo construído nessa pesquisa, em quais diretrizes éticas apostamos, essas que tentamos construir a partir do que os cotidianos nos incitavam a pensar. E agora a questão que nos toma é: como devolver ao cotidiano isso que pesquisamos?

Em relação à Formação Continuada com os professores, as narrativas, as inquietações, as ponderações, as apostas foram sendo trabalhadas e retrabalhadas com eles nos próprios encontros formativos. As narrativas não foram lidas em íntegra, porém levantávamos pontos que estavam presentes nestas com eles e assim novas elaborações puderam ser feitas entre nós.

Um momento importante era a avaliação feita pelos professores sobre a feitura da formação. E em nosso último encontro formativo de 2018, uma professora nos diz gostar muito da formação e que sempre faz questão de ir. Diz ter aprendido muito sobre sua própria prática de trabalho e nos conta uma mudança em sua atuação: ela trabalha na EJA e contou que tratava os adultos como crianças, e os percebia de uma forma infantilizada. Mas que com esses encontros formativos, e as reflexões sobre as práticas de trabalho, foi reavaliando o que fazia, e que agora passa a perceber os estudantes como adultos que são. Sente que sai fortalecida da mesma e propõe às coordenadoras que façam mais formações como essa. Outro ponto destacado pelas (os) professoras (es) é que as formações eram feitas nos auditórios da SEME, mas que seria importante que a formação fosse até as escolas, para presenciar o cotidiano, onde as inquietações e as dificuldades nos processos educacionais emergem.

No ano de 2019, tivemos uma reunião na SEME para conversamos sobre as Formações, e avaliamos igualmente que muitas dessas foram esvaziadas. Talvez por serem feitas à noite muitos professores trabalhavam nesse horário e não podiam ir, ou estavam cansados de um dia inteiro de trabalho e não se animavam. Avaliamos que a presença de professores regentes por vezes era bem menor que a dos professores do atendimento especializado, o que não fortalecia, como nós apostávamos ser importante, a conversa entre esses segmentos. Indicando-nos também as dificuldades de fortalecimento dessa dimensão coletiva, que fatura a divisão fragmentar da divisão de setores.

Ponderações estas que estão sendo acolhidas e que coletivamente estamos buscando encaminhamentos para as mesmas.

Em relação às práticas de mediação, as devolutivas foram sendo fiadas com os familiares do estudante Felipe e com o estudante ao longo do próprio trabalho. Ainda antes de começar a pesquisa, à medida que ia escrevendo os diários e compartilhando as histórias vivenciadas em outros coletivos, percebíamos que as próprias práticas de trabalho iam se (re)modulando. As conversas tecidas com os parentes do mesmo, também geravam desdobramentos nas relações do dia-a-dia. Um conversar que até hoje é feito. Vez ou outra, nas idas a Niterói, encontramos Felipe e sua família. Momentos em que compartilhamos experiências relacionadas à educação

inclusiva. Com Felipe, brincamos juntos. Com sua família, vamos intercambiando elucubrações a respeito dos processos escolares que o estudante tem frequentado. E eu conto um pouco do que venho pesquisando.

As conversas com as narrativas, depois do início do mestrado, não puderam ser partilhadas com as escolas que trabalhei. Pois já não vivo na mesma cidade, e tampouco mantenho contato com essas instituições de ensino. Porém, acreditamos que houve inúmeros exercícios como aqueles compartilhados pelas narrativas de devolver à escola, enquanto a prática de mediação se dava, as questões que vinham surgindo no cotidiano. Isso, em tentativas de conversas com a equipe pedagógica, com as professoras, com as crianças estudantes. Ainda assim, apostamos que a própria força da escrita dessa pesquisa já propicia novas possibilidades de pensar o saberfazer educacional. E o que virá a ser feito com esse texto, pode propiciar novas conversas entre educação e deficiência, criando novos desdobramentos para questões que se atualizarem. Em vias de concluir, o desejo é que esse texto possa ser lido, relido, modificado e que ao encontrar interlocutores tenha força de gerar conversa. As palavras aqui tecidas não são cristalizadas e endurecidas. São tentativas de ao acessar impasses do cotidiano e compartilhar esses tensionamentos, criar fronteiras, contornos e outros caminhos possíveis para momentos em que precisamos pausar movimentos discriminatórios e individualizantes, incompatíveis com processos inclusivistas. Construindo assim caminhos possíveis, arejados onde caibam vários mundos.

E percebermos que cada novo trajeto criado são fronteiras que pormenorizam guardar uma dimensão de abertura, permitindo passagens que se abram a modificações, posto que devem ser analisadas em seus efeitos, que são sempre imprevisíveis. Guardamos, portanto, nessa produção de conhecimento a dimensão do desconhecer. Acomodando nessa conclusão a paradoxal certeza que as existências não se concluem, não se encerram. E que os saberesfazeres estão sempre além e sempre escapam do que o que entreteçemos com eles.

E por fim, apostamos que ao fortalecer nossas práticas interdependentes, cultivando a ética do cuidado, guardando suas dimensões de autonomia e exercitando o conversar, as práticas inclusivas na educação regular e na existência de uma vida se tornam mais possíveis.

Era fim de um dia do trabalho. Estávamos na sala esperando as mães buscarem as crianças para as levarem para casa. Na sala de aula tinha uma sacada que dava para o exterior do colégio, de lá dava para ver o céu, que ficava escondido quando estávamos dentro da sala. Felipe gostava de ficar lá, mas não era permitido. Nesse dia, ele foi correndo para a sacada,

eu, já cansada, fui atrás dele para pedir que ele retornasse para onde estávamos. Mas Felipe olha para mim e conduz meu olhar para a frente. Tinha uma linda lua no céu, depois fui saber que era um desses estágios da lua que só acontecem vez ou outra – uma tal de lua vermelha. Eu olho para a lua, olho para ele. Ele me dá um sorriso e encosta a cabeça no meu braço. O cansaço que sentia passou naquele momento. Ficamos lá um pouquinho, do lado de fora da aula, sorrindo e olhando para o céu.

(DIÁRIOS DE PESQUISA, MEDIAÇÃO).

REFERÊNCIAS

- ADICHE, C. **Sejamos todos feministas**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ALVES, N. & FERRAÇO, C. **As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e da formação**. Espaço do currículo, Paraíba: v.8, n.3, p.306-316, 2015.
- ALVES, C. **E se experimentássemos mais? Um manual não técnico de acessibilidade em espaços culturais**. 2016. Dissertação (Mestrado em psicologia) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.
- AMORIM, T. **Conjugando a prática da mediação escolar: entre-tempos coletivos, afetivos e impessoais**. 2017. Monografia – Instituto de Psicologia - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.
- BARBOSA, J.; HESS, H. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo**. Brasília: Liberlivro, 2010.
- BARROS, M. **Poesia Completa**. São Paulo: Ed. Leya, 2013. 480p.
- BRASIL. Filme-Documentário. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República**. 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oxscYK9Xr4M>>. Acesso em: março de 2019.
- _____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência)**, Brasília: 2015.
- BUTLER, J & TAYLOR, S. Examined Life. In: TAYLOR, A. **Examined Life**. Canada: 2009. 87m. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kasZiFURYpQ>>. Acesso em: março de 2018.
- CAFÉ FILOSÓFICO. **Deficiências e Diferenças**, 2016. Disponível em: <<<https://www.youtube.com/watch?v=jQKD5mIMJsM&t=291s>>>. Acesso em: março de 2019.
- CANGUILHEM, G. **O Normal e o Patológico**. 7. Edição, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- CÉSAR, J. et al. Verbos do apoio institucional em pesquisa: transversalizar, transdisciplinarizar e fortalecer redes de trabalho-vida na saúde. In: PINHEIRO, R. (et AL). **Práticas de apoio e a integralidade no SUS: por uma estratégia de rede multicêntrica de pesquisa**. Rio de Janeiro: CEPESC/ABRASCO, 2014.
- CÉSAR, J. et al. Apoio Institucional e processos de pesquisa: a pertinência de pensar o problema da formação. In: PINHEIRO, R. (et AL). **Práticas de apoio e a integralidade no SUS: por uma estratégia de rede multicêntrica de pesquisa**. Rio de Janeiro: CEPESC/ABRASCO, 2014.
- COSTA, J. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal; 1989.
- CRUCES CUEVAS, M. **Conversar e tensionar na formação (des)continuada inventiva/inclusiva: cartografia de uma escola-território**. 2015.267f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória: 2015.

DELEUZE, G. **Conversações**. 7ª reimpressão. São Paulo: 34, 2008.

DESPRET, V. **Leitura Etnopsicológica do segredo**. Revista de Psicologia, v.23, 5-28, Jan/Abr.2011.

_____. V for Versions: Do chimpanzees die like we do? In: DESPRET, V. **What would animals say if we asked the right questions?** University of Minnesota Press, translated by Brett Buchanan, Minneapolis, MN: 2016

DINIZ, D. **Modelo Social da Deficiência: A crítica feminista**. Série Anis 28, Brasília: Letras Livres, 1-8, julho, 2003.

_____. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

ESCOBAR, A. **Sentipensar com la Tierra: Las luchas Territoriales y la Dimensión de las Epistemologías del Sur**. Revista de Antropología Iberoamericana, Madrid: 11, 11-32, 2015.

ESCÓSSIA, L & TEDESCO, S. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: **Pistas do Método Cartográfico**. orgs. PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCOSSIA, L. – Porto Alegre: Sulina, 2015. 207 p.

FERREIRA, M.C. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades especiais. In: JESUS, D.M. de; BAPTISTA, C.R.; VICTOR, S.L. (Org.) **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. EDUFES, Vitória: 2006.

FERREIRA, M. Sobre escrever cartas. In: BERNARDES, A.; TAVARES, G.; MORAES, M. **Cartas para pensar: políticas de pesquisa em psicológica**. Edufes, Vitória: 2014.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 25ª. ed., São Paulo: Graal, 2012, 431 p.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 16ª. ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, 262 p.

FRANCO, L. **Pensando a escrita no trabalho de pesquisa: Por uma política da narrativa**. 2013.113 f. Dissertação (Mestrado em psicologia) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

GAVÉRIO, M. **“Que corpo deficiente é esse?”**: Notas sobre corpo e deficiência nos disability studies. 2015. 88f. Trabalho de Conclusão de Curso – Centro de Educação e Ciências Humanas Departamento de Sociologia. São Carlos, 2015.

GUAIGHER, L. **A participação de crianças e familiares no cuidado em saúde mental: um grupo GAM no CAPSI de Vitória-ES**. 2018. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2018.

GUIMARAES, A. **Crítica da razão excludente: desvelando novas racionalidades a partir das pesquisas em educação especial numa perspectiva inclusiva**. 2014.f.282. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2014.

JESUS, D.M. Formação Continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e Educação Inclusiva. In: JESUS, D.M. de; BAPTISTA, C.R.; VICTOR, S.L. (Org.) **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. EDUFES, Vitória: 2006.

KAUFMAN, N. **Mediação Escolar: Tecendo Pistas Entre Muitos**. 2016.97f. Dissertação (Mestrado em psicologia) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Niterói, 2016.

_____. Deficiências, dificuldades e diferenças: critérios e direções para mediar a Escola. In: MORAES... [et al.] **Deficiência em questão: para uma crise da normalidade**. 1.ed. Rio de Janeiro: Nau editora, 2017.

KITTAY, E. **The etics of care, dependence and disability**. Ratio Juris. Vol. 24 No. 1 March, 2011.

LEMINSKI, P. **Toda Poesia**. 1ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LOBO, L. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOURAU, R. **René Lourau na UERJ: Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Mnemosine, v. 3, n. 2, p. 1-120, 2007.

MACERATA, I. “...como bruxos maneando ferozes”: relações de cuidado e de controle no fio da navalha. Experiência “psi” em dispositivo da política de assistência social para crianças e adolescentes em situação de rua. 2010.200f. Dissertação (mestrado em psicologia) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Niterói, 2010.

MAIOR, I. **Deficiências e Diferenças**. In: CAFÉ FILOSÓFICO. 2016. Disponível em: <<<https://www.youtube.com/watch?v=jQKD5mIMJsM&t=291s>>>. Acesso em: março de 2019.

MARTINS, B. **E se eu fosse cego: narrativas silenciadas da deficiência**, Lisboa: Edições Afrontamentos, 2006.

_____. Deficiência e a biomedicina: o corpo e as lutas pelo sentido. In: MORAES... [et al.] **Deficiência em questão: para uma crise da normalidade**. 1.ed. Rio de Janeiro: Nau editora, 2017.

MARTINS, B; NUNES, J; MENESES, M. Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, B. **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. P.21-121.

MASCARENHAS, L & MORAES, M. Desafios e invenções tecidas entre formações de professores e inclusão nas escolas públicas regulares brasileiras. In: MORAES... [et al.] **Deficiência em questão: para uma crise da normalidade**. 1.ed. Rio de Janeiro: Nau editora, 2017.

MATURANA, H. VERDAN-ZÖLLER, G. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**; tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin – São Paulo: Palas Athena; Ed.4, 2014.

MELLO, A. **Por uma abordagem antropológica da deficiência: pessoa, corpo e subjetividade**. 2009. 84f. Monografia – Centro de Filosofia e Ciências Humanas Curso de Ciências Sociais. Florianópolis – SC.

MORAES, M. **E eu, quando fico pronta?** Memorial. 2015. Instituto de Psicologia. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2015.

_____. Do “pesquisar com” ou do tecer e destecer fronteiras. In: BERNARDES, A.; TAVARES, G.; MORAES, M. **Cartas para pensar: políticas de pesquisa em psicológica**. Edufes, Vitória, 2014.

MOREIRA, M. **A epistemologia de Maturana**. Ciência e educação. Porto Alegre: v.10/n3, 2004.

NAJMANOVICH, D. O feitiço do método. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método, métodos, contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003. – Número de referência: 001.81 M593.

ORTEGA, F. **Autismo e neurodiversidade**. Revista Ciência e Saúde Coletiva, Rio de Janeiro: 67-77, 2009.

_____. Deficiência como um desafio para uma teoria da justiça corporal. In: PINHEIRO, R. et AL. **Cultura do cuidado e o cuidado na cultura: dilemas, desafios e avanços para efetivação da integralidade em saúde no Mercosul**. Rio de Janeiro: ABRASCO, 2014.

PASSOS, E. E BARROS, B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa Intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

RESENDE, C. **O que pode um corpo? O método Angel Vianna de conscientização do movimento como um instrumento terapêutico**. *Physis* [online]. 2008, vol.18, n.3, pp.563-574.

SELIGMAN –SILVA, M. Trauma, lei e literatura: o olhar crítico de Shoshana Felman sobre o Direito. In: **O inconsciente jurídico: julgamentos e traumas no século XX**. São Paulo: EDIPRO, 2014.

SELVATICI, S. **Uma abertura da máquina do mundo: Cogestão e conversa como exercícios de cultivo de margens por entre as rachaduras dos muros**. 2017. 113f. Dissertação (Mestrado em psicologia) - Centro de ciências humanas e naturais. Vitória, 2017.

SKLIAR, C. **Desobedecer a linguagem: educar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TAYLOR, A. **Examined Life**. Canada: 2009. 87m. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kasZiFURYpQ>>. Acesso em: março de 2018.

TVBRASIL. **Educação Inclusiva no Plano Nacional da Educação**. In: 2013. Disponível em << https://www.youtube.com/watch?v=pvrxM_EDtzs&t=1318s>> Acessado em: março de 2019.

VENTURIELLO, M. Discapacidade: abordajes desde el modelo social, el cuerpo y el cuidado integral. In. PINHEIRO, R. et AL. **Cultura do cuidado e o cuidado na cultura: dilemas, desafios e avanços para efetivação da integralidade em saúde no Mercosul**. Rio de Janeiro: ABRASCO, 2014.

VEYNE, P. Foucault Revoluciona a História. In: Veyne, P. **Como se escreve a história**. 1998.

YOUNG, S. **Eu não sou sua inspiração, muito obrigada**. In: TED TALKS, 2014. Disponível em << <https://www.youtube.com/watch?v=8K9Gg164Bsw>>> Acesso em março de 2019

¹ Importante destacar que nesta dissertação mantém-se o termo deficiência, contudo este é afirmado a partir dos Estudos da Deficiência, enquanto uma construção social, em contrapartida ao Modelo Biomédico, que entende a deficiência como desvio de um padrão. Essa discussão será feita no decorrer da pesquisa.

² Discutiremos os Estudos da Deficiência e seus embates no decorrer da dissertação.

³ Estamos utilizando em nossa pesquisa o nome próprio da criança Felipe. Essa escolha foi feita após algumas conversas com a família, que solicitou a utilização do nome da criança e não o nome fictício. Os nomes das outras crianças e profissionais que aparecem na dissertação são nomes fictícios. Discutiremos esse ponto mais adiante.

⁴ A formação da qual trataremos neste trabalho como experiência de pesquisa é construída com professores especializados/as, professores do 2º segmento, pedagogos e diretores/as que atuam na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, Educação Básica, vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME). Conforme o projeto oficial pactuado a formação tem o objetivo de “potencializar as ações da escola com o público da modalidade da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos por meio de estudos/reflexões sobre a área”.

⁵ V e r t e n t e / t e n t e v e r t e n t e v e r t a n t o a t é n a d a a v e r a n ã o s e r e s p a n t o (LEMINSKI, 2013, p.301).

⁶ Segue a descrição do poema concreto do Leminski para que a leitura possa ser feita pelas pessoas cegas e com baixa visão.

⁷ BRASIL. História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência. Filme-Documentário, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. 2010. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=oxscYK9Xr4M>>. Acesso em: março de 2019.

⁸ Lia Crespo, jornalista.

⁹ Lia Crespo, jornalista.

¹⁰ Em 2018/1 como disciplina optativa do mestrado na UFES, estágio docência, foi ofertada uma disciplina optativa para a graduação em Psicologia. A disciplina foi realizada por mim, por Janaína Mariano, orientadora dessa pesquisa, e outros colega mestranda do PPGPSI. A disciplina também inaugurava um espaço onde os Estudos da Deficiência puderam ser acessados.

¹¹ Ethen Rosenfeld, professora e consultora em Deficiência Visual.

¹² Manuel Aguiar, coordenador do programa de Acessibilidade e Inclusão da CHESF.

¹³ O termo estilo é questionado com base na interlocução com os Estudos da Deficiência. A explicação é que a deficiência não é algo que se decide e a conotação da palavra estilo poderia nos remeter a uma escolha. Registramos aqui a ressalva e mantemos a citação, contudo compreendendo que ao enunciar a deficiência como um “estilo de vida”, estamos afirmando que viver sendo uma pessoa deficiente deve ser entendida como outra maneira de construir uma vida.

¹⁴ O autor possui todos os membros, sentidos e está dentro das expectativas cognitivas relacionados a um parâmetro médico, porém, o que o torna deficiente, de acordo com a linguagem médica, é a atrofia dos músculos, diagnosticado como amiotrofia muscular (GAVÉRIO, 2015).

¹⁵ De acordo com Deleuze: “A minorias e as majorias não se distinguem pelo número. Uma minoria pode ser mais numerosa que uma maioria. O que define a maioria é um modelo ao qual é preciso estar conforme: por exemplo, o europeu médio adulto macho habitante das cidades.... Ao passo que uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo” (DELEUZE, 2008, p. 214).

¹⁶ Abreu, G. *Como compomos com a diferença? A corporeidade enquanto prática de cuidado no processo de inclusão da deficiência na rede de ensino regular*. Monografia (Pós-graduação em Terapia através do Movimento, Corpo e Subjetivação), Faculdade Angel Vianna, Rio de Janeiro, 2017. 47f. Monografia fruto de um projeto de pesquisa sobre corporeidade, modos de ensino e deficiência, necessária para conclusão da pós-graduação em Terapia Através do Movimento, realizada na Faculdade Angel Vianna.

¹⁷ A organização dos diários de pesquisa foi inspirada na dissertação de Luciana Franco (2013), Nira Kaufman (2016) e Camila Alves (2016).

¹⁸ A escolha por utilizar a denominação mediadora é por considerar que eu era denominada mediadora na maior parte dos trabalhos que realizei nesse âmbito educação/inclusão/deficiência/práticas de trabalho. E mesmo nos outros vínculos empregatícios: “acompanhante terapêutica” e “auxiliar de educação infantil”, as práticas de trabalho se deram em funções similares: acompanhar o processo de inclusão de estudantes deficientes nas escolas regulares, a partir de uma atenção singular a um estudante específico. Essas práticas serão tensionadas ao longo da dissertação, mas o debate englobará mais intensivamente as práticas do que as nomenclaturas, mais as junções e atravessamentos que distinções. Na rede pública do município de Vitória/ES, os professores que atuam em uma função próxima da mediação são denominados Professores de Atendimento Educacional Especializado/AEE. Vale

ressaltar, que cada um dos trabalhos tem suas especificidades, mas o foco não será percorrer as especificidades de cada tipo de contratação, embora, porventura, considerações a esse respeito possam acontecer.

¹⁹ Izabel Maior, secretária Nacional de Promoção dos direitos da pessoa com deficiência.

²⁰ De acordo com Michel Foucault, o nascimento da medicina emerge de maneiras diversas em diferentes países. Na França especialmente, o nascimento da Medicina Social no século XVIII tem forte relação com o urbanismo e o processo de higienização da sociedade, onde conjecturar-se-ão formas de vida que favorecem a produção de deficiência. Nesse século, cria-se outro esquema político-médico, pois não se tratava mais de excluir e expulsar, mas sim de esquadrihar e vigiar os indivíduos e os espaços. Percorrer a sociedade a partir de “um olhar permanente e controlado por um registro, tanto quanto possível completo, de todos os fenômenos” (FOUCAULT, 2012, p.157). Chega-se a uma medicina individualizante, na qual o indivíduo “será observado, seguido, conhecido e curado” (FOUCAULT, 2012, p. 189).

²¹ A partir do século XIX e da europeização dos costumes, muda-se também a maneira com é percebida a criança. “Mudariam os sentimentos em relação à infância” (LOBO, 2008, p.308). Segundo Lília Lobo (2008) em conversa com Luccock (1975), nessa época não havia “nenhuma indiferença real quanto ao bem-estar das crianças, sua vida e sua morte” (LUCCOCK, 1975 apud LOBO, 2008, p.308). Observa-se que, a infância como a concebemos hoje, é diferente de como a infância era concebida no Brasil Colônia. A infância não era entendida como uma fase da vida com a qual deveríamos dispender cuidados diferentes de outras fases.

²² A nomenclatura surdo-mudo não é mais utilizada. Entre outras razões, porque ser surdo não implica ser mudo.

²³ Presidente da ACIC/INTEGRAÇÃO DO CEGO; CONADE/CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.

²⁴ Manuel Aguiar, coordenador do Programa de Acessibilidade e inclusão da CHESF/COMPANHIA HIDROELÉTRICA DE SÃO FRANCISCO.

²⁵ Karin Strobel, diretora presidente FENEIS/ FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS.

²⁶ Historiadora do INES/INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS.

²⁷ Rosângela Bernar Bieler, presidente do Instituto Interamericano sobre Deficiência e Desenvolvimento Inclusivo.

²⁸ Messias Tavares, presidente do Instituto Interamericano sobre Deficiência e Desenvolvimento Inclusivo no Brasil.

²⁹ Lia Crespo, jornalista.

³⁰ DESENHO UNIVERSAL: II – desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2015, Cap.1 Art.3).

³¹ BUTLER, J. & TAYLOR, S. Examined Life. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kasZiFURYpQ>> Acesso em: março 2019.

³² TAYLOR, A. Examined Life. Canada. 2009. 87m.

³³ MAIOR, I. Deficiências e Diferenças. In. CAFÉ FILOSÓFICO. 2016. Disponível em: <<<https://www.youtube.com/watch?v=jQKD5mIMJsM&t=291s>>>. Acesso em 2019.

³⁴ Destacamos o contexto político atual da construção dessa pesquisa: O Brasil vive um período de um novo Governo, que se inicia no pleito do ano de 2019 e gera mudanças de diversas ordens, inclusive no âmbito legal. Não iremos discutir tais processos nesta pesquisa, contudo consideramos importante sinalizar que a atual conjuntura envolve mudanças quanto à conquista de direitos no que concerne ao tema da deficiência. A saber: a extinção do Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência/CONADE, segundo Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019, que extingue ou submete à justificativa de necessidade de existência os conselhos e outros órgãos colegiados não criados mediante lei. Tal extinção, fragiliza a participação social e as lutas políticas dessa parcela da população por direitos sociais. Como também, o risco da perda do direito conquistado da obrigatoriedade das escolas privadas e públicas de realizarem a matrícula de pessoas deficientes no ensino regular e a feita das mudanças necessárias, como indicadas na lei 13.146/2015.

³⁵ Dr. Raimundo Araujo Leitão. Fisiatra, Fundador da Academia Brasileira de Medicina de Reabilitação

³⁶ Lília Pinto Martins, Psicóloga, Presidente do CVI/CENTRO DE VIDA INDEPENDENTE – RJ.

³⁷ Lília Pinto Martins, Psicóloga, Presidente do CVI RIO,

³⁸ Izabel Maior, Secretária Nacional de promoção dos direitos da pessoa com deficiência.

³⁹ <https://www.dicio.com.br/conciliar/> (visitado em 11/02/2019)

⁴⁰ ROMEU SASSAKI. Consultor de Inclusão social.

⁴¹ ROSANGÊLA BIELER. Pres. Do Instituto Interamericano, sobre Deficiência e Desenvolvimento Inclusivo.

⁴² Messias Tavares, presidente do Instituto Interamericano sobre Deficiência e Desenvolvimento Inclusivo no Brasil.

⁴³ “como luchas por un mundo en el que quepan muchos mundos” (ESCOBAR, 2015, p.15) Texto original.

⁴⁴ “que se ha apoderado del derecho a ser <<el>> Mundo, sometiendo a todos los demás mundos a sus propios términos o, aún peor, relegándolos a la inexistencia; se trata de un mundo en el que tan solo cabe un Mundo” (ESCOBAR, 2015, p.15) Texto original.

⁴⁵ Expressão utilizada pelo autor. De acordo com a literatura moderna dos Estudos da Deficiência, seria mais adequado dizer: sendo uma pessoa com deficiência ou sendo uma pessoa sem deficiência.

⁴⁶ ROMEU SASSAKI. Consultor de Inclusão social.

⁴⁷ O coletivo aqui não se refere ao coletivo como um plural de seres ou restrito à noção de equipe ou trabalho em equipe. Aponta antes para um coletivo de forças, plano basal e ontológico do viver. Construir um coletivo é ao mesmo tempo criar modos de aliança com essa base da onde surgimos e que nos torna inseparáveis dos outros seres e do mundo. Poderíamos ainda apontar que o plano do coletivo é também um plano de interdependência. Noção que trataremos nesse capítulo mais a frente (ESCÓSSIA & TEDESCO, 2015).

⁴⁸ “music, bathing, good food, people, attention, and love” (KITTAAY, 2011,p.52) Texto original.

⁴⁹ “I have been learning about disability from the perspective of one who is unable to speak for herself; and it is from her and her caregivers that I have come to have a profound appreciation of care as a practice and an ethic” (KITTAAY, 2011, p.52) Texto original.

⁵⁰ “Much has been accomplished by the pioneering work of these disability advocates. In the United States it is most notably the Americans with Disabilities Act (ADA), enacted in July 1990. That act states: “The Nation’s proper goals regarding individuals with disabilities are to assure equality of opportunity, full participation, independent living, and economic selfsufficiency for such individuals” ” (ADA, apud KITTAAY, 2011, p. 50) Texto original.

⁵¹ “when individuals find themselves dependent on others (as many people with disabilities do) for self-care, economic security, and safety, the dignity which comes with autonomy appears threatened” (KITTAAY, 2011, p.50) Texto original.

⁵² “The term “care” (in English) can denote a labor, an attitude, or a virtue. As labor, it is the work of maintaining others and ourselves when we are in a condition of need” (KITTAAY,2011, p.52) Texto original.

⁵³ “I am invested in the idea that care is an indispensable, and even a central good—one without which a life of dignity is impossible and which is itself an expression of a person’s dignity” (KITTAAY, 2011, p.52) Texto original.

⁵⁴ “the emphasis on independence extols an idealization that is a mere fiction, not only for people with disability, but for all of us” (KITTAAY, 2011, p.51) Texto Original.

⁵⁵ “the positive experience of connectedness we can experience through dependence” (KITTAAY, 2011, p. 57) Texto original.

⁵⁶ “When we acknowledge how dependence on another saves us from isolation and provides the connections to another that makes life worthwhile, we can start the process of embracing needed dependencies” (KITTAAY, 2011, p. 57) Texto original.

⁵⁷ “can begin to confront our fear and loathing of dependency and with it, of disability” (KITTAAY, 2011, p. 57) Texto original.

⁵⁸ “Given that people with disabilities are attempting to cast off the perception of the disabled individual as hapless, in need of “looking after, ” and are working to retrieve independence in the face of practices and persons who reinforce and heighten the sense of dependence, can care be recuperated as a valued and valuable concept? More specifically, can an ethic of care be relevant to the development of an ethic of inclusion that persons with disability may want to embrace? ” (KITTAAY,2011, p.52) Texto original.

⁵⁹ “(family members, hands-on care assistants, medical personal) and people with different sorts of care needs” (KITTAAY, 2011, p.55) Texto original.

⁶⁰ “is offered can be taken up by the person cared for. Unless the provisions are appropriate, they are not care” (KITTAAY, 2011, p. 56)

⁶¹ “Cooperative, respectful, attentive relations are, I suggest, better alternatives than paternalistic responses toward those who depend on us in times of need” (KITTAAY, 2011, p. 55) Texto original.

⁶² “En términos de discapacidad, contar con mayor autonomía es disponer de más relaciones y un medio que posibilite el desenvolvimiento de los diferentes cuerpos existentes. Frente a las barreras arquitectónicas los entrevistados tienen más chances de quedar aislados, sin más relaciones que las que entablan con sus coabitantes. De esta manera, se refuerza la dependencia hacia unos vínculos en la medida en que se impide la consolidación de las redes sociales” (VENTURIELLO, 2014, p.248) Texto original.

⁶³ Humberto Maturana é um biólogo chileno nascido em 1928. O autor fez doutorado em Biologia em Harvard, trabalhou em neurofisiologia no M.I.T, e começou a profissão de professor na Universidade do Chile em 1960. “A partir da noção de sistema, no âmbito da Biologia, Maturana se perguntou: Que classe de sistema é um ser vivo? Essa pergunta guiou suas reflexões teóricas e epistemológicas e o levou, juntamente com Francisco Varela, outro

chileno com a mesma formação, ao conceito de autopoiese” (MOREIRA, 2004, p.597). Gerda Verden-zoller, é uma psicóloga alemã. É fundadora do Instituto de Pesquisa de Ecopsicologia da Primeira Infância de Passau, na Bavária. E é membro do Centro Bávaro de Pesquisa Educacional do Instituto Estatal para a Educação na Primeira Infância.

⁶⁴ “Each story receives and gives, and sometimes not, it’s own light in the context in which it is welcomed or called. But each story is clarified differently by others who respond from their own contexts of enunciation and according to the fortuitous ways they are connected. These connections between versions can clarify other ways of considering these stories” (DESPRET, 2016, p.176) Texto original.