

Série Interlocuções Práticas, Experiências e Pesquisas em Saúde

EXPERIÊNCIA ENTRE EDUCAÇÃO, ENSINO, DIFERENÇA E TERRITÓRIO

Maria Goretti Andrade Rodrigues
Anelice Ribetto
ORGANIZADORAS





A **Editora Rede UNIDA** oferece um acervo digital para **acesso aberto** com mais de 200 obras. São publicações relevantes para a educação e o trabalho na saúde. Tem autores clássicos e novos, com acesso **gratuito** às publicações. Os custos de manutenção são cobertos solidariamente por parceiros e doações.

Para a sustentabilidade da **Editora Rede UNIDA**, precisamos de doações. Ajude a manter a Editora! Participe da campanha «e-livro, e-livre», de financiamento colaborativo.

Acesse a página
<https://editora.redeunida.org.br/quero-apoiar/>
e faça sua doação

Com sua colaboração, seguiremos compartilhando conhecimento e lançando novos autores e autoras, para o fortalecimento da educação e do trabalho no SUS, e para a defesa das vidas de todos e todas.

Acesse a Biblioteca Digital da Editora Rede UNIDA
<https://editora.redeunida.org.br/>

E lembre-se: compartilhe os links das publicações, não os arquivos. Atualizamos o acervo com versões corrigidas e atualizadas e nosso contador de acessos é o marcador da avaliação do impacto da Editora. Ajude a divulgar essa ideia.

editora.redeunida.org.br



ORGANIZADORAS
Maria Goretti Andrade Rodrigues
Anelice Ribetto

Série Interloquções Práticas, Experiências e Pesquisa em Saúde

**EXPERIÊNCIA
ENTRE
EDUCAÇÃO,
ENSINO,
DIFERENÇA
E TERRITÓRIO**

1ª Edição
Porto Alegre
2023

editora



redeunida

Coordenador Geral da Associação Rede UNIDA

Alcindo Antônio Ferla

Coordenação Editorial

Editor-Chefe: **Alcindo Antônio Ferla**

Editores Associados: **Carlos Alberto Severo Garcia Júnior, Daniela Dallegrave, Denise Bueno, Frederico Viana Machado, Jacks Soratto, João Batista de Oliveira Junior, Júlio César Schweickardt, Károl Veiga Cabral, Márcia Fernanda Mello Mendes, Márcio Mariath Belloc, Maria das Graças Alves Pereira, Quelen Tanize Alves da Silva, Ricardo Burg Ceccim, Roger Flores Cecon, Stephany Yolanda Ril, Virgínia de Menezes Portes.**

Conselho Editorial

Adriane Pires Batiston (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil);
Alcindo Antônio Ferla (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil);
Ángel Martínez-Hernández (Universitat Rovira i Virgili, Espanha);
Angelo Stefanini (Università di Bologna, Itália);
Ardigó Martino (Università di Bologna, Itália);
Berta Paz Lorido (Universitat de les Illes Balears, Espanha);
Célia Beatriz Iriart (University of New Mexico, Estados Unidos da América);
Denise Bueno (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil);
Emerson Elias Merhy (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil);
Érica Rosalba Mallmann Duarte (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil);
Francisca Valda Silva de Oliveira (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil);
Hêider Aurélio Pinto (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil);
Izabella Barison Matos (Universidade Federal da Fronteira Sul, Brasil);
Jacks Soratto (Universidade do Extremo Sul Catarinense);
João Henrique Lara do Amaral (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil);
Júlio Cesar Schweickardt (Fundação Oswaldo Cruz/Amazonas, Brasil);
Laura Camargo Macruz Feuerwerker (Universidade de São Paulo, Brasil);
Leonardo Federico (Universidad Nacional de Lanús, Argentina);
Lisiane Bôer Possa (Universidade Federal de Santa Maria, Brasil);
Luciano Bezerra Gomes (Universidade Federal da Paraíba, Brasil);
Mara Lisiane dos Santos (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil);
Márcia Regina Cardoso Torres (Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro, Brasil);
Marco Akerman (Universidade de São Paulo, Brasil);
Maria Augusta Nicoli (Agenzia Sanitaria e Sociale Regionale dell'Emilia-Romagna, Itália);
Maria das Graças Alves Pereira (Instituto Federal do Acre, Brasil);
Maria Luiza Jaeger (Associação Brasileira da Rede UNIDA, Brasil);
Maria Rocineide Ferreira da Silva (Universidade Estadual do Ceará, Brasil);
Paulo de Tarso Ribeiro de Oliveira (Universidade Federal do Pará, Brasil);
Quelen Tanize Alves da Silva (Grupo Hospitalar Conceição, Brasil);
Ricardo Burg Ceccim (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil);
Rossana Staeve Baduy (Universidade Estadual de Londrina, Brasil);
Sara Donetto (King's College London, Inglaterra);
Sueli Terezinha Goi Barrios (Associação Rede Unida, Brasil);
Túlio Batista Franco (Universidade Federal Fluminense, Brasil);
Vanderléia Laodete Pulga (Universidade Federal da Fronteira Sul, Brasil);
Vanessa Iribarrem Avena Miranda (Universidade do Extremo Sul Catarinense/Brasil);
Vera Lucia Kodjaoglanian (Laboratório de Inovação Tecnológica em Saúde/LAIS/UFRN, Brasil);
Vincenza Pellegrini (Università di Parma, Itália).

Comissão Executiva Editorial

Alana Santos de Souza
Jaqueline Miotto Guarnieri
Camila Fontana Roman

Capa | Projeto Gráfico | Diagramação

Lucia Pouchain

Imagem Capa
FreePik

E96

Experiência entre Educação, Ensino, Diferença e Território / Organizadoras: Maria Goretti Andrade Rodrigues e Anelice Ribetto – 1. ed. -- Porto Alegre, RS: Editora Rede Unida, 2023.

179 p. (Série Interlocuções Práticas, Experiências e Pesquisas em Saúde, v. 41).

E-book: 4.50 Mb; PDF

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5462-090-1

DOI: 10.18310/9786554620901

1. Educação. 2. Medicalização da Aprendizagem. 3. política pública I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

NLM WA 18
CDU 376

Catalogação elaborada pela bibliotecária Alana Santos de Souza - CRB 10/2738

Todos os direitos desta edição reservados à Associação Rede UNIDA
Rua São Manoel, nº 498 - CEP 90620-110, Porto Alegre – RS. Fone: (51) 3391-1252

www.redeunida.org.br

Esse livro foi financiado com recursos provenientes do
Edital de Apoio para Programas e Cursos de Pós-Graduação
Stricto Sensu do Estado do Rio de Janeiro 2019 da FAPERJ



FAPERJ

Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro



Sumário

APRESENTAÇÃO | ENCONTROS ENTRE EXPERIÊNCIAS, ENSINO, EDUCAÇÃO, DIFERENÇA E TERRITÓRIO 9

Maria Goretti Andrade Rodrigues, Anelice Ribetto

PSICOLOGIA, SAÚDE E EDUCAÇÃO: CAMINHOS QUE SE ATRAVESSAM NA PRODUÇÃO DE UM CUIDADO COMPARTILHADO COM O SUJEITO 17

Renata Domingues Gonçalves Caveari de Sousa

TRILHANDO CAMINHOS: NARRATIVAS SOBRE PROCESSOS INCLUSIVOS E MEDIAÇÃO ESCOLAR NO COTIDIANO EDUCACIONAL 30

Thamyres Bandoli Tavares Vargas

CARTOGRAFIAS NO DEVER PEDAGOGO: COMENDO, TECENDO E INVENTANDO ESCOLAS 50

Arildo dos Santos Amaral

ENTRE DIÁRIOS DE PESQUISA: UMA PROBLEMATIZAÇÃO DOS USOS DOS CONCEITOS DE INDISCIPLINA E DEFICIÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR..... 62

Débora de Souza Santos Madeira

OLHARES E ESCRITAS DELIGNYANAS: NOVOS MODOS DE VER E FALAR AS SUBJETIVIDADES “DITAS” PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS 77

Jussara Cavalcante

ESCREVIVER NAS ENCRUZILHADAS AQUILOMBADA: O ENCONTRO COM ESTUDANTES NEGRAS SURDAS COMO POTÊNCIA DE TRANSFORMAÇÃO..... 90

Sheila Martins dos Santos

TORNANDO-SE ENTRE PAISAGENS..... 105

Daiana Pilar Andrade de Freitas Silva

TERMOS LEGAIS E POLÍTICOS QUE BASEIAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL
NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO MUNICÍPIO DE
NITERÓI/RJ..... 122

Joyce da Silva Costa

CARTOGRAFANDO ENCONTROS ENTRE ESTUDANTES E UMA
PROFESSORA NA ESCOLA QUE ACONTECE NO HOSPITAL: NARRATIVAS
E PROBLEMATIZAÇÕES DE UMA TRAJETÓRIA ESCOLAR..... 140

Vívian Padial Leão

CARTOGRAFIA DE ARRANJOS INCLUSIVOS EM UMA CIDADE DO
NOROESTE FLUMINENSE: ESCRITA RESISTÊNCIA PARA UM RETROCESSO
MEDICALIZANTE..... 154

Rafaela do Carmo Pacheco Nacinovic

SOBRE AUTORES..... 169

ÍNDICE REMISSIVO..... 175



APRESENTAÇÃO

ENCONTROS ENTRE EXPERIÊNCIAS, ENSINO, EDUCAÇÃO, DIFERENÇA E TERRITÓRIO

Maria Goretti Andrade Rodrigues
Anelice Ribetto

A passagem pelo Coletivo Diferença e Alteridade na Educação (FFP/UERJ) para realização de Licença Capacitação em 2021 da professora da Universidade Federal Fluminense (UFF), coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação e Saúde (GRUPES/INFES/UFF), possibilitou a produção de bons encontros, que abriram caminhos para essa reunião de textos sobre experiência entre ensino, educação, diferença e território, entre tramas experimentais desmedicalizantes.

Produzir um texto para essa apresentação de pesquisas sobre a relação da escola com a diferença, que expresse uma dimensão ética, estética e política no ensino e no território da medicalização da aprendizagem, que chega nos consultórios de psicologia, medicina e outras especialidades: um desafio.

Escolhemos a palavra texto pelo significado etimológico, parte de um tecido, que compõe os processos de produção de subjetividade no qual estamos imersas. Que seja um texto-devir desse tecido da desmedicalização da Educação, sentido na pele de educadores, gestores, professores, mediadores, profissionais de saúde, estudantes de pedagogia, psicologia e áreas afins, mães, pais, avós, entre outros.

A dimensão ética passa pela afirmação da alteridade como relação e não como essencialidade identitária, pelo compromisso com a psicologia, com o campo da educação e da saúde coletiva como espaços de produção de práticas de cuidado de si e do outro, pela relevância de compartilhar conhecimento, enquanto restituição de pesquisa, pois fazemos parte de Grupos de Pesquisas de instituições públicas, reconhecidos pelo CNPq.

O Grupo de Pesquisa Educação e Saúde (GRUPES), certificado pela UFF, completa 13 anos, no contexto de reuniões para construções de trabalhos de conclusão de curso de Pedagogia, orientações de bolsistas de iniciação científica

e iniciação à docência, além das produções no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino, na região do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da UFF, situado em Santo Antônio de Pádua-RJ, e projetos e programas de Extensão que abrangem municípios dos estados do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, que ficam no entorno. Nossos trabalhos ao longo dos anos apresentam parcerias interinstitucionais significativas, como a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), e intrainstitucional, como o Instituto de Saúde Coletiva da UFF. Os estudos e pesquisas do GRUPES abarcam temáticas de educação permanente em saúde, atenção psicossocial, educação inclusiva e processos de subjetivação, diferença e educação, normalidade/semelhantização e alteridade, medicalização da aprendizagem e da vida, além de políticas públicas para a inclusão.

O Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação é um coletivo criado em 2011 que, atualmente, reúne professores da escola básica, professores e estudantes da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), gestores das redes públicas de ensino e famílias – principalmente mães – de alunos ditos “pessoas com deficiências”. Nesta rede problematizamos a produção da normalidade como política presente no campo da pedagogia e que ainda contribui para a exclusão e massacre de pessoas que se afastam da norma criada como vetor de padronização. Por outro lado, e coerente com essa problematização da norma, colocamos também em questão as formas com que a pedagogia tem narrado o outro: desde um discurso profundamente medicalizado (os rótulos...) ou marcadamente judicializado (o discurso de direito como discurso apenas jurídico) para afirmar, desde o coletivo, a invenção de uma narrativa que revele o encontro ético com o outro. Tendo, então, a possibilidade de alteridade como produção investigativa a pergunta que se instala como interrogante é como narrar este acontecimento? A então temos como ethos e modo de fazer pesquisa a cartografia e a problematização da escrita acadêmica majoritária na universidade que tenta excluir outros modos de enunciação agenciados com a literatura, o cinema, as artes visuais, a produção de fotografias e paisagens sonoras, as artes cênicas etc. O Coletivo faz parte do Departamento de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais e do Programa Vozes da Educação da FFP/UERJ e tem convênios com a Universidad Provincial de Córdoba (Argentina) e a Universidad Tecnológica de Pereira (Colômbia).

A dimensão estética se afirma no tecido de uma trama de pesquisas desmedicalizantes, agenciamento coletivo de enunciação que faz ver a força da arte, do mínimo gesto (RIBETTO, 2014; SKLIAR, 2011) da “formação inventiva” (DIAS, 2011), e da presença próxima (DELIGNY, 2015) como pistas para pensar o entre educação, ensino e território.

A dimensão política é a força que sustenta a responsabilidade de investimento no social, do compromisso com a política pública, com a formação acadêmica, de intervenções possíveis em trazer para a cena o silenciamento de conflitos, pela problematização das relações escolares reduzidas ao diagnóstico de doenças em crianças e adolescentes, muitas vezes em nome de uma prática escolar em busca de uma turma homogênea (RODRIGUES; AMARANTE, 2018). Há que ser resistência!

A leitura dos textos que aqui se apresentam não segue um itinerário linear e único, iniciamos com o texto de Renata Sousa para o deslocar da centralidade de especialistas para a articulação do cuidado em saúde de modo compartilhado com profissionais da educação, inspiradas pelo viés da estrutura de trabalho delineada pelo matriciamento ou apoio matricial. **Psicologia, saúde e educação: caminhos que se atravessam na produção de um cuidado compartilhado com o sujeito** é um recorte da dissertação do Programa de Pós-Graduação em Ensino/INFES/UFE, desenvolvida entre 2016 e 2018, cuja pesquisa aborda a questão da inclusão de crianças com autismo no ensino regular em uma cidade do interior do Estado do Rio de Janeiro, trazendo como foco principal o papel do psicólogo numa perspectiva de apoio junto aos mediadores escolares no processo ensino e aprendizagem. O psicólogo apoiador tenta se articular em diferentes territórios existenciais e tecer uma forma de atenção que não produza novos especialismos mas possa contribuir para a articulação de diferentes atores na construção de outros olhares. Neste recorte o resgate histórico nos dá a ver que a saúde que se faz no coletivo leva em conta a produção da subjetividade que impacta o adoecer e suas consequências para o sujeito. Não há apenas um corpo biologicamente afetado por sintomas, mas existem circunstâncias de vida que o transformam, que o levam a adoecer.

O que ainda se percebe é a constante subordinação do saber pedagógico aos saberes da saúde, apresentando-se a prática escolar em diversos momentos medicalizante, segregatória e patologizante, o que encontra outros caminhos nos

textos que se seguem, que evidenciam a possibilidade de uma Outra Escola, a partir dos pequenos gestos, da criação de um comum.

O escrito de Thamires Vargas, **Trilhando caminhos: narrativas sobre processos inclusivos e mediação escolar no cotidiano educacional**, configura-se como um fragmento da dissertação de mestrado intitulada “Cartografia de Processos Inclusivos: Narrativas Sobre o Cotidiano da Mediação Escolar”, a qual foi realizada junto ao Grupo Pesquisa em Educação e Saúde (GRUPES), entre os anos de 2015 e 2016, no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense. Esta produção percorre caminhos acerca da compreensão de tentativas de efetivação de processos inclusivos de crianças com necessidades educacionais especiais, em especial aquelas diagnosticadas com transtorno do espectro autista, através do recurso da Mediação escolar, que neste contexto, não é positiva ou negativa “em si”, mas eficaz ou não a partir do uso que se faz dela, a partir da postura ética-estética-política que se tem diante do fazer, a partir da sensibilidade, da exposição frente aos encontros que se dão no espaço escola.

O exercício de escrita de Arildo Amaral, **Cartografias no devir pedagogo: compondo, tecendo e inventando escolas**, apresenta um recorte da dissertação de mestrado “Cartografias, mapas, linhas e dobras: compondo escritas, tecendo redes, inventando escolas”, do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense - PPGEn/UFF. Um estudo decorrente das cartografias de um Pedagogo no ofício de Orientador Educacional de uma Rede Municipal de Ensino. Com o objetivo de problematizar a medicalização territorializada nas escolas e produzir movimentos instituintes no fazer pedagógico, ocupou-se em afirmar uma escrita resistência, que traz uma proposta inventiva de escolas moleculares onde se encontram processos de singularização.

Entre diários de pesquisa: uma problematização dos usos dos conceitos de indisciplina e deficiência no cotidiano escolar, ensaio escrito por Débora Madeira, se constitui como um recorte de algumas inquietações que compõem a dissertação intitulada *Cartografia do caminhar com estudantes (entre diários de pesquisa) no Instituto Benjamin Constant*, que foi desenvolvida, entre os anos de 2021 e 2022, junto ao grupo de Pesquisa Coletivo e Diferenças na Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do

Rio de Janeiro. Trata-se de uma pesquisa-dissertativa, que buscou cartografar os efeitos dos encontros com os estudantes do Instituto Benjamin Constant, desde a percepção de uma educadora que experimenta esse espaço institucional na condição de assistente de alunos. Um exercício do pensamento, que admitiu o diário de pesquisa como uma força expressiva que pode suscitar questionamentos quanto às nomeações que por vezes, são dadas a alguns estudantes, categorizando-os como deficientes e indisciplinados.

O artigo **Olhares e Escritas Delignyanas: novos modos de ver e falar as subjetividades “ditas” pessoas com deficiências** de Jussara Cavalcante, emerge da Dissertação de mestrado, sob título “Como uma onda no mar: *entre* olhares e escritas cartográficas de uma professora de apoio educacional especializado de uma escola pública de Niterói”, produzida no Programa Pós Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGedu/FFP/Uerj). A escrita da Dissertação trouxe uma escrita cartográfica, musical e poética, tecida por meio da pesquisa-intervenção, que enfatizou a experimentação como processo, com práticas e modos de perceber, sentir, aprender e desaprender, que apontam sentidos para fugir dos registros certos, como as dissonâncias das práticas *delignyanas*. Neste recorte da dissertação são analisados os efeitos e a produção de subjetividades emergentes do *entre* e do *encontro* da pesquisadora/pesquisa, da escrita e das subjetividades “ditas” pessoas com deficiência, com a processualidade de Deligny.

Na tessitura do ensaio **Escrever nas encruzilhadas aquilombada: o encontro com estudantes negras surdas como potência de transformação**, Sheila Santos é movida por narrar alguns dos efeitos de uma pesquisa-escrevivência, dissertação de mestrado defendida em 2022 nomeada “Escrevivências: Escrevivências: denegrir(-se) e ensurdec(-se) com estudantes negras surdas”, no curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, junto ao coletivo Diferenças e Alteridade na Educação no *entre* do meu fazer como intérprete de Libras atuante no Instituto Nacional de Surdos. Na dissertação buscou-se dar a ver os efeitos dos encontros com estudantes negras-surdas e as literaturas negras numa turma do Ensino Fundamental Noturno no primeiro segmento do ensino fundamental no Instituto

Nacional de Educação de Surdos, localizado na cidade do Rio de Janeiro. Todo este processo formativo deu-se pela tentativa de tecer junto ao Coletivo Alteridade e Diferença na Educação uma *colcha-encruzilhada* forjada pelo movimento de dar a ver as seguintes questões que foram os contornos da pesquisa-escrivência: “Como seria esse nosso encontro com as literaturas negras? O que poderíamos aprender juntas nessas conversas com as autoras negras? Como seria nos vermos nas escrituras negras? Desse modo neste ensaio arrisco no movimento de aquilombar-se juntas, criando rasuras a partir da experiência de liberdade com arte, com poesia, com afeto e sendo afetada”.

O ensaio de Daiana Silva, **Tornando-se entre paisagens**, se compõe como um efeito das paisagens produzidas no fazer de uma pesquisa de doutorado, defendida em 2023, intitulada “Paisagens tecidas na diferença: modos babélicos de ver, sentir e aprender conversando com crianças do Instituto Benjamin Constant em pandemia”. A pesquisa foi escrita entre o Coletivo Diferenças e Alteridade, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGedu) - Processos formativos e desigualdades sociais - da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e o Instituto Benjamin Constant (IBC), e buscou problematizar os modos universais de ver, sentir e aprender no mundo, para afirmar-(nos) na diferença que há como relação. Portanto este artigo, pretende dar a ver os efeitos de alguns dos encontros, isto é, paisagens em movimento, que se materializaram no desejo de produção da pesquisa, e que ao mesmo tempo se tornaram uma das texturas de composição da tese, afirmando o caos como possibilidade de encontros. Visibilizando-se assim, o modo como é possível tonar-se por entre paisagens, como expressão de possíveis deslocamentos territoriais.

O texto de Joyce da Silva Costa, **Termos Legais e Políticos que baseiam a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Município de Niterói/RJ**, foi escrito a partir dos efeitos da pesquisa realizada na dissertação de Mestrado “Experiências formativas de professoras de apoio educacional especializado recém-concursados e regentes do município de Niterói - RJ”, produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Da orientação do capítulo participaram a orientadora do Mestrado,

professora Inês Bragança - Coletivo Polifonia FFP/UERJ e UNICAMP-M e uma das participantes da Banca de Defesa de Mestrado -que foi defendida em abril de 2020- e atual orientadora de Doutorado, professora Anelice Ribetto, do Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação FFP/UERJ. Este texto se apresenta como recorte a abordagem das políticas públicas da educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva que orientam as escolas do município de Niterói/RJ.

O texto **Cartografando encontros entre estudantes e uma professora na escola que acontece no hospital: narrativas e problematizações de uma trajetória escolar**, de Vivian Padial, intenta fazer reverberar alguns dos efeitos da pesquisa realizada na dissertação de mestrado “Anotações de Improviso e Problematizações – Efeitos de encontros entre estudantes e uma professora na escola que acontece no hospital”. A pesquisa foi produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais – da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro com o Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação e defendida em dezembro de 2022. A proposta pretendeu cartografar os efeitos dos encontros entre estudantes e uma professora, na escola que acontece no hospital - no município de Niterói-RJ. O presente artigo apresenta a experiência que impulsionou e provocou a pesquisa, problematizando a política pública e as práticas pedagógicas que acontecem nesse processo.

Cartografia de arranjos inclusivos em uma cidade do noroeste fluminense: escrita resistência para um retrocesso medicalizante, de Rafaela Nacinovic, é um recorte de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino da UFF, desenvolvida entre 2019 e 2021, e teve como proposta apresentar o cenário da educação inclusiva da cidade de Santo Antônio de Pádua-RJ através do acompanhamento de trajetórias de estudantes com deficiência matriculados na rede pública municipal. Partindo do viés metodológico da Cartografia de Deleuze e Guattari (2011), busca-se seguir as pistas que chegam a fim de conhecer o campo de pesquisa de acordo com os acontecimentos. Como forma de aproximação, foram realizadas rodas de conversa e entrevistas individuais com professores e profissionais das escolas, bem como familiares e mediadores, almejando a construção das trajetórias em uma confluência dos percursos dos atores. Partindo dessa premissa, são observados analisadores que fazem emergir as distorções da política em sua aplicação na rede municipal,

que se mostram através do funcionamento restritivo das Salas de Recursos Multifuncionais, a desarticulação entre os serviços escolares, a medicalização dos processos educacionais e a captura da mediação escolar em favor de um modo de operar silenciador de conflitos. Nas trajetórias escolares acompanhadas são narradas possibilidades outras de relações escolares que apontam para a aposta na micropolítica do cotidiano, na reconstrução das ações sob a perspectiva do modelo social da deficiência, bem como o reconhecimento do estudante com deficiência enquanto protagonista dos processos educacionais.

Referências


DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2** (v. 1). 2. ed. São Paulo: Editora 34. 2011.

DIAS, R. de O. **Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência políticas cognitivas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

RIBETTO, A. Gestos mínimos y pedagogía de las diferencias», **Polis** [En línea], 37 | 2014, Publicado el 06 mayo 2014, consultado el 22 agosto 2023. Disponível em: <http://journals.openedition.org/polis/9785>. Acesso em: 29 ago. 2023.

RODRIGUES, M. G. A.; AMARANTE, P. Por Outras Relações na Escola pela Lógica da Desmedicalização: Cartografia de Mediação Escolar com Crianças Ditas Autistas. In: AMARANTE, P.; PITTA, A. M.F.; OLIVEIRA, W.F. (Org.). **Patologização e Medicalização da Vida: Epistemologia e Política**. 1ed.São Paulo: Zagodoni, 2018, v. 1, p. 1-177.

SKLIAR, C. “De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad”, **Política y Sociedad**, v. 47, n. 1, p. 153-164, 2011.



PSICOLOGIA, SAÚDE E EDUCAÇÃO: CAMINHOS QUE SE ATRAVESSAM NA PRODUÇÃO DE UM CUIDADO COMPARTILHADO COM O SUJEITO

Renata Domingues Gonçalves Caveari de Sousa

Pesquisar é um caminho que vai se modificando conforme os diversos protagonistas que se cruzam sem nem mesmo imaginar o impacto de suas impressões no processo de trabalho. Pensar em uma nova práxis para o psicólogo em saúde é pensar a concepção de espaços para que esta se construa. Sair do consultório, circular, ir ao encontro daquilo que pode surpreender e impactar as relações com os sujeitos. Esta foi a escolha feita ao nos deslocar da centralidade de especialistas para a articulação do cuidado em saúde de modo compartilhado com profissionais da educação, inspiradas pelo viés da estrutura de trabalho delimitada pelo matriciamento ou apoio matricial. Este texto inspirou-se na pesquisa de mestrado denominada “Saúde e Educação: encontros possíveis com a mediação escolar no processo de inclusão da criança com autismo no ensino regular” (SOUSA, 2018).

Nesta perspectiva, é possível afirmar que o modo de produção de cuidado em saúde na lógica do apoio matricial rompe com a estrutura hierarquizada dos encaminhamentos, ou seja, quem encaminha e quem recebe o encaminhamento, permitindo a co-responsabilização dos atores envolvidos neste processo (CAMPOS; DOMITTI, 2007). O diálogo com a temática parte do conceito da integralidade enquanto o olhar que se amplia para o sujeito em todas as suas demandas e necessidades, não apenas enquanto aquele que adoce e precisa ser tratado. Neste sentido Pinheiro (2009) nos fala de uma produção de cuidado de caráter ético-político na medida em que considera as pessoas enquanto sujeitos do desejo, capazes de serem responsáveis por suas escolhas, atos e histórias. O olhar sobre a saúde ganha contornos que não apenas a ausência da doença, mas constitui-se em uma prática do cuidado no cotidiano, no jeito de conversar com o sujeito, no toque, no amparo à queixa, com a atenção flutuante e com uma escuta atenta.

No contexto da saúde, de modo mais específico, o apoio matricial vai articular maior integração com a equipe ou profissional de referência, que são aqueles que devem conduzir os casos ao longo do tempo, de modo amplo, fortalecendo a relação entre os profissionais da saúde e seus usuários. “[...] são arranjos organizacionais e uma metodologia para a gestão do trabalho em saúde, objetivando ampliar as possibilidades de realizar-se a clínica ampliada e integração dialógica entre distintas especialidades e profissões” (CAMPOS; DOMITTI, 2007, p. 400). Há um arranjo coletivo e modos de intervenção compartilhados que se estruturam através de equipes interdisciplinares. Em analogia, configura-se o profissional ou equipe da educação enquanto referência, e a figura do psicólogo um possível apoiador, permitindo a mudança na relação entre estes dois campos, não mais a partir de uma relação vertical e de certa forma isolada, mas buscando a partir do apoio criar possibilidades e estratégias que viabilizem a interação com as diferenças na perspectiva do empoderamento do professor. Tal empoderamento se justifica frente à quantidade de encaminhamentos da escola para o serviço de saúde, que denuncia uma destituição do docente do lugar de busca de novas possibilidades e estratégias junto ao estudante, quando apela para que o profissional da saúde encontre uma solução para os problemas do aprender.

Em um sentido profuso é o que se refere a chamada clínica ampliada e compartilhada. Ampliar e compartilhar saberes e práticas que ultrapassam um corpo e seu sentido biológico e clínico, pensando em sua composição enquanto multiplicidade de atravessamentos de vida, de história, de tempo e espaço, de sentimentos e expectativas e de outras coisas que o impactam. É praticar o desapego à própria clínica por assim dizer, desconstruindo-a, sabendo olhar para o sujeito e sua experiência não se restringindo ao sintoma. O maior objetivo se torna a invenção da vida e de novas sociabilidades e subjetividades. “Se a relação continua a se dar sempre por meio da clínica, mesmo que “ressignificada” ou “ampliada”, a relação será sempre com a doença, e não com os sujeitos” (AMARANTE, 2007, p. 169).

O cuidado é artesanal e se opõe aos princípios arquitetados pela lógica taylorista de compartimentalização, seriação e padronização do trabalho, despersonalizando as relações, embora este paradigma ainda se faça presente nas práticas médicas, psicológicas, pedagógicas e outras mais. Não se pretende desconsiderar o que cada especialidade tende a contribuir no processo de cuidar, mas de traçar um plano

comum, entendido justamente como o rompimento com esta lógica homogeneizante e totalizante (PASSOS; KASTRUP, 2013). Comum por se tratar de um processo de construção no coletivo e buscando o caráter heterogêneo das relações. Cada caso que é atendido em um serviço de saúde ou em uma escola requer a percepção de que estamos lidando com um sujeito e sua singularidade. Em um plano comum o que prevalece é o que naquele sujeito vai se manifestar através de características específicas e singulares para ele. Pensar na ampliação de uma clínica implica considerar as diferentes abordagens de conhecimento, a transdisciplinaridade e concepção multiprofissional. “A intenção é possibilitar a troca de saberes e de práticas em ato, gerando experiências para ambos os profissionais envolvidos” (BRASIL, 2009, p. 33). Questionar a fragmentação que permeia as práticas profissionais em todas as áreas, permitindo a ampliação do olhar para seu objeto, ou seja, a doença, superando seu caráter mórbido, pensando na construção da autonomia e produção de cuidado que valorize a escuta do outro, o apoio e a educação em saúde (CAMPOS; AMARAL, 2007). Entende-se que é a partir da construção de uma nova prática em psicologia que se possa ajudar o sujeito em seu projeto de transformação, acreditando que mesmo diante de um diagnóstico a vida se faz potente e precisa ser experimentada.

O viés que aqui se apresenta caminha na proposta de um trabalho construído em conjunto com todos os atores envolvidos na produção de saúde e qualidade de vida para as pessoas em geral. O lugar de “dar conta” dos possíveis sintomas dos sujeitos que não aprendem, que não conseguem acompanhar os conteúdos que aprioristicamente a escola decidiu como sendo os que devem ser aprendidos, ou seja, o lugar de “dar conta” dos que são excluídos da escola não mais se reduz aos consultórios. A aposta é de um cuidado compartilhado convocando também a escola e seus atores a “dar conta” de suas questões e tensionar seus saberes e práticas instituídos como verdades absolutas.

A saúde que se faz no coletivo

Falar do lugar epistêmico que nos atravessa requer algumas pontuações, afinal de contas a saúde é ampla, com significados e direcionamentos diversificados. No entanto, o referencial tomado como caminho de uma investigação processual será a saúde coletiva, sendo compreendida como:

[...] campo de produção de conhecimentos voltados para a compreensão da saúde e a explicação de seus determinantes sociais, bem como o âmbito de práticas direcionadas prioritariamente para sua promoção, além de voltadas para a prevenção e o cuidado a agravos e doenças, tomando por objeto não apenas os indivíduos mas, sobretudo, os grupos sociais, portanto a coletividade (PAIM 1982; DONNANGELO 1983 apud SILVA; PAIM; SCHRAIBER, 2014, p. 3).

A saúde coletiva ganha intensidade no país principalmente a partir dos anos 70, constituída por vários saberes, configurando-se como uma área ainda em construção, sendo de certa maneira diferenciada em relação ao que é conhecido como saúde pública. Numa perspectiva histórica, duas concepções em torno da saúde surgem a partir do século XVII na Europa, sendo a Aritmética Política e a Polícia Médica. A primeira tem sua origem na Inglaterra, tendo como um dos principais objetivos a sistematização da natalidade e da mortalidade, surgindo um Conselho de Saúde em Londres e um hospital para isolamento de pacientes com peste. A concepção de Polícia Médica traz em sua essência a supervisão da saúde das populações, com regulamentações e normas de controle, prevenção e esclarecimento ao público em geral (ROSEN, 1994 apud SILVA; PAIM; SCHRAIBER, 2014, p. 4). Foi a partir do século XIX na Europa que a medicina se institui enquanto disciplina, passando dos manuais de higiene a um conjunto de conhecimentos mais específicos. Foi na França que a medicina em sua relação intrínseca com a higiene pública supera seu único fim de estudar e curar as doenças, revelando seu caráter social, ajudando na elaboração de leis e cuidando da saúde do público. O termo medicina social apresentado por Jules Guerin em 1948 em Paris, traz consigo a relação com o processo de industrialização da época, a situação de saúde dos operários e mudanças sociais na resolução de problemas de saúde (ROSEN, 1983 apud SILVA; PAIM; SCHRAIBER, 2014, p. 4). Para Foucault (1979), a medicina moderna é considerada como uma medicina social sob o viés de intervenção que faz sobre a sociedade e também por sofrer suas intervenções ao atuar sobre indivíduos. Toma o corpo em seu aspecto biológico e do poder, sendo o controle da sociedade exercido através do corpo (SILVA; PAIM; SCHRAIBER, 2014).

O termo saúde pública emerge a partir do século XIX na Inglaterra em função do movimento desencadeado pelo processo de industrialização que trouxe

como reflexo intensas modificações no modo de vida das pessoas. Sua definição se configura como:

[...] a ciência e a arte de prevenir a doença, prolongar a vida, promover a saúde física e a eficiência através dos esforços da comunidade organizada para o saneamento do meio ambiente, o controle das infecções comunitárias, a educação dos indivíduos nos princípios de higiene pessoal, a organização dos serviços médicos e de enfermagem para o diagnóstico precoce e tratamento preventivo da doença e o desenvolvimento da máquina social que assegurará a cada indivíduo na comunidade um padrão de vida adequado para a manutenção da saúde (WINSLOW, 1920 apud SILVA; PAIM; SCHRAIBER, 2014, p. 5).

Começa a haver uma grande preocupação com as condições de saúde que afetam um enorme contingente de assalariados que agora transitam pelas cidades inglesas. Autoridades da época começam a se preocupar com o impacto que a população pobre e suas condições sanitárias traziam para o desenvolvimento de modo geral, propondo desta maneira intervenções no saneamento das cidades e uma organização do Estado em função das novas demandas em saúde. Assim sendo, em 1848 ocorre o Primeiro Ato de Saúde Pública, com a criação do Conselho Geral de Saúde (ROSEN, 1994 apud SILVA; PAIM; SCHRAIBER, 2014, p. 4). A industrialização e suas conseqüências no que se refere à saúde também impactaram outros países como os Estados Unidos gerando medidas de controle e intervenção por parte do Estado.

Seguindo os modelos europeus, o Brasil realiza ações diversificadas voltadas para saúde e saneamento nas cidades, buscando o controle de endemias, realizando campanhas como a do controle da febre amarela, ficando este período conhecido como “sanitarismo campanhista” (SILVA; PAIM; SCHRAIBER, 2014, p. 5). Todavia, no decorrer dos anos de 1930 a 1964 ocorre o período de institucionalização das campanhas sanitárias, que envolvem órgãos governamentais, como por exemplo o Ministério da Saúde. Destaque neste período para o surgimento do “sanitarismo dependente” (SILVA; PAIM; SCHRAIBER, 2014, p. 5), por se tratar da importação de um modelo americano pela Fundação Serviço Especial de Saúde Pública e do “sanitarismo desenvolvimentista” (SILVA; PAIM; SCHRAIBER, 2014, p. 5), que partia da premissa de que quanto melhor

o desenvolvimento econômico, melhor seria o estado de saúde das pessoas. Surgem no decorrer instituições que se propõem ao fornecimento de uma assistência médica individual, através dos fundos de pensão dos sindicatos, mas que posteriormente passa a ter a participação do Estado através dos Institutos de Aposentadoria e Pensão (IAP), mas contemplando categorias de trabalhadores formais, sendo em seguida estendido essa assistência aos familiares, apoiado pela Previdência Social, que era também responsável por aposentadorias e outros benefícios trabalhistas, sendo assim denominada “medicina previdenciária” (SILVA; PAIM; SCHRAIBER, 2014, p. 5). Paim (2003) vai ressaltar a participação do setor privado através da atuação dos planos de saúde que fixou um modelo de assistência médica pautado numa assistência de caráter hospitalar, tecnificado e voltado para ações de cura individuais.

Assim sendo, há um processo de reformulação do ensino da medicina, no intuito de repensar a prática médica pautada em um modelo individualista, descolado da realidade daquele que é assistido. Surgem os movimentos da Medicina Integral, que vai conceber a Medicina Preventiva no currículo médico, e o da Medicina Comunitária, oriundos nos EUA a partir da década de 40/60 (SILVA; PAIM; SCHRAIBER, 2014). Contemplar a reestruturação do ensino em medicina permite a maior compreensão do pensamento que norteia esta pesquisa, ao enfatizar o cuidado compartilhado em saúde, admitindo que para além de um paciente existem condições de existência que impactam diretamente a sua saúde. Os movimentos acima citados trouxeram a ampliação da perspectiva de tratamento para o paciente, ampliando a concepção de saúde pensando não apenas em seu caráter curativo, mas também na reabilitação do paciente em seu contexto social, na retomada de suas atividades e na prevenção de possíveis agravos. A Medicina Comunitária partia do princípio de uma integração com diversas disciplinas para contemplar o cuidado global do paciente, acreditando ser necessário se deslocar dos espaços comuns ao ensino médico, como o hospital, para se inserir em situações que contemplem a família e a comunidade a qual pertence o paciente. “A reforma então sugerida foi a de acrescentar à formação médica a experiência do aluno em práticas assistenciais extramuros do hospital-escola, localizando-se diretamente nas comunidades e de preferência entre as populações mais carentes” (SILVA; PAIM; SCHRAIBER, 2014, p. 6).

A Medicina Preventiva e Comunitária contempla uma abordagem processual da saúde-doença, apontando que existem fatores que vão influenciá-lo que escapam ao paradigma individual e biomédico. O sujeito que adoece deve ser contemplado em seu espaço, em seu tempo histórico, tomado pelas questões que atravessam a sociedade, em seus aspectos econômicos, políticos e culturais.

No Brasil, a influência desses movimentos tornou-se mais evidente a partir de 1968 com a Reforma Universitária, embora tivesse de enfrentar problemáticas diferenciadas, principalmente no que se refere à compreensão da questão do coletivo e sua relação com a saúde enquanto um campo produtivo, de construção de saberes e práticas. Mas é a partir da ampliação dessa visão que vai se desenvolver a perspectiva da Medicina Social no Brasil.

[...] no plano acadêmico, era alimentada por movimentos sociais que colocavam em debate a questão saúde e propostas de redefinição das políticas de saúde no Brasil que resultariam na Reforma Sanitária Brasileira e no Sistema Único de Saúde (SUS) (SILVA; PAIM; SCHRAIBER, 2014, p. 7).

A saúde coletiva é construída desta maneira a partir do referencial democrático de lutas preconizadas pelo movimento da Reforma Sanitária (2014), reconhecendo o direito à saúde como conquista da cidadania, assim como preconizando a criação de um Sistema Único de Saúde público, descentralizado, na perspectiva da integralidade e da gestão participativa (SILVA; PAIM; SCHRAIBER, 2014). É um movimento questionador e se define enquanto processual, ampliando-se e reinventando-se como campo, repensando práticas e saberes já instituídos.

A saúde que se faz no coletivo leva em conta a produção da subjetividade que impacta o adoecer e suas consequências para o sujeito. Não há apenas um corpo biologicamente afetado por sintomas, mas existem circunstâncias de vida que o transformam, que o levam a adoecer. E no embalo de movimentos de lutas que buscam o repensar de práticas em saúde, não há como não se referir ao Movimento da Reforma Psiquiátrica brasileira e sua importância para o pensamento em torno do sujeito em sofrimento psíquico. Ao romper com a lógica do enclausuramento dos considerados “anormais” em instituições especializadas

como os hospitais psiquiátricos, a Reforma Psiquiátrica amplia horizontes na desconstrução do paradigma da segregação, corroborando com um cuidado que se faz e se produz no coletivo, partindo do território habitado, nas relações e suas referências. Fazendo este aporte para a educação, nos empenhamos em buscar a partir deste lugar da saúde coletiva e dos referenciais da Reforma Psiquiátrica o arcabouço para pensar a inclusão.

Processos instituintes da reforma psiquiátrica e da educação inclusiva no Brasil: conceitos de uma “velha estrada” para produzir “outros caminhos”

Não há como fazer referência ao movimento da Reforma Psiquiátrica no Brasil sem resgatar a experiência de Franco Basaglia, por volta da década de 60, na Itália. Em suas ideias transitava a percepção de que para além da doença existiam sujeitos, revolucionando não apenas a forma de tratamento proposta para estes, mas fomentando o repensar de práticas instituídas como sendo plenas em suas verdades no que se refere ao sujeito que não se enquadra a normas e padrões previamente estabelecidos. De acordo com Amarante (1994), o pensamento a respeito da desinstitucionalização que Basaglia apresenta ao cenário mundial não se refere a simples desospitalização, mas aponta uma ruptura com a psiquiatria tradicional que categoriza o louco como aquele que não possui autonomia, incapaz, sem razão, ou seja, um sujeito alienado.

No entendimento da Reforma Psiquiátrica, o louco passa a ser considerado um sujeito. Assim, para a atenção psicossocial, a psiquiatria é apenas uma disciplina, dentre tantas outras, que pode contribuir parcialmente para explicar e intervir sobre o fenômeno da loucura. De acordo com este modelo, a doença mental deixa de ser o foco central, conseqüentemente a internação no hospital psiquiátrico deixa ser uma possibilidade terapêutica, e a cura não se torna o único fim a ser atingido com o tratamento (AMARANTE, 2003, p. 61).

Este movimento por uma nova forma de tratar os pacientes psiquiátricos embora estivesse ganhando forças, foi sistematicamente criticado, uma vez que o sentido da desinstitucionalização fôra deturpado, sendo veiculado como

desassistência e desamparo daqueles que não mais seriam acolhidos pelos hospitais psiquiátricos. A indústria farmacêutica e os empresários donos de hospitais foram os que mais apontaram o descabimento que o modelo de ruptura com a proposta asilar poderia trazer para os pacientes e seus familiares (AMARANTE, 1994).

As ideias de Basaglia ganham intensidade no Brasil a partir da década de 70. Suas visitas ao país reforçavam a concepção de que era necessária uma nova maneira de se conceber o conceito de saúde e doença. Sua maneira de pensar em torno da Saúde Mental e de sua complexidade ganha reforço com o movimento que se consolidava no país, a Reforma Sanitária. Paiva e Teixeira (2014) apontam que de forte cunho social, o movimento se estruturava a partir da perspectiva de que a saúde estava para além do bem-estar físico ou biológico do ser humano. Na realidade, a saúde passaria a ser pensada como a valorização da qualidade de vida das pessoas. Um dos maiores representantes deste movimento, o médico Sérgio Arouca (PAIVA; TEIXEIRA, 2014), considerava que o Movimento da Reforma Sanitária brasileira se instituía como um movimento transgressor, num momento histórico de intensa repressão no país por conta da ditadura militar. Através do viés marxista o movimento lança luzes em torno da concepção da doença como sendo socialmente determinada e garante a universalização da saúde como um direito de todos e a ampliação dos princípios do Sistema Único de Saúde. Neste cenário de intensas reivindicações e lutas, tanto a Reforma Sanitária quanto a Reforma Psiquiátrica se destacam por tentar subverter a lógica do biopoder, pautado no referencial clínico de cuidado. Nesta perspectiva Foucault (1984) nos remete ao poder político da medicina que nos torna corpos intimamente vigiados e inspecionados, controlados rigidamente, provocando assim a divisão entre aqueles que gozam do estado de saúde ou não.

Basaglia inspira uma nova lógica no que se refere ao pensamento a respeito da doença mental, admitindo a possibilidade de novas formas de existência, de que é possível conceber singularidades diversas e potentes, mesmo para aqueles sujeitos que percebem o mundo de modo tão peculiar e próprio.

Embora contemporâneo ao movimento da Reforma Sanitária brasileira, o movimento da Reforma Psiquiátrica no Brasil seguiu um percurso próprio de lutas intensas. De acordo com BRASIL (2005, p. 6):

[...] é processo político e social complexo, composto de atores, instituições e forças de diferentes origens, e que incide em territórios diversos, nos governos federal, estadual e municipal, nas universidades, no mercado dos serviços de saúde, nos conselhos profissionais, nas associações de pessoas com transtornos mentais e de seus familiares, nos movimentos sociais, e nos territórios do imaginário social e da opinião pública.

Neste contexto, é a partir de 1978, com o Movimento dos Trabalhadores em Saúde Mental que de fato a luta pelos direitos dos pacientes psiquiátricos se intensifica no Brasil. Este movimento é fortalecido pela participação de diversos atores que direta ou indiretamente estão implicados em romper com a lógica da violência e segregação daqueles que se encontram em sofrimento mental. Além disso, também é importante ressaltar a crítica ao caráter mercadológico que envolve a loucura, uma vez que o hospital psiquiátrico é uma instituição que gera lucros e reforça o saber/poder psiquiátrico instituído, priorizando a doença e não o sujeito que sofre. Nesta trajetória, vale a pena destacar importantes marcos da influência do movimento. Segundo Brasil (2005) são eles: Proposta de reorientação da assistência e início do rompimento com a lógica hospitalocêntrica na Colônia Juliano Moreira (asilo situado no Rio de Janeiro com cerca de 2600 internos) nos anos 80; II Congresso Nacional do Movimento dos Trabalhadores em Saúde Mental (MTSM), em 1987; I Conferência Nacional em Saúde Mental- RJ; Surgimento do primeiro Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) em São Paulo, em 1987.

Além destes marcos, considera-se também de grande relevância a entrada no Congresso Nacional do projeto de lei do Deputado Paulo Delgado, em 1989, que foi sancionado em 2001, ficando conhecido como a Lei 10.216, que dispõe sobre os direitos das pessoas com transtornos mentais e o redirecionamento do modelo assistencial em saúde mental. Sem dúvida, a lei 10.216 foi um marco considerável para o Movimento da Reforma Psiquiátrica, proporcionando maior visibilidade e consolidação das propostas apresentadas. Embora a luta pela humanização dos serviços de saúde destinados às pessoas em sofrimento psíquico tenha tido muitos outros episódios, não ampliaremos nesta escrita uma discussão mais aprofundada sobre os mesmos. Ao se destacar os movimentos de luta pela Reforma Psiquiátrica revelam-se práticas obscuras de exclusão, de violência e de

segregação dos sujeitos considerados “anormais”, um modelo de tratamento que aniquila a potência de vida daqueles que se colocam no mundo sob uma condição de existência destoante do que se considera o padrão esperado.

A luta contra a institucionalização preconizada por Basaglia, diz respeito ao aniquilamento do aparato manicomial enquanto práticas que permeiam múltiplas disciplinas e instituições, num movimento intenso que se estende e se pratica nos mais variados espaços sociais (AMARANTE, 1994). Espaços como o da escola, por exemplo, instituição que embora tenha passado por mudanças significativas, ainda protagoniza uma história de marginalização e afastamento dos que não são capazes de se enquadrar à lógica homogeneizante instituída. Foucault (1987) ressalta que a escola, assim como outras instituições cumprem o papel de docilizar os corpos para que estes se tornem manipuláveis e úteis, através da disciplina. As filas, a busca por resultados, e principalmente a implementação de um espaço serial contribuiu de modo decisivo para o funcionamento da escola como um equipamento de controle, sendo responsável por ensinar, vigiar, hierarquizar e recompensar aqueles que nela estão inseridos. Todo um aparato que começa a ser perseguido, principalmente a partir dos séculos XVII e XVIII, tempos em que a Revolução Industrial avança pela Europa e cada vez mais há a necessidade de se esquadriñar os tempos e os movimentos, de se docilizar e preparar os corpos tornando-os assujeitados ao poder mercantil que se instituiu.

Não há dúvidas que o surgimento da escola está sobremaneira ligado ao desenvolvimento do capitalismo e sua criação e modelagem servem para garantir o poder da burguesia, assim como naturalizar seus valores, costumes e hábitos exercendo seu caráter político, reproduzindo a ideologia dominante (COIMBRA, 1989). Rodrigues & Amarante (2018) falam de uma “perspectiva docente”:

Não pode deixar de sugerir uma inquietação frente à perspectiva docente enquanto criadora de patologias, que insiste em não aceitar as formas e processos de aprendizagem de cada um em sua singularidade, criando assim estigmas de que aquele que não se desenvolve na linha padrão de aprendizado necessita receber um diagnóstico da área médica, que subsidie a ideia de que há um problema localizado no cérebro (RODRIGUES; AMARANTE, 2018, p. 131).

Palavras Finais

Embora seu discurso seja de uma instituição democrática e aberta a todos, a escola seleciona e elege os mais preparados e capazes de acordo com os padrões impostos pelo capitalismo para atender suas demandas. Aos que fracassam, repetem de ano e não conseguem aprender, a escola se justifica culpabilizando os estudantes e suas famílias, afinal, o engodo do discurso hegemônico é que as oportunidades são “iguais” para todos. Todavia, mesmo reconhecendo esta instituição como dispositivo de controle social, acredita-se que é em seu interior que se constituem os espaços de luta e resistência à lógica predominante. São as micropolíticas e as contradições existentes nos espaços escolares que podem contribuir para construção de linhas de fuga na produção de uma educação emancipadora.

Referências

AMARANTE, P. Medicalização da vida. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA. **Direitos Humanos? O que temos a ver com isso?** Comissão de Direitos Humanos do CRP-RJ [org.] Rio de Janeiro: 2007, 174 p.

AMARANTE, P. **Saúde mental, políticas e instituições: programa de educação à distância.** Rio de Janeiro: FIOTEC/FIOCRUZ, EAD/FIOCRUZ, 3 v. 2003.

AMARANTE, P. Uma aventura no manicômio: a trajetória de Franco Basaglia. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, jul.-out. 1994 p.61-77. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59701994000100006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. DAPE. Coordenação Geral de Saúde Mental. **Reforma psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil.** Documento apresentado à Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental: 15 anos depois de Caracas. OPAS. Brasília, novembro de 2005. 56 p.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS. Clínica ampliada e compartilhada / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, **Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS.** – Brasília: Ministério da Saúde, 2009, 66 p.

CAMPOS, G. W.; DOMITTI, A. C. Apoio Matricial e equipe de referência: uma metodologia para gestão do trabalho interdisciplinar em saúde. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 399-407, fev. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102311X2007000200016. Acesso em: 23 fev. 2017.

COIMBRA, C. M. B. As funções da instituição escolar: análise e reflexões. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 9, n. 3, 1989.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Petrópolis: Vozes. 1987. 288p.

PAIVA, C. H. A.; TEIXEIRA, L. A. Reforma sanitária e a criação do Sistema Único de Saúde: notas sobre contextos e autores. **História, Ciências, Saúde** – Mangueiras, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p.15-35, jan./mar. 2014.

PINHEIRO, R. Integralidade em Saúde. In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2009. Disponível em: <http://www.epsv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/intsau.html>. Acesso em: 22 out. 2016.

RODRIGUES, M. G. A.; AMARANTE, P. Por Outras Relações na Escola pela Lógica da Desmedicalização: Cartografia de Mediação Escolar com Crianças Ditas Autistas. In: AMARANTE, P.; PITTA, A. M. F.; OLIVEIRA, W. F. (Org.). **Patologização e Medicalização da Vida: Epistemologia e Política**. 1ed.São Paulo: Zagodoni, v. 1, p. 1-177, 2018.

SILVA, L. M. V.; PAIM, J. S.; SCHRAIBER, L. B. O que é Saúde Coletiva? In: PAIM, J. S.; ALMEIRDA-FILHO, N. **Saúde Coletiva – Teoria e Prática**. Rio de Janeiro. Med Book, 2014.

SOUSA, R. D. G.C. **Saúde e Educação: encontros possíveis com a mediação escolar no processo de inclusão da criança com autismo no ensino regular**. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Federal Fluminense. Santo Antônio de Pádua, 2018.



TRILHANDO CAMINHOS: NARRATIVAS SOBRE PROCESSOS INCLUSIVOS E MEDIAÇÃO ESCOLAR NO COTIDIANO EDUCACIONAL

Thamyres Bandoli Tavares Vargas

Trilhas da Pesquisa

Esta produção percorre caminhos acerca da compreensão de tentativas de efetivação de processos inclusivos de crianças com necessidades educacionais especiais, em especial aquelas diagnosticadas com transtorno do espectro autista, através do recurso da Mediação Escolar. Assim, esta pesquisa propôs-se a conhecer a mediação enquanto um dispositivo inscrito no bojo da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, através do método da cartografia, produzido por Deleuze e Guattari (1995). Esse texto é produto da dissertação de Mestrado em Ensino “Cartografia de processos inclusivos: narrativas sobre o cotidiano da mediação escolar” (VARGAS, 2017).

A partir de uma compreensão construtivista entende-se que o conhecimento não é descoberto, mas, criado. Produzido em meio a um jogo de forças e através de um mergulho do pesquisador num plano comum (PASSOS; BARROS, 2015). “Eis, então, o sentido da cartografia: acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015).

Assim, a Cartografia define-se, como “um caminho, uma direção ético-política” (CÉSAR; SILVA; BICALHO, 2014). O cartógrafo habita o campo compreendendo-o como um território existencial. Não simplesmente conhece, coleta informações, analisa e processa dados, mas, está inserido de forma receptiva e afetiva, engajado no ritmo, construindo, assim, um plano comum no território de pesquisa (ALVAREZ; PASSOS, 2015).

“O cartógrafo é formado nas problematizações do mundo, nos desvios, nos lapsos, ali onde algo escapa ou onde não encontramos o que ansiamos encontrar” (POZZANA, 2014). A formação do cartógrafo se dá concomitantemente à

pesquisa. Ação que o convida a reeducar os sentidos e a exercitá-los, a fim de que alcance uma sensibilidade e passe a perceber o que antes lhe era invisível. Cartografar vai de encontro à visão asseada e à postura neutra, da ciência clássica, mas vai ao encontro do que é inventivo, múltiplo e articulador. Vai ao encontro de novos encontros, ao encontro da experiência (ALVAREZ; PASSOS, 2015).

Assim, no intento de cartografar a Mediação Escolar, a experiência de pesquisa me aguçou os sentidos, convocou-me ao campo, à constituição de um plano comum. Fez-me pensar nos tensionamentos existentes e me desafiou a acompanhar os processos de inclusão e exclusão que fluíam numa escola municipal, localizada na periferia de uma pequena cidade do interior do estado do Rio de Janeiro. Escola atravessada por vozes, pessoas, políticas e desejos. Escola que fui conhecendo através de visitas semanais ao longo de um ano. Um ano de observações, de diálogos, de implicação, de escuta, de intervenções e de aprimoramento da atenção e da percepção.

Inicialmente, entrei no território com a atenção enviesada, focada em observar e cartografar a atuação dos mediadores escolares naqueles contextos. Entretanto, bastou uma visita para o campo me provocar, me fazer questionar os limites desta pesquisa. Tocada pelos atores que compõem aquele campo, percebi que não somente os mediadores tinham algo a “dizer” / “expressar” a respeito da mediação escolar. Pois, ela não possui um sentido em si, mas está inscrita no dispositivo escolar, que está inscrito na Educação Inclusiva, que está inscrita no âmbito das relações humanas e assim sucessivamente. Os outros falavam e porque não os ouvir?

Como aprendiz de cartógrafa fui aos poucos criando laços, desfazendo os nós, desatando, atando, lendo, observando, agindo, escrevendo, não somente sobre mediação, mas, também sobre de Processos de Inclusão ou Exclusão em curso naquela instituição. Assim, a tessitura do presente texto deu-se na busca por mapear o território e a mediação escolar. Entretanto, estes não são caminhos fixos/trilhos, mas, linhas/trilhas.

Novas rotas: A inclusão como caminho

Em 2008, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial lançaram o documento intitulado ‘Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva, o qual contém as diretrizes orientadoras que atualmente regem a Educação Especial no Brasil. Através dessa Política passou a ser garantido, às pessoas com deficiência o ensino na escola regular, a oferta de atendimento educacional especializado, a possibilidade de continuidade dos estudos, a promoção da acessibilidade universal e a modalidade educação especial da educação infantil até a educação superior.

Em julho de 2015 foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a qual entrou em vigor em janeiro de 2016. No que se refere à educação, esta lei reafirma que “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade, assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência” (BRASIL, 2015a). Sendo também responsabilidade do poder público garantir, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades da educação.

De acordo com Sasaki (1997), a inclusão é entendida como o “processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais”. Jerusalinsky e Paez (2000) complementam o pensamento de Sasaki, no sentido em que dizem que “uma escola inclusiva, é uma escola que se prepara, a priori, para receber as diversidades das crianças, nas mais variadas circunstâncias” (JERUSALINSKY; PAEZ, 2000).

Estabelecida como um novo paradigma a ser alcançado, a Inclusão Escolar foi, e tem sido, um grande desafio no seio das instituições de educação. Sua concretização tem se deparado com a sensação de despreparo, com a dificuldade de atender às necessidades específicas dos estudantes, com a falta de recursos, com a crença da impossibilidade de aprendizado, com a obstinação de algumas escolas e com a dificuldade destas em investir em mudanças arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais (PRAÇA, 2011).

No caminho havia uma pedra: O Saber-Médico, a expectativa da “criança normal” e a Mediação Escolar

Nesse cenário, em que a escola sente-se incapaz de atender às necessidades do aluno, o saber pedagógico é colocado frente ao seu não-saber, o que coloca em xeque sua hegemonia, e abre vias para o saber-médico. O encaminhamento destes alunos para profissionais – supostamente – preparados surge como uma possibilidade de atender (não ensinar/educar) às necessidades deste público. Deslocando a responsabilidade

sobre o aluno para o outro, atribuindo somente aos especialistas, ou seja, ao saber-médico, a capacidade de intervenção (SALGADO, 2012).

Assim, diante da demanda por profissionais que acompanhem os alunos com necessidades educacionais especiais em seu cotidiano escolar, e auxiliem o professor regente, surge a questão: o que guia a mediação escolar? Ela está vinculada às práticas segregatórias, que afastam o aluno em situação de inclusão da comunidade escolar e privam a mesma da sua responsabilidade frente ao mesmo? Ela vincula-se a formas de agir e educar guiadas por um objetivo de controle, disciplinarização e silenciamento, através de uma postura medicalizante? Ou ela pode ser uma possibilidade, uma maneira de garantir não somente o acesso, mas também a participação e a aprendizagem do aluno, uma vez que este profissional teria condições de inclinar-se sobre as características do mesmo, perceber suas potencialidades, dificuldades, padrões de comunicação e habilidades, e assim auxiliar o professor e a escola frente a esse desafio que se soma a tantos outros existentes no âmbito escolar?

O enraizamento do discurso médico nas instituições de educação tem servido à classificação, padronização, normalização e exclusão dos alunos. A partir de uma premissa racional científica, as particularidades dos sujeitos – as subjetividades – são abolidas, pois preconiza-se o conhecimento genérico, neutro e generalizável (MOYSÉS; COLLARES, 2008).

Essa visão generalista do saber-médico, que exclui as diferenças, contrapõe-se ao movimento que tem buscado transformar a escola num lugar de todos. Pois, transformar-se numa instituição inclusiva não diz respeito simplesmente a aceitar alunos com deficiências ou empreender em inovações educacionais para estes. A inclusão implica compreender que o outro é irremediavelmente diferente. A diferença é substancial, basal, “a diferença é o que existe, a igualdade é inventada e a valorização das diferenças impulsiona o progresso educacional” (MANTOAN, 2004).

A valorização do saber-médico na escola faz esse processo de transformação regredir. Pois, retoma os ideais basilares e normalizadores da escola moderna. Os espaços escolares foram moldados de forma que permitisse uma vigilância e assim, garantisse a ordem (PONTES, 2013). Quanto mais homogêneo, uniformizado e normalizado, mais propício à aprendizagem o ambiente seria considerado.

Ensinava-se aos professores que a melhor maneira de aprender era com um grupo homogêneo, quanto mais parecida a resposta, melhor o resultado! O melhor era quando se dizia, “todos levantem a mão”! E todos levantavam a mão exatamente na mesma altura! Quanto mais homogêneo, nos diziam, mais se aprende. Para um grupo ser considerado homogêneo, a singularidade e a diferença precisam ser apagadas (PAEZ, 2001, p. 35-36).

Essa escola moderna, operada na lógica da classificação normal/anormal, exclui aquele que é desviante, que não aprende como deveria, que encarna a diferença, a indisciplina, a loucura. O desviante quebra o silêncio das fileiras, das grades, da hierarquia, do tempo, dos padrões. O dito *anormal* interrompe a lógica operante, não se encaixa na estrutura instituída, desafia o saber e revela o não-saber. Assim, não possui um lugar nessa estrutura, é excluído. Portanto, “a criança especial é produzida no e pelo discurso social escolar” (ALBANO, 2015). Pois, quando a escola institui, através dos seus dispositivos, a criança normal, conseqüentemente, ela produz a criança não-escolarizável.

Depois da pedra: Novos caminhos. Novos destinos?

O mediador corre o risco de trabalhar para que o aluno se adapte às regras para ser incluído. Corre o risco de ser mais uma prescrição médica, mais um olhar medicalizante, o qual atribui o fracasso do aluno à uma condição física, neural ou intelectual. Corre o risco de reduzir toda a subjetividade do aluno ao seu diagnóstico. Corre o risco de reafirmar a impossibilidade de autonomia do aluno, justificando com sua presença que este é incapaz e necessita de acompanhamento o tempo todo. Corre o risco de “capturar os desvios e repará-los em prol da afirmação de um modelo de normalidade” (KAUFMAN, 2016).

Mas, então, “como produzir um trabalho de mediação que restitua a vida como potência?” (Kaufman, 2016). Talvez seja interessante pensar um pouco sobre a diferença, sobre processos de diferenciação, singularidades. Somos usualmente guiados por um olhar que marca, normatiza, classifica, e como tudo difere, cria-se um padrão ao qual todos são submetidos. As diferenças não são compreendidas como características próprias de cada um, elas são anuladas. E aqueles que “insistem” em diferir são interpretados como a oposição do que deveriam ser

(KAUFMAN, 2016). Entretanto, em alguns casos, atender e respeitar a diferença pode envolver, necessariamente, garantir um apoio personalizado para o sujeito. Talvez, de fato, a mediação escolar possa se configurar como uma tecnologia social inovadora (RODRIGUES, 2015).

Dessa forma, o mediador é chamado a “permitir o estranhamento das relações de forças dentro da escola, buscando dar passagem a produções singulares” (KAUFMAN, 2016). É convocado à, junto à escola, ter uma ação pautada na busca por oportunizar a autonomia e o desenvolvimento do aluno.

Sendas percorridas

Agora, cientes das diversas entradas e saídas desse rizoma/labirinto no qual a mediação se insere, as narrativas que seguem, são fragmentos que mapeiam tensionamentos cotidianos de práticas escolares, por vezes exitosas, por vezes malogradas.

Cartinha ao Papai Noel

Sala cheia, aquele burburinho habitual. Os alunos olhando para a professora que recordava a matéria sobre os animais.

— Carnívoro! Herbívoro! Onívoro! – Respondiam os alunos de acordo com o animal apresentado.

Uns erravam, outros acertavam, Rodolfo não respondia.

Lembro-me que Rodolfo estava no fundo da sala, concentrado no seu caderno, com o lápis na mão. Ao seu lado Rafael, seu mediador escolar.

Inicialmente estranhei aquela cena, primeiro olhei de longe, e rapidamente classifiquei, atribuí significado àquilo que eu achava conhecer. Vi a superfície, vi o que aparentava. Vi apenas um menino, muito mais velho que toda a turma, no fundo da sala, acompanhado por um mediador. Esse menino não olhava para a professora, nem interagia com a turma, estava fazendo outra atividade junto ao seu mediador. Rotulei a cena como excludente.

Neste instante, em que me enchi de certezas, concluí que acabara de traír o caminho que ansiava percorrer. Vi-me pesquisando *sobre* e não *com*. Dei um passo à frente, um passo de aproximação. Coloquei-me ao lado e abri-me à

desconstrução. Conversei e interagi com os dois. Estando mais próxima, pude perceber o que Rodolfo e Rafael faziam. Eles estavam escrevendo uma cartinha ao Papai Noel. Rodolfo me explicou o que escrevia na carta. Dizia que queria uma camisa do Fluminense. Admirava a atenção e paciência de Rafael, pois, a fim de que Rodolfo conseguisse escrever a carta, era preciso ensiná-lo também as letras.

Rafael recordava letra por letra, partindo daquelas que o aluno mais conhecia. Por exemplo, Rodolfo já sabia as letras D e C. A partir dessas consoantes Rafael ia apresentando outras que poderiam ser escritas a partir dessas, como o P a partir do D e o G a partir do C. Rodolfo começava, parava, desistia, emudecia, era incentivado, voltava à atividade. Rafael era insistente e Rodolfo parecia gostar do seu mediador, pois ele sorria, conversava e pedia para mexer no material de Rafael.

Ao trabalhar minha escuta e atenção flutuante fui, aos poucos, percebendo que o assunto Carta ao Papai Noel fluía em toda a turma. Conversando com os dois compreendi que essa atividade não fora realizada apenas por Rodolfo, mas também por toda a turma. Os outros alunos já haviam concluído a cartinha, mas a professora e Rafael, vendo o raro interesse de Rodolfo, consideraram ser mais relevante ele continuar o trabalho iniciado. Rafael dizia que o tempo de Rodolfo era diferente, mas que ele conseguiria concluir a atividade.

Tal atitude pode ser considerada segregativa por uns, visto que, criou-se uma exceção para o aluno em situação de inclusão no momento em que o permitiram continuar a atividade, fora do período reservado a ela. Outros consideraram segregatório o ato de tratar-lhe como igual, caso não lhe dessem mais tempo. Ora, como tratar a pessoa em situação de inclusão? Como igual? Como diferente?

Albano (2015) coloca que esta questão abriga uma tensão que não possui uma única resposta. Pois, partindo da noção de equidade e heterogeneidade, tratar toda e qualquer criança como igual fere o princípio da Educação Inclusiva, a qual se constitui ancorado na afirmação da diferença. Todavia, manter a criança em situação de inclusão “num regime de exceção” (ALBANO, 2015), isto é, estabelecendo previamente regras particulares para este estudante a partir da sua ‘falta’, oferecendo alternativas baseando-se somente no não-poder e no não-saber do aluno, também constitui-se uma postura não inclusiva.

Ou seja, existe o preeminente risco do proceder ser excludente e de percorremos caminhos de in/exclusão, de uma inclusão excludente (VEIGA-NETO;

LOPES, 2001). O que se questiona aqui não é tanto da ordem do fazer, não são as estratégias em si que excluem, mas, a postura distanciada de quem as estabelece.

Quando se estende a normatividade da escola aos processos inclusivos, as práticas podem tornar-se compulsórias, cristalizadas e alheias às singularidades. Nesse sentido, a inclusão escolar e todos os seus agentes têm como desafio reafirmar a inhomogeneidade e infiltrar a flexibilidade e a criatividade no seio escolar. Possuem o desafio de habitar este campo, a fim de que a pessoa seja percebida em sua potência e de que estratégias, como ‘dar mais tempo’, não sejam novas regras a serem cristalizadas, mas respostas às necessidades percebidas, sentidas e dialogadas, como no caso que aqui narro.

Legitimar as produções da criança e sustentar questionamentos sobre a tensão que se produz entre singular e coletivo se faz imprescindível para a escola aproximar-se de uma prática inclusiva, que não pautue suas decisões em entendimentos construídos a priori, evitando colocar a criança-diferente no lugar de “café com leite” ou lhe exigindo que se normatize (ALBANO, 2015, p. 98).

Rafael e a professora consideraram relevante a oferta de mais tempo para que Rodolfo concluísse aquela atividade. Esta exceção não era a norma e Rodolfo não era colocado neste lugar do não-consegue. Ele não estava naquela tarefa porque não conseguia fazer a próxima, mas permaneceu nela porque acreditaram que ele conseguiria fazê-la.

Em nenhum momento Rafael fez a atividade pelo aluno. Ele auxiliava, conduzia, relembra as letras. Quando as outras crianças recorreram a Rodolfo, conversando com ele ou pedindo algum material emprestado, Rafael não respondia por Rodolfo, mas o incentivava nessa construção de laço social. Observá-lo fez-me recordar as palavras de Moreau (1978), o qual coloca que “não é se debruçar sobre os outros com a comisseração que nós os ajudamos verdadeiramente. O que é preciso fazer é não agir por eles ou em seu lugar, mas permitir que ajam”.

Era exatamente esta a postura de Rafael, que a todo instante procurava permitir e incentivar a ação de Rodolfo. Letra por letra, Rodolfo foi construindo aquela pequena carta. Naquele momento não havia apenas um investimento pedagógico, mas também humano e subjetivo. Rafael conversava com Rodolfo

sobre desejar, sobre querer algo. Levava Rodolfo a pensar, a almejar algo que estava além do que possuía de concreto. A conversa fluía, morosamente, mas fluía.

Após a última palavra escrita, Rodolfo e Rafael leram a carta juntos. O aluno levantou-se comemorando, mostrando à professora sua tarefa concluída. A professora, afetuosamente, o abraçou, comemorou com ele e pediu para ele ler a carta para ela, contando o que desejava ganhar do Papai Noel. Os outros alunos se interessaram pelo relato de Rodolfo e o momento de troca com a professora expandiu-se e abarcou toda a turma. Ele lia com muita dificuldade, a professora ajudava-o. A aula que parecia-me, inicialmente, um momento de exclusão, deu pistas de potência, de corresponsabilidade e diálogo entre mediador e professora, de trabalho e esforço pedagógico, de aposta na pessoa, de incentivo à inserção no social e de construção de relação, não qualquer relação, mas de uma relação humana.

“Eles achavam que ela só sabia letra de máquina!”

Aqui digo sobre a experiência de ouvir a professora, de observar sua prática e de perceber sua dedicação à docência, uma docência que não anula as diferenças, mas que considera o outro e sua dimensão subjetiva. Entrei na sala sem ser convidada e sem me anunciar. A professora Emília recebeu-me com um belo sorriso e um abraço, ela não me esperava, e já ministrava sua aula. As carteiras dos alunos estavam organizadas em semicírculo, em forma de “U”, no meio desse “U”, mais algumas carteiras. Essa é uma das características da sala da Emília, os alunos são organizados de diferentes formas, de acordo com o propósito da aula. Alguns dias em círculo, outros em grupos, outros em filas. Sua sala possui vida, movimento, voz, opinião, barulho, bastante barulho e aparente confusão. Mas uma confusão cheia de aprendizado e participação.

Nesse dia a aluna Mila não estava sendo acompanhada por nenhum mediador. Houve um processo de transição no PIBID. Devido a impasses de âmbito macro e micro, o Programa quase acabou. Entretanto, após algumas negociações, ele se manteve. Após esse momento de interrupção, os mediadores foram reorganizados e Mila seria acompanhada por dois novos mediadores a partir da próxima semana. Até lá ela não teria acompanhamento.

Aproveitei a ocasião para me aproximar mais da aluna. Muito retraída, mas afetiva. Não olhava para mim, mas, respondia de seu modo minhas perguntas. A professora passava um texto no quadro e os alunos copiavam. Mila parecia ter muita dificuldade, se perdia no texto, mas copiava. A professora Emília vinha perto dela, olhava onde estava, voltava ao quadro e apontava onde ela devia continuar. Quando outros alunos demandaram atenção, Emília pedia a coleguinhas que ajudassem Mila. Seus coleguinhas se interessavam por ela e ajudavam da maneira que podiam. Outros também demonstravam grande dificuldade, mas, diferente dela, recorriam com frequência à professora. Emília demonstrou preocupação com estes, mas diz já ter conseguido construir uma relação pedagógica mais eficaz. Como a própria professora relatou:

Essa aluna e aquela outra têm muita dificuldade. Se eu for olhar, elas têm uma necessidade especial. Mas elas seguiram um caminho de autonomia. E a Mila não. É assim que eu e os novos mediadores estamos tentando fazer com ela. Ela ainda precisa de uma atenção só pra ela, principalmente nessa turma que é muito agitada (Informação verbal, Professora Emília em sala de aula).

Percebendo a necessidade, me coloquei ao lado de Mila, me uni aos seus coleguinhas e à professora ajudando-a a se encontrar no texto. Ela começava a escrever a palavra, parava, olhava para o nada, olhava para o quadro, eu ia ao quadro, chamava seu nome e mostrava-lhe onde ela havia parado, assim como a professora já havia feito em outros momentos, mas não podia fazer naquele instante por conta das outras demandas da sala de aula. Ela me olhava, sorria e escrevia. Assim, consegui, pouco a pouco, construir suas frases. Ela tinha dificuldade de estruturar a escrita no caderno, começava do meio da linha ou do fim, mas bastava indicar que ela começou do ponto errado que ela logo queria corrigir. Como ela não possui borracha incentivei-a a pegar emprestado com alguém. Meio envergonhada ela pediu para uma colega ao lado. Depois, sempre que errava providenciava uma borracha emprestada e começava novamente. Nesse momento preoquepei-me com o sentido que aquela atividade tinha para ela. Temi que ela estivesse apenas copiando, sem apreender aquilo que escrevia. Então a cada palavra íamos conversando. Quando ela escreveu ABELHA,

perguntei se ela sabia o que era, ela disse que sim, me falou das cores do inseto e assim fomos escrevendo, lendo e conversando. Um pouco mais lenta que a turma, mas no tempo dela.

Ao perceber minha atenção em relação à Mila, Emília veio ao meu encontro sorridente e dizendo:

Viu como ela sabe? É só a gente insistir um pouquinho. Eu acredito muito nela, ela tem potencial pra ir longe. Já conversei com o novo mediador, estamos cheios de planos. Porque ela precisa sabe? Sozinha é difícil, porque também tem os outros que precisam de mim. Mas vamos planejar uma linha de trabalho juntos. Pegar a partir do que ela sabe e ir avançando. Mas tem que acreditar! [...] Eles achavam que ela só sabia letra de máquina, mas não! Ela sabe cursiva sim! O segredo é acreditar e investir nela... Acho que ela vai longe! Ih... agora ela vai deslanchar! (Informação verbal, Professora Emília em sala de aula).

Inicialmente concluí que Mila não teria mediação naquele dia, mas aos poucos fui compreendendo que ela encontrou outros mediadores, a professora mediu sua relação com o conteúdo, os coleguinhas mediaram sua relação com o que estava escrito no quadro, o material escolar mediava sua relação com os outros alunos (Kaufman, 2016). Não se trata de ignorar a relevância do mediador naquele contexto, reconheço o quão benéficas seriam suas contribuições, tanto que em determinado momento, compreendendo a necessidade, coloquei-me nesse lugar de mediadora. Contudo, saltou-me aos sentidos os outros atores daquele contexto e o quanto estes também atuam como mediadores. Talvez essa também seja uma função do mediador, criar canais, reconhecer e incentivar situações mediadas por outros. Operar “para potencializar os saberes locais e aumentar os índices de autonomia dos atores envolvidos, e assim, não sermos mais necessários” (ALBANO, 2015).

Na mediação escolar, nosso objetivo é ampliar as conexões que o aluno acompanhado tem na escola para além de nós, oferecendo uma diversidade maior de mediadores: o professor, o colega, o lápis, a cadeira, a coordenadora, o inspetor, a letra maior, o material concreto, as imagens etc. À medida em que outros mediadores passam a fazer parte da rede do aluno na escola, ele passa a experimentá-la com maior

qualidade e autonomia. Assim, podemos formular uma terceira pista para o mediador: ampliar os mediadores é permitir que o aluno em situação de inclusão seja mais autônomo (KAUFMAN, 2016, p. 57).

A professora de Mila se lançou nesse processo. Apesar de não dispor de grandes capacitações, nem de muitos instrumentos, e mesmo diante da ausência do apoio da mediação escolar, o qual costumava ter, ela estabeleceu uma nova relação com o não-saber e soube, ao seu modo, mediar a relação de Mila com o saber. Emília se expôs aos riscos e se abriu à construção de um ensino comprometido com a aprendizagem. Essa aposta subjetiva que Emília faz em Mila aciona outros elementos dessa teia: coleguinhas, mediadores e estagiários. Através dessa aposta – aposta de que ela aprenderia, aposta de que ela sabe escrever de outras maneiras, aposta em olhá-la como aluna, aposta na possibilidade de demandar coisas dela, aposta na sua singularidade – pude contemplar um passo possível e necessário diante da inclusão. Um passo que se resume numa aposta subjetiva, a qual garante ao aluno um papel social (SALGADO, 2012).

Contradição

Contradições? Sim, algumas. Dicotomias resultantes dessas forças que incidem sobre o ensinar, sobre o aprender, sobre a troca, sobre o saber, sobre o não-saber, sobre o cotidiano, sobre o novo, sobre o habitar e sobre o habitual. Entretanto, pela via do pesquisar *com* busquei desviar-me do lugar da pesquisadora avaliadora. Atenta à tendência, quase natural, de ocupar esse posto do poder-saber, essa posição que diz ao outro o certo e o errado, que interpreta – à luz de si – o que é dito e vivido, tentei habitar minha escrita ao largo desses processos de valoração. Busquei romper com a cilada da construção de julgamentos exteriorizados, os quais por vezes, nós psicólogos nos aprisionamos.

Já rompemos, em muitos momentos com um julgamento exteriorizado e definitivo. Embora persistam, em muitas discussões de textos, frases sobre características problemáticas dos outros, por exemplo, “aquele professor não conhece seus alunos”, “aquele aluno é preconceituoso”, “aquela escola não serve para ensinar”, entendemos que cada vez que afirmamos isso, um contorno está sendo dado e, portanto, uma forma

está ganhando corpo. Sem questionamentos tornamo-nos aqueles que estão isentos daquilo em relação ao que criticamos e, dessa forma, é como se existisse um campo preconceituoso e problemático que é analisado por alguém fora dele. Essas questões nos convocam a pensar nas diferenças entre o julgamento negativo e a construção de uma denúncia (MACHADO, 2016, p. 85).

A escrita aqui produzida é guiada pela experiência, pelo afetamento. Ela é atravessada por minha implicação, por esse meu olhar que se encanta com a potência, com caminhos inventivos. Entretanto fui tocada também pelas contradições do campo. Neste ponto, invisto na tentativa de dizer sobre essas contradições sem assumir a função de julgadora e interpretadora. Repito, construo uma tentativa de escrita não culpabilizante ou generalista. Uma escrita acompanhada pela angústia, pelo receio de não dar conta desse feito, de desconsiderar a complexidade do vivido.

Contudo, é necessário dizer. Pois bem, digo da contradição presente na concomitante existência da contestação pela autogestão e o consentimento, e até demanda, por uma heterogestão.

Durante as rodas de conversa realizadas, a escola, a partir da voz das professoras e diretoras, dizia sobre a necessidade de uma maior comunicação entre os mediadores e as professoras, assim como, entre a gestão da escola e a coordenação do projeto. Esta denúncia que fluiu livremente das professoras demonstrava um passo seguro a caminho da autogestão. Processo no qual a escola assume seu lugar de responsabilidade e gerência dos processos que correm na instituição. Elas – professoras e diretoras - demonstravam não querer apenas executar as ações, mas também planejá-las em conjunto com esse equipamento auxiliar, a mediação escolar.

Entretanto, um movimento oposto, o de heterogestão - de cessão da autogestão - também era evidenciado nas falas. Ao mesmo tempo em que assumiam a gestão da sala de aula, delegam-na a outro. O que se materializa no desejo da atuação de profissionais da área da saúde, como psicólogos e fonoaudiólogos, na escola; no apego à UFF enquanto instituição sede do projeto que permitiu o trabalho dos mediadores; na dependência dos mediadores, da crença que o trabalho só é possível com a ajuda deles; na expectativa de uma ação da Secretaria

de Educação; na defesa do uso da sala de recursos durante o horário letivo, como exemplificado nas falas abaixo:

Seria bom se tivesse o psicólogo, o fonoaudiólogo, tudo dentro da escola, uma equipe assim. Aí ajudava a direcionar, mas o sistema não tá preocupado com isso, porque nem apoio a gente tem (Informação verbal, Professora Rebeca - Roda de Conversa II).

A gente tem ajuda da UFF. Se fosse contar com o município, acho que nem viria. A secretaria tem que pensar diferente (Informação verbal, Professora Sônia - Roda de Conversa II).

Sozinha você não vai conseguir, difícil sim você sozinha. Mas a partir do momento que você tem uma ajuda na sala de aula que fica com aquela criança, eu acho que da pra você levar (Informação verbal, Professora Ana Maria - Roda de Conversa II).

Tem o momento dela ir e ficar um pouquinho naquela sala. Eu não vejo aquela sala arrumadinha que está lá, que quando elas entram elas estão excluídas, não. Lá tem até mais ferramentas pra eles. Porque tem muita coisinha lá que a gente não pode por na sala de aula, porque se não some e estraga. A sala de recursos não é pra atender só o aluno de inclusão, mas todo aluno que precisa de assistência. Então eu acho que é até legal ele ir um pouquinho nessa sala. Ele já tem o contato com a gente. Indo lá o aprendizado vai ser muito maior. É bom que ele sai um pouquinho também, porque senão ai ele cansa. Tem hora que o aluno não quer ir, mas tem hora que ele vai (Informação verbal, Professora Ana Maria - Roda de Conversa II).

Dias (2011) nos recorda que a escola é esse lugar que geralmente funciona sob o domínio da heterogestão. Pois, “pretendendo-se científica, aceita o instituído como natural, como se alunos, professores e comunidade tivessem uma natureza de dominados, como se estivessem submetidos a outrem (direção, coordenação, secretarias...)” (DIAS, 2011). Entretanto, não somente a escola, mas também a vida se constitui nesse domínio da heterogestão, e talvez por isso, ainda não tenhamos “conseguido efetivamente inventar a autogestão. A autogestão que existe, a que tem podido existir, acontece dentro da contradição total” (LOURAU, 1993).

Das forças que se chocavam, dos processos de contradição que fluíam, o que mais me impactava está relacionado à utilização de um espaço: a sala de recursos.

No contexto da educação inclusiva, as Salas de Recursos Multifuncionais foram instituídas pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial/SEESP. Elas são equipadas com mobiliário, equipamentos e materiais didáticos. Destinam-se ao atendimento educacional especializado (AEE) garantido - através da Constituição de 1988 e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - às pessoas com deficiência, em modalidade complementar ou suplementar à formação dessas. “O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008).

Conforme a Resolução nº 4/2009 do Ministério da Educação, a qual institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, o AEE deve ser realizado no contraturno do aluno, visto que este não substitui a classe regular.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

Entretanto, esta não era a prática vivenciada naquele cotidiano escolar. O AEE se dava durante o horário letivo dos alunos, assim, o responsável pela sala de recursos ia às salas de aula buscar os alunos ou pediam que os mediadores os levassem. O conflito estava instalado, mas de forma subentendida. Não havia um enfrentamento ruidoso.

Os mediadores diziam não concordar com a prática, mas se submetiam a ela por conta do “lugar de estagiários” que ocupavam, do lugar de quem “não

pode ter gerência” sobre aspectos mais amplos. A coordenadora do projeto posicionava-se através de vias dialógicas, buscando sensibilizar a responsável pela sala de recursos pessoalmente, e trazendo o tema em voga, na ocasião da primeira roda de conversa:

A sala de recursos pode ser uma coisa negativa na escola, no sentido em que: Ah... Cansei, vai lá pra sala de recursos. E aí a sala de recursos fica uma coisa paralela. O menino é excluído da sala de aula e vai para a sala de recursos. A gente teve a ideia de trazer a sala de recursos pra sala de aula. Mas isso tem que partir do desejo do professor gestor da sala de aula. Isso não tem que ser um desejo do professor da sala de recursos (Informação verbal, coordenadora do PIBID em Roda de Conversa I).

Entretanto, somente ela falou, nenhuma outra pessoa quis se posicionar. Nesta primeira roda de conversa era perceptível um movimento de resistência àquele dispositivo instituinte. O diálogo ainda não havia sido estabelecido. Contudo, na segunda roda de conversa, as professoras retornaram espontaneamente ao tema.

Se [a presença do aluno em situação de inclusão na sala de aula regular] atrapalha? Eu acho que em parte. Porque é tudo muito relativo. Depende do comportamento dessa criança, se é aquela criança de grito, de ficar com agressividade, você tem que interromper várias vezes e vai cortando daquele outro que tá tentando acompanhar. Eu defendo a causa, eu tenho que aceitar, mas esse meu aluno tem que ter um tempo na sala de recurso fazendo uma atividade pra eu ter um outro tempo focando em outra coisa aqui, não é um momento de exclusão. É um momento que vai ser um trabalho de atendimento individual com esse aluno, porque tem coisas que precisam ser trabalhadas individualmente... Vou dar uma atenção só pra ele e nesse meio tempo eu vou fazer um trabalho com os outros. Eu falo pela experiência. Bastante anos de experiência e num trabalho que é alfabetizar. Quando toda hora te interrompe, não rende o seu trabalho. Então não é que você está excluindo, mas você também tem um compromisso com o resto, que você vai chegar no fim do ano e ter a metade de uma turma que não tá lendo, uma metade de uma turma que não alcançou a competência que deveria alcançar, não é porque é culpa dele, nem é porque é culpa do outro. É porque não houve uma organização. Porque a criança precisa, os dois precisam de organização. Tanto aquele que tá na categoria lá dita normal, quanto aquele que tá na

inclusão, precisa. Ele precisa daquele atendimento e os outros também precisam de concentração. Não que os outros não atrapalhem... Eles também atrapalham. Isso é comum a todo instante, mas você controla com mais facilidade. Você fala um pouquinho, você bate o apagador na mesa, ele já retrai e você consegue retomar (Informação verbal, Professora Carla em Roda de Conversa II).

Não sei se retornaram para marcar sua opinião em relação ao dito na outra roda de conversa, não sei se foi uma questão espontânea, colocada ali e somente isso. O que sei é que percebi a contradição. Uma lei instituída, um cotidiano que supera o prescrito, um movimento desejante por mudanças, uma resistência que fortifica a atual ação. Um impasse alimentado pela debilidade do diálogo.

Lembrar do caminho, apreciar a vista, abrir trilhas...

A partir de uma postura ético-política e guiados pela metodologia da cartografia, lançamo-nos no campo. Expusemo-nos à desafiante formação cartográfica, esta que se dá no processo de construção de um plano comum. Era preciso formar a atenção, permitir-nos afetar, não decifrar ou interpretar, mas produzir um mapa de afetos. Com o intuito de tecer narrativas acerca do cotidiano da mediação escolar e dos processos de inclusão, mergulhamos por caminhos históricos, construções sociais e legais, visitamos tensionamentos; encontramos com o não-saber e abrigamo-nos nos processos criativos. Reconhecemo-nos implicados e falamos a partir desse lugar. Percebemos contradições, mas também pudemos sentir a potência do agir. Denunciamos o que entendemos perverso: o estigma, a medicalização da vida, processos de exclusão e também de in/exclusão. Mas reconhecemos a possibilidade de produção de vida.

No campo prático, pude compreender que a mediação escolar pode se revelar um instrumento de superação de uma inclusão meramente retórica. Este argumento não possui o intuito de desproblematizar tal prática, nem de torná-la condição para a inclusão. Aliás, a discussão aqui tecida baseia-se na compreensão de que a inclusão precisa se dar a partir de uma visão holística. Nesse sentido, a mediação escolar é um dos elementos dessa rede de apoio intersetorial (Rodrigues, 2015), composta pela escola, pelos setores públicos (saúde, educação, promoção social), pela família, pelos profissionais especializados etc. Ela é apenas uma das

possibilidades emergidas desse complexo contexto, desse campo rizomático, o qual possui uma multiplicidade imensurável.

Dessa forma, ressalto que não me refiro aqui a todo e qualquer tipo de mediação, mas a aquela que provoca um acontecimento e se dá a partir de um encontro com o outro. Nesse sentido, o mediador é convocado a assumir uma posição de quem reconhece a singularidade do outro e que se desprende de um olhar reducionista, normalizante e segregador, deslocando-se da estereotipada invenção nominada anormalidade (SKLIAR, 2006). Invenção esta que alimenta, em muitos, a vã crença na uniformização dos sujeitos, da subjetividade, da aprendizagem, da vida.

Para isso é necessário construir caminhos e processos inclusivos junto ao aluno, à escola e à rede de apoio. Quando se retira dessa frase a palavra *junto*. Quando o mediador é considerado o único responsável pelo aluno. Quando o professor abre mão da sua posição de gestor da sala de aula e delega ao mediador seu papel diante daquele aluno. Quando o mediador trilha o caminho da superproteção. Quando ele deixa de auxiliar quando necessário e passa a fazer pelo aluno. Quando se subestima a capacidade de emancipação do aluno. Quando ignora-se a pessoa escondida sob o rótulo do desvio. Quando se faz certos usos da mediação, corre-se o risco de criar um sistema paralelo de exclusão, uma prática de in/exclusão (VEIGA-NETO, 2011). E nesse ponto compreendemos que as coisas não são em si. A mediação não é positiva ou negativa “em si”, mas pode ser eficaz ou não a partir do uso que se faz dela, a partir da postura ética-estética-política que se tem diante do fazer, a partir da sua sensibilidade, da sua exposição frente aos encontros que se dão no espaço escola.

Referências

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS P; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.) **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, p. 131-150, 2015.

ALBANO, P. B. **Quando o acompanhamento terapêutico encontra a escola: a construção de uma prática intercessora**. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17087>. Acesso em: 06 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva Brasília**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/>

politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 01 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial** Resolução Nº4. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceeb004_09.pdf. Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13146 de 06 de julho de 2015a.

CÉSAR, J. M.; SILVA, F. H. da; BICALHO, P. P. G. de. Pista Quali-Quantitativa O lugar do quantitativo na pesquisa cartográfica. In: PASSOS, P.; KASTRUP, V. TEDESCO, S. (Org.) **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, v. 2, p. 153-174, 2014.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: 34, v. 1 e 2, 1995. DIAS, R. O. Entre ementas, teorias e o que temos feito nós na relação psicologia e educação. **Conversações em Psicologia e Educação**. Comissão de Psicologia e Educação do CRP-RJ (org.). Conselho Regional de Psicologia 5º Região, 2016, p. 109-123.

JERUSALINSKY, A.; DE PAEZ, S. M. C. Carta aberta aos pais acerca da escolarização das crianças com problemas de desenvolvimento. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 118-123, 2000. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-7128200000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 ago. 2023.

KAUFMAN, N. Cinco pistas para uma prática de mediação escolar não medicalizante. **Conversações em Psicologia e Educação**. Comissão de Psicologia e Educação do CRP-RJ (org.). Conselho Regional de Psicologia 5º Região, 2016, p. 49-59.

LOURAU, R. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**, Rio de Janeiro: NAPE/UERJ. 1993.

MACHADO, A. M. Entre as demandas das pesquisas dos psicólogos e da escola. **Conversações em Psicologia e Educação**. Comissão de Psicologia e Educação do CRP-RJ (org.). Conselho Regional de Psicologia 5º Região, 2016, p. 83-90.

MANTOAN, M. T. E. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBAÚS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (orgs.). **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. 2 ed. Porto Alegre: EDPUCRS, 2004, p. 27-40.

MOREAU, P-F. **Fernand Deligny et les ideologies de l'enfance**. Éditions Retz: Paris, 1978.

MOYSÉS, M. A. A. A medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente: a medicalização do não-aprender-na-escola e a injeção da infância anormal. In: Reunião Anual Da Associação Nacional De Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação, 31, 2008, Caxambu, Minas Gerais, 2008. **Anais do GT Educação Especial online**. Rio de Janeiro: ANPED, 2008, p. 01-25. Disponível em: http://31reuniao.anped.org.br/4sessao_especial/se%20-%2012%20-%20maria%20aparecida%20affonso%20moyses%20-%20participante.pdf. Acesso em: 22 mar. 2023.

PAEZ, S. M. C. A integração em processo: da exclusão à inclusão. **Escritos da Criança**, 6, 2001, 29-39.

PASSOS, E.; BARROS, V. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS P.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, p. 17-31, 2015.

PASSOS, P.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.) **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. 207 p.

POZZANA, A. formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. In: PASSOS, P.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (Org.) **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, v. 2, p. 42-65, 2014.

PRAÇA, E. T. P. de O. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular**. 2011. 140 f. (Dissertação) Mestrado Profissional em Educação Matemática, UFJF, Juiz de Fora – MG. Abril 2011.

PONTES, B. **Quando o olhar mancha: a marca da normalidade (na escola) através dos laudos**. 2013. 68f (Monografia). Departamento de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ. SÃO GONÇALO. 2011.

RODRIGUES, M. G. A. et al. Mediação escolar como tecnologia social inovadora. Anais IV CEDUCE. Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/11267>. Acesso em: 17 jul. 2023.

SALGADO, A. M. **Impasses e passos na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas: o trabalho do professor e o olhar para o sujeito**. 2012. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2012.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. WVA, Rio de Janeiro: WVA, 1997. 174 p.

SKLIAR, C. A inclusão que é nossa e a diferença que é do outro. In: RODRIGUES, D (Org.) **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

VARGAS, T. B. T. **Cartografia de processos inclusivos: narrativas sobre o cotidiano da mediação escolar**. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Federal Fluminense. Santo Antônio de Pádua, 2017. VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. **Inclusão, exclusão, in/exclusão**. Verve, v. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/verve/>. Acesso em: 6 jun. 2023.



CARTOGRAFIAS NO DEVER PEDAGOGO: COMPONDO, TECENDO E INVENTANDO ESCOLAS

Arildo dos Santos Amaral

Introdução

O traçado deste exercício filosófico apresenta um recorte da dissertação de mestrado “Cartografias, mapas, linhas e dobras: compondo escritas, tecendo redes, inventando escolas” (AMARAL, 2019), do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense - PPGEn/UFF. Um estudo decorrente das experiências cartográficas de um Pedagogo no ofício de Orientador Educacional de uma Rede Municipal de Ensino. A experiência é o que dá sentido à escritura – escrita experiência - não se trata de escrever sobre, mas de escrever na experiência. São gestos: escrever e dar a ler... Talvez, a única razão da escrita e da leitura seja escrever.

Também é a experiência o que dá sentido à educação – educação experiência. Experiência de testemunhar a escritura na educação e nos processos formativos. Trata-se de pensar uma educação pela experiência da escritura, que se faz como uma viagem através da vida. Escrever é afirmar uma vida. A vida se encontra no vivido que se afirma nos gestos de escrever e ler. Vida, escrita e leitura: escrevemos e nos escrevemos a partir dos atravessamentos múltiplos de uma vida que nos habita em muitos sentidos, que se manifesta em palavras.

O escritor é múltiplo, composições de vozes, vidas e ações coletivas. Ao narrar, rouba frases alheias, cochichos escutados ao pé do ouvido, conversas e leituras. Narrador-ladrão, narrador-leitor, narrador-viajante, narrador-multidão. O que o faz escrever é um profundo desejo de escrita, uma vontade liberada de se confrontar com o novo e o inesperado (DELEUZE, 1998, p. 16).

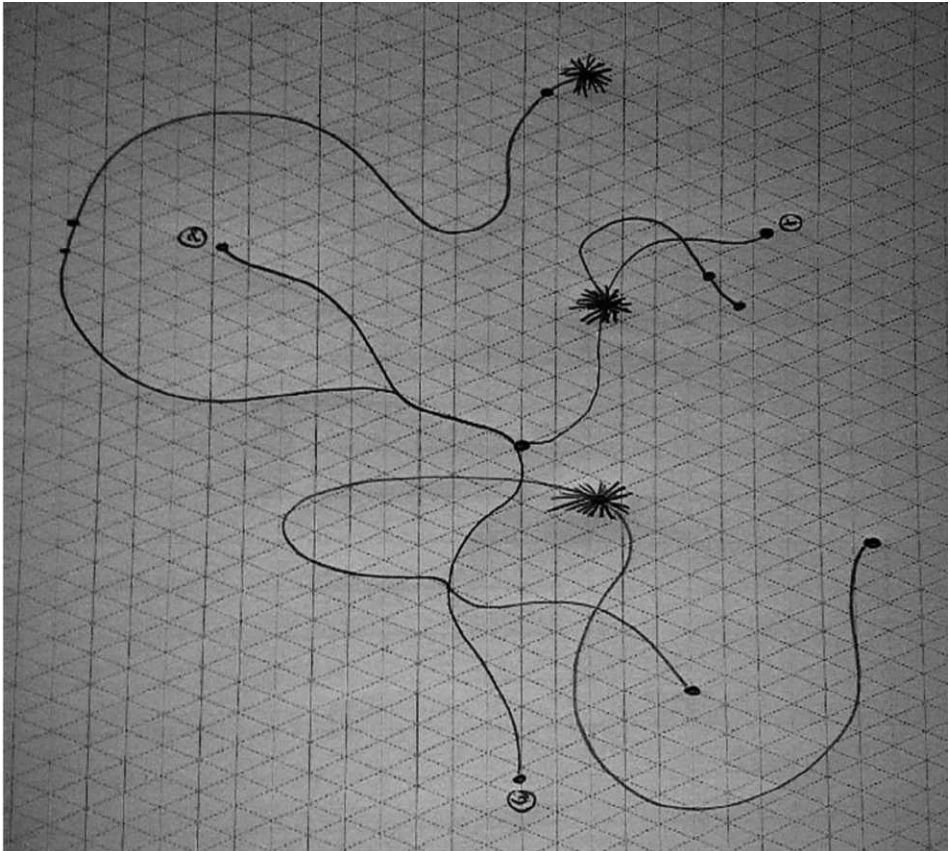
Importa ressaltar que escrevemos para transformar o que sabemos, não para transmitir dogmatismos. Assim, abrimos mão das verdades estabelecidas e

das certezas que precisariam ser ensinadas no fazer pedagógico. A escrita se faz à deriva, ao risco e nas aventuras das travessias.

Trazemos esses argumentos para estruturar nossos mapas, linhas, cartografias e devires da pesquisa: compondo, tecendo e inventando escolas. Apresentamos o mapa da intensidade do deslocamento do cartógrafo, que no seu percurso pensa a escola pelas invenções micropolíticas com os seus manejos que promovem aberturas às criações e afirmações de novos modos de aprender e ensinar, atravessados pela potência do criar.

Cartografias e devires: compondo, tecendo e inventado escolas

Figura 1. Como me desloco?¹



1 Fotografia feita do caderno cartográfico, Arildo Amaral, 2018.

Para caminhar é necessário fazer perguntas. Pois bem, pode-se viajar sem mapas? Ou é no próprio percurso do caminho que desenhamos mapas? Compor, tecer e inventar, são esses três movimentos latentes e inventivos - éticos, estéticos e políticos, que atravessam este exercício filosófico e que se situam em um tempo de gerúndio, o que perfura o inventor e perfura o inventado. O que resta? Um possível...

Para Rolnik, “são as marcas que escrevem” (1993, p. 7), logo este mapa traz a intensidade do deslocamento do pesquisador cartógrafo, que no entre, no risco, ensaia possibilidades. O ponto 1 elenca-se para o movimento do compor, o ponto 2 ao movimento de tecer e o ponto 3 para o movimento do inventar. Esses pontos representam os fluxos que envolvem o percurso vivido pelo pesquisador. Um compromisso que se faz com a pesquisa, com o escriba, com a vida e com a sua potência.

Esse tempo gerúndio pensando como não cronológico, também pode ser encarado no infinitivo, que é aquele tempo atravessado por uma temporalidade de acontecimentos. Para Deleuze e Guattari (1995c):

Em primeiro lugar, o verbo no infinitivo não é absolutamente indeterminado quanto ao tempo, ele exprime o tempo não pulsado flutuante próprio ao Aion, isto é, o tempo do acontecimento puro ou do devir, enunciando velocidades e lentidões relativas, independentemente dos valores cronológicos ou cronométricos que o tempo toma nos outros modos (DELEUZE; GUATTARI, 1995c, p. 44).

Chrónos, *Kairós* e *Aión* eram palavras usadas para nomear o tempo na Grécia Antiga. O que nos importa, aqui, é a intensidade da vida humana, logo a palavra *Aión*, que desde o seu uso mais antigo significa uma temporalidade não sucessiva.

Pensar a pesquisa a partir da temporalidade *Aión* nos possibilita uma compreensão da sua intensidade, de um devir que interrompe histórias. É uma pesquisa “[...] como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do “seu” lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados” (KOHAN, 2004, p. 63).

Pensar o percurso e os processos da pesquisa a partir desses movimentos que ganham força ao percorrer as porosidades dos papéis borrados por tinta, me fazem deslocar a uma disposição ao mundo, a uma ressonância de afetos, arranjos de tempo,

estudo, espaço e materialidade, que me habita cotidianamente. Experimentando muitos espaços e temporalidades, nos enveredamos por estes movimentos.

Compondo... Uma fibrosa costura que transborda a escritura

Escrevemos porque optamos por uma perspectiva conceitual e prática ética, estética e política (GUATTARI, 1987) do território escolar, nos colocando em agenciamentos coletivos, anunciando modos de habitar esses espaços.

Para Rancière (1995), a escrita é um ato político na medida em que afirma certa participação do sensível que dá forma à comunidade. Portanto, nenhuma escritura é neutra, pois ela é política e histórica.

Foucault (1997) nos convida a pensar essa experiência da escrita, enquanto algo que nos transforma.

[...] meus livros são, para mim, experiências, em um sentido que gostaria o mais pleno possível. Uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado. Se eu tivesse de escrever um livro para comunicar o que já penso, antes de começar a escrevê-lo, não teria jamais a coragem de empreendê-lo. Só o escrevo porque não sei exatamente o que pensar sobre essa coisa em que gostaria tanto de pensar. De modo que o livro me transforma e transforma o que penso... Sou um experimentador no sentido de que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes (FOUCAULT, 1997, p. 289).

Buscamos na experimentação desta escrita trazer as experiências decorrentes dos acontecimentos que atravessam nossa vida profissional enquanto educadores, os manejos em que negociamos diferentes lógicas, sentidos do mundo em encontros com a alteridade.

Cabe ainda trazer Larrosa (2014), que, como ele, pensamos com as palavras. São as “distintas maneiras de dizer que nos colocam em distintas relações com o mundo, com nós mesmos e com os outros” (LARROSA, 2014, p. 26). É a partir das palavras que podemos pensar as feições pedagógicas, a escola e as formas de composição no mundo.

Kohan (2016) nos possibilita pensar a escrita enquanto ação de produção de sentido, de partilha do sensível, que na sua intensidade possibilita transformações.

[...] escrevemos para nos tornar pesquisadores, para afirmar uma certa partilha do sensível, para fazer dessa forma impura o caminho do nosso encontro com as formas puras, com a norma que garanta um mundo melhor, jamais vivido, a ser alcançado. Fazemos uso dessa escrita à escrita em nossa escrita, delimitando um certo campo do que se pode ver, dizer e pensar em nossas instituições, na formação e na vida dos que escrevem como pesquisadores (KOHAN, 2016, p. 54).

Escrever será sempre uma aventura existencial e coletiva de intervenção no mundo, o qual “é impossível se apropriar da autoria da escrita quando há um mundo comum partilhado” (LARROSA, 2014, p. 56). São mãos inquietas movendo-se: uma composição que se faz na experiência da pesquisa em educação, que por sua vez permite palpitar vida nos espaços escolares.

Nessa escrita compartilhada podemos nos tornar outra coisa, ninguém se torna mais o mesmo no plano das exterioridades – outros nos tornamos, somos multiplicados.

Escrevemos *O anti-Édipo* a dois. Como cada um de nós era vários, já era muita gente. Utilizamos tudo o que nos aproximava, o mais próximo e o mais distante. Distribuímos hábeis pseudônimos para dissimular. Por que preservamos nossos nomes? Por hábito, exclusivamente por hábito. Para passarmos despercebidos. Para tornar imperceptível, não a nós mesmos, mas o que nos faz agir, experimentar ou pensar. E, finalmente, porque é agradável falar como todo mundo e dizer o sol nasce, quando todo mundo sabe que essa é apenas uma maneira de falar. Não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 17).

Talvez possamos perseguir a partir da escritura, o que Bernardina Leal (2009) enfatiza:

[...] uma linguagem que supere o ocorrido e que recupere, em outro âmbito, o vivido. Que nos leve, enfim, à epifania da escrita. Que nos lance no fluxo vitalizante da expressão. Que nos imprima um jeito vigoroso de educar. Que nos faça sentir o ardor desejante do aprender (LEAL, 2009, p. 16).

Nessas linhas transbordantes, a escrita se desemboca em palavras. É uma experiência de pensamento que não se fecha e que não se aborta ao heterogêneo. Somos embriagados, somos misturados.

A escrita ganha intensidade e trasbordamento. Os traços misturam-se aos espaços, que liberam os fluxos das micropolíticas.

Escrever com a escola é a constituição de uma estética em diferente temporalidade. Escrita que se faz ao mergulhar na educação, tentando experienciar escritas, modos de viver e inventar escolas. Escrita de si... Impulsionando-nos para o próprio ato da potência do existir. Ao mesmo tempo, escrita que se transforma pelo olhar de quem lê. Escrita para uma reescrita (neste momento). Para lampear escrita outra (sempre)...

A escrita se faz em imanência, pelo desejo de espalhar linhas e contornos possíveis. Escrever na experiência com a escola é educar no movimento: construção cotidiana com risco ético, estético e político, que risca o papel com palavras, nos fazendo refletir sobre o nosso próprio pensamento. Significa construir outro campo, abrir uma nova janela de compreensão do mundo. Escrever é descobrir.

Tecendo... Urdiduras produzidas nas redes

O mais importante dessas urdiduras produzidas são os sentimentos e afetos que trocamos nas redes (ALVES, 2000) cotidianas. Por esses fios, começamos a tecer o que pensamos e entendemos por redes, apostando na relação que se tece por todos os sujeitos praticantes (CERTEAU, 2012) que compõem o espaço escolar.

Hoje, além da circularidade dos saberes construídos e acumulados pelo homem ao longo da sua historicidade humana, há nos espaços escolares a circularidade de diálogos, sentidos e negociações. Assim, elencamos as redes que formamos e que nos formam.

Rede é um espaço de possibilidades, é um coletivo que constitui subjetividades, se estabelece na circularidade (MATURANA, 1997) e nas táticas (CERTEAU, 2012), que a partir da circulação em espaços institucionalizados ou não, possibilita agenciamentos coletivos de enunciação, ressoando sobre cada sujeito produções de diferenças – de alteridades. Portanto, trata-se de uma circularidade não fechada, mas produtora de deslocamentos e desterritorialização.

Nestes momentos de convivência em outras redes, com outros grupos, cada uma de vocês está interagindo com outras pessoas, influenciando e sendo influenciada e, neste processo de troca, se modificando, seres mutantes que são, como, aliás, todos nós (ALVES, 2000, p. 08).

Esses acontecimentos demarcam possibilidades de aprender a falar de si e por si nos espaços que atuamos profissionalmente. As redes nos desafiam a ousar criar outras possibilidades de escolas.

Inventando... Possibilidades ressonantes na escola

Que pensamento é esse que pensa a escola pelas invenções micropolíticas? “Tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica micropolítica” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 99).

Categorizar os estudantes a “carimbos” biológicos pode provocar a diminuição das possibilidades da potência do encontro. Essa categorização remonta ao fazer pedagógico patológico que reduz a existência dos estudantes. Urge a necessidade da construção das linhas de fuga no fazer pedagógico, ao imprevisível. São os manejos que aproveitamos ao promover aberturas às criações e afirmações de novos modos de aprender e ensinar, atravessados pela potência do criar.

Ao contrário das certezas e das respostas que às vezes quer nos acompanhar na educação, o pensamento deleuzeano não aponta na direção de estabelecer verdades e respostas. Gallo (2008) também nos convida a pensar sobre os deslocamentos de verdades e respostas a partir da perspectiva criativa da educação menor, como possibilidade de invenção de uma escola possível.

Operei quatro deslocamentos: um exercício de pensar a filosofia da educação na perspectiva criativa da filosofia posta por Deleuze e Guattari; um exercício de pensar uma Educação menor, a partir do conceito de “literatura menor” criado por eles; uma aplicação do conceito de rizoma para pensar as questões do currículo e da organização educacional; por fim, uma discussão em torno das decorrências e implicações daquilo que Deleuze chamou de “sociedade de controle” para os problemas educacionais contemporâneos (GALLO, 2008, p. 54).

Ora, fazer escolas errantes (KOHAN, 2014), presume pensarmos sua materialidade, suas multiplicidades de habitações. O devir-escola é uma afirmação da vida. O estudante, então, não é passivo de fixações modulares medicalizantes, tampouco de qualquer atrofia inventiva. É como lançar o corpo a uma aventura, que torna a escola pública em sua complexidade um lugar de produção de conhecimentos, sentido e, sobretudo, de existência e vida.

Talvez seja necessário desaprender um pouco a escola para inventar possibilidades ressonantes, como nos ensina Manoel de Barros (2006):

Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:

- a) Que o esplendor da manhã não se abre com faca
- b) O modo como as violetas preparam o dia para morrer
- c) Por que é que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos
- d) Se o homem que toca de tarde sua existência num fagote, tem salvação
- e) Que um rio que flui entre 2 jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre 2 lagartos
- f) Como pegar na voz de um peixe
- g) Qual o lado da noite que umedece primeiro. etc. etc. etc.

Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios (BARROS, 2006, p. 9).

É preciso desaprender para aprender novamente. Logo, a ideia inventiva de escola, aqui, significa intensificar os processos de variação da vida, alargando as multiplicidades de formas de ser e estar no mundo, enviesadas pela expansão do vivo. Uma abertura às possibilidades de vida, uma variação para o devir-escola, devir-aluno, devir-outro.

Considerações finais de outros inícios

Lançar-se à empreitada da pesquisa foi um trabalho muito arriscado, pois envolveu variados sentimentos, onde os sujeitos praticantes teceram e cardaram suas práticas como as tecelãs cardam o fio da lâ (CLARETO; ROTONDO; VEIGA, 2011).

Partimos do desejo de cartografar alguns processos que emergem nas relações tecidas no território escolar. Assim, mapear os movimentos instituídos e medicalizantes como forma de afirmar uma prática pedagógica outra. Uma riqueza percebida nas cartografias de quem já está no campo da Educação Básica atuando enquanto Orientador Educacional de uma Rede Municipal de Ensino.

Percebemos no trajeto da pesquisa que muitos são os atravessamentos dos processos de ensino e aprendizagem: alunos diagnosticados, a imponência dos laudos como instrumento de passagem de um ano escolar ao outro, o direcionamento às “Salas de Recursos Multifuncionais” dos estudantes ditos com “necessidades educacionais especiais”, os inúmeros encaminhamentos aos especialistas dos alunos rotulados pelos transtornos do não aprender.

Enfatizamos que os rótulos interferem na forma como os relacionamentos se estabelecem no ambiente educacional, abortando subjetividades.

Nos deparamos com narrativas docentes que nos ajudam a compreender o sentido que possui a docência. A formação do professor não se dá unicamente pela técnica de uma didática instrumental, mas pela vida que pulsa no dia a dia das nossas escolas em devir-pedagógico, do encontro ético, estético e político com o outro. Afinal, não nascemos professores, estamos permanentemente conhecendo modos de ser professor.

Deixamo-nos assim como Masschelein (2008), voar pelas estradas da pesquisa...

Voar (e ler) sobre uma estrada faz com que essa estrada se torne parte de uma superfície plana, um plano que aparece a partir da perspectiva de quem voa, revelando sua situação diante de um horizonte. A estrada aparece como um objeto que obedece às mesmas “leis” que todos os outros objetos que aparecem para o sujeito diante de um horizonte dentro e sobre aquele plano, ou seja, como objetos que podem ser explicados, definidos, ordenados, identificados (em relação ao sujeito) assim como toda a realidade (ou presente) em seu entorno. Os objetos se comportam de acordo com leis (ou razões) impostas ou supostas pelo sujeito (ou seja, sua intencionalidade). A estrada, então, é subjugada pelas leis da perspectiva de quem voa e não tem poder algum sobre quem voa (“ela é apenas a planície aberta”) (Benjamin, 1971, p. 51), ela não pode tocá-lo, ou melhor, ela não pode atravessá-la. Ele adquire um certo conhecimento, um objeto (objetividade) revelado a um sujeito (subjetividade). Um objeto (objetividade) é algo que surge a partir de

determinada perspectiva, que é lido a partir de uma posição relacionada à intenção de um sujeito (a apreensão de um objeto diante do horizonte da intenção do sujeito) (MASSCHELEIN, 2008, p. 38).

As vivências no cotidiano das unidades escolares trouxeram pistas para compor o mapeamento de linhas de tensões que caracterizam o fazer pedagógico. Tensões essas que às vezes trazem uma “Educação inclusiva” regida por uma medicalização, reportando-se a marcadores biológicos o problema do não aprender.

Neste movimento de escrita ou escrita-movimento, trazemos o ofício do Orientador Educacional como ferramenta de desmedicalização, onde a pedagogia é entendida para além de um arranjo técnico, que tende à busca do homogêneo e o que desvia de uma lógica, é logo rotulado.

Buscamos aprender através das experiências vividas no percurso da pesquisa a importância da abertura ao encontro com o estudante para além do diagnóstico, um caminho que alarga possibilidades de vida e de produção de singularização no processo de ensino e aprendizagem.

Longe de querer responder qualquer pergunta, ocupamo-nos em pensar as nossas relações com a escrita enquanto resistência. O que uma escrita resiste? O que é uma escrita que resiste? O que é uma escrita resistência? Como é resistir e ser resistência com, na e pela escrita? Uma escrita, que ao mover pensamentos é sempre coletiva e movente.

Aqui, buscamos uma conjunção de forças que visam à singularização do processo pedagógico, legitimando o protagonismo docente/pedagógico frente ao saber médico que se coloca como homogêneo nas feições escolares.

Ora, resistir ao fazer pedagógico não seria um exercício de compor, tecer e inventar uma escola outra? Talvez, essa escola das errâncias, movimenta pensar, por exemplo, o seu currículo, que ao partir de um conhecimento analítico e ocidental, despreza a vida e a potência criadora de ser e estar na escola.

Compor, tecer e inventar outra escola advém sempre que a multiplicidade não seja abortada pela educação dual, pelo binarismo, pelas simetrias e dicotomias. Pensar essa multiplicidade escolar revela rachar esses arranjos medicalizantes e/ou totalizantes. Essa escola plural deve desprivatizar às práticas pedagógicas, ou seja, deslocando todos os sujeitos que gravitam nesse espaço, apurando nossas escutas,

relativizando nossas certezas epistemológicas e políticas, nos reconhecendo nas diferenças. Um espaço delineado dentro do qual os autores assumem modos de dizer, ser e estar no mundo.

Nesse sentido, as errâncias do errante “Mestre Inventor” (KOHAN, 2013), atravessa essa escola como forma de afirmar vidas. Uma postura que nos desloca das nossas certezas epistemológicas e políticas, fazendo-nos reconhecer nas diferenças. Uma escola onde o estudante coabita na medida em que produz e experimenta espaços e temporalidades.

Compor, tecer e inventar escolas seja, talvez, uma forma de resistir e de resistência. Resistência à uniformização e burocratização do outro, de aborto de subjetividades e captura de singularidades.

Essa escola, quiçá, esteja na pista deixada por Guimarães Rosa (1986) em Grande Sertão: Veredas “o real não está na saída nem na chegada ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. Ora, fazer escolas errantes presume pensarmos sua materialidade, suas multiplicidades de habitações. O dever- escola é uma afirmação da vida. O estudante, então, não é passivo de fixações modulares medicalizantes, tampouco de qualquer atrofia inventiva. É preciso compor, tecer e inventar escolas nas relações que habitamos, dando passagem ao inventivo, ao novo, aos devires.

Referências

ALVES, N.; GARCIA, R. A invenção da escola a cada dia. In: ALVES, N; GARCIA, R. (orgs.) **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 07-20.

AMARAL, A. dos S. **Cartografias, Mapas, Linhas e Dobras: Compondo Escritas, Tecendo Redes, Inventando Escolas**. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2019.

BARROS, M. de. **O Livro das Ignorâncias**. 12. ed. São Paulo: Record, 2006.


CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano 1- Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CLARETO, S. M. Na Travessia: construção de um campo problemático. In.: CLARETO, S. M.; ROTONDO, M. A. S. O.; VEIGA, A. L. V. S. da. (Org.). **Entre composições: formação, corpo e educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011, p. 17-32.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 4. São Paulo: Editora 34, 1995c.

- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. I. São Paulo, Ed. 34, 2004.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.
- GALLO, S. **Deleuze e a Educação**: 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GUATTARI, F. **Revolução Molecular**. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- KOHAN, W. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter O.(org).**Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- KOHAN, W. **O mestre inventor: relatos de um viajante educador**. Trad. Hélia Freitas. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- KOHAN, W. **El maestro Inventor: Simón Rodríguez**. Caracas: Ediciones Del Solar, 2016.
- LARROSA, J. **Tremores**. Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LEAL, B. Escrever é inscrever-se (na forma de um prefácio). In: MITSI, P. de Lacerda (org). **A escrita inscrita na Formação Docente**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.
- MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, pp. 10-35.
- MASSCHELEIN, J. Educando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. In: **Educação & Realidade**; v. 33, n. 1 (2008). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/6685>. Acesso em: 21 jul. 2023.
- RANCIÈRE, J. **Políticas da Escrita**. Editora 34, Rio de Janeiro RJ, 1995.
- ROLNIK, S. Despedir-se do absoluto. **Cadernos de Subjetividade**. Núcleo de estudo e pesquisa da Subjetividade. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica. PUC – SP, 1993.
- ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.



ENTRE DIÁRIOS DE PESQUISA: UMA PROBLEMATIZAÇÃO DOS USOS DOS CONCEITOS DE INDISCIPLINA E DEFICIÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR

Débora de Souza Santos Madeira

Aberturas...

Para conversarmos acerca dos atravessamentos, que surgiram no processo de desenvolvimento da pesquisa-dissertativa intitulada *Cartografia do caminhar com estudantes (entre diários de pesquisa) no Instituto Benjamin Constant* (MADEIRA, 2022), acho fundamental destacar, que a mesma foi totalmente produzida de forma remota e virtual, já que houve uma interrupção dos encontros presenciais na segunda semana de aula no mestrado, devido à pandemia de covid-19, que emergiu no Brasil e em todo mundo como uma crise de nefastos efeitos sanitários que aprofundou os problemas que já existiam nos contextos políticos, econômicos e sociais. Saliento, ainda, que diante de tal situação houve uma necessidade de repensar a intenção preliminar apresentada no pré-projeto de pesquisa, que enunciava um desejo de acompanhar alguns estudantes nos caminhos de ida e vinda à escola, a fim de problematizar as implicações das desigualdades urbanas para a efetivação do direito à educação.

Neste cenário, experimentamos também um aumento nos esquemas de corrupção que desviaram recursos que se destinavam a compra de suprimentos e construção de hospitais de campanha que se constituíam como importantes aportes para o combate à doença. Presenciamos a expansão de um negacionismo que se expressava através dos discursos e práticas de alguns governantes e da população que não atendiam às recomendações científicas que sugeriam práticas de higiene e distanciamento físico para a contenção da pandemia. Vivenciamos ainda um atraso na compra de vacinas, que poderia ter reduzido o número de mortes no país.

O Jornal Folha de São Paulo produziu uma matéria intitulada *Efeito Bolsonaro sobre alta nos casos de coronavírus surpreende pesquisadores*, em 12/10/2020, em que divulga uma pesquisa realizada pela UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) em parceria com o IRD (Instituto Francês de Pesquisa e Desenvolvimento) que aponta um número maior de mortes causadas pelo covid-19, nos municípios que são favoráveis ao atual Presidente da República. Neste estudo, há um levantamento que considera uma série de dados de todos os municípios do país, cruzando as informações sobre a expansão da doença com o resultado da votação em primeiro turno para as eleições presidenciais que apontam uma correlação entre a preferência pelo presidente e a expansão da covid-19. Os dados levam a uma argumentação em que os pesquisadores propõem que o discurso do presidente que minimiza a importância do uso da máscara e do isolamento físico, desconsiderando a letalidade da doença que ele chama de “gripezinha”, pode ser a motivação para que as cidades que votaram nele tenham tido proporcionalmente mais mortes do que nos outros locais pesquisados.

No entanto, mesmo me sentindo totalmente fragilizada com o referido contexto, prossegui com as leituras e os encontros com o grupo de Pesquisa Coletivo Diferenças e Alteridades na Educação, que ocorriam semanalmente de modo virtual e tentei não sucumbir a esta intensa e cruel vivência que parecia querer nos paralisar. Atentei-me também para a inviabilidade dos encontros virtuais com os estudantes, uma vez que nesse contexto, o setor responsável pelas autorizações para a realização de pesquisas no Instituto Benjamin Constant ficou com suas atividades temporariamente suspensas.

Dessa forma, movida pelas (im)possibilidades da pesquisa, enquanto lia o livro *Tremores: escritos sobre experiência*, senti-me movimentada pela interpelação feita por Larrosa, quando o mesmo nos lança a pergunta: “o que faço aqui?” (LARROSA, 2005, p. 104). Deslocando-me a pensar na singularidade que há no meu modo de ocupar o espaço educacional do Instituto Benjamin Constant enquanto atuo assumindo a função de assistente de alunos.

Assim, experimentei uma condição de aprendiz de cartógrafa sensibilizando-me também com a possibilidade de me implicar com aquilo que estava sendo problematizado. Senti-me mobilizada a fazer um rastreio, um toque, um pouso e a busca do reconhecimento atento (KASTRUP, 2020) deste espaço, a partir de

um movimento de suspensão, no qual procurei estar mais atenta às miudezas das coisas que me acontecem nos encontros que tenho com os estudantes. Isto me levou para a análise implicacional, em que percebi algumas problematizações que também considerava importantes de estranhar e desnaturalizar. Desse modo, pude então forjar junto ao Coletivo Diferenças e Alteridades na Educação, um outro problema de pesquisa, que se constituiu a partir da problematização da rotina, que me lança aos trajetos de um chamado disciplinar e técnico, em que devo punir e vigiar. Tratava-se de pensar também, que no plano da experiência, em que se forjam as trajetórias da prática cotidiana era possível inventar possibilidades mais éticas e mais generosas de acompanhar os estudantes.

A partir desses movimentos passei igualmente a problematizar aquilo que nomeamos como deficiência e indisciplina, considerando que era fundamental ter um comprometimento com a desnaturalização das palavras e dos gestos para, assim, empreender uma intervenção, um plano comum, um modo de estar juntos, que não sugerisse consensos, mas reafirmasse a diferença. Pensando que a pesquisa poderia ser composta também por alguns diários de pesquisa, que firmassem algumas conversas, desde os efeitos dos encontros com estudantes para questionar a normalidade que vem sendo produzida pelos discursos médico-biológico, judicializado e moralizante.

Singularidades, modos de ver e de existir...

Hoje acompanhei D. e L. (9 anos) até a fisioterapia para que eles fizessem a A.V.D (atividades da vida diária). Os professores sempre pedem para que eu preste bastante atenção neles e alguns me dizem que eles não têm mais jeito, pois os consideram muito indisciplinados. Na descida da escada conversamos um pouco, mas quando nos aproximamos da porta que dá para o estacionamento eles saíram correndo. E nós precisamos desviar do caminho que eu considerava mais seguro e que eu tinha planejado fazer com eles. Com o coração na mão, pensando na condição deles, na cegueira, fiquei temerosa e os chamei pedindo que eles tivessem cuidado, pois estávamos na área externa onde passam carros. Felizes e saltitantes eles diminuíram o passo e me disseram: “tia Débora a gente já sabe que está do lado de fora. A gente tá vendo o barulho dos carros e dos passarinhos por isso a gente anda aqui neste canto”. Realmente eles estavam correndo apoiando-se numa

barra de ferro que ajuda as pessoas a caminhar pelo canto de uma forma mais segura. Mas o que me atravessou nesta situação é que esta não era a primeira vez que os percebia dizendo que estavam vendo alguma coisa. E isso me trazia um certo estranhamento! Assim, enquanto os esperava do lado de fora da sala me coloquei a pensar: por que mesmo vivenciando tantas situações parecidas eu insistia em ficar abismada quando alguém me dizia que com outros sentidos também se pode ver? Por que eu solitariamente tracei o caminho que faríamos juntos? (Diário de Pesquisa)

A partir de uma conversa com aquilo que “nos (me) passa” (LARROSA, 2005) passei então a me debruçar naquilo que existia de singular na condição dos estudantes com quem partilho o caminhar, estranhando as nomeações que são dadas aos mesmos. Assim, buscando desnaturalizar o já sabido, recorri às explicações dicionarizadas para o nome indisciplinado que adjetiva estes estudantes e percebi que era possível apreender que trata-se do que ou aquele(a) que não tem disciplina (...). o que ou aquele(a) que é contrário à regra (...), aquele(a) que não é comedido e tende a desobedecer.

Quanto à palavra deficiente notei que no sentido dicionarizado a mesma qualifica o que apresenta alguma deficiência; como falho, imperfeito, incompleto (...), é insuficiente em termos de quantidade; deficitário, escasso (...), pessoa que apresenta qualquer tipo de deficiência física ou psíquica. Ancorando-me na percepção judicializante que está instituída na Lei nº 13.146/2015, que estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) foi possível perceber que a pessoa com deficiência está definida como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. O Decreto Federal nº 3.298/1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da pessoa nomeada deficiente, considera que a deficiência é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.

A partir de uma conversa com Lobo (2015) pude também problematizar o uso da palavra deficiência, refletindo que a mesma está articulada ao termo

eficiência reafirmando assim a norma que se instaura pautando-se no desvio, na falta e na negatividade. Como nos diz esta autora:

[...] os dispositivos de institucionalização, como práticas discursivas e não discursivas, funcionam como um mecanismo de separação dos indivíduos, empregando cada um tecnologias próprias de sujeição. Dispositivos discursivos dispõem do conjunto de saberes de uma época que, articulados a objetivo de poder, produzem uma racionalidade, aos objetos que constroem [...] (LOBO, 2015, p. 375).

Diante de tais reflexões, fui me sentindo convidada a pensar que as definições da deficiência integram uma narrativa médica e biologizante, para diagnosticar e inscrever historicamente o corpo nomeado como deficiente vinculando-o à falta. Fui aprendendo que trata-se de uma produção, que percebe essas singularidades a partir daquilo que acredita-se que ela não possui, deslocando-me a problematizar as explicitações judicializadas que ratificam o discurso médico e corroboram os processos que buscam normatizar.

Passei então a pensar nas questões que envolvem aquilo que se convencionou chamar historicamente de deficiência. Percebi que há uma clara distinção, um esforço que se faz através de binômios, que se esmeram na tarefa de separar, classificar, ordenar... Mas o que me atravessou nesta situação foram os efeitos dos encontros que tenho com os estudantes que me conduziram a seguinte problematização: a cegueira não seria um modo de ver sem olhar?

Lá estávamos nós, eu e M., estudante recém-chegado ao IBC. Procurávamos a nova sala de atendimento da dentista. Passamos bem pertinho de L., estudante da reabilitação e M, muito falante perguntou se L sabia onde era a sala que estávamos procurando (...) L. rapidamente levantou-se do banco onde estava sentada e nos levou até lá. Sinceramente, às vezes sinto uma preocupação imensa, sou responsável por encaminhar as crianças aos atendimentos e vivo perdida. Às vezes tenho a impressão de que ali no Instituto, a cega sou eu! (Diário de Pesquisa)

Senti-me interpela ainda, por Kastrup e Moraes (2010) que nos convidam a pensar no entre, que pode existir entre o ver e o não ver. Esta mesma autora, nos sinaliza que as pessoas videntes costumam perceber a pessoa cega apenas pelo

limite de sua deficiência. Assim, nos convida a pensar a existência de modos de ver, que são múltiplos, incentivando-nos, ainda, a perceber que a pessoa dita deficiente visual têm potencialidades que lhe possibilitam ver-sentir de outros modos.

[...] um entendimento de pessoas cegas e com baixa visão para além dos limites de sua deficiência e da crosta identitária que constitui a camada externa e endurecida de sua subjetividade. Convidam também ao desenvolvimento de dispositivos e estratégias [...] que possam efetivamente acionar processos de reinvenção de si e do mundo, incluindo no mesmo coletivo, comum e heterogêneo, cegos e videntes. (KASTRUP; MORAES, 2010, p. 56-57).

Conversando com a experimentação narrada, com os autores e com o Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação, que me acompanharam e atravessaram nesse processo, pensei que a preocupação que expus por estar perdida, devia-se talvez ao fato de, naquele momento, eu perceber os estudantes, a partir daquilo que é dito, o já sabido, já esperado, já representado – a falta, a deficiência, os limites... E assim, ponderei que ao me colocar como alguém que é “responsável” de alguma maneira me percebia nessa situação como alguém, que tem um saber superior, que é capaz de conduzi-los pela instituição. No entanto, acho que com M. aprendi algo muito importante, a potência de estar perdida, tal como nos fala poeticamente a música:

Deus me proteja

[...] Caminho se conhece andando
Então vez em quando é bom se perder
Perdido fica perguntando
Vai só procurando
E acha sem saber (CÉSAR, 2023)

A partir desse encontro fui atravessada por outros que veem de outros modos e aprendi que há uma alquimia entre os sentidos. Pude me alertar para a potência que existe no ato de perguntar. Caminhando com pessoas, autores e grupo de pesquisa fui me sensibilizando a questionar: “quem não vê” não é aquele que se furta da oportunidade de perguntar?

Com isso, fui aprendendo que duvidar e perguntar talvez possa nos possibilitar encontros mais generosos, acolhedores e afetivos que escapam do controle, do protagonismo que se ancora no “eu ou você”. Encontros, que se produzem pelo meio, no entre, mediados pelo imprevisível podendo assim, nos deportar para bem longe daquela vontade contínua que temos de afirmar, responder, interpretar...

No que se refere à indisciplina, a partir dos estudos realizados na pesquisa, fui percebendo que a produção histórica desse nome teve uma forte influência da pedagogia moderna que preocupava-se em ensinar aos estudantes como eles deveriam agir e ser. Dussel e Caruso (2003) nos falam que foi a partir da modernidade, que experienciamos a pedagogia normalizadora que segundo estes autores têm em si dois propósitos para suas ações. A primeira é a homogeneização, que nos dizeres de Skliar (2003) busca transformar os outros nos mesmos. A segunda é a classificação, que diferencia os estudantes entre maus e bons. Conforme nos diz Guirado penalizam-se os primeiros e exaltam-se os últimos já que “a disciplina, ao sancionar os atos com exatidão, avalia os seus praticantes e os classifica, rotula, ‘revela-os’ [...] podendo garantir àquele que não obedece algum tipo de sanção” (GUIRADO, 1996, p. 66).

Na pesquisa, pensando nos efeitos da caminhada com os estudantes nomeados como deficientes e indisciplinados me senti atravessada e movimentada a questionar: se as pessoas nomeadas deficientes e indisciplinadas não são apenas pessoas que tem modos outros de pensar, viver e caminhar? Se estes corpos vacilantes nomeados por adjetivos depreciativos não são existências que resistem bravamente às relações de poder? Pensei que precisava me reinventar e fugir das prescrições que estão instituídas. Para que assim, eu pudesse me atentar para estas incursões normativas, que buscam debilitar os devires e os acontecimentos oriundos da multiplicidade que existe no cotidiano escolar.

Ao expor minha dificuldade em perceber a possibilidade que há dos olhos não serem os únicos meios pelos quais podemos ver, pude também entender que nesta minha percepção havia uma infiltração da rede discursiva médico-biologizante que nos diz que cada parte do corpo tem uma determinada função.

Forjei, dessa forma questionamentos quanto à concepção de normalidade que há sobre o termo “deficiência”, recorrendo à obra *O Nascimento da Clínica*

escrita por Foucault, que nos convida a pensar na produção do saber-poder da medicina, que inventou os limites e parâmetros que regem os corpos.

A medicina não deve mais ser apenas o corpus de técnica da cura e do saber que elas requerem; envolverá, também, um conhecimento do homem saudável, isto é, ao mesmo tempo uma experiência do homem não doente e uma definição do homem modelo [...]. A Medicina regula-se mais, em compensação, pela normalidade do que pela saúde (FOUCAULT, 2004, p. 37).

Nesta mesma obra, o autor enfatiza que o saber médico balizador de regras para o corpo foi instituído no final do século XIX, fazendo-nos refletir sobre a implantação e o uso da palavra deficiência, que foi produzido para nomear os corpos que desviam da norma. O mesmo autor salienta que com o passar do tempo, a medicina foi inserindo seus conhecimentos nos diferentes espaços e introduziu sua racionalidade que se estabeleceu como um saber que pode intervir sobre a vida, conformando-se deste modo, como uma produção de conhecimento que pode afirmar como devemos ser, que hábitos podemos ter etc. Moysés afirma que

Com o consentimento da sociedade, que delega à medicina a tarefa de normatizar, legislar e vigiar a vida, estão colocadas as condições históricas para a medicalização da sociedade, aí incluídos comportamento e aprendizagem. (MOYSÉS, 2001, p. 19).

No que se refere à concepção jurídica, notei que era possível ponderar que trata-se de “um lugar de discurso em constante disputa e transformação, em que várias vozes ecoam ao mesmo tempo em que a voz da normalidade se mantém” (CLIMACO, 2010, p. 9).

Assim, mergulhada nesses estudos sensibilizei-me a pensar que nos encontros com os estudantes era fundamental tentar escapar dessa maquinaria do saber médico, que ataca o corpo desviante, que tem outras formas de se expressar. Percebi que era preciso inventar um caminho mais sensível, que apostasse no corpo cinestésico, um “corpo sem órgãos” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 22) com múltiplas potencialidades que podem florescer.

Nessa direção, fui também aprendendo que o gesto de escapar precisava operar a partir de gestos mínimos que nada tem a ver com uma grande transformação dada de antemão. Trata-se de uma tentativa que se conforma a partir de experimentações, que se agenciam por meio das pequenas fissuras que podem provocar, talvez, algumas pequenas e significativas modificações através da produção de efeitos e sentidos.

Desta forma, caminhando e sendo afetada por estes encontros e conversações, passei então a questionar como poderia me transportar para uma prática inventiva e mais sensível que se articulasse com a noção de corpo sem órgãos, refletindo que as partes de um corpo misturadas, em desordem podem também funcionar.

Nos dizeres de Deleuze e Guattari os órgãos são definidos de acordo com uma organização e “o corpo sofre por estar assim organizado” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 20). Assim, pensando sobre estas ideias desde o discurso medicalizante, que se infiltra no termo deficiência para adjetivar as pessoas, em suas singularidades ou desde sua condição, suspeitei que a organização das funcionalidades de um corpo paralisam as potencialidades fortalecendo as redes de controle e dominação. Nessa direção passei então a pensar que qualquer corpo poderia ser entendido como um corpo sem órgãos.

Como nos diz Skliar:

A presunção de que a deficiência é, simplesmente, um fato biológico e com características universais, deveria ser problematizada epistemologicamente. Nesse sentido é necessário inverter aquilo que foi construído como norma, como regime de verdade e como problema habitual: compreender o discurso da deficiência para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de roda ou o que usa um aparelho auditivo, ou o que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros. Para explicá-lo mais detalhadamente: a deficiência não é um problema biológico e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada à própria ideia de normalidade e com sua historicidade (1999, p. 18)

Movida por esta perspectiva do corpo sem órgão, estabeleci uma busca pela produção de sentidos que se evade da formação discursiva que ordena, impõe verdades absolutas e busca a perfeição. Trata-se de uma tentativa de me implicar com um posicionamento ético-político que busca destacar a possibilidade de qualquer corpo ser uma potência que tem poder de criação, reafirmando que ao emaranhar as funções dos órgãos, confundido-as, talvez podemos olvidar os saberes já sabidos, dando-nos a possibilidade de “substituir a anamnese pelo esquecimento, a interpretação pela experimentação” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 11).

Neste passo, retomando os atravessamentos do encontro narrado no que se refere ao fato de não consultá-los sobre uma alternativa de caminho para chegarmos ao lugar desejado, questionei: este gesto não foi um reflexo da “pedagogia normalizadora” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 36) que fomos ensinados a ensinar?

Segundo estes mesmos autores, nos séculos XVIII e XIX a escola moderna foi sendo produzida para atender uma concepção que compreendia este espaço como um instrumento moralizante e de regulação de poder. Assim, embora anteriormente se produzisse obediência, na nova ordem social que surgiu depois da Revolução Industrial e da Revolução Francesa, esta obediência foi produzida em termos de governar “as condutas e os sentimentos” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 56). Nesse sentido, no final do século XIX e século XX a escola foi ganhando um papel de relevante no planejamento de governo da população e isto fez com que esta instituição tivesse que inventar novas estratégias disciplinares que pudessem manter a desejada regulação.

Dussel e Caruso (2003) destacam que havia uma aspiração de que a escola passasse a governar “o corpo e a alma” (p. 159) dos estudantes. Ainda de acordo com os autores, o silenciamento era uma das técnicas de disciplinarização, indicando que retirando dos alunos o poder da palavra a escola impediria “a anormalidade, a transgressão, o desvio [...] garantindo também uma submissão (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 168).

Nessa direção, imersa nas experimentações até aqui explicitadas e apoiando-me na concepção da disciplina como um governo do corpo e da alma que tenta silenciar para garantir a submissão, problematizei. Nas miudezas do cotidiano, quando solitariamente criamos rotas para um caminho que estamos

partilhando com o outro...de modo sutil fortalecemos a vigilância e o controle que dão origem aos processos de sujeição?

Permiti-me ainda indagar: a desobediência a um caminho que foi escolhido unilateralmente para um percurso que é partilhado entre nós seria mesmo uma indisciplina? Fazer um outro caminho, pegar atalhos e andar em outro ritmo não são modos que os outros têm de ir resistindo às investidas de silenciamento que insistem em nos visitar? Quando falamos que alguém não tem mais jeito... de que jeito estamos falando? Estamos falando de um jeito em que o outro não pode ser o outro na relação?

Atravessada por esta experimentação de um cotidiano inventivo e complexo arrisquei-me a dizer, que talvez esta movimentação de enquadramento à norma fosse uma forma de inviabilizar o poder de criação. Talvez, fosse uma captura, um governo, que moraliza inferindo dualismos que separam os “maus” dos “bons”. Clímaco nos convida a pensar que é:

[...] Assim, se define o que é aceito e o que é marginalizado, o que é desejado e o que deve ser evitado; quem pode falar e quem é silenciado pelo nosso olhar soberano: o olhar da norma. Para que a normalidade possa reclamar superioridade e exercer poder sobre os grupos que estão fora de sua fronteira é necessária uma construção de verdades e saberes – que em nossa época são, sobretudo, científicos. Construções que objetifiquem esses sujeitos como margem, como outro, que justifique sua posição e a naturalize, para que possa ser entendida como a única possível para ambos os grupos. Para os grupos que estão dentro da margem da normalidade, suas experiências são consideradas neutras, central, em relação à qual as outras diferem [...]. (CLÍMACO, 2010, p. 34)

No processo da pesquisa, optei por afirmar o uso do talvez pensando que essa seria uma alternativa de fugir das afirmações. Como nos fala Larrosa (2005) ao optar pelo talvez nos esvaziamos das certezas que tendem a nos imobilizar. Essa foi uma tentativa de fugir do binarismo, da captura direcionando-me para a problematização.

Por fim, ao problematizar os efeitos dos encontros com aqueles que algumas pessoas acreditam ser “deficientes” e “não ter mais jeito”, refleti que talvez fazer um percurso diferente do imposto fosse uma forma de fissurar a regra

instituída. Por fim, afetada por esta “trapaçaria” (CERTEAU, 2020, p. 74) comecei a pensar, que resistir ao poder não significa colocar-se do lado de fora, mas entender que é dentro dele que se proliferam as variáveis que podem nos ajudar a escapar. Inspirando-me nos dizeres de Deleuze e Guattari (2012) refleti que há possibilidades de “[...] transformar as composições de ordem em composições de passagens” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 59). Isso me mobilizou para um desejo de produzir uma prática inventiva que escapasse das formas de poder dominadoras, que tentam moldar a vida determinando como ela deve ser e se comportar. Senti-me afetada e produzi uma intensa vontade de extrair das formas estabelecidas (modos outros) de caminhar junto aos estudantes.

Uma produção de sentidos (outros) para as requisições rotineiras, um modo de inventar pequenas traições-desobediências cotidianas...

No movimento de pesquisar forjei questionamentos quanto à incumbência técnica, da função do assistente de alunos, pensando que algumas requisições pareciam se assemelhar com os gestos de *Vigiar e Punir* - título de uma obra foucaultiana. Sensibilizei-me também com o conceito de “trapaçaria” cunhado por Foucault (2020) que me fez desejar a invenção de uma acolhida que se fundasse na pergunta por aquilo que temos forjado em nossos encontros.

No decurso da pesquisa pude perceber que a problematização é uma forma de escapar daquele velho costume que temos de responder. Dando a ver os afetos que reverberaram dos encontros que aconteceram entre nós - eu e os estudantes do Instituto Benjamin Constant - tentei assumir um compromisso com a dúvida, pensando que as certezas podem tirar a beleza do secreto que há em nós, daquilo que nos torna singular!

Nessa caminhada, me permiti também conversar com Dias (2008) que nos convida a pensar sobre as nuances existentes e que diferenciam, as práticas solucionadoras daquelas que buscam problematizar. Segundo a autora, na perspectiva que anseia a solução não existe uma afetação com aquilo que se experimenta e, portanto, não há questionamento. Enquanto de modo inverso, a prática problematizadora mobiliza-se pelos atravessamentos estando sempre suscetível à indagação.

Nessa direção, me movimentei a refletir que o fazer problematizador investe numa “formação por vir” orientando-nos pela concepção de que:

[...] não será possível acabar com os problemas e as questões, não porque ainda há muito a questionar, mas porque os problemas me põem em contato com o movimento e uma busca que não tem fim. É uma formação como desvio, que se furta por inteiro da totalidade de um mestre que “sabe”, movimentando-se para fugir das categorizações totalitárias de formação, de ensino, de aprendizagem [...]. A questão de uma formação por vir é mais profunda, é uma experiência de deslocamento que movimenta uma problematização das ditas verdades transmissoras do conhecimento e encarna um conhecimento vivo, inventivo, que problematiza o educador (DIAS, 2008, p. 124).

Movida por estas ponderações me senti sensibilizada a forjar trapaçarias (CERTEAU, 2020), que pudessem me ajudar a questionar tudo que se estabelece como universal, como verdade única que não se pode inquirir. Conectei-me com os conceitos de prática problematizadora e de formação por vir, cunhados por Dias (2008) entendendo-os, não como uma simples categorização, mas como um pensamento que tem força ético-política, e que podiam me ajudar a produzir escapes diante dos chamados técnicos da função do assistente de alunos, que conectam-se com os gestos de vigilância e de punição.

Nesse contexto, entrei também numa conversa com Deleuze e Parnet (1998) e passei a pensar que o conceito “devir” poderia me ajudar a pensar outras formas para a produção de uma caminhada, que priorizasse o cuidado e a atenção. No entanto, as palavras dos autores que nos falam que todo devir é devir minoritário salientando que são nos usos menores ou minoritários que podemos extrair a variação. Nesta mesma literatura, fui também provocada a pensar em duas possíveis formas de existência: o traidor e o intrujão. A figura do intrujão se constitui a apropriação das significações estabelecidas, a conquista de um território ou até mesmo a instauração de uma nova ordem. De acordo com os pensamentos presentes nesta obra: “o intrujão tem muito futuro, mas nenhum devir” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 54). No que se refere ao traidor, tem-se que estamos diante daquele que trai o mundo das significações dominantes e da ordem estabelecida, fazendo irromper uma linha de fuga. Os autores fazem ainda, uma alusão do traidor com a figura do demônio, pontuando que dele emerge uma ação que salta os intervalos, escapa das concepções divinas e eternas que são próprias aos processos de homogeneização.

Os autores nos convidam a pensar na potência da traição, pontuando, no entanto, que há uma diferença entre o intrujão e o traidor. Eles sinalizam que o traidor vive a dor, o delírio, ele não é um vencedor. Enquanto, o intrujão forja a ideia de que não sente dor e de que sai vitorioso em todas as situações. Nesse sentido, Deleuze e Parnet (1998) pontuam que a traição é uma invenção de uma linha de fuga, uma vez que trair é devir. Eles destacam também, que na traição há um roubo criador que se diferencia dos plágios que são produzidos pelo intrujão.

Dessa maneira, envolvida por todas estas conversas e pelas experiências narradas. Pensei que talvez fosse possível trair prestando a atenção a partir de uma “disposição indisposta” (SKLIAR, 2014, p. 139) que pode nos lançar à possibilidade de encarnar um regime de presença que se estabelece de forma mais atenciosa, a partir de uma abertura, de uma sensibilização de quem se esmera e busca:

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, demora-me nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar com delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender na lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2005, p. 25).

Notei que podia haver também uma desobediência quando “andamos juntos”, caminhamos lado a lado, forjando um espaço comum, no qual os passos não precisam necessariamente seguir um mesmo sentido para produzir a vida. Sensibilizei-me para a ideia de que ao caminhar juntos com outros poderíamos talvez, ouvir algumas vozes que fomos encorajados a deixar de escutar, afetando-nos pela existência, de um outro que é radicalmente outro na relação. Por fim, produzi uma cisma de que a constituição de um caminho mais ético e generoso pode se conformar através da produção de uma cegueira e de uma indisciplina, que escapa do conformismo e de tudo aquilo que vem sendo inventado para nos normalizar.

Referências

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1, Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

CÉSAR, C. **Deus me proteja**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/chico-cesar/>. Acesso em: 19 jul. 2023.

CLÍMACO, J. C. **Discursos jurídicos e pedagógicos sobre a diferença na educação especial**. FLASCO - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Sede Académica Argentina, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. v.3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2012.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DIAS, R. de O. **Deslocamentos na formação de professores**: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

DUSSEL, I.; CARUSO, M. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

FOUCAULT, M. **O Nascimento da Clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GUIRADO, M. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 8. ed. São Paulo: Summus, 1996.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. da (orgs.). **Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre, Sulina, p. 32-51, 2020.

KASTRUP, V.; MORAES, M. **Exercícios de ver e não ver**: arte e pesquisa COM pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau Editora/FAPERJ, 2010.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de C. Antunes, J. W. & Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LOBO, L. F. **Os infames da História**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

MADEIRA, Débora de Souza Santos Madeira. **Cartografia do caminhar com estudantes (entre diários) no Instituto Benjamin Constant**. 2022. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/19328>. Acesso em 25/08/2023.

MOYSES, M. A. A. **A institucionalização invisível**: crianças que não aprendem na escola. Campinas. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, p. 15-32, jul./dez. 1999.

SKLIAR, C. **O ensinar enquanto travessia**: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação. Salvador: EDUFBA, 2014.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Tradução: Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.



OLHARES E ESCRITAS DELIGNYANAS: NOVOS MODOS DE VER E FALAR AS SUBJETIVIDADES “DITAS” PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

Jussara Cavalcante

Primeiros deslocamentos

O leitor tem em mãos, uma escrita tecida por entre as práticas *delignyanas*, com modos que acolhem a diferença e a alteridade. Um ensaio que faz vibrar as pessoas e as suas histórias, caminhos e trajetórias. Assim como o título da dissertação – “Como uma onda no mar: entre olhares e escritas cartográficas de uma professora de apoio educacional especializado de uma escola pública de Niterói” (CAVALCANTE, 2022), da qual esse texto é um recorte, percebo o trabalho de professora de apoio educacional especializado entre idas e vindas, dias lindos ensolarados e em outros, com mares revoltos, que dependem da condição em que o estudante se encontra no momento do encontro. Importante dizer, que *Encontro* é pensado na intercessão com Deleuze e Parnet (1998, p. 6), afirmando: “nenhum nome próprio designa uma pessoa, e sim, algo passado no *encontro*, capturando algo que estaria no outro, formando uma troca, uma mistura”. São os efeitos forjados *entre* e *com* outros.

Atuo como professora de apoio educacional especializado, em uma escola da rede municipal de Niterói e acompanho estudantes com condições outras de estar no mundo e, diferentemente da cultura hegemônica que normaliza e julga os corpos, prefiro um *devir*-professora de apoio *em* e *com* as práticas e escritas de Deligny, que se deslocam e ingressam em uma via exploratória, formulando uma pesquisa pela perspectiva de possíveis. *Devir* é tornar-se diferente de si. É potência de acontecer, diferindo de si sem jamais confundir-se com o estado resultante dessa mudança (FUGANTI, 2012, p. 73).

Deligny ajuda a pensar uma antropologia que se distingue dos discursos humanistas e reparadores. Nega a normalização do doente mental, dos

delinquentes e dos marginais. Desarmado dos saberes médicos e psicológicos sobre os indivíduos, tece como a aranha em sua teia, suas observações, percepções e finalidades, sem pré-julgamentos.

Essa escrita quer problematizar os usos e desusos das práticas *delignyanas* para as análises de seus efeitos na produção de subjetividades emergentes, do *entre* e do *encontro* da pesquisadora/pesquisa e de sua escrita, por meio da pesquisa-intervenção. Além disso, fazer um contraponto com os discursos médicos e os olhares lançados às pessoas “ditas” com deficiência e, quando me refiro “ditas” com deficiência, quero dar a ver esse movimento de problematizar a regulação do sujeito.

Práticas “guiadas por cento e trinta e seis pequenas pipas”

Contextualizo essas práticas/escritas/pesquisa “guiadas por cento e trinta e seis pequenas pipas” (DELIGNY, 2020) com alguns conceitos para pensar as nuances que a pesquisa/escrita e o *devoir*-professora de apoio trazem em uma contínua formação docente. Essas pipas guiam os olhares e a escrita para uma ótica outra, das singularidades definidas como deficiência, levando a outros mundos, outros lugares e outros modos de ver e sentir. Para isso, é necessário esclarecer alguns aspectos sobre Fernand Deligny, que atuou em diversas áreas de trabalho, como: escritor/literário, antropólogo, político, dentre outros. No entanto, nessa escrita, iremos enfatizar a perspectiva antropológica e de escritor de Deligny, que desloca a descoberta e cria seus outros “modos de ser”, uma forma de resistir às imagens ou padrões de comportamento ocidental capitalista europeu, que se tem dos “adaptados”.

Foucault (2006) explica:

[...] certa ordem, certa disciplina, certa regularidade que se aplica no próprio interior dos corpos são necessárias a duas coisas. Por um lado, à própria constituição do saber médico, já que, sem essa disciplina, sem essa ordem, sem esse esquema prescritivo de regularidades não é possível ter uma observação exata. A condição do olhar médico, sua neutralidade, a possibilidade de ele ter acesso ao objeto, em outras palavras, a própria relação de objetividade constitutiva do saber médico e critério da sua validade, tem por condição efetiva de possibilidade certa, relação de ordem, certa distribuição de tempo, do espaço, dos indivíduos [...]

Em segundo lugar, essa ordem disciplinar, como condição para uma observação exata e, ao mesmo tempo, condição da cura permanente; ou seja, a própria operação terapêutica, essa transformação a partir da qual alguém considerado doente deixa de ser doente, só pode ser realizada no interior dessa distribuição regrada do poder (FOUCAULT, 2006, p. 5).

Isso quer dizer, que antes de tudo, o poder médico é uma regulação permanente do tempo, dos gestos, das atividades, dos comportamentos que penetram e imprimem aos corpos: ordem, disciplina, prescrições do olhar médico ao seu objeto e, assim se faz a relação de objetivação do sujeito. Veja bem, não estou com isso, desacreditando a ciência, assim como foi atacada no desgoverno do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). Não se trata disso, a intenção é problematizar a objetivação, a denominação que se faz dos sujeitos, por conta dos laudos médicos e a noção de incapacidade e falta.

Como uma aranha tecendo sua teia, Deligny (2018) tece seus conceitos e permite que nossos olhares não se limitem apenas à realidade, com as abordagens de representação dos discursos médicos, que permitem dicotomias, como: mente-corpo, normal-patológico, saúde-doença, entre outros. Deligny amplia a nossa concepção de mundo.

Skliar (2012, p. 82) também entra na conversa, quando falamos de olhar: “O olhar quer ser a palavra, mas não qualquer palavra”. Pode ser “com a anarquia ingênua dos substantivos” e em outro momento, “com a violência espúria dos adjetivos”. O olhar a que Skliar (2012) se refere, é um olhar que não se rende às mesmices. É um olhar que duela com o que está posto. Que procura se distanciar das crenças. Um olhar que desaprende para aprender de outra forma.

Esse “olhar outro” não se deixa enganar pelas primeiras aparências. Não há como procurarmos representações que sejam melhores-piores (outra dicotomia) dos indivíduos. O importante é problematizar os sentidos que damos aos discursos que se formam e se articulam.

Para tanto, analisaremos o *devoir-clínica* de Deligny, ao trabalhar, durante anos, com crianças denominadas “inadaptadas”, suspeitou dos discursos de readaptação, de reinserção e reinclusão desses indivíduos e, seguiu a pista do reaproveitamento do outro. Neste tempo, cria uma rede ou, podemos dizer, teia (2018) de convivência para acolher crianças autistas

que não verbalizavam. Diagnosticadas por um psiquiatra como “incuráveis”, “inadequadas”, “invivíveis” e “inúteis”, fazem Deligny se motivar e se deslocar em direção oposta a estas narrativas.

Cria sua própria pesquisa forjada na perspectiva, por entre essas crianças e suas linguagens, mesmo que corporais. Deligny em sua recusa de se tornar uma doutrina ou escola, também se nega a dar uma conotação negativa as crianças que acompanhava, ou seja, uma ideologia dos “ismos”, atribuindo sentido a inclusão como patológico e, ao analisar minha prática, meu *devoir*-professora de apoio, percebo nuances *delignyanas*:

Começamos nossa rotina de hoje, do mesmo jeito que os outros dias. Ida à sala de aula para cumprimentarmos a professora, com um toque de mãos e um soquinho, se desfazendo entre os dedinhos dançantes. Depois, resolvi levá-lo à quadra para jogar bola. Jogou com as mãos, já que L. possui muita dificuldade motora, principalmente a fina. Mostrei como se faz a cesta no basquete, ele muito sorridente, quis logo imitar, pegando a bola da minha mão. Antes de jogar, comecei a contar para que soubesse o momento de atirar a bola à cesta. Falei: Prepara... 1... 2... 3... e, para minha surpresa, respondeu: já! Depois de jogar, ambos caímos na gargalhada. (Escritos de diário, outubro de 2022).

L. tem dez anos, autista, não verbal e com muita dificuldade motora, o que fazia com que sentisse muita insegurança. Quando comecei a acompanhá-lo, em agosto de 2022, agarrava em minhas mãos, andava bem devagar, com medo de cair. Além da escola, é atendido em uma instituição de reabilitação gratuita, em Niterói/RJ. Desde o início de nossos encontros, tem atendimento apenas de fonoaudiologia na instituição. Sua mãe é bem participativa. Atualmente, L. chega à escola e não quer mais dar as mãos. Anda sozinho e adora nos fazer correr atrás dele. Suas brincadeiras preferidas são pique e jogar futebol.

L. teve uma evolução de comportamento impressionante. Tem autonomia nas atividades diárias e se comunica à sua maneira. Em alguns momentos, faz sinais para ser entendido, como colocar o polegar para cima, querendo dizer que concorda ou com o polegar em riste, balançando de um lado para outro, para falar que não.

Para Deligny, certas imagens criam raízes e cristalizam. Sempre problematizo minhas práticas, meus posicionamentos. “E... se tivesse me deixado

levar pelas informações que sua mãe passou, em nossa primeira conversa? Narrativas ditas pelos especialistas, ou seja, apenas coisas que ele não conseguia fazer” (Escritos de diário, julho de 2023).

Para Deligny existem palavras “mortíferas”, que dão significado, excluem e colonizam o outro. Essa colonização assimila, apreende, capta, absorve e faz este outro desaparecer. Em outras palavras, Deligny preferia se autoneamar poeta e etólogo: “Meu projeto era escrever”. Sua escrita é considerada atividade existencial. Um laboratório permanente da sua prática e como etólogo criou um universo perspectivado na invenção, tentando dar às crianças “inadaptadas”, “delinquentes”, “psicóticas” e “autistas”, uma nova forma de sobreviver em uma sociedade que classifica, exclui, normaliza (DELIGNY, 2020). E como o autor, sigo com a comunicação verbal e não verbal, do toque, do olhar e do sentir.

Escritas e fragmentos de diários

“Tenho” como se diz, uma criança pequena. Há entre nós uma ruptura latente: minha morte, que deve chegar ao menos uns trinta anos antes da dela; e aprecio diariamente essa separação posta entre mim e a “minha” criança, como um ponto que nos afasta um do outro, apontando para o meu desaparecimento enquanto lhe atribui uma vida nova e virgem.

Fernand Deligny

Sobre o lado de escritor de Deligny, que publicou 15 livros e mais de cem artigos; fez filmes, fotografou e escreveu milhares de coisas, como novelas, roteiros, contos, ensaios sobre a linguagem (o psiquiátrico, o humano, a rede e o aracnídeo). Em seu livro “Semente de crápula: conselhos aos educadores que gostariam de cultivá-la”, Deligny começa:

Era uma vez um caçador de pipas. Vocês já sabem o que é uma pipa em relação às nuvens, aos pássaros, aos aviões e satélites; ela não é encontrada na natureza, é possível fazê-la por si mesmo a partir de modelos propostos em revistas ou folhetos, ou ainda inventar novas formas inspiradas em pipas chinesas ancestrais, no abutre dos Andes ou no avião-caça *Mystère IV*. Uma pipa não atravessa os muros do espaço, não tropeja nem zune, falta um não sei quê para que ela se sustente no

vento e continue alegrando, com um ponto de cor viva, o mais cinza dos céus, ou para que ele caia e, pelo menos, não quebre nada além de sua própria armação. À primeira vista, isso não serve pra nada. Veremos. (DELIGNY, 2020, p. 9-10).

Para o autor, não basta apenas dizer, tem de ser múltiplo e fazer ver e falar sua ideia de mundo, mostrando uma dimensão outra de escrita, que diz tudo que gostaríamos de ter dito, de uma maneira simples, forte e linda. Nesse pequeno trecho, revela e nos faz ver a possibilidade de fazer diferente, de se incomodar com tudo que já está instituído.

Foi comparado ao flautista Hamelin, do conto dos irmãos Grim, que encanta as crianças que, sem saber aonde vão, seguem fascinadas ao som da melodia de sua flauta e, é meio mágico pensar a escrita de Deligny, que muitas vezes, constrange à medida que pontua as práticas que se constituem em docilidade que unificam o corpo analisável ao corpo manipulável, como forma de dominação, que vemos no cotidiano escolar. Por que temos que ficar sentados para prestar atenção? Aprendemos da mesma forma? Precisamos verbalizar para mostrar que entendemos o que o professor ensina?

Em uma escrita, o autor fala um pouco sobre isso, traz essa problematização, generosamente, em forma de cartografia, como:

Por favor, não conte com o poder das palavras. Você já ouviu alguma vez um camponês conversar com suas beterrabas, um verdureiro com suas folhas, um viticultor com suas uvas? Eles fazem o que é preciso para que as plantas cresçam, e são muito respeitosos com o tempo. Não estou falando para você da chuva ou do vento, mas da duração necessária para que as coisas se realizem. Quando resmungam “isso não vai dar certo”, é porque não há nada mais a ser feito. E se você me disser: “É, mas os filhotes de homem têm orelhas”, eu responderei: “Infelizmente... se esse buraco não existisse, os adultos não poderiam despejar nele suas idiotices”. (DELIGNY, 2020, p. 16).

São problematizações importantes para pensarmos na frase: O que estamos ajudando fazer de nós mesmos? (ORLANDI, 2002). Então, prefiro descobrir, encontrar, roubar, em vez de resolver, reconhecer e julgar (DELEUZE; PARNET, 1998). Essas palavras, fizeram-me lembrar de um trecho de minha cartografia:

P., estudante com 14 anos, que não conseguia se adaptar a nenhuma escola da rede. Sua mãe, mulher de fala mansa, chegou derrotada em agosto de 2022. Eu querendo saber do P. em nosso primeiro “encontro e conversa” e, ela me pediu apenas atividades para levar para casa, que faria com ele. Respondi, delicadamente: “não, mãe! Quero conhecê-lo! Ela insistia: “não precisa, não precisa!” Disse: “Mãe, vamos tentar?! Confia, vai dar certo”! (Escritos de diário/agosto, 2022).

E, assim, no outro dia, após nossa conversa, ela o trouxe. Ele agitado, chorando, mãos aos ouvidos, tapando-os para abafar os barulhos da escola. A coordenadora falando ao microfone, crianças entrando e saindo pelos corredores:

Primeiro dia com P. Autista suporte nível três. Não verbal e com hipersensibilidade auditiva. Chora muito com o barulho, principalmente da escola, com seus gritos, risos, alto-falantes berrantes, sinalizando o que os estudantes terão que fazer. Pedi para a sua mãe levá-lo 30 minutos depois da entrada. Ele chorava muito e fomos para o pátio, em silêncio, de mãos dadas. Ele foi se regulando e ficamos ali, em meio às árvores, ao som de pássaros e escutando o barulho do vento. (Escritos de diário/ agosto 2022).

Com a “presença próxima”, uma zona de proximidade que fornece estabilidade necessária aos autistas (RESENDE, 2016), sigo desarmada aos encontros com os estudantes, com um passinho de cada vez, aguardando o tempo de cada um e, mais uma vez, desaprendendo para aprender de outra forma, pelos deslocamentos articulados. Buscando fazer diferente, tencionando o pensamento hegemônico que padroniza nossas práticas. Falando nisso, muitos acham que não faço pedagogia, que apenas cuido do P; mas por que essa diferenciação na educação especial, se na educação infantil essa ação não se separa da outra? Por que não há essa discussão na educação infantil? Quanto a isso:

O que fazer frente ao inadaptado, então? Nunca aceitar a primeira resposta a esta pergunta, a resposta instituída. Portanto não é questão de cura-lo, corrigi-lo, educa-lo, mas cuidar dele, o que significa aprender com ele, estar próximo, ser uma presença próxima, conectar-se com ele, aceitar ser um ponto de sua rede: deixar-se apanhar pela teia da aranha. A atitude e aracniana. A rede e um meio favorável. A aranha tece redes e cria circunstâncias. E preciso fazer rede e deixar-se enredar (PASSOS, 2015, p.146-147).

P. ainda se encontra na escola, para a nossa alegria (a minha e a de sua mãe). No fim de 2022, estava super preocupada, pois ele teria que passar para o sexto ano do ensino fundamental, que funciona na parte da manhã, em um horário em que a escola é mais viva; com estudantes maiores, suas brincadeiras violentas e barulhentas. Em 2022, pedi para retê-lo, não por sua mãe, mas por entender que ele, ainda não estava preparado, naquele momento. Atualmente, P. entra na sala de aula de sua turma de referência, cumprimenta sua professora regente, convive com alguns estudantes de sua turma. Aliás, está super adaptado. Há a preocupação de estimular o seu convívio com outras professoras de apoio e sala de recursos. É a tal “rede” dos encontros: “Não vá procurar os que se afastam de você, e conte os que ficam. Se só tiver um, comece com este” (DELIGNY, 2020).

Pensando naqueles que ficam, percebo as práticas de ver/falar/sentir como rizomas que não têm início e nem fim, está no meio e entre (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Gosto de pensar no sentido de emaranhado, que vai se alastrando, se alongando e tomando novos rumos. Dessa forma, percebo que isso acontece nas práticas na escola. Uma formação antes da formação, quando conversamos na sala de recursos sobre algumas questões das subjetividades, sobre o que é capacitismo e as formas que se apresenta, das maneiras de sentir o outro. Atualmente, posso dizer que trabalhamos coletivamente em nossa escola. Conseguimos formar a nossa rede - professoras e estudantes.

Há redes que se tecem e se tramam, como tantas teias de aranha na bifurcação dos galhos ou nos recantos; ainda que passem os pássaros ou a vassoura da dona de casa. [...] Será possível dizer que a aranha tem um projeto de tecer sua teia? Não creio. Melhor dizer que a teia tem um projeto de ser tecida (DELIGNY, 2018, p. 16).

Uma teia, tecida nos emaranhados da vida, na qual os encontros se tramam gradualmente, com persistência, deslocamento e afeto, que criam uma perspectiva inventiva, a confiança entre e com.

Ainda em suas escritas:

Há dois mundos. Aquele das fórmulas, formulinhas, charadas e parábolas e aquele do que acontece a todo momento aqui embaixo com quem quer ajudar os outros. Se, uma vez lidas, algumas de minhas palavras

estremecem alegremente no céu de algumas memórias, melhor assim: aí está a razão de ser. Mas aquele que quiser se servir delas, aplicá-las de alguma maneira, se daria conta, ao mesmo tempo, do que são feitas: pedaços de páginas lidas, coladas e penduradas sobre os galhos maleáveis e leves arrancados de uma espécie particular de entusiasmo que surge cada vez que um menino me aborda. (DELIGNY, 2020, p. 11-13).

Essas palavras de Deligny me fazem pensar a experiência em minha contínua formação; nas análises de implicação com cada estudante que acompanho; nos movimentos vividos no encontro com o outro; na afirmação da diferença; na valorização dos pequenos gestos do cotidiano. Tudo isso traz a necessidade de problematizar esse saber-fazer institucional (DIAS, 2011, p. 18).

O enfrentamento de cada especificidade; a resistência de uma lógica já dada. A insegurança em aprender a ensinar. Como é possível lidar com tudo isso? Respondo: com um gesto problematizador desse modelo de soluções de problemas, praticado no cotidiano das salas de aulas. Como Dias (2011) diz: “Aprender é sentir, ser afetado de outro modo, então o verbo “formar” se desdobra em forma-ção, ou seja, formar, (de)formar e (trans)formar a si mesmo, num inacabamento infinito.

Há na cartografia de Deligny, linhas visionárias com outros modos de fazer ver, falar, sentir; aprendendo com linhas errantes e erráticas, em seu pensamento singular que propõe a transformação de indivíduos, do espaço e do ambiente, transpondo a barreira entre o mestre e seus alunos, inventando histórias junto a eles, em uma tábua de madeira que imita uma lousa. Nessa produção de encontros, Deligny opta por diluir o papel do mestre e promover as relações igualitárias com seus pares no processo de aprendizagem. Forja saídas do ambiente escolar, inventa jogos, teatro, tudo para articular movimentos do coletivo:

Criar este espaço onde o outro pode crescer, equivocar-se, sonhar, recusar, escolher. Educar não é submeter, mas sim permitir. Não é ser modelo, mas sim referente. Não é uma lição, mas sim um encontro. Educar não é fechar, é abrir. (DELIGNY, 1977 apud PLANELLA, 2012, p. 107).

O autor experimenta formas de estar, de descobrir coisas e escutar o silêncio, acreditando em acompanhar processos, em vez de avaliar, intervir, manipular e decidir, como forma de controle do outro.

Deslocamentos delignyanos possíveis

O verdadeiro educador é um “criador de circunstâncias” capaz de fabricar um novo meio para o inadaptado. Contudo, não se trata de um meio artificial desconectado da realidade social de origem do indivíduo, e sim de um espaço onde ele descobrirá suas aptidões.

Fernand Deligny (2018)

O desejo é de aproximação do pensamento/prática de Deligny. Uma maneira inconformada de ser, problematizando os sentidos. Outro dia, escutei de uma professora: “Quando você fala dos alunos, seus olhinhos se enchem de água, que lindo!”. Meus olhos se enchem de lágrimas, por acreditar em um *devoir*-professora de apoio ético-estético e político, tornando visível um campo problemático, entre o domínio médico com a noção de inadaptação desses estudantes “ditos” com deficiência, e uma educação desarmada das práticas instituídas.

A desenvoltura dessas pessoas em aparentemente aceitar e assimilar verdades às quais não ousam se opor só se compara com a sua habilidade paciente de evitar a verdadeira aplicação prática de princípios que ameaçam o conforto moral e social do qual são os representantes patentes e prudentes [...] Gostam da ordem, dos relatórios escritos para se manterem acobertados e das fofocas para se informar. Ignoram o que uma turma de garotos e garotas pode consumir de energia, de pregos, de tijolos, de solas, de tempo, de ideias, de tudo o mais. (DELIGNY, 2018, p. 16-17).

Nessa “escrita/traço” tocada pela força, (re)existência e as afetações do meu *devoir*-professora de apoio educacional especializado, assim como as escritas de Deligny, que nos faz ver e falar as possibilidades, as perspectivas do conhecer, sentir, viver, tocar e ser tocada, sem se conformar com as lógicas hegemônicas e deterministas dos discursos médicos e pedagogizantes.

Afirmam com o dispositivo de uma pedagogia por experiência e atravessamentos, com modos de aprender a desaprender para aprender de outra forma, tornando possível escapar do que já está posto, por entre e com a abertura para os acontecimentos perspectivadas em perceber o novo, captando e deixando emergir os movimentos dos objetos/pesquisa/escrita.

Ao que parece, Deligny preferiu se mover pela experiência, usando palavras e modos outros, distanciando-se dos enrijecimentos, inclusive em seu *devir*-escritor, com uma lógica paradoxal em sua trajetória escritural, pois está inserido no movimento instituinte e ao mesmo tempo, se rebela contra a forma instituída. “Escrever incessantemente para dizer o inefável; repetir, repetir para ficar diferente; apostar no costumeiro, no imutável para garantir a alterização” (PASSOS, 2018).

Deligny afirma: “A rede é um modo de ser” (2018, p. 15), já que faço pesquisa-intervenção e, análises de diários de campo, que permitem fazer uma pesquisa mergulhada nela mesma, problematizando as condições de inclusão e as práticas discursivas de verdade sobre as pessoas “ditas” com deficiência.

No mesmo processo que Deligny, que se questiona: “Mas será possível dizer que a aranha tem o projeto de tecer sua teia? Não creio. Melhor dizer que a teia tem o projeto de ser tecida” (DELIGNY, 2018, p. 16). Nessa tecitura de escrita que vai se formando como encantamento, vai passando a existir.

Diz Deligny (2018, p. 7): “A palavra me encanta. Que pena que, no planisfério, não se encontrem ilhas Aracnianas – nem ilhas nem cadeias montanhosas [...] uma alusão furtiva, um bordado ou um detalhe de arquitetura [...]” para dar um sentido de harmonia e amplitude de sua navegação em jangada e resta-me pensar na pesquisa/devir/escrita como mar a ser navegado, sem saber o que me espera.

O escritor Deligny revela que além de pensar a linguagem aracniana, também o fez ao vislumbrar o livro e sua capa. Não queria qualquer livro, queria um livro de companhia como o acontecer de uma dama (o ser). Queria um livro próximo, no sentido de se falar dos parentes próximos, assim como o acompanhamento dos autistas, com a sua presença próxima. Em sua capa, uma teia de aranha, com gotas de luz, como constelações.

Teia, tela e escrita, onde estão antes de serem tecidas? Os seus artesãos propõem-se ao projeto como obra, com potência, com sede de conhecimento, pois, enquanto tecemos nossos encontros, aprendemos a aprender, como um “artista que descarrega seus sentimentos, suas fantasias, suas ideias e sei lá eu mais o quê daquilo que o estorva” (DELIGNY, 2018, p. 24).

Deligny ensina, mesmo que não queira o título de mestre, que uma pipa é pequena e fácil de segurar, mas cento e trinta e seis é outra coisa. “Elas arrastam

você, ainda que tenha pouco vento, levantariam você” (DELIGNY, 2020, p. 10). Mostra que é preciso deixarmos nos levar “pela força e pela graça dessas cento e trinta e seis pequenas pipas” e, que mesmo puxando as linhas, elas nos deixam lá, a vagar em nossos pensamentos, nos *devires*.

Aprender com Deligny me fez trilhar novos e diferentes caminhos que me movem, me apaixonam, me conquistam, a todo tempo, para a possibilidade de novos olhares, de novos aprendizados, de novos encontros e (*com*)versas, mesmo com a fragilidade e a insegurança. “Uma mistura de paixão e fragilidade... de uma paixão que não nega a fragilidade... e de uma fragilidade que não renuncia à paixão...” (LARROSA, 2002).

Referências

CAVALCANTE, J. S. **Como uma onda no mar**: entre olhares e escritas cartográficas de uma professora de apoio educacional especializado de uma escola pública de Niterói. UERJ, 2022. Disponível em: <https://www.bdt.uerj.br:8843/handle/1/3625>. Acesso em: 29 ago. 2023.

DELEUZE, G. **O que é um dispositivo?** In: O mistério de Ariana. Tradução e prefácio de Edmundo Cordeiro. Lisboa: Ed. Vegas – Passagens, 1996. p.1-5. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/48275693/O-que-e-um-dispositivo-Gilles-Deleuze>. Acesso em: 29 ago. 2023.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, v. 1; Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELIGNY, F. **Deligny e a escrita refratária**. Disponível em: https://www.publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41721/pdf_355.

DELIGNY, F. **Diário de um educador*** (1966). Mnemosine, v. 11, n. 1, p. 309-319 (2015) – Artigos. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/4162>. Acesso em: 29 ago. 2023.

DELIGNY, F. **O aracniano e outros textos**. Tradução: Lara Christina de Malimpensa. São Paulo: n-1 edições, 2018.

DELIGNY, F. **O humano não cai do céu** (sua última entrevista) – Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41724/pdf_358. Acesso em: 29 ago. 2023.

DELIGNY, F. **O mapa terrestre antes do mapa celeste**: o espaço como comum em Deligny. Disponível em:

https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41720/pdf_354. Acesso em: 29 ago. 2023.

DELIGNY, F. **Os vagabundos eficazes**: operários, artistas, revolucionários. Educadores. Traduzido

por Marlon Miguel. São Paulo: n-1 edições, 2018.

DELIGNY, F. **Semente de crápula**: Conselhos aos educadores que gostariam de cultivá-la. Tradução: Juliana Jardim e Luiz Pimentel. São Paulo: n-1 edições, 2020.

DIAS, R. de O. **Deslocamentos na formação de professores**: aprendizagem de adultos, experiência políticas cognitivas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

FOUCAULT, M. **O poder psiquiátrico**: curso dado no Collège de France (1973-1974). Martins Fontes, São Paulo: 2006. p. 3-48.

FUGATI, L. Devir. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. pp.73-78.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, 2002. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 29 ago. 2023.

MENDES, M. L. **Esquivas, criação e planos de existência**: ressonâncias éticas, estéticas e clínicas na trajetória de Fernand Deligny. USP, São Paulo, 2017. Disponível em:

https://teses.usp.br/teses/disponiveis/93/93131/tde-10092017-213801/publico/2017,_


MarianaLouverMendes_VCorr.pdf. Acesso em: 29 ago. 2023.

ORLANDI, L. B. Lacerda. **Que estamos ajudando a fazer de nós mesmos?** In: Margareth Rago, Luiz B. L. Orlandi, Alfredo Veiga-Neto (Orgs.), *Imagens de Foucault e Deleuze – ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP & A Ed, 2002, p. 217-238.

PASSOS, E. Inadaptação e normatividade. **Cadernos Deligny**. 2018. p. 146. Disponível em: <https://cadernosdeligny.jur.puc-rio.br/index.php/CadernosDeligny/article/view/21/24>. Acesso em: 29 ago. 2023.

PLANELLA, J. Fernand Deligny: pedagogia y nomadismo em La educación de las “ótras infancias”. **Educació i història**: Revista d’Història de l’Educació. Espanya. n. 20, jul./dez. 2012, p. 95-115.

SKLIAR, C. **Experiências com a palavra**: notas sobre linguagem e diferença. Rio de Janeiro: Wak editora, 2012.



ESCREVIVER NAS ENCRUZILHADAS AQUILOMBADA: O ENCONTRO COM ESTUDANTES NEGRAS SURDAS COMO POTÊNCIA DE TRANSFORMAÇÃO

Sheila Martins dos Santos

Alinhavando uma colcha-encruzilhada...

Na tessitura deste ensaio, sou movida por narrar alguns dos efeitos de uma pesquisa-escrevivência, dissertação de mestrado defendida no dois mil e vinte dois nomeada “Escrevivências: denegrir(-se) e ensurdecer(-se) com estudantes negras surdas” (SANTOS, 2022), no curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, junto ao coletivo Diferenças e Alteridade na Educação no entre do meu fazer como intérprete de Libras atuante no Instituto Nacional de Surdos.

Na dissertação buscou-se dar a ver os efeitos dos encontros com estudantes negras-surdas e as literaturas negras numa turma do Ensino Fundamental Noturno no primeiro segmento do ensino fundamental no Instituto Nacional de Educação de Surdos, localizado na cidade do Rio de Janeiro. Todo este processo formativo deu-se pela tentativa de tecer junto ao Coletivo Alteridade e Diferença na Educação uma *colcha-encruzilhada* forjada pelo movimento de dar a ver as seguintes questões que foram os contornos da pesquisa-escrevivência: Como seria esse nosso encontro com as literaturas negras? O que poderíamos aprender juntas nessas conversas com as autoras negras? Como seria nos vermos nas escrevivências negras?

Desse modo neste ensaio arrisco no movimento de aquilombar-se juntas, criando rasuras a partir da experiência de liberdade com arte, com poesia, com afeto e sendo afetada. Sobretudo, como modo de afirmar uma luta antirracista, tencionar questões raciais e o campo da educação com surdas, produzindo

responsabilidade de narrar histórias singulares fazendo ligas com a arte e com os saberes afro-diaspóricos provocando inquietações, experimentando uma escrita acadêmica outra, a qual foram movimentadas por gestos de denegrir e ensurdecer juntas. Uma pesquisa-escrevivência como possibilidade de afirmar uma luta antirracista, tencionando questões raciais e o campo da educação com surdas e produzindo responsabilidade de narrar histórias singulares.

A dissertação tratou-se de ver e se afirmar uma política do cuidado e de afeto no exercício de escrever. No entre. Juntas. Além deste modo de escrever, acolhi as poesias que reenvidico, os saberes ancestrais dos orixás e as epistemologias das mulheres negras, que me movimentaram a tencionar o próprio uso da língua. Ajudou a deslocar e a convidar para a pesquisa palavras outras que não eram somente as palavras-de-ordem, mas palavras-forças no espaço acadêmico.

Para escrever uma pesquisa tecida encruzilhada...

Orunmilá é como flecha que atravessa o tempo e nos lança na condição da possibilidade. (SIMAS, 2019, p. 38)

Entrar mata adentro teve a ver nesta conversação, inicialmente, diante da pergunta-provocação de Anelice, minha orientadora, que foi: “Por que não produzir uma pesquisa-escrevivência?”. Inquietação. Tremor. Medo. No entanto, estava diante da possibilidade de narrar, de desterritorializar a língua (DELEUZE E GUATTARI, p. 41, 2017), criando, assim, no interior da língua dominante, uma língua outra... uma língua escrevvida, que é singular, que não está dada, que transborda, que desloca, que põe em fuga, que traça brechas, que cria fluxos e intensidades múltiplas. Portanto, coloco-me no tecer desta pesquisa-escrevivência como a personagem Maria Nova, do livro “Becos da Memórias” (2017), romance em que a personagem narradora é a voz de uma menina, mas essa menina, na verdade, está escrevendo esse livro quando já é adulta e (re)lembra os modos de percepção em relação à ambiência do lugar onde morava, em uma favela, e ela via esse lugar sendo removido. Com o seu caderno de notas na mão, ela tentava interrogar o mundo à sua volta, assim como os valores de relações entre os moradores personagens, em sua maioria negros, dessa comunidade

que a cercava. Ela, enquanto mulher negra escritora de sua própria história, relembra, inclusive, histórias que ouviu contar ao tempo, que eram histórias de pessoas negras escravizadas, histórias de um passado remoto brasileiro, mas, ao mesmo tempo, um passado-presente. Ela carrega consigo o desejo de ser escritora e de narrar a si e os seus a partir das memórias e experiências que ela viveu/vive. Ao mesmo tempo em que ela, Maria Nova, narra e conta a história desses encontros com os seus pares, também é personagem dessa grande trama literária - a vida. Assim como essa personagem, trago comigo a responsabilidade de cuidado com o outro, com o recolher desses cacos-memórias, de juntá-los para enunciá-los... ter a vida, as experiências, os encontros e como isso nos afeta como matéria palpável de escrita. E assim estou tentando fazer... Talvez, consiga. A escrita desta pesquisa-escrivência traz em si esses personagens que têm nomes, histórias, memórias e vidas! Aposto no desafio de buscar um modo de ferir o silêncio imposto, ou, ainda, executar um gesto de teimosa esperança. Gosto de dizer ainda que a escrita é, para mim, o movimento de dança-canto que o meu corpo não executa, é a senha pela qual eu acesso o mundo (EVARISTO, 2005, p. 202). Por meio da palavra, da memória dos encontros, narraremos nossas histórias. Manter essa herança ancestral viva por meio das nossas escritas no mundo. Converso com Conceição, a qual nos diz:

Somos herdeiros de uma herança. Uma herança que está ali, mas que não deve ser, simplesmente, aceita, afirmada sem mais, mas também e sobretudo ela deve ser reativada em outra forma, em outra condição, a partir de um certo tipo de escolhas totalmente diferentes (2008, p. 20).

Desejo buscar as memórias sobre “Zumbi dos Palmares, João Cândido, Luiza Mahin e outros e outras heroínas” (EVARISTO, 2005, p. 24). Viver a experiência de sentir o ir e vir das nossas memórias narradas por nós mesmos, “cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.”, assim como menciona Larrosa (2002, p. 24). Escrever uma trajetória, uma pesquisa-corpo-experiência, uma escrevivência. Assim como compreendo que o conceito de escrevivências, além de expressão de um modo de fazer que opera nesta pesquisa, é uma maneira

de propor uma rasura nesse elemento do imaginário simbólico. Propondo, no lugar dessa narrativa, uma outra perspectivação, pois é a partir desse narrar a si e sentir o que pulsa em nós com atenção que podemos fazer ecoar nossas histórias, reverberando outras possibilidades de existência. Penso que, nessa empreitada de narrar a si, as literaturas negras têm exercido esse papel com afinco, são a afirmação de dores e traumas de um povo irmanado pela travessia do atlântico, sim, e também a afirmação de bonitezas tecidas nas relações vividas entre negras, desde experiências ancestrais e culturais expressas nas corporalidades, nos rituais, nos modos de se relacionar trazidos também nos navios negreiros, como as formas polinizadas e reinventadas aqui por essas “novas” terras desconhecidas. As literaturas negras trazem um pouco das histórias “feitas por mãos negras”, para parafrasear Beatriz Nascimento (2021); é um dispositivo de afirmação, de re-existência: existir de novo através de sua própria narrativa e palavra.

Escrevivendo: Tencionando nas encruzas

Por muito tempo, estive certa de que queria analisar experiências das surdas, de forma a buscar suas vozes. Quando ainda esboçava o texto para dissertação, pensava em montar questionários, fazer entrevistas gravadas, ver o que elas, estudantes surdas, tinham a dizer, sem mostrar minha voz. Só olhar, observar, entender, tentar explicar para mim mesma e para outros. Acreditava na objetividade e na neutralidade! No entanto, esses movimentos de pesquisar quase estavam em briga com meu modo de narrar a vida, de estar presente no contar! Como estar certa de que as estudantes surdas não precisam saber quem eu sou e como as literaturas negras têm me marcado? (São as literaturas negras que movimentam e me excitam a investigar!). No momento em que começo a pensar-esboçar o projeto desta investigação, estava certa de que todas as minhas memórias precisavam ocupar um “não lugar” na proposta da mesma (a pesquisa). Pois bem, foi isso que aprendi nos dez anos que levei para me formar em pedagogia! Foi isso que aprendi nos textos e pesquisas que li! E, sim: dez anos! As temporalidades marcam de modo diferente os corpos e vidas negras! São muitas as dificuldades, as negações históricas! Meu corpo, nossos corpos: corpos-negros-poéticos que permanecem em deslocamento... constante. Meu corpo, nossos corpos: corpos,

antes, amarrados às tentativas e impossibilidades de ser vistos-sentidos como humanos (devido a todo processo de escravização e negação). E meu corpo, esse mesmo corpo, continua se movendo... fluindo em direção a um corpo negro-poético inventivo que flui para novos horizontes de possibilidades. Como os pés negros ancestrais que abriram caminhos e construíram nossas terras, em nossas pesquisas caminhamos bastante com os pés descalços, percorremos os trajetos singulares abertos aos acontecimentos, inventando, desapegando, (re)inventando modos outros de existir pelas encruzilhadas da vida. Traçamos caminhos que não sabemos para onde vão, mas caminhamos. Nossos movimentos formam cartografias de vivências, em que (re)olhar o que parece óbvio e descobrir, nele, o que antes não percebíamos. Nossos corpos caminham e lutam pela vida, pela emergência de um estado poético dos nossos corpos.

Nesse movimento de tecer uma conversa com a pesquisadora Lilia Lobo, em seu livro “Os infames da história” (2015), borda uma narrativa ampliada sobre esses corpos ditos com deficiência ao longo dos anos. Neste livro, é contada, ligando ao contexto histórico, como esses corpos negros, escravizados, deficientes e crianças sofreram um apagamento de suas histórias, sobretudo, o controle dos seus corpos. E como essa normalização do que é compreendido como deficiência reverbera até os dias atuais, bem como essas práticas foram institucionalizadas. No entanto... como dismantelar essa prática? Como criar brechas? Como produzir práticas políticas-poéticas outras? Me pergunto numa conversa silenciosa com Lilia Lobo. Talvez... Olhar este corpo não como um laudo. Como um desvio do dito normal. O exótico. Um corpo fora dos padrões normativos. Não focar na falta... Mas olhar o que este corpo produz. Um corpo visceral, inquieto, singular, múltiplo em suas complexidades. Assim como a Corcini nos provoca a compreender que “se passarmos a narra a surdez dentro de circuitos não-clínicos e medicalizante, poderemos inventá-la de outras formas” (CORCINI, 2007, p. 17). Compreender esses corpos com suas tensões, alegrias, dores, lutas e fragilidades... Nesse caso, as estudantes surdas são compreendidas como vasos quebrados que precisam urgentemente serem consertados, colados, peça a peça...

Um corpo-negro-desencantado, como menciona Luiz Rufino (2019), um corpo condenado que desconhece sua ancestralidade, suas potências, possibilidades, seus horizontes... sem encanto... um corpo desencante (SIMAS;

RUFINO, 2018). Nesse sentido, um corpo desencantado é composto por esse não acesso, pela ausência de textos nos livros didáticos sobre os núcleos quilombolas de resistências ao escravismo que se ergueram em todo campo nacional, assim como problematiza Conceição Evaristo (2009) em suas tessituras. Como estar no território escolar com esse corpo desencantado? Nesse sentido, posso sentir que “o contrário da vida não é a morte, mas o desencanto”, como afirmam Simas e Rufino (2019) em seus riscados-escritas. Sendo assim, a morte tem a ver com uma forma de compreensão que exclui a multiplicidade no mundo, práticas que tentam levar à mortificação dos nossos corpos por uma tentativa cruel de abafar-aniquilar nossa existência. Porém nossos corpos-negros têm sede-fome de buscar possibilidades de se encantar diante do caos.

E foram essas narrativas, denegridas (NOGUERA, 2011), das quais busquei me aproximar, para compreender-sentir-escutar-calar-ecoar-escrever como forma de cismar com as histórias que nos foram contadas (ibidem, p. 34). Risco as linhas dessa pesquisa-escrevivência na conversa com a Pedagogia das encruzilhadas (2019), defendida pelo carioca, pedagogo e mandingueiro Luiz Rufino. Pedagogia que aposta nas sabedorias operadas em viés, nas gingas, rolês, pontos atados, ebós, encantamentos e incorporações... Uma pedagogia que envereda pela reivindicação dos entrecruzamentos de saberes ancestrais que coexistem e encantam o mundo. Uma pedagogia que acredita e defende o “corpo como campo de possibilidades” (idem p.149), corpos que vibram as potências da imprevisibilidade e das possibilidades outras de (re)existir nesse mundo. Uma Pedagogia encarnada, pautada no cruzo dos saberes ancestrais, que convoca as ciências encantadas das macumbas (SIMAS; RUFINO, 2018) a ser credível e ter a vida enquanto possibilidade de fartura e encantamento, que faz um alinhave com múltiplos saberes, buscando outras miradas que reinventam a vida e ressaltam suas potências. E é por entre encantamentos e encruzilhadas que, penso, se pode tecer o modo de fazer desta pesquisa, que é escrita como uma escrevivência.

Como efeito dessa experiência de cruzo com as escrevivências (EVARISTO, 2008), comecei a pensar sobre possibilidades outras de enunciar nossas memórias ancestrais nos corpos que ecoam em Libras ou em qualquer outra maneira de se ecoar, enunciar... Enunciar nossas memórias, ensaiando uma escrita que emerge do encontro entre, do encontro com elas, mas... em que língua conversamos no

entre das nossas relações? Em que língua ecoaremos nossas singularidades? Como escrever letras, sílabas, palavras diante das fricções dos encontros? E quando a palavra não dá conta de suportar o narrar? Aproveito para versar com as escritas de Skliar sobre isso:

Uma linguagem sobrevivente, talvez, de nosso suposto domínio ou de nossa completa incapacidade para dominá-la. Uma linguagem cuja voz advém e deriva estritamente aquilo que nos acontece. Uma linguagem à flor da pele. Ou uma pele à flor da linguagem (SKLIAR, 2014, p. 21).

Ou seja, narrar com todo o corpo, e com o corpo todo. Narrar e enunciar as memórias inscritas e escritas em nós num movimento de apostar “na potência do cruzo e praticando o exercício de dobrar a linguagem – ações de ampliação de outras formas de comunicação” (RUFINO, 2019, p. 13). Mas como dobrar a linguagem? Enunciando... Tecendo poeticamente com... nossos corpos-negros... Narrar os acontecimentos...

No contexto da Educação com Surdas, aposto numa experiência em denegrir-se e ensurdecer-se como gestos de potência, força e coragem. Gestos que nos possibilitam percebermos enquanto corpos poéticos que transbordam saberes ancestrais, que pulsam singularidades banhados no mar das multiplicidades que navegamos. Daí o convite que faço.... de ensurdecer(se) e denegrir(se) (RIBEIRO; JANOARIO, 2019) nesse movimento de sentir-viver nossas escrevivências inscritas em nossos corpos como vida! Sendo a vida. Tal como o corpo negro, o corpo surdo também tem sido paulatinamente negado na História. No que tange ao surdo e à sua educação, o que tem sido percebido, de maneira hegemônica, são práticas de invisibilização tanto das produções culturais quanto linguísticas (PERLIN, 2015). Essa perspectiva é perpassada também pelo discurso da falta, do inacabamento, da ausência numa relação de comparação aos ouvintes. Ecoa uma concepção de que esse corpo-outro deveria ser anulado, apagado (SKLIAR, 2003, p. 41). A enunciação desse discurso difundido socialmente em relação a estes estudantes surdos não permite legitimar a voz-vida pulsante nas singularidades surdas e suas expressões múltiplas, corporais. Impõem-lhes o lugar da deficiência (vista como problema) como única possibilidade de existência, “constituída como grandes “verdades” ancoradas na educação de surdos” (SKLIAR, 2015, p. 8). O discurso

da necessidade da superação da surdez, porque deficiência, falta, problema gera silenciamento, negação e violência. A esse sistema de opressão sobre as pessoas surdas e seus modos de existir e viver podemos chamar de ouvintismo (SKLIAR, 2015). No entanto, na contramão dessa posição ouvintista, os corpos-negros-surdos buscam, com agressividade, com garra, com potência, narrar-se a si mesmos na afirmação da surdez como experiência visual (CORCINI, 2007), na afirmação das estudantes surdas como produtoras de cultura, de saberes ancestrais, plurais e encantados. A experiência visual (VILHALVA, 2021; SKLIAR, 2015) das surdas envolve, para além das questões linguísticas, todo tipo de significações com todo o corpo. Produzida por todo o corpo e diversas maneiras de expressar-se sendo essa algumas das linhas desdobradas nos textos produzidos pela autora surda Shirley Vilhalva. Esse corpo-negro-surdo tem nos feito convites a experimentar ética e esteticamente essa relação de alteridade. Isso significa sentir essas estudantes surdas-negras em sua diferença, e não na deficiência como falta, como algo que de antemão delimita, demarca, uniformiza, classifica como corpos possíveis de serem corrigidos. Ao contrário disso, a luta dos corpos-negros-surdos é pelas múltiplas possibilidades de se afirmar-narrar-viver no mundo, sendo protagonistas de suas histórias nesta cena da vida, respeitando e legitimando suas singularidades nas relações das diferenças. Nesse viés, ensurdecer e denegrir a educação com surdas JUNTAS com essas estudantes pode ser, talvez, passos em direção à produção de partilhas de escrevivências desses corpos-poéticos. Esse gesto de ensurdecer a educação com surdas, torná-la, “ensurdecida (tornada surda!) e plural” (RIBEIRO; JANOARIO, 2019, p. 145). Isto... “implica na aprendizagem da escuta: (do gesto, da palavra) da existência do outro, de sua diferença, de sua experiência única no mundo” (idem, 2019, p. 150), na afirmação das diferenças enquanto um exercício de alteridade, como linhas presentes em nossa própria existência. O exercício de entreencruzilhar essas narrativas com as estudantes negras-surdas como um gesto de ensurdecer, de fazer vibrar os modos hegemônicos de narrar, como um modo de produzir devir, JUNTAS. Diante disso, quem sabe seja uma saída, uma possibilidade, o fato de nos enunciarmos, nos colocando nossos traumas na mesa, nossas dores, tensões, nossas alegrias, nossas fragilidades escritas por nós mesmas. No encontro. No entre. Narrar nossos passos como de fato são... como de fato somos. Múltiplas. Histórias singulares. Cada pessoa é um mundo, tendo o

processo de narrar como produção de vida e tessitura de memória. “Somos quem narra, somos autoras e autoridade da nossa própria realidade” como a militante Grada Kilomba (2019) nos oferece em seu livro “Memórias da plantação”. Compreendo a escrita como um ato de...

Ir tecendo conexões
Ir despertando novas conexões
Em bando... nos aquilombado.
Nos encontrando...

E como seria esse nosso encontro com as literaturas negras? O que poderíamos aprender juntas nessas conversas com as autoras negras? Como seria nos vermos nas escrituradas negras?

Um modo de andar pesquisando-escrevendo nas encruzilhadas...

*Para onde caminhar?
A encruzilhada desconforta; esse é o seu fascínio.
(SIMAS; RUFINO, 2018, p. 24)*

Assumir a cartografia como modo de pesquisar é seguir nas encruzilhadas, disponível, estando aberta ao imprevisível, com um olhar atento “em uma deriva feita de desvios e reconfigurações” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2020, p. 204). A pesquisa deu-se no fazer, no acompanhar processos sem metas dadas de antemão, sem esquemas, sem explicações prévias; assim como na experiência do acontecimento. Em outras palavras, na medida em que fui me abrindo ao exercício cartográfico, fui me deslocando “das ideias prontas, daquilo que está naturalizado, do “é assim mesmo”, do óbvio, sem surpresas, do que parece estar desde sempre já dado.” (COSTA, 2014, p. 71) e fui me abrindo aos encontros, à experiência singular como uma travessia de agenciamento coletivo de enunciação. Por isso, a cartografia entende o cartógrafo enquanto “criador de realidade, um compositor, aquele que compõe na medida em que cartografa” (idem, p. 68). Nesse sentido, foi uma pesquisa que lança fora as certezas dos roteiros, dos modelos, permitindo que a pesquisadora possa se engajar, se implicar no processo de investigação. Estar

aberta, próxima, atenta aos imprevistos que o habitar esse campo possibilita. Se necessário for, voltar ao início, fazer novamente, (re)desenhar o fazer... afinal de contas, apostar nas encruzilhadas e no manejo do fazer cartográfico é estar aberta ao imprevisível, às possibilidades que emergem da experiência.

Mas então, como fugir às armadilhas da mata escura?
 Não sei, talvez, abrindo o peito à força de uma procura...
 (Música de Milton Nascimento)

Entrar na conversa com as estudantes negras-surdas, com uma postura de *pesquisadora negra-cambona* diante da imprevisibilidade, do “entrar na mata escura” sem saber de antemão o que pode acontecer. Ao estar disponível ao que está por vir, caçando por algo, busco aquilo que me afeta e que me desloca. Entro nessa mata escura, nesse campo que desejo pesquisar “abrindo peito à força”, com medo, insegura, aprendendo com os imprevistos, estranhando as certezas, permitindo que a dúvida seja presença constante, indagando o que me inquieta e aquilo que chama atenção. Faço essa procura junto com os outros, mas, “eu também sou esse outro” (FERRAÇO, 2003, p. 161) que habita esse território, essa mata. Como? Como fazer? Escrevendo... Uma escrita que propõe compreender as forças que habitam o campo de pesquisa, uma escrita que interroga, que recusa a neutralidade, que deseja narrar os acontecimentos, arrisco dizer, que é uma escrita: “(...) feita nos acontecimentos, com os restos, com os cacos, com gestos mínimos, reivindicando a possibilidade do menor, do mínimo, do efêmero, do inútil e que, no mesmo movimento, me propus a falar da potência do mínimo na educação.” (RIBETTO, 2014, p. 64). Ou seja: estar juntas com esses “corpos-textos” (EVARISTO, 2009, p. 623) e conversar, pensar sobre nossos corpos e as diferenças, as experiências de nos vermos e compreendermos, de falar e nos ouvirmos para, talvez, **denegrir(-se) e ensurdecer(-se)**.

Escrever (conversar) entre línguas e gestos

...na pele da Oficina, não há consertos ou repressões, apenas risco e gozo, potências ou devaneio. Uma nova roupagem se constrói em meio ao caos, um pequeno cosmos transmutado em sonho e expressão de si (MOEHLECKLE, 2015, p. 169).

Nossa primeira *oficina-conversa* ocorreu no dia vinte e um de setembro de dois mil e vinte e um, às dezenove horas. Tinham onze estudantes surdas jovens e adultas presentes com idades muito diversificadas, entre dezoito até sessenta anos. Estavam presentes também seis professoras de outras turmas e nós três: Tiago, Aline e eu. Estávamos ali, uma olhando para outra, no corpo a corpo por meio da plataforma Zoom. Desejávamos narrar nossos percursos entrecruzados nesse cotidiano da educação com surdas, apostando em assumir nossas existências como potências afirmativas nesse mundo, em “fazer um jogo entre o viver e a experiência e os efeitos no conhecer” (MOEHLECKE, 2015, p. 168) a cada uma de nós... tecendo, narrando, agenciando, entrelaçando, nos aventurando no entre. Juntas! A escolha do horário para a realização desse nosso encontro leva em consideração o fato de as estudantes terem colocado que esse seria um bom horário, para que elas possam sair do trabalho e chegar a suas casas.... Essa é a realidade dessas mulheres-trabalhadoras nesse período em que as aulas ainda permanecem virtualmente. Realidade de sair apressadas do trabalho para chegar em casa, acessar nosso terreiro-sala pelo aplicativo Zoom e se lançarem ao encontro.

E logo depois... tempos depois...

Estávamos vivendo os últimos meses do ano dois mil e vinte e um. Recebemos um comunicado vindo da direção geral do INES, o qual dizia para retornarmos, gradativamente, as atividades presenciais até o dia nove de novembro. Mais uma vez, uma rasteira faz com que as coisas possam mudar novamente. Não sei como será (esse sentimento de “não saber” tem sido meu companheiro nesses últimos tempos). Voltaremos ao presencial... as estudantes... eu... todas... e seguiremos. Por que sei que o mistério subsiste além das águas (EVARISTO, 2017, p. 11).

Oficina-conversa... Narrativas tecidas em escrituras...

E assim foi que começamos mais uma oficina-conversa. Chegamos cedo um pouco antes das estudantes. Imprimimos, recortamos, deixamos espalhadas pela sala frases do conto “Olhos d’água” da preta-velha Conceição Evaristo. Um conto que carrega em si uma indagação memória, ancestralidade, narrativas... escrituras (EVARISTO, 2016). Desejávamos fazer deste conto um fio para começarmos nossa conversa. As estudantes negras-surdas entram na sala. Cada uma pegou um pedaço

de papel. E ensaiaram a leitura. Algumas ficaram paradas olhando para o papel. Outras tentaram ler e sinalizarem o que estavam lendo... expressando no corpo as palavras-letras de Conceição. Que naquele instante não era mais dela, eram nossas. Eu... escolhi (ou talvez ele me escolheu) esse trecho para leitura:

Lembro-me ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da cama, agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço. E com os olhos alagados de pranto balbuciava rezas a Santa Bárbara, temendo que o nosso frágil barraco desabasse sobre nós. E eu não sei se o lamento-pranto de minha mãe, se o barulho da chuva... Sei que tudo me causava a sensação de que a nossa casa balançava ao vento. Nesses momentos os olhos de minha mãe se confundiam com os olhos da natureza. Chovia, chorava! Chorava, chovia! Então, porque eu não conseguia lembrar a cor dos olhos dela? (EVARISTO, 2016, p. 17)

Por alguns instantes, não sabia mais onde estava. Tentava buscar por alguma memória minha com a minha mãe. Chorei. Chorei... sem medo. Chorei. Nunca pensei em estar tão exposta com essas mulheres que estavam ali na sala. Não era isso que eu queria. Tentei enxugar as lágrimas. Levantei a cabeça. E uma estudante estava me olhando. E disse “pode chorar! Isso é normal.” Me senti segura. Acolhida. Olho para o lado e vejo uma das estudantes sinalizando sozinha, para ela mesma... “Minha mãe fazia comida boa. Lembro do gosto. Saudade. Ela minha amiga. Qual cor olhos dela? Por que não lembro? Acho que era azul e branco... saudade...”. Assim ficamos diante do texto de Conceição, juntas, tecendo gestos de narrar a si mesmas. Paramos. Lemos. Cada uma a sua maneira. E pausamos... cada uma segurava o papel com o texto em suas mãos. Parecia que pausamos o tempo cronológico. Pois não me dava conta do esvaír das horas, minutos e segundos. Estávamos ali juntas, no presente. O encontro com o texto-vida de Conceição. Experimentando o gesto da leitura. Para além da decodificação das palavras-vida de Evaristo. Sobretudo um gesto de ler com o corpo todo. Dar-se conta do entremeio das palavras, do que está por trás, do sentir, ler como uma busca por conectar nossos corpos a procura das nossas memórias inscritas. A experiência de estarmos juntas, lendo, sentindo, experimento cada sensação e produzindo ligas com as nossas vidas... no presente.

Uma das estudantes levantou a mão. Narrou logo em seguida. Ela descreveu fisicamente uma mulher negra, sua tia, quem a criou enquanto sua

mãe trabalhava. Cuidava dela mais oito crianças. “Mulher, negra, cabelos curtos (igual ao meu hoje), unha pequena lisa sem pintar porque ela lavava muita roupa. Cintura larga. Era alta. Falava muito. Via sempre sua boca se mexer... acho que estava falando.” Ela sorria quando pausa a descrição. Ao descrever a sua tia, uma mulher negra, percebo que ela olhava para a sua pele, negra também, assim como direciona o olhar rapidamente para as outras. Um dar-se conta da sua negritude. Da negritude de sua tia e todas que estavam ali na conversa com ela. Um gesto se faz presente... denegrir (-se). E isso se dá quando a Educação com Surdas e produzida fio a fio compondo essa *colcha-encruzilhada* de narrativas.

Figura 1. Efeito-imagem da oficina-conversa (Abril de 2022).



Fonte: A autora, 2022.

... Fechando-abrindo-entrando para arriar uma oferenda na mata...

Tomada pelo movimento de não saber e de continuar caminhando, arriei minha-nossa pesquisa e entreguei às mulheres-negras, que abriram caminho para que eu pudesse entrar nessa mata da academia pública. Entrar nessa mata-

academia para produzir uma pesquisa-escrivência na universidade pública foi como possibilidade de torcer destinos, afirmar uma luta antirracista, tencionar questões raciais e o campo da educação com surdas, produzir responsabilidade de narrar histórias singulares fazendo ligas com a arte e com os sabres afro-diaspóricos, provocando inquietações, experimentando uma escrita acadêmica outra.... uma escrita que acontece junto. Ou melhor, juntas! Uma escrita que investe nas relações e nos afetos. Que produza afetações diversas... Uma escrita com abertura a uma vida pulsante...

Arriei a oferenda na mata.
Motupe (Obrigada)!

Companheiras de conversações

CORCINI, L. **Surdez e educação**. Editora Autêntica, 2007.

COSTA, L. B. D. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 7, p. 66-77, 2014.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka: por uma literatura menor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

EVARISTO, C. Da representação à autoapresentação da Mulher Negra na Literatura. **Revista Palmares-Cultura Afro-brasileira**, Brasília, n. 1, p. 52-57, ago. 2005.

EVARISTO, C. Escrivências da afro-brasilidade: história e memória. **Releitura**, Belo Horizonte, n. 23, 2008.

EVARISTO, C. **Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade**. Scripta: Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, dez. 2009.

EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro. Pallas, 2016.

EVARISTO, C. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FERRAÇO, C. E.; ALVES, N. Conversas em redes e pesquisas com todos cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. In: RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C. S. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

KILOMBA, G. **Memórias de uma plantação-** Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LOBO, L. F. **Os infames da história: pobres, escravos e deficiente no Brasil**. 1.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiências e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002.

MOEHLECKE, V. Oficinar. In: FONSECA, T. M. NASCIMENTO, M. L.

MARASCHIN, G. (org). **Pesquisar na diferença:** um abecedário. Porto alegre: Sulina, 2015.

NASCIMENTO, B. **Uma história feita por mãos negras.** Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NOGUERA, R. Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas. **Griot. Revista de Filosofia**, Amargosa, BA, v. 4, n. 2, p. 1-19, dez. 2011.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. Sobre a formação do cartógrafo e o problema das políticas cognitivas. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (orgs.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PERLIN, T. T. G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. **A Surdez:** Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

RIBEIRO, T.; JANOARIO, R. Por que ensurdecer a educação de surdos? **Revista Communitas**, v. 3, p. 137- 156, 2019.

RIBETTO, A. Dos saberes risíveis aos saberes menores na educação. In: RIBETTO, A. (Org.). **Políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas).** Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, S. M. dos. **Escrevivências: denegrir (-se) e ensurdecer (-se) com estudantes negras-surdas.** 2022. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/19813>. Acesso em 25/08/2023.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **A ciência encantada das macumbas.** Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SIMAS, L. A. **Flecha no tempo.** Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SKLIAR, C. **Pedagogia (im)provável da diferença:** e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre, Mediação, 2015.

VILHALVA, S. Identidade-Idioma Visual. **Revista de Educación**, n. 24, p. 387-401, 2021.



TORNANDO-SE ENTRE PAISAGENS

Daiana Pilar Andrade de Freitas Silva

Uma paisagem para entrar...

Este ensaio se compõe como efeito das paisagens produzidas no fazer de uma pesquisa de doutorado intitulada “Paisagens tecidas na diferença: modos babélicos de ver, sentir e aprender conversando com crianças do Instituto Benjamin Constant em pandemia” (SILVA, 2023), escrita no entre de duas instituições públicas brasileiras, junto ao Coletivo Diferenças e Alteridade, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGedu) - Processos formativos e desigualdades sociais - da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e o Instituto Benjamin Constant (IBC), Instituição Federal especializada na área da deficiência visual, localizada na cidade do Rio de Janeiro, nas quais venho me tornando professora. Uma pesquisa produzida pelo desejo de visibilizar modos babélicos de ver, sentir e aprender conversando com crianças múltiplas, que não fazem o uso da oralidade de modo hegemônico.

Na pesquisa, a condição babélica da vida se afirmou como possibilidade de fazer pensar o que há de singular em meio à multiplicidade, problematizando-se, assim, os modos universais de ver, sentir e aprender no mundo, para afirmar-(nos) na diferença que há como relação. Compondo-se entre paisagens tecidas na diferença, e, ao mesmo tempo se fez paisagem, evidenciando um movimento de desterritorialização daquilo que se entende majoritariamente como paisagem, se distanciando de seu sentido dado – como representação de uma extensão geográfica - para ser entendida como expressão de possíveis deslocamentos territoriais.

Tratou-se de uma paisagem em tese, escrita durante a pandemia provocada pela covid-19, implicada no entre do movimento de torna-(me) professora com crianças da Educação Infantil do Instituto Benjamin Constant (IBC). Esse entre se narrou como um tecido, que vai ao encontro da produção do conhecimento como

rizoma, criada pelos filósofos da diferença Deleuze e Guattari (2011) expressada na pesquisa, como uma rede que se desenha horizontalmente pelas suas conexões. Nesse sentido, a cartografia, como princípio do rizoma, se configurou como um possível modo de fazer pesquisa que comporta o movimento processual de feitura da mesma: se urdiram texturas e se tramaram paisagens que escreveram os encontros com crianças múltiplas. Nesse sentido, a tese em tecido teve suas linhas movimentadas a partir de notas, ou seja, anotações catadas e agenciadas no tecer de sua produção, que se apresentaram como possibilidade de problematização do mundo, da vida e da educação que produzimos nos encontros.

Neste ensaio tenho a pretensão de dar a ver alguns dos encontros, isto é, algumas paisagens em movimento que se materializaram no desejo de realização da pesquisa, e que ao mesmo tempo se tornou uma das texturas de composição da tese, expressando o modo como me impliquei e o que se produziu na pesquisa. Desta forma, em “Paisagens que me tornam” expresso as paisagens me compõe: O que me movimentou neste tornar-me? Contextualizando o que chamo de paisagem a partir do encontro, com o filme “A praia de Agnès” (VARDA, 2008), com a primeira criança, diagnosticado com deficiência visual, com a qual me encontrei no exercício docente, entre outros agenciamentos, encontros que produzem outros encontros.

Posteriormente, para fechar este ensaio, mas sem apresentar uma conclusão - tendo em vista que as paisagens não se concluem e, talvez, nem consigamos sair delas, apenas movimentá-las -, em “Uma paisagem outra: tornando-me no caos”, pretendo dar a ver a imprevisibilidade dos encontros, afirmando a potência do caos como possibilidade de encontros. Para tal agencio os encontros com crianças do IBC, junto ao livro “A infância de Jesus” (2013), do escritor John Maxwell Coetzee. Espero a partir deste breve desdobramento da tese, fazer pensar o conceito de paisagem e sua implicação no torna-se entre encontros.

Paisagens que me tornam

No conto espanhol “Un maestro a orillas del lago Titicaca”, o autor diz: “Vivimos siempre metidos en un paisaje, aunque no querramos” (p. 3), nos ensinando que a paisagem não é algo que ocorre externamente e que apenas

os turistas podem ver, “sino que es el símbolo más profundo, en cual hacemos pie, como si fuera una especie de escritura, con la cual cada habitante escribe en grande su pequeña vida” (KSUCH, 2014, p. 3). Escrever em grande uma pequena vida implica em dar a ver o que há de singular; o grande não tem pretensão de maior ou superior, mas de afirmação do pequeno. Escrever em grande é afirmar o que nos passa no pequeno, no singular, as paisagens que nos compõem, que nos tornam a cada instante.

Nas paisagens tecidas que vou me tornando, nos encontros em que sou forçada a pensar e produzir sentidos para a experiência que emerge, que provoca, estranha, desestabiliza desorganizando meu modo de pensar, de viver até então conhecido (SILVA, 2023, p. 41).

A paisagem tem a ver com o sentir, o afetar-se, portanto, com efeitos de encontros. Desse modo que fui tecendo e destecendo os movimentos que me possibilitaram chegar ao curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais - da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro também implicaram uma desterritorialização. Nesse tecer e destecer não só me encontrei com o filme “As praias de Agnès”, de Agnès Varda (2008) e esse foi um encontro fundamental que me ajudou a pensar o modo como me impliquei na produção de uma tese, texto tecida.

No filme, a personagem-autora Agnès Varda narra sua história de vida a partir dos encontros que a compõem. Assim, ela dá a ver seus filmes, suas dores e alegrias, toda uma trajetória como cineasta, mulher, humana. Um filme, uma autoficção na qual o autor é personagem, narrador de sua própria história, uma escrita de si. O filme me chamou atenção, pois sua trama expressa um “cuidado de si”, desenvolvido por Foucault como sendo uma atitude para consigo mesmo, que o permite agir sobre si e sobre o mundo, se reinventando. Tal prática está associada ao exercício de pensamento sobre si que nos prepara para viver, expressam um compromisso com a vida, com o fazer, pois sugere um constante movimento de produção-reinvenção de si.

Ao se narrar, Agnès expressa com delicadeza esse movimento do “cuidado de si” como uma transformação do “eu”, e essa transformação não se trata apenas de pensar diferente, mas uma transformação no modo com o “eu” se entende e

age no mundo. Fala dos encontros em que foi afetada, de cada pessoa que marcou sua trajetória, do luto pela perda de seu marido, e também dos colaboradores, refletidos nos espelhos como reflexos do “eu”. O exercício cinematográfico permite uma reinvenção de si, livre restrições da representação. E nesse ponto que está a potência do encontro com este filme... não seria a pesquisa também uma arte? Um modo de reinvenção de si?

Nesse movimento, pensando no filme “As praias de Agnès” (VARDA, 2008), nas paisagens, me recordei de um texto que li de Miguel Morey (1990), intitulado “Kanstpromenade: invitación a la lectura de Walter Benjamin”, no qual o autor sugere o passeio como possibilidade mais pobre e modesta de uma viagem, pois permite ao passeante a experiência do presente que o constitui enquanto tal. Diria que, no filme, Agnès fez um passeio por entre as praias, paisagens que a constituem:

...el paseo establece unos modos específicos de relación entre el recuerdo, la atención y la imaginación, y se propone como método para una experiencia de lo real – método que apunta a establecer un cierto régimen de relación de uno con uno mismo: de constitución de un ethos<<vida filosófica>>, en la que pensamiento y vida se aúnan en vinculación trabada. Podría decirse que, cuanto menos en la modernidad, el paseo constituye uno de los modelos fundamentales de relación de cada cual consigo mismo (MOREY, 1990, p. 1).

O passeio é um ato de deslocamento territorial que não tem a ver com sair de um lugar geográfico para outro, mas um sair de si para si mesmo: transformar-se à medida que se é afetado. Morey (1990) entende o passeio como um ethos, uma atitude que serve como proposta de experiência, em que pensamento e vida se entrelaçam estabelecendo um regime de relação para si e consigo mesmo. Deste modo, ligo o passeio proposto por Morey ao que Deleuze e Guattari (2012a) chamam de desterritorialização, visto que a experiência do passeio é marcada pelos fluxos de pensamentos, mudanças nos modos de ver e desejo de criar paisagens próprias que potencializem a singularidade na pluralidade das relações, nos colocando em constante processo de desterritorialização.

Para o passeante, o que conta é o processo, antes de qualquer finalidade, isto é, uma ausência de intencionalidade, não há uma busca e sim um encontro.

E é no encontro que as paisagens se tecem. Ao passear, Agnès Varda narra seus encontros ao longo da vida, sendo possível estabelecer uma relação entre os movimentos de atenção, de escuta, de abertura com a prática de passear, tramar: tecer uma paisagem. Nesse sentido, faço uso do encontro com o filme e me coloco como *passeante*.

Agnès Varda, no filme (2008), diz: “para mim é um prazer ver as fotos..., mas não tenho muita ligação com minha infância... não é uma referência no meu modo de pensar as coisas” (2008). Sua fala me movimenta a pensar que nem tudo é experiência, nem tudo produz efeitos: paisagens. O que Varda chama de referência, entendo como experiência, encontros, aquilo que movimenta o modo como pensamos as coisas. Assim, fui pensando nos encontros que deram outros movimentos às paisagens que me compõem. Quais acontecimentos movimentaram o meu pensar? Os encontros me movimentaram a pensar, problematizar, tornar-me outra... assim dou a ver meu encontro como Ricardo (os nomes citados neste ensaio são nomes fictícios, visto que o desejo é dar visibilidade aos efeitos, às paisagens produzidas no encontro):

Ricardo é uma criança de 9 anos, sou sua professora de apoio. Em uma conversa que tivemos, ele me contou que conseguia enxergar tudo e agora não consegue, só consegue ver algumas coisas. Disse que está preocupado em não enxergar mais nada. Fiquei sem saber o que dizer, apenas ouvi. Depois ficamos brincando com jogos pedagógicos, ele pareceu esquecer um pouco da sua preocupação, e eu também. Também fiquei preocupada (Caderno de notas, 20 de março de 2009) (SILVA, 2023, p. 43).

Ricardo, diagnosticado com baixa visão e depois cegueira, foi a primeira criança com quem me encontrei na escola. Nesta época, eu trabalhava como Professora de Apoio Educacional Especializado (Nomenclatura dada ao professor que atua com alunos com deficiência, mediando o processo de aprendizagem) de uma escola municipal. Havia me formado, no ano anterior como professora. A fala de Ricardo me afetou. Eu não tinha o que dizer e não queria que ele percebesse que eu também fiquei preocupada, não queria também que ele deixasse de enxergar, ficava pensando nas dificuldades que ele teria para subir as escadas da escola, pegar o ônibus etc. Ao mesmo tempo, pensei nas possibilidades, fazendo adaptações de

vários materiais, ampliações para que ele pudesse acompanhar sua turma. Nessa época, conheci o Instituto Benjamin Constant (IBC), buscando informações que me ajudassem a ser professora de uma criança diagnosticada com baixa visão. Posteriormente, Ricardo ficou cego e aí busquei conhecer a leitura e escrita em braile, na intenção de ensiná-lo.

A relação com Ricardo me fez perceber, coisas nas quais, na época, não havia pensado, ou seja, destecer o encontro para tecer com ele produzindo paisagens. Uma delas diz respeito à sensação que tinha de não estar preparada para ser professora de uma criança com cegueira. Pensava que minha relação com as crianças dependeria de colocar em prática os conhecimentos técnicos que havia aprendido na graduação e que continuava a buscar:

Desde que soube da condição de Ricardo, tenho pensado muito, preciso buscar formas de ajudá-lo de algum modo. Vou aprender o braile, já estou pesquisando sobre! Às vezes, tenho uma sensação de não estar preparada, parece que não obtive na faculdade todos os conhecimentos necessários para dar aula para uma criança com cegueira (Caderno de notas, 03 junho de 2009) (SILVA, 2023, p. 44).

Não me lembro, em nenhum momento, de ter perguntado ao Ricardo se ele queria aprender o braile, simplesmente comecei a aprender para ensiná-lo. Talvez, tenha me equivocado ao pautar nossa relação no que achava necessário para uma criança com cegueira, que poderia não condizer com o desejo dela. Preocupava-me com os conhecimentos técnicos que eu deveria saber para estar com Ricardo. Este encontro com Ricardo me movimentou, alguns anos depois, por algumas paisagens, expressadas neste ensaio, nas quais me vejo ainda em movimento.

Somente em 2016, já atuando como professora da Educação Infantil do IBC, pude aprofundar meus pensamentos sobre o modo como eu via as coisas e pensava sobre o outro. O encontro com crianças com cegueira, no IBC me fez perceber que uma condição os reunia, mas não os fazia iguais. Todo conhecimento técnico que buscava adquirir jamais seria suficiente para dar conta de um preparo que não existe, visto que a relação educativa tem muito mais a ver com o diferir. Foi no IBC também que passei a pensar o ver e o não ver, de modo não restrito à capacidade biológica de enxergar.

Hoje fui convidada a ver! Quando recebi o convite pensei muito rapidamente, “mas estou vendo”, mas não deu tempo de pensar: “Vem, vem, ver”... Era tanta a alegria que eu imediatamente respondi: “Sim, eu quero ver.” Pegaram minhas mãos e as direcionaram pelas paredes. Em todas as paredes havia uma faixa de textura aproximadamente da altura das crianças, porém precisei me abaixar para ver do modo como elas (as crianças) queriam me mostrar. Assim, fui direcionada a sentir com as mãos as texturas de faixa, em cada parede daquela sala. Sensação muito diferente de ver, como eu achava que estava vendo. Ali eu passei a ver não só com os olhos! Talvez ver seja muito mais que isso que andava pensando. Lindo esse meu primeiro encontro com as crianças. Será que estou aprendendo a ver? Reaprendendo? Desaprendendo? (Caderno de notas, 17 de outubro de 2016) (SILVA, 2023, p. 46).

A partir desse encontro, passei a sentir, tocar, me afetar. Pensava a cegueira como uma falta, uma ausência e hoje a percebo como uma condição, ou seja, um modo singular de ser, sentir, estar no mundo. Os efeitos dessa desterritorialização me possibilitaram pensar que para ver, é necessário aprender a olhar, pois para aprender a olhar não precisaria necessariamente estar na condição de vidente que enxerga com os olhos; para ver precisaria estar aberta, permitir o encontro entre nós, problematizando todas as formas universalizadas e representadas do olhar. Assim fui me permitindo dar outros sentidos ao ver, percebendo que o modo como pensava, o ver restrito às concepções biologicistas, envolve a produção de uma política de normalização. Tal política se faz presente, historicamente, nos discursos médico, jurídico e outros, nos quais as pessoas são classificadas como normais ou anormais. Tais discursos são estabelecidos por concepções biologicistas que, ao produzirem um padrão de corpo, colocam todos que se distanciam do padrão como anormais. “É do normal instituído nas comunidades que se pode apontar o anormal e definir a normalidade para aquele grupo” (LOPES; FABRIS, 2016, p. 45).

Para Maura Corcini Lopes e Eli Fabris (2016), a noção de normalidade está entrelaçada aos mecanismos de normatização e normalização, que agem simultaneamente em nossa sociedade. Dessa forma, são os dispositivos de normatização que estabelecem as normas enquanto os de normalização tendem a colocar todos sob a norma estabelecida, isto é, sob uma faixa de normalidade desejável e definida a priori pela própria norma.

A norma disciplinar é constituída a partir de um normal universal. Isso significa que primeiro se define a norma e depois se identificam os sujeitos, sempre de forma dicotômica ou polarizada, como normais e anormais, incluídos e excluídos, sadios e doentes, deficientes e não deficientes, aprendentes e não aprendentes, ricos e pobres, brancos e negros, etc. A normalização parte do apontamento do normal e anormal dado a partir de diferentes curvas de normalidade, para determinar a norma. Isso significa que “a operação de normalização consistirá em fazer interagir essas diferentes atribuições de normalidade e procurar que as mais desfavoráveis se assemelhem às mais favoráveis” (FOUCAULT, 2006, p. 83; LOPES; FABRIS, 2016, p. 45).

Tais conceitos enunciados acima me ajudaram a pensar que a forma como concebia o ver se trama aos dispositivos de normatização e normalização, que agem pelo princípio da medida, da comparação, da classificação etc. Assim, fui produzindo o que pensava ser o ver, além de, por muito tempo, o ter associado à falta, ausência do sentido da visão. Os dispositivos de normatização e normalização estão o tempo todo presente nas instituições, nos discursos com os quais estamos, de algum modo, implicados. De acordo com Foucault (2008), os discursos são “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (p. 55), portanto, estão implicados em leis, nas instituições, nos costumes, nos nossos gestos. A instituição das normas, para Foucault (1987), se faz necessária a partir de um modelo de poder disciplinar, fazendo com que as pessoas se enquadrem dentro do estabelecido. Aqueles que se desviam são categorizados como os anormais e são submetidos à correção, ao tratamento e à exclusão. Assim, o poder disciplinar tem como finalidade fazer com que as pessoas se enquadrem na norma, por meio dos discursos que agem no processo de normalização, que, mesmo que sejam enunciados, nem sempre são visíveis.

Ora, por mais que o enunciado não seja oculto, nem por isso é visível; ele não se oferece à percepção como o portador manifesto de seus limites e de seus caracteres. É necessária uma certa conversão do olhar e da atitude para poder reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo. Talvez ele seja tão conhecido que se esconde sem cessar; talvez seja como essas transparências familiares que, apesar de nada esconderem em sua espessura, não são apresentadas com clareza total (FOUCAULT, 2008, p. 93).

A produção da normalidade é algo que está posto, colocado para além dos nossos olhos e que nos impulsiona a olhar o outro segundo padrões, classificando, categorizando e limitando as singularidades, nos apropriando dos sentidos universais que se materializam nos nossos gestos, como aconteceu comigo em relação ao sentido de ver. Talvez seja necessário esse movimento de reinventar sentidos, desconfiar do instituído, dos discursos homogeneizados e homogeneizadores que, de modo oculto ou não, tendem a controlar e capturar nossos olhares, os modos como vemos, pensamos o outro e nos relacionamos com aquilo que dizemos de diferença.

Skliar no diz que (1999):

...é necessário inverter aquilo que foi construído como norma, como regime de verdade e como problema habitual: compreender o discurso da deficiência para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de roda ou o que usa um aparelho auditivo, ou o que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros. Para explicá-lo mais detalhadamente: a deficiência não é um problema biológico e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada à própria ideia de normalidade e com sua historicidade (p. 18).

O autor se refere à obsessão que criamos historicamente pela figura genérica do anormal, que vai ao encontro ao pensamento foucaultiano, exemplificado anteriormente pelas autoras Lopes e Fabris (2016), referente aos dispositivos de normatização e normalização, como uma forma da sociedade disciplinar: “a operação de normalização consistirá em fazer interagir essas diferentes atribuições de normalidade e procurar que as mais desfavoráveis se assemelhem as mais favoráveis” (FOUCAULT, 2006, p. 83). Para inserir o outro na curva desejável de normalidade, cria-se uma obsessão pelo anormal. Desse modo, Skliar (1999) reforça que a questão da deficiência está associada à ideia de normalidade e sua historicidade, pois suas condições foram pautadas de acordo com a ideia de um corpo normal, produtivo, completo, associado a um discurso

biológico de perfeição, para atender historicamente a uma necessidade de sociedade produtiva, industrializada. Assim, fui desaprendendo o ver associado à falta, para aprender a ver a cegueira como uma condição que expressa mais um modo de vida junto a tantos outros modos de ser/estar no mundo.

Seguindo esse movimento de entender a cegueira como uma condição, movimento este produzido no IBC, posso dizer, também, que foi nessa época que me encontrei de fato com Ricardo, pois os efeitos do nosso encontro não surgiram necessariamente no tempo cronológico em que estava como sua professora. Foram paisagens produzidas somente quando me encontrei com outras crianças, mas que emergiram alguns anos depois, enunciando um gesto de quem se arrisca nos movimentos cartográficos “sem perder de vista que tanto a pesquisa, ela mesma quanto o campo pesquisado estão sempre num processo incessante de coprodução e coemergência” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 147). Em 2016, ao pensar no estar professora dele, nas minhas inquietudes, na norma, aí sim pude dizer que tive um encontro com Ricardo:

Cheguei a este lugar, o Instituto Benjamim Constant, e tudo me parecia tão estranho, todo conhecimento adquirido, todas as leituras, todos os textos, todas as pesquisas, toda legislação, tudo que, de alguma forma, ajudou-me a estar nessa condição de professora, não me parecia o suficiente. Quando as crianças me convidaram para ver a sala e depois a escola, pegando em minha mão e me mostrando o que viam, me ensinando a ver, lembrei-me do Ricardo, meu primeiro aluno com cegueira (Caderno de notas, 19 de outubro de 2016) (SILVA, 2023, p. 49).

O encontro tem disso: às vezes estamos ali com o outro, mas não nos afetamos e somente depois de algum tempo faz sentido, ou se produz o sentido: uma escrita, um texto etc. Neste caso, só senti os efeitos do estar professora do Ricardo alguns anos depois, ao me lembrar; só assim me afetei, me provocou emoção. O “retornar ao lugar” e lembrar me fizeram ver coisas que não via antes: um encontro... uma paisagem se formou.

A veces nos sobrevienen determinados acontecimientos (pero sólo después que ocurrieron sabemos que fueron tales) que abren una brecha en nuestra existencia cotidiana, marcando una distancia entre un antes

y un después, entre un pasado y un futuro, y nos instalan en un presente que podemos experimentar... (BARCENA, 2014, p. 19).

Foi no encontro com as crianças do IBC, de passear pela instituição, guiada por crianças cegas, que pude me encontrar com o Ricardo! Transversalizando o tempo e acontecimentalizando minha relação entre a docência, a cegueira, o ensinar e o aprender: um tornar-se contínuo. Uma paisagem produzida pelo encontro com o outro, independente do seu tempo cronológico. Algo que continua presente em mim, me fazendo pensar. O outro que não é apenas estrangeiridade, mas uma sensação de incompletude, inacabamento, suspensão... necessária à vida, considerando que não se está incompleto ou se é incompleto, mas se vive na incompletude (SKLIAR, 2011) e é o outro que me permite viver na incompletude, o outro que me puxa pela mão, me chamando para ver, “os outros que realmente me interessam... os outros me intrigam e me estimulam... me desarmam [me desmancham]...” (VARDA, 2008).

Tornamo-nos outro na relação, no encontro. Trata-se de “se deixar arrastar pela perspectiva alheia, não para imitá-la, ou coincidir com ela, mas, por meio dela, tocar as virtualidades da sensibilidade e do pensamento que em nós estão bloqueados ou cristalizados” (PELBART, 2019, p. 228). Uma relação que não é de oposição, nem de conhecimento, nem de intencionalidade, mas de mistério. O outro é irrupção, aquilo que me tira do mesmo, perturba-me, interroga-me... São os outros que me movem, intrigam-me, destecem-me, desmancham-me, são os outros que me compõem, me tornando entre paisagens.

Uma paisagem outra: tornando-me no caos

O senhor León gosta de ordem, David. Ele gosta de calma e ordem na sala dele. Gosta de ordem no mundo. Não tem nada de errado nisso. O caos pode ser muito perturbador.

O que é o caos?

Eu te contei outro dia. Caos é quando não existe ordem (...) Caos é as coisas girando por aí. Não sei descrever melhor.

É quando os números abrem e você cai?

Não, não é de jeito nenhum. Os números nunca se abrem. Números nos dão segurança. São os números que sustentam o universo. Você devia fazer amizade com os números. Se fosse mais amigo deles, eles seriam mais amigos seus. Ai você não precisaria mais ter medo de que eles cedessem embaixo dos seus pés (COETZEE, 2013, p. 246).

A citação trata de um diálogo entre Simón e David, personagens do livro “A infância de Jesus”, do escritor John Maxwell Coetzee, leitura com a qual me encontrei no fazer da pesquisa de doutoramento, movimentando o meu pensamento junto com as anotações que me disponho a catar. David é uma criança, e Simón é o seu responsável, embora não tenham nenhum vínculo de parentesco na história. No diálogo, eles se referem ao senhor León, professor de David. O fato é que David vê o mundo de um modo explicitamente singular, tem suas próprias explicações para o que lhe é ensinado, fugindo das formas e fórmulas ensinadas pela escola. Isso faz com que ele tensione o que seu professor lhe ensina, coloque em questão o seu saber. Isso o tira da ordem estabelecida, pondo em jogo a capacidade de David em aprender. Desestabiliza o professor tirando-o da ordem, o caos não lhe agrada, isso faz com que todos os professores determinem a saída de David da escola. David sensibiliza meu olhar, pois, por diversas vezes, me sinto no caos, só que são nesses mesmos momentos em que algo me acontece, me movimentando a ver, sentir e aprender... talvez o caos seja um presente que nos convida ao acontecimento:

A turma cheia! Apenas as crianças e eu, nenhum outro adulto. Fico um pouco apreensiva nesses dias, pois me acostumei a trabalhar com o apoio de um outro adulto. Vem em mente uma preocupação de que algo me fuja ao controle..., mas uma vez o caos! Fico pensando que talvez uma criança precise de uma atenção mais específica e eu não consiga atender. Às vezes, penso ser algo simples estarmos juntos somente entre nove: oito crianças e eu. Mas quando acontece, me vejo no caos. Parece que tudo sai da ordem. Hoje entraram, cantamos nosso bom dia! Tudo no caminho do conforto, fizemos uma brincadeira de roda, depois teríamos contação de história, mas não foi assim que aconteceu. Uma das crianças precisou de um lenço, estava babando e molhando sua roupa. Levantei-me da roda e fui pegar o lenço, nesse momento uma outra criança segurou na blusa de uma colega e puxou.

A colega se assustou e chorou. Ela mesma, por sua vez, ouviu o choro e começou a gritar. Eu retornei, já com alguns brinquedos nas mãos tentando acalmá-las. Comecei a cantar e fui oferecendo os brinquedos. Só que uma outra criança, João, achou que estava na hora de brincar; levantou-se, e começou a me puxar para direcioná-lo até a estante de brinquedos. Eu o fiz rapidamente e voltei para roda, para não deixar as outras crianças sozinhas. Só que toda vez que vamos à estante de brinquedos, eu ajudo na pesquisa até que encontre o brinquedo que deseja e, dessa vez, eu não estava lá. Ele gritava como que me chamava e eu respondia: “Estou aqui, espere um pouco. Já vou! Por duas vezes ele voltava seguindo o som da minha voz, me puxava e eu não ia, não tinha como sair dali. Depois desistiu e começou a pesquisar sozinho, achou seu brinquedo, e voltou para roda. Que lição o caos de hoje! (Caderno de anotações, 18 de junho de 2018) (SILVA, 2023, p. 107).

Félix Guattari, no livro *Caosmose* (2012), nos incita a pensar o caos como uma experimentação aterrorizadora e apaixonante, já que, na percepção do autor, o caos pode nos confrontar e sensibilizar para fatores ético-políticos que “adquirem uma relevância que, ao longo da história, anteriormente jamais tiveram” (p. 152). Talvez, ao me encontrar com as crianças, eu me disponha a viver no caos, creio que uma multiplicidade de singularidades pode ter a ver com o caos, com essa sensação de que as coisas estão fora da ordem, que insiste em me deixar aflita. Eu estava ocupada com as outras crianças, mas tentava, ao falar, mostrar a João que eu estava ali e já iria dar-lhe atenção. Mas o acontecimento não está no gesto de João ou no meu gesto, e sim no que isso me faz pensar.

O que faço com o caos? O que o senhor León, professor de David, fez com o caos? Trata-se, talvez, de “sempre responder à tríplice questão: o que vê? O que pensas disso? O que fazes com isso? E assim até o infinito.” (RANCIÈRE, 2002, p. 44).

Ver? Sentir? Aprender? Perguntei-me tantas coisas na época desta anotação, como o porquê de me sentir aflita com o caos, o porquê de imediatamente não ter incentivado para que João pegasse seu brinquedo, se ao mesmo tempo não duvidava que ele pudesse pegar sozinho. Talvez estivesse seguindo uma ordem, uma etapa... não sei bem o que. Em uma outra anotação, me vejo em uma situação muito parecida:

Laura ama a estante de brinquedos. Quando chega o momento de brincar, ela me aperta o braço e eu já sei que é um brinquedo que ela quer. Isso até que não demorei muito a descobrir. Ela me cutucava, beliscava, querendo me dizer algo e eu, na tentativa de acalmá-la, fui com ela até a estante de brinquedos. Ao tocar a estante, ela imediatamente mudou o semblante! Ali eu percebi seu gosto pelos brinquedos. Pesquisamos os brinquedos, ela escolheu um e brincou. Só que, no dia seguinte, eu a levei até a estante, porém ela continuava irritada. Outra professora que estava junto na sala disse que, talvez, seria algum brinquedo específico que queria, mas eu não conseguia recordar o brinquedo que ela havia brincado no dia anterior. Fui tentando de um em um, e a cada tentativa ela balbuciava várias palavras que eu não entendia, franzia a testa, gesticulava com as mãos direcionando-as ao rosto... Abaixei-me para ficar da sua altura e ela passou a tocar meu rosto com as mãos e eu, um pouco aflita querendo resolver logo a situação, me precipitava aos seus gestos e lhe mostrava um brinquedo atrás do outro. Em alguns momentos, tirava suas mãos do meu rosto e lhe oferecia mais um brinquedo, em vão. Até que, após várias tentativas, acertei, com a ajuda dela mesma: encontramos o brinquedo que ela queria: um telefone... Depois, ao notar ela brincando, percebi que estava gesticulando da mesma forma que gesticulava enquanto tentávamos encontrar o brinquedo. Dei-me por conta do meu equívoco: o tempo todo ela estava, de algum modo, me dizendo qual objeto queria, e eu não a deixava dizer, em seus gestos, ao tentar tocar meu rosto, talvez por conta da minha aflição. Quando a entendi ela me deu parabéns! Como quem diz: Você aprendeu! (Caderno de anotações, 06 de maio de 2017) (SILVA, 2023, p. 108).

Penso: talvez tenha me antecipado ao gesto... ao gesto de João... ao gesto de Laura. Olhei para mim mesma e indaguei em quantos momentos me precipito aos gestos das crianças e, quiçá, isso me impeça de ver, sentir e aprender... ou não. Quando escrevo, leio e penso nisso. Como vou me transformando na experiência e, assim, tecendo-me nesse torna-se professora? Laura criou para si um modo outro de falar, de se expressar gesticulando, faz uso de palavras comuns a mim, porém não de modo ordenado como demanda a linguagem que usamos oralmente. Isso faz com que tenhamos que produzir, diariamente, modos para conversarmos, mas a conversa exige estar atento, escutar os gestos.

O que aprendi com Laura não foi a entendê-la como decodificação. Aprendi, isso sim, que preciso, se desejo conversar com ela, escutar seus gestos, isto

é, me sensibilizar pelo modo como ela vê e sente o mundo. Talvez esse encontro com Laura materialize o modo como vou me tornando professora vendo, sentindo e aprendendo... Retorno a um outro fragmento do livro “A infância de Jesus”, de uma conversa de Simón com seu amigo Eugênio se referindo ao menino David:

[...] tentei, como um exercício mental, ver o mundo através dos olhos de David. Ponha uma maçã na frente dele e o que ele vê? Maça: não uma maçã, apenas maçã. Ponha duas maçãs na frente dele. O que ele vê? Maça e maçã: não duas maçãs, não a mesma maçã duas vezes, só maçã e maçã. Aí vem o señor León (señor León é o professor da classe dele) e pergunta: Quantas maçãs, menino? Qual a resposta? O que é maçãs? O que é o singular do qual maçãs é o plural? Três homens dentro de um carro indo para os Blocos Leste: quem é o singular do qual homens é o plural? – Eugênio, Simón ou nosso amigo motorista cujo nome eu não sei? Nós somos três ou um e um e um? Você ergue as mãos exasperado e posso entender por quê. Um e um e um fazem três, você diz e sou forçado a concordar. Três homens num carro: simples. Mas David não nos acompanha. Ele não dá os passos que nós damos para contar: um passo, dois passos, três. É como se os números fossem ilhas flutuando num grande mar negro de nada e, a cada vez, lhe pedissem que fechasse os olhos e se lançasse no vazio.

E se eu cair? – é isso que ele pergunta para si mesmo. E se eu cair e ficar caindo para sempre? Deitado na cama no meio da noite, eu podia jurar, às vezes, que também estava caindo, caindo sob o mesmo encantamento que toma conta do menino (COETZEE, 2013, p. 269).

É interessante, na história, perceber a tentativa de Simón em olhar o mundo com os olhos de David, fato que só foi possível muito tempo após o encontro com David. Talvez seja esse um gesto necessário a uma professora que vive em meio ao caos. Foi preciso estar junto com David, sentir-se seu responsável para então tentar ver, sentir e aprender com David, bem como afirmar, mesmo sem saber, seu modo de ver o mundo. Tornar-se professor é ser capaz de se sentir caindo sob o mesmo encantamento que toma conta de cada criança. David o fez pensar de outra forma, transformou-o, a partir do momento que Simón se sentiu responsável por ele. Talvez seja necessário, ao professor, esse movimento de Simón, de quem aprende na relação, no

encontro. Mas não foi esse o gesto que teve o “senhor León”, professor de David, ao considerar David como incapaz, visto que o mesmo questionava as suas explicações. “A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa incapacidade [...]. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele quem constitui o incapaz como tal” (RANCIÈRE, 2002, p. 20). É León quem torna David incapaz, pois gosta da ordem, não se abre ao caos.

Se abrir ao caos tem um pouco desse exercício que Simon faz, talvez se trate de ver o mundo através de outros olhos, deixar-se afetar, ser afetado por outros modos de existência. Masschelein (2003), ao agenciar duas obras de Rancière, “O mestre ignorante” (MI, 2002) e “Un Enfant se tue” (ET, 1990), nos coloca de modo sensível a questão:

‘O problema não está em saber o que se faz (...). O problema está em pensar no que se faz, em se recordar de si.’ (ET, p. 158). Isto é, recordar que se está, a si mesmo, implicado no que se faz, indagar-se sobre o que fazer com o que foi dito. ‘Ora, a questão não é desvelar, mas circunscrever... Trabalho da singularização de si e do outro’ (ET, p. 159). A meta, portanto, não é uma compreensão que levante véus, mostrando a realidade que escondem. Não se trata de encontrar uma explicação ou uma resposta à pergunta: por quê? O pensamento não pergunta o que é uma coisa, se ela existe e por que. Ele sempre toma sua existência como dada, e pergunta o que significa que ela exista. Ele pergunta o que nos foi dito e como responder a isso. O pensamento concerne ao que vem de outro lugar, circunscreve o que passa, o que se passa nos pedindo para lhe fornecer uma resposta. Essa resposta engaja a inteligência (a busca) e exige atenção. A atenção é ‘o ato que faz agir essa inteligência sob a coerção absoluta de uma vontade’ (MI, p. 46). (MASSCHELEIN, 2003, p. 286).

O que é dito a cada encontro? Como respondemos a isso? Talvez vendo... o que podemos ver? Sentindo... o que pensamos disso? E aprendendo... o que fazemos como isso? São questões que se implicam no tornar-me, movem-me a seguir pesquisando, anotando agenciamentos, produzindo paisagens, me tornando professora.

Referências

- ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In. KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 52-75.
- COETZEE, J. M. **A infância de Jesus**. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia da Letras, 2013.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v.5. Tradução de Peter pá Pelbart e Janice Caíafa. São Paulo: Editora 34, 2012.
- FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. (7ª ed.) Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, M. **Seguridad, territorio y población**. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.
- GUATTARI, F. **Caosmose: Um novo paradigma estético**. (2ª ed.) Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Ana Claudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2012.
- KUSCH, R. **Un maestro a orillas del lago Titicaca por Rodolfo Kusch**. Meio eletrônico; Didática de esta pátria, viernes, 17 de enero de 2014. Disponível em: <http://didacticadeestapatria.blogspot.com/2014/01/un-maestro-orillas-del-lago-titicaca.html>. Acesso em: 08 abr. 2021.
- LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- MASSCHELEIN, J. O aluno e a infância: a propósito do pedagógico. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 281-288, abr. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 03 ago. 2022.
- MOREY, M. Kantspromenade, invitación a la lectura de Walter Benjamin. **Revista Creación**. Madrid, n. 1, p. 1-11, abr. 1990. Disponível em: <http://www.mediafire.com/view/1422414gq39f343/BBF006.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- PELBART, P. P **Ensaio do assombro**. São Paulo: n-1 edições, 2019.
- RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SILVA, D. P. A. de F. **Paisagens tecidas na diferença: modos babélicos de ver, sentir e aprender conversando com crianças no Instituto Benjamin Constant em pandemia**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. 2023. Disponível em: www.bdt.uerj.br:8443/handle/1/19927. Acesso em: 19 jun. 2023.
- SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 24, p.15-32, jul/dez. 1999.
- SKLIAR, C. **Lo dicho, lo escrito, lo ignorado**. Ensayos mínimos entre Educación, Filosofía y Literatura. Buenos Aires: Miño & Dávila, 2011.
- VARDA, A. (diretora). **As praias de Agnès**. França: 2008, cor, Ciné Tamaris, Paris Films. Título original: Les plages d’Agnès, 110min.



TERMOS LEGAIS E POLÍTICOS QUE BASEIAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO MUNICÍPIO DE NITERÓI/RJ

Joyce da Silva Costa

Nesse ensaio a proposta é trazer um recorte da dissertação de mestrado (GONÇALVES, 2020), no processo de construção da tese de doutorado, que resgata termos legais e políticos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil, e mais especificamente em Niterói-RJ.

O município de Niterói tem sido vanguarda no estado do Rio de Janeiro em relação à formação permanente de professores quando se refere à Educação Inclusiva, que considera a dimensão pedagógica, e não clínica, na “Outra Escola” (AMARAL; RODRIGUES; CALLAI, 2020) a ser construída em processos inclusivos.

Termos legais e políticos da educação especial na perspectiva da Educação inclusiva no Brasil

Entender o processo histórico da Educação Especial no Brasil nos ajudar a pensar e/ou trazer novas possibilidades de ações contextualizadas a serem compartilhadas por todos os envolvidos no processo inclusivo das crianças/estudantes, propondo uma relação anticapacitista entre os sujeitos. São trazidas a seguir os marcos da institucionalização da Educação Especial no Brasil, e pontos marcantes do processo de uma desinstitucionalização de classes especiais e escolas segregadas para estudantes ditos com deficiência no país.

Durante a pesquisa no mestrado foi considerado importante abordar o conceito de política e um breve olhar dirigido à história da relação da inclusão e da formação docente com base nos atuais termos legais e políticos da educação brasileira. Um percurso não linear, de avanços e recuos entre a segregação e a inclusão, em que temos como perspectiva respeitar a pluralidade do ser humano,

que conhece e interpreta o mundo de forma sempre singular em diálogo com o coletivo e o contexto que o cerca.

A saber que situações desconhecidas causavam temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências contribuiu para que as pessoas “portadoras de deficiências” fossem marginalizadas, ignoradas por serem diferentes, sendo essa perspectiva reforçada pela religião quando esta coloca o homem como imagem e semelhança de Deus, um ser perfeito. Desse modo, estava implícita a perfeição mental e física, com isso os diferentes viveram à margem da sociedade durante os séculos XVIII e XIX (MAZZOTTA, 2001).

Neste período, os movimentos nacionais e, principalmente, internacionais surgiram questionando a situação em que se encontravam os ditos deficientes na sociedade. Mazzota (2001, p. 16) diz que, quando o “clima social” apresentou as condições favoráveis, determinadas pessoas, “deficientes” ou não, passaram a “sensibilizar, impulsionar, propor, organizar medidas para o atendimento” às pessoas ditas com deficiência.

As políticas de inclusão caminharam com o tempo e foram se fortalecendo pelos movimentos de lutas sociais, ganhando espaço nas discussões políticas educacionais. Neste sentido, distinguem-se os dois significados dos termos política: *policy*, entendido como um programa de ação, e *politics*, que reflete as relações de poder e dominação estabelecida em uma sociedade, conforme Azevedo (2001, p. 59).

Segundo Pirre Muller e Bruno Jobert (1987 apud AZEVEDO, 2001, p. 60), as políticas públicas:

[...] fornecem os valores, normas e símbolos que estruturam as relações sociais e fazem-se presentes no sistema de dominação, atribuindo significados à definição social da realidade que vai orientar os processos de decisão, formulação e implementação das políticas.

Guattari (1992), em *Caosmose*, traz a dimensão estético-política, onde temos outra leitura do tema da política, de uma política da existência inseparável da micropolítica. Aparece aí, então, a política como uma arte problemática e problematizante.

Os movimentos social favoreceram as pessoas ditas com deficiência a partir da lutas internacionais, onde a Europa e os Estados Unidos da América do Norte,

promoveram um dos primeiros movimentos pelo atendimento que refletiram na mudança dos grupos sociais, concretizando-se em medidas educacionais que repercutiram no Brasil, no período do Império, em que foram criados dois importantes institutos: o Imperial Instituto de Meninos Cegos e o Imperial Instituto dos Surdos Mudos, conhecidos hoje como Instituto Benjamin Constant (IBC) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) respectivamente.

Os referentes institutos atendiam somente a demanda de seus residentes, com objetivos de oferecer o que de melhor havia em termos de Educação para surdos e cegos naquela época, contudo eles permaneciam segregados da/na sociedade. (MAZZOTTA, 2001; ALMEIDA, 2007). Não havia qualquer indício de inclusão educacional neste período.

Algumas iniciativas na organização de serviços para atendimentos a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos foram iniciadas no século XIX, caracterizando-se como iniciativas oficiais e particulares isoladas. A inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” na política educacional brasileira aconteceu somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX. (MAZZOTA, 2001).

As políticas de inclusão caminharam com o tempo e foram se fortalecendo pelos movimentos de lutas sociais, ganhando espaço nas discussões políticas educacionais, movimento que resultou, aqui no Brasil, na elaboração da Lei nº 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (20 de dezembro de 1961), que trazia nos Art. 2; Art. 88 e Art. 89 a *permissão* para que os “excepcionais” fossem educados no ensino regular, favorecendo, assim a possibilidade de inclusão escolar:

Art. 2. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Art.88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art.89. Toda iniciativa privada, considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

As crianças/estudantes ditos com deficiência no ambiente escolar não foram integrados às escolas efetivamente, pelo fato da lei dar a opção de escolha quando traz em seu texto “no que for possível”, além disso, no que tange ao compromisso explícito dos Poderes Públicos quando se referem ao incentivo à iniciativa privada, não fica esclarecida a condição de ocorrência da “educação de excepcionais”; se por serviços especializados ou comuns, se no “sistema geral de educação” ou fora dele (MAZZOTTA, 2001; ALMEIDA, 2007).

Surge na década de 1970, a Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), que fixa as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, define no Art. 9 “tratamento especial” aos “alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, de acordo com as normas dos Conselhos Estaduais de Educação, o que não significou uma ruptura com a lei n. 4.024/61. Nesses termos, Mazotta (2001) entende que tal recomendação contraria o preceituado no Art. 88 da Lei nº 4.024/61, como também a “educação dos excepcionais” pode enquadrar-se no “sistema geral de educação”, embora desenvolvida através de serviços especiais. Esclarece, ainda, o entendimento de “tratamento especial” citando três pontos fundamentais: (a) o desenvolvimento de técnicas a empregar nas várias formas de excepcionalidade; (b) o preparo e aperfeiçoamento de pessoal; (c) a instalação e melhoria de escolas especializadas nos diversos sistemas de ensino.

Em 1973, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC) surge a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), por meio do decreto nº 72.425, de 3 de julho, com a “finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” e “proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo”.

Com as leis aprovadas no Brasil é possível observar a vida independente das pessoas ditas deficientes que reagem ao modelo reabilitatório e que visa a desinstitucionalização.

Esse movimento se estende no Brasil com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que traz, no Art. 205, a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando

ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”; no Art. 206, inciso I, que estabelece como um dos princípios básicos a “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola” e no Art. 208, inciso III, que determina como um dos deveres do Estado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Ainda assim, continuou-se dando opção de escolha, pois o texto traz agora o “preferencialmente” no lugar do “no que for possível” estabelecido na Lei nº 4.024 de 1961 (BRASIL, 1961).

O Brasil vivia um momento de transição política que com a gravidade da situação econômica convivia com a esperança e com a perspectiva de democratização, inclusive na área da educação, que apresentava um quadro de analfabetismo e desigualdade social bem acentuado, situação semelhante à de alguns outros países. Tendo como base o diagnóstico da desigualdade social no mundo, o Banco Mundial buscou, por meio da educação, dar sustentação para a sua política de contenção da pobreza, patrocinando a Conferência Internacional de Educação para Todos, atribuída pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

A partir dessa Conferência, que ocorreu em Jomtien, Tailândia (1990), foi aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos na qual foi estabelecida a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade e da inclusão, visto no Art. 3, item 5:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO], 1998).

Outra Conferência internacional que também favoreceu a proposta de inclusão já estabelecida foi a Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha (UNESCO, 1994) que enfatiza em seu texto o “direito fundamental à educação para cada criança”; “a diversidade das crianças em suas características, interesses, capacidades e

necessidades de aprendizagem”; que o “sistema de educação e os programas educativos devem considerar esta vasta diversidade” e que “ as escolas regulares devem se adequar indo ao encontro destas necessidades”.

Após dois anos da declaração citada acima, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Base para Educação – LDB, Lei nº 9.394/96 “propondo a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente a todas as crianças”, embora permaneça indicando o atendimento educacional especializado “preferencialmente” na rede regular de ensino, como redigido na Constituição de 1988. Dessa forma, mantém-se a relação estabelecida na “legislação entre poder público, instituições privadas e rede de ensino, no que se refere às responsabilidades no atendimento de alunos com deficiências”. Caracterizando-se por uma complementaridade de ações, os grupos privados, como as Sociedades Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), responsabilizaram-se pelo atendimento às crianças/estudantes mais comprometidos e as classes especiais públicas pela população menos comprometida. Essa relação de atendimentos fez com que as instituições especializadas assumissem posição de protagonistas na Educação Especial brasileira (KASSAR, 2011).

Em 2001, foi publicada a Resolução nº 2/2001, que apresenta os procedimentos a serem tomados por parte das instituições escolares e do poder público para que não seja promovida a contínua exclusão das crianças ditas como deficientes. Instituiu-se, então, as Diretrizes Nacionais para a educação de crianças/estudantes que apresentam “necessidades educacionais especiais” na educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), explicitando os direitos a serem assegurados na matrícula, na permanência e no atendimento adequado, cabendo às escolas se organizarem, conforme apresentado no Art. 2:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Continuando, no Art. 5, a população que se entende como “educandos com necessidades educacionais especiais” é identificada, aqueles que, durante o processo educacional, apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem

relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências, crianças com dificuldade de comunicação e sinalização diferenciada, crianças com altas habilidades/superdotação, incluindo a essa categoria crianças com grandes dificuldades de aprendizagem não vinculadas a uma causa orgânica específica, que, segundo Kassar (2002), “pode colaborar para que a instituição escolar não assuma que se trata de um problema de ‘ensinagem’ e não de um problema de aprendizagem e não se preocupe em mudar, para atender adequadamente às crianças”; mascarando um possível fracasso escolar.

Permanecendo na Resolução nº 02/2001 é possível observar a preocupação com a formação dos professores para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com os educandos, uma vez que esclarece quem seriam os professores capacitados e especializados no Art. 18, § 1º e § 2º. Os professores capacitados são aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, tiveram acesso aos conteúdos sobre educação especial adequados para: perceber as necessidades educacionais especiais das crianças/estudantes e valorizar a educação inclusiva; flexibilizar a ação pedagógica de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e atuar em equipe. Os professores especializados em educação especial são aqueles que apresentam competências para identificar as “necessidades educacionais especiais” para então “definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas”.

Em 2003 foi implementado o Programa Federal Educação Inclusiva: direito à diversidade em diferentes municípios do país, chamados de polos de formação, com o objetivo de multiplicar a política de “educação inclusiva” de pessoas ditas com deficiências para outros municípios de sua abrangência, entretanto o modelo de multiplicação enfrentou inúmeras barreiras para sua operacionalização. Levando em conta as críticas ao programa, o MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tinha como uma das metas o acesso e a permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades especiais educacionais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas. A partir disto, foi apresentada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PLETSCH, 2011).

Muitos movimentos foram realizados em busca da inclusão escolar das crianças/estudantes ditos com deficiência e orientação aos sistemas de ensino para garantir o acesso com participação e aprendizagem no ensino comum. Consequência a isso, em 2008, houve a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial – PNEEPEI (Brasil, 2008) que aponta para uma reestruturação dos sistemas de ensino, que permita à educação especial deixar de ser um lugar para onde a família ou a escola encaminha a criança/estudante, passando, então, a integrar o projeto pedagógico das escolas; isso impulsiona a valorização da diversidade como um fator de qualidade da educação. A educação inclusiva traz à tona a questão do direito de todos à educação e do atendimento às necessidades educacionais especiais das crianças/estudantes ditos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, enfatizando o acesso, a participação e a aprendizagem.

Sendo assim, a formação na perspectiva da educação inclusiva exige dos profissionais envolvidos uma busca constante de informações e a revisão de suas práticas, consolidadas a partir da participação em cursos de formação continuada e de desenvolvimento profissional. Esse processo conduz a uma mudança de atitude, à aquisição de novas competências profissionais e ao desenvolvimento do trabalho compartilhado entre os docentes e outros profissionais da educação, assim a mudança de postura da gestão educacional, no âmbito nacional, estadual e municipal, diante dos desafios colocados pela inclusão, torna-se um dos elementos fundamentais desse processo (BRASIL, 2007, p. 15-16).

Permanecendo no ano de 2008, o Decreto 6571/08 é deliberado com a finalidade de aumentar a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) as crianças/estudantes ditos com deficiência sensorial (auditiva e visual), deficiência mental/intelectual, transtornos globais do desenvolvimento/transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação e deficiências físicas. Para dar sustentação a essa política, o Decreto 6.571/2008 especifica o AEE e modifica as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para garantir recursos às crianças/estudantes que efetivamente estiverem matriculados em escolas públicas e recebendo AEE (KASSAR, 2011).

Ainda de acordo com o Decreto 6571/2008, o AEE tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. Desta forma, complementa e/ou suplementa a formação das crianças/estudantes com intuito de promover autonomia e independência na escola e fora dela, deve constar no projeto pedagógico da instituição contemplando na sua organização os recursos, o plano de AEE, os professores e demais profissionais, conforme orientação da Secretaria de Educação.

No ano de 2009, foi determinado o Decreto 6.949/2009 como desdobramento da Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em 30 de março de 2007, em Nova York, EUA. O documento sinaliza, no Art. 1º, o propósito de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” e o conceito de pessoas ditas como deficiência como “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”.

Esse decreto está em concordância com o Decreto 6571/2008 quando este traz, no seu Art. 24, direcionado à Educação, a necessidade de eliminar as barreiras para a plena participação das pessoas; providenciar adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; favorecer a língua e a comunicação adequada a pessoas ditas com deficiência.

Ainda em 2009 uma resolução foi criada para ajustar as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Este documento reforça a importância do AEE para as crianças/estudantes considerados com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Saliento, a seguir, as condições para a aplicabilidade do AEE:

- de acordo com o Art. 5º, o AEE pode ser na “própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não

sendo substitutivo às classes comuns” e podendo ser realizado em “centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos”;

- de acordo com o Art. 8, os alunos público-alvo, por conta da questão relacionada ao FUNDEB, devem ter duas matrículas concomitantes, uma na classe comum do ensino regular da rede pública e outra no AEE;
- de acordo com o Art. 9, a “elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE”, mantendo articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias, com os demais serviços setoriais da saúde e assistência social;
- de acordo com o Art. 10, o AEE deve ser institucionalizado pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola de ensino regular;
- por fim, de acordo com Art.12, “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”

O Decreto 7.611/2011 é promulgado para revogar o Decreto 6571/2008, onde afirma sobre a educação especial, o AEE e oferece outras providências. Essas providências estão explícitas no Art. 5: a União passa a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos com o objetivo de ampliar a oferta de AEE aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino regular. O 2º parágrafo do mesmo Art. traz as ações que o apoio técnico e financeiro deve realizar, tais como: o aprimoramento do AEE já ofertado; a implantação de salas de recursos multifuncionais; a formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino de Braille.

Em 2012 ocorre a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência apresenta como propósito “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e

equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” e como conceito de pessoas com deficiência “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”, com isso assume diversas obrigações para garantir a equiparação de oportunidades entre pessoas com e sem deficiência em todo o território nacional.

Outra relevância que a Convenção traz é a alteração do modelo médico para o modelo social, o qual esclarece que o fator limitante é o meio em que a pessoa está inserida e não a deficiência em si, remetendo-nos à Classificação Internacional de Funcionalidades (CIF) e deixando claro que as deficiências não indicam, necessariamente, a presença de uma doença ou que o indivíduo deva ser considerado doente.

Marcando 2015, surge a Lei Brasileira de Inclusão - A LBI, n.13.146/2015, que instituída para assegurar e para promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pela pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, baseando-se na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, citado anteriormente.

Como um dos seus fragmentos relevantes trago o “Capítulo IV – Direito à Educação”, que apresenta, em seu Art.27, Parágrafo Único, o dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade de “assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”. No Art. 28, responsabiliza o poder público por assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades; o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem; o projeto pedagógico que institucionalize o AEE; a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda; e a oferta de profissionais de apoio escolar. No 1º parágrafo do Art. 28, estende a obrigatoriedade às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, sendo vedada a cobrança

de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas para o cumprimento das determinações.

Seguindo em 2018, o Plano Nacional de Educação – PNE é promulgado assumindo um compromisso com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades, apresentando 20 metas a serem cumpridas para “enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania”. Dentre essas metas, a Meta 4 é a que se destaca, pois aborda especificamente a relação das desigualdades e a valorização da diversidade:

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

Compreendendo que há a necessidade de assegurar a implementação a implantação de salas de recursos multifuncionais e estimular a formação continuada de professores para o AEE; promover a articulação intersetorial entre os órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos a fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar.

Termos legais e políticos da educação especial na perspectiva da Educação inclusiva no município de Niterói/RJ

As orientações legais que as escolas do município de Niterói seguem, referentes à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, são as leis brasileiras vigentes apresentadas e analisadas acima; a Portaria FME (Fundação Municipal de Educação) 087/2011 e a Deliberação CME (Conselho Municipal de Educação) N° 035/2017.

A Portaria FME 087/2011 ressalta em seu texto a necessidade permanente de “aprimorar, reorganizar e qualificar a Rede Municipal de Ensino de Niterói,

com vistas ao sucesso escolar dos alunos e ao aperfeiçoamento das condições de trabalho e de formação dos profissionais da educação”. Destaco, no Capítulo IV – Da Educação Especial, o Art. 37, que define que o aluno dito com deficiência poderá ser acompanhado em suas atividades cotidianas por um professor de apoio educacional especializado¹, mediante parecer da Assessoria da Educação Especial da FSDE/FME, além de enumerar as atribuições do referido professor, tais sejam:

- a) dar suporte ao aluno com NEE em sala de aula, como coadjuvante, colaborador do Professor Regente do Grupo de Referência;
- b) participar do CAP-UE², CAP-CI³ e das reuniões de planejamento semanais da Unidade de Educação;
- c) planejar com os demais docentes do ciclo a execução das estratégias pedagógicas relacionadas ao currículo e a suas adaptações às necessidades do aluno com NEE;
- d) participar dos encontros de capacitação promovidos pela FME e especificamente pela Coordenação de Educação Especial;
- e) apresentar via ofício, à Coordenação de Educação Especial, Relatório Avaliativo trimestral e Plano de Trabalho do aluno com NEE;
- f) interagir com todos os alunos do Grupo de Referência, inclusive na ausência do aluno NEE sob sua responsabilidade, mediante planejamento com os professores.

A Deliberação CME (Conselho Municipal de Educação) N° 035/2017 estabelece normas para regulamentar o “acesso e a permanência e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” e o “Atendimento Educacional Especializado, nas formas complementar e suplementar, no Sistema Municipal de Ensino de Niterói”.

Sendo assim, a Secretaria Municipal de Educação e a Fundação Municipal de Educação – SME/FME por meio da Coordenação de Educação Especial mantém Programa Permanente de Formação em Serviço, que, de acordo com LDB 9394/96, em seu inciso III, Art. 59, indica:

Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento educacional especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 2004).

Com a intenção de proporcionar às crianças/estudantes e professores possibilidades de atuação na escola inclusiva, o Município de Niterói, por meio do Programa de Formação de Professores, proporciona cursos em diversas áreas que abordam educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Tais oportunidades têm se refletido em maiores possibilidades de atendimento especializado à crescente demanda de crianças/estudantes ditos com deficiência nas escolas do município. Sendo possível notar nas tabelas 1 e 2 que se seguem:

Tabela 1. Quantitativo de Matriculados Destinatários da Educação Especial por Etapa e Modalidade.

EDUCAÇÃO INFANTIL	553
ENSINO FUNDAMENTAL 1	902
ENSINO FUNDAMENTAL 2	407
EJA	44
TOTAL	1906

Fonte: Coordenação de Educação Especial - abril/2023.

Tabela 2. Dados Quantitativos das Crianças/Estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo e Altas Habilidades ou Superdotação na Rede Municipal de Educação de Niterói.

DEFICIÊNCIA	CRIANÇAS/ESTUDANTES
TEA	873
Sem laudo	369
Deficiência intelectual	326
Deficiência Múltipla	180
Deficiência física	55
Deficiência auditiva	12
Baixa visão	30

AH/SD	13
Surdez	46
Cegueira	1
Dupla excepcionalidade	1
TOTAL	1906

Fonte: Coordenação de Educação Especial - abril/2023.

Com base nestas tabelas 1 e 2 citadas acima, é possível acompanhar o aumento significativo de crianças/estudantes ditos com deficiência na rede municipal de educação de Niterói/RJ. Neste sentido, foi necessário o cargo de um professor que pudesse auxiliar e mediar o trabalho pedagógico desenvolvido com essas crianças/estudantes, sendo intitulado no município como professor de apoio educacional especializado, que a princípio era contratado. No edital do concurso de 2016 foram criados, inicialmente, 50 cargos para tal função, sendo exercido simultaneamente por profissionais concursados e contratados. Em janeiro de 2019, foram aprovados pela Câmara Municipal, a pedido do Executivo, 403 cargos de professoras de apoio educacional especializado, totalizando 453 cargos. Sendo assim, em 2018, 98% das professoras eram contratadas e, em 2019, 100% das professoras passaram a ser concursadas. Embora tenham sido convocadas todas as classificadas aprovadas pelo concurso, não foi suficiente para ocupar todos os cargos disponíveis criados em 2019. O Município consta com 92 escolas e as lotações das professoras de apoio educacional especializado recém-concursadas são em 98% em decorrência da matrícula de crianças/estudantes com deficiência.

À guisa de conclusão

O embasamento do modelo social de deficiência, mencionado páginas atrás, no lugar do modelo médico, esclarece que o fator limitante é o meio em que a pessoa está inserida e não a deficiência em si, e aponta para uma urgente invenção de uma

Escola Outra, onde a perspectiva de desinstitucionalização de espaços segregados tem as ferramentas do Atendimento Educacional Especializado, bem como do Apoio Educacional Especializado, como estratégias, que não se esgotam por si só.

A tabela 1 e a tabela 2 com o número de crianças/estudantes ditos com deficiência, 1906, e o total de professoras e apoio especializado, 403, apresenta que a responsabilização da Educação Inclusiva não se esgota em determinados atores, mas em toda Escola, nas micropolíticas construídas na invenção de uma Escola Outra. Essa é a formação permanente que se busca.

Referências

AMARAL, A. dos S.; RODRIGUES, M. G. A.; CALLAI, C. POR UM HABITAR POÉTICO NA ESCOLA: POTÊNCIA INVENTIVA, ALTERIDADE E EDUCAÇÃO. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, p. 75-89, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i37.5983. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5983>. Acesso em: 26 ago. 2023.

AZEVEDO, J. M. L. O. A educação como Política Pública. Campinas: Autores Associados, 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal:

Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 18 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas de inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2005b. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 04 abr. 2019.

BRASIL. LEI Nº 9394/96 – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - CAPÍTULO V DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 11/2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192. Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 4.2009. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/>

Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf. Acesso em: 04 abr. 2019.

BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p.

BRASIL. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e Práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivo/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2019.

GONÇALVES, J. da S. C. **Experiências formativas de professoras de apoio educacional especializado recém-concursadas e regentes do município de Niterói-RJ**. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. Rio de Janeiro, p.136. 2020.

GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo, Editora 34, 1992.

KASSAR, M. C. M. Políticas nacionais de educação inclusiva – discussão crítica da Resolução nº 02/2001. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 013-025, 2002.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NITERÓI. Prefeitura Municipal. Fundação Municipal de Educação de Niterói. Portaria nº 087/ 2011. Alterada pela Portaria nº 014/ 2014, publicada em A Tribuna em 09 de janeiro de 2014. Disponível em: <http://www.educacaoniteroi.com.br/wp-content/uploads/2016/04/PORTARIAFME-087-2011.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2023.

NITERÓI. Prefeitura Municipal. Fundação Municipal de Educação de Niterói. Deliberação CME nº 035/2017 Estabelece normas para regulamentar a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e o Atendimento Educacional Especializado, nas formas complementar e suplementar, no Sistema Municipal de Ensino de Niterói, e dá outras providências. Disponível em: http://pgm.niteroi.rj.gov.br/Atos_oficiais/2017/Novembro/22_11_2017.pdf. Acesso em: 22 jul. 2023.

PLETSCH, M. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias**, [S.l.], v. 12, n. 24, p. 17 p., abr. 2011. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24189>. Acesso em: 22 jul. 2019.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, 1990; Brasília: Corde, 1998. Disponível em: unesco.unesco.org. Acesso em: 20 mar.2019.


Notas

1- São professores que atuam em classes inclusivas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, dando apoio aos /às professores(as) as regentes no que tange ao atendimento de necessidades emergenciais que envolvam as pessoas com deficiências e propondo

estratégias pedagógicas que favoreçam a interação aluno/professor no contexto escolar- Portaria FME, nº087/2011.

2- Segundo a portaria FME 087/2011, Art. 24: O Conselho de Avaliação e Planejamento da Unidade de Educação (CAP-UE) é a instância responsável pela implementação do processo de avaliação e planejamento, incumbindo-se de elaborar, implementar, acompanhar e avaliar o Projeto Político Pedagógico, o Plano de Ação Anual e o Plano de Trabalho de cada Ciclo.

3- Segundo a mesma portaria, Art. 25: O Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI) é uma instância de reflexão e de deliberação, que tem por finalidade levantar dados significativos sobre o processo de ensino e de aprendizagem, com vistas à reorientação do trabalho pedagógico.



CARTOGRAFANDO ENCONTROS ENTRE ESTUDANTES E UMA PROFESSORA NA ESCOLA QUE ACONTECE NO HOSPITAL: NARRATIVAS E PROBLEMATIZAÇÕES DE UMA TRAJETÓRIA ESCOLAR

Vívian Padial Leão

Um breve traçado do serviço de atendimento educacional hospitalar no Brasil

Contar sobre o atendimento educacional hospitalar no Brasil é falar sobre um serviço sobre o qual ainda existe certo desconhecimento por parte da sociedade em geral. Sempre que, entre conversas, falo sobre o meu trabalho, a frase que ouço recorrentemente é “eu nem sabia que existia esse serviço”. O desconhecimento do serviço, a invisibilidade do trabalho e o descompromisso dos órgãos públicos são recorrentes nesse campo de atuação. Para entender um pouco a política de educação em ambiente hospitalar, trago um breve traçado das legislações que tratam da política em tela, um percurso que se entrelaça entre avanços e estagnação frente a materialização da política. Esse texto é um recorte da dissertação de Mestrado em Educação (LEÃO, 2022). Como ponto de partida, inicio pelo Decreto-Lei nº 1.044/69. Tal decreto foi o primeiro marco legal que deu visibilidade ao estudante enfermo, oferecendo a garantia do atendimento escolar ao público definido como estudantes portadores de afecções, em qualquer nível de ensino. Porém, cabe ressaltar que tal serviço apresentava características semelhantes ao modo de funcionamento do Atendimento Pedagógico Domiciliar que acontece nos dias de hoje, pois o decreto garantia o envio de exercícios domiciliares e o acompanhamento dos mesmos pela escola do estudante.

A partir da segunda metade do século XX começam a surgir legislações direcionadas à oferta da educação a estudantes que se encontram em ambiente hospitalar. São elas:

- Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994); *nesta Política Classe Hospitalar é definida como: “Ambiente hospitalar que possibilita o atendimento educacional de crianças e jovens internados que necessitam de educação especial e que estejam em tratamento hospitalar.”*
- Resolução nº 4 de outubro de 1995, Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados (BRASIL, 1995); *que assegura o “Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para saúde, acompanhamento do curriculum escolar durante sua permanência hospitalar.”*
- Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001); *define Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Este documento pode ser fundamental para demarcar o espaço das Classes Hospitalares na legislação, pois, em seu Art. 13, explicita que os sistemas de ensino organizem Atendimento Educacional Especializado (AEE) a estudantes em tratamento de saúde que implique internação hospitalar. Desta forma, considero que no âmbito legal, as Classes Hospitalares como serviço de Atendimento Educacional Especializado.*
- Parecer n.º 17/2001 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001); *reafirma o serviço de atendimento educacional hospitalar como atendimento educacional especializado que pode ocorrer fora do espaço escolar.*
- Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar – Estratégias e Orientações (BRASIL, 2002); *o documento estabelece orientações para organização e funcionamento administrativo e pedagógico das classes hospitalares, cabendo a partir dele aos Estados e Municípios traçar normatizações e orientações específicas para as suas redes de ensino.*
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); *diz que o professor com formação para atuar na educação especial está habilitado a trabalhar nas classes hospitalares.*
- Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009); *institui as diretrizes operacionais para o AEE e diz que nos casos em que este serviço é ofertado em ambiente hospitalar ou domiciliar, é responsabilidade do respectivo sistema de ensino, ofertar a Educação Especial de forma complementar ou suplementar.*

- Lei nº 13.716, 24 de setembro de 2018, que altera LDB (BRASIL, 2018); *assegura atendimento educacional, durante o período de internação, ao estudante da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado.*

Podemos dizer que em termos de legislação, as classes hospitalares são abarcadas, na grande maioria das vezes, dentro dos instrumentos jurídicos da Educação Especial. No entanto, não podemos deixar de problematizar que durante todo processo de construção da política de educação especial os estudantes hospitalizados não fizeram/fazem parte do público-alvo da mesma, que é categoricamente definido como estudantes com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGDs) e Altas Habilidades e Superdotação. Tal fato reflete na elaboração e implantação da política para o serviço de atendimento educacional hospitalar que muitas vezes é esquecido pela própria Política de Educação Especial. Ainda há muitas indefinições sobre o caráter de pertencimento dessa política, pois não se tem muito claro onde a mesma se encontra ou deve se situar, pois nos instrumentos jurídicos ora aparece no Capítulo da Educação Especial ora no Capítulo da Educação Básica.

Ao fazer uma análise, mesmo que concisa, não é incomum perceber que nos textos legais há certa imprecisão sobre este serviço, e que na maioria das vezes, nos textos normativos da educação especial as classes hospitalares são inseridas apenas em breves trechos e/ou frases, muitas vezes de forma descontextualizada e acrítica.

No entanto, é importante ressaltar que embora a maioria das legislações sobre classes hospitalares estejam no âmbito da educação especial e grande parte dos serviços também, tal dado não é unanimidade, há um caráter dúbio, talvez devido à imprecisão dos textos normativos. Em pesquisa realizada por Araújo e Fonseca (2018) intitulada “O atendimento escolar hospitalar faz parte da educação especial?”, foi possível perceber que em 14 dos 17 estados brasileiros pesquisados o atendimento educacional hospitalar estava vinculado à educação especial. Porém, existem serviços que se realizam como coordenações/núcleos independentes da educação especial. Tal imprecisão na política reverbera no cotidiano das professoras que atuam neste ambiente, que muitas vezes lidam com a descontinuidade e precarização do serviço. Cabe ressaltar que nesse texto, uma

escolha política se faz, utilizo o termo professoras e não professores, conforme a norma gramatical da língua portuguesa, por considerar a presença feminina em maior quantidade no magistério.

Quando comecei a trabalhar no campo, inúmeras dúvidas e questionamentos surgiram e ao pesquisar sobre o atendimento educacional hospitalar no Brasil, percebi o quanto esta política (e os estudantes que a utilizam) segue invisibilizada. A temática ainda é pouco conhecida, valorizada e debatida pela sociedade e pelos governos e existem muitas fragilidades na política existente para este serviço, o que acarreta impactos diretos na garantia do direito à aprendizagem desses estudantes, da oferta do serviço pelos estados e municípios e das condições de trabalho das profissionais que atuam neste campo.

Por que tamanha invisibilidade? Por que são exíguas as ofertas de serviço de atendimento educacional hospitalar no Brasil? É modalidade? É AEE? É escola? É parte constitutiva da Educação Especial? Como se materializa o trabalho das professoras nas classes hospitalares num serviço que por vezes apresenta como estrutura de sistema a desestrutura? Essas são algumas das inquietações com as quais cheguei ao mestrado na UERJ-FFP em 2021.

A experiência que moveu a pesquisa

Como chego ao problema de pesquisa?

E ao chegar ao Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação...

Logo nos primeiros encontros de Orientação Coletiva (O.C.) com as colegas e professora, fui provocada a pensar “O que me move a produzir esta pesquisa?” Questionei o que me fez desejar escolher pesquisar dentro de um campo específico: entre hospital e escola.

Ao longo dos 8 anos em que trabalho como professora no Programa Pedagogia Hospitalar (PPH) de Niterói- RJ - entre o Hospital Universitário Antônio Pedro e o Hospital Getúlio Vargas Filho (Getulinho) - na escola que acontece no hospital, tive inúmeros bons encontros com diferentes estudantes. Encontros que, como afirma Tadeu (2022) fazem a vida vibrar e se renovar, acionando a diferença. No entanto, no encontro com Fabi padeci de uma experiência. Fiz uma experiência! Não no sentido de praticar uma ação de forma intencional, planejada

e controlada, pois não é dessa forma que experiências acontecem. Larrosa (2002) nos dá a ver o que é fazer uma experiência:

(...) fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, ‘fazer’ significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER, 1987, p. 143 *apud* LARROSA, 2002, p. 25).

Fabi... uma estudante com doença crônica que durante o ano se internava repetidas vezes. Aquele dia deveria ter sido como mais um dia de trabalho, como os outros, porém, algo que aconteceu sem aviso prévio, interrompeu a mesmice na qual eu me encontrava, se apoderou de mim e me tocou de forma singular.

Era uma atividade, conversa, bate-papo. Mais um dia de trabalho na sala de aula do Programa Pedagogia Hospitalar. Técnicas de pintura, tinta, papel, conversas. Encontro entre professora, estudante e sua mãe. Pintura, papel A4, cotonete, tinta, conversas, “fofocas”, diferentes assuntos, escola...

- Ela está muito atrasada! Já era para ter acabado. Atrasaram ela 4 anos!

A pintura fica pronta, a atividade acaba. Era para ser uma atividade como outra qualquer...

-Anotações de Improviso, um certo dia em 2019- (LEÃO, 2022, p.48-49).

A fala de sua mãe, a enunciação do atraso... e foi assim que o encontro com Fabi impulsionou a pesquisa. Aliás, é importante ressaltar que toda pesquisa só foi possível, pois foram nos encontros com os estudantes hospitalizados que eles irromperam o meu percurso e mesmidade e provocaram em mim desestabilização, sacudindo-me eticamente e deixando-me vulnerável, “em carne viva, e fazendo humana” (SKLIAR, 2002, p. 114). Já não dava para ser igual, pois a irrupção deles

me deslocara da minha tranquilidade tirando-me da zona de conforto. Mas, se eles não estivessem ali, nada teria acontecido...

El otro irrumpe, y en esa irrupción nuestra mismidad se ve desamparada, destituída de su corporalidad homogénea, de su egoísmo; y aunque busque desesperadamente las máscaras con las que se ha inventado a sí misma y con las que ha inventado al otro, el acontecimiento de la irrupción deja ese cuerpo en carne viva, lo hace humano, arroja fragmentos de su identidad. El otro vuelve y nos devuelve nuestra alteridad, nuestro propio ser otro; es el devenir otro y sin embargo “este devenir outro no es el retorno de lo Uno que vuelve, sino diferencias de diferencias, divergências transitorias, siempre más y menos a la vez, pero nunca igual (SKLIAR, 2002, p. 114-115).

Fui sacudida! Em meu corpo passaram sensações, percepções e pensamentos os quais em um primeiro momento eu só pude sentir, experimentar. “-Atrasaram ela quatro anos”. O que é estar atrasada? Quem atrasou? O sistema de ensino? A instituição escola? A doença? A relação entre o trânsito doença x casa x hospital x escola no hospital x escola “regular”? Eu sou escola! Represento o sistema de ensino! Me senti responsável.... Saí do hospital, retornei para casa, fiz minhas atividades rotineiras naquele e nos próximos dias que se sucederam.

O tempo passou... Porém, algo que aconteceu naquele encontro ecoava em mim e me mantinha em estado de inquietude. É notório que algo tinha me afetado, me acontecido, me tocado, me apoderado e me derrubado; deixado marcas, vestígios, efeitos e me tornado vulnerável. Quando passei pela experiência narrada, fui transformada. Houve uma mudança no meu modo de pensar sobre a escolarização desses estudantes. O que venho aprendendo no processo de me tornar professora neste espaço-tempo?

Olhava com estranhamento para a forma com que o direito à educação se materializava para aquelas pessoas. Um modo de funcionar que aparentemente já não lhes causava estranhamento porque, de certa forma, ao se tornar familiar, produzia certa cegueira. Talvez ali eu já estivesse ensaiando - sem me dar conta - um outro olhar: “Olhar o outro, olhar o entorno, olhar para si. Olhar o que se fez e deixou de fazer, as linhas e entrelinhas, o visto e não visto. Olhar como

condição de pesquisador - estrangeiro que, no esforço para desanuviar seus olhos, reconhece as nuvens onipresentes em todo e qualquer olhar” (ZANELLA, 2012, p. 169). Um olhar que foi se apurando no diálogo dos encontros com o Coletivo, onde problematizamos a produção da normalidade que se apresenta como uma política encarnada no campo da pedagogia e no sistema educacional.

Desta forma, aconteceu a pesquisa neste campo específico, em que cartografo o movimento de estudantes hospitalizados na experiência de viver o direito à educação numa relação de idas e (bem) vindas entre o hospital e as escolas - as escolas no hospital e as escolas convencionalmente chamadas regulares - com suas dores, alegrias, frustrações e resistências frente ao modelo de sistema de ensino instituído. Cartografo, ainda, o movimento da professora (eu) atuando, (re)pensando e problematizando as experiências desses estudantes, a política pública e as práticas pedagógicas que acontecem nesse processo.

Um deslocamento

No caminhar pela pesquisa, olhei para a doença crônica, para a condição desses estudantes, como a causadora dos problemas da caminhada escolar que era forjada. Foi quando, em um de nossos encontros de Orientação Coletiva, fui interpelada por Anelice Ribetto, minha orientadora:

Acho que você está usando um padrão de escolarização sem questionar ele, sem colocar como problema o que faz com que esses estudantes tenham comprometida sua vida escolar. Se compromete é porque a vida escolar está padronizada. Penso ser importante questionar isso (RIBETTO, 2021, não publicado).

A fala de Anelice me desloca! A memória atualiza uma lembrança do trecho de um texto de Nacinovic e Rodrigues (2020) que diz que se vemos os problemas como pertencentes aos estudantes, como os sistemas de ensino poderão reconhecer suas falhas? Tal fala se articula ao pensamento de Skliar (2005) quando diz que, ainda hoje, os argumentos produzidos pela educação se preocupam obsessivamente por aquilo que é pensado como o “anormal”, uma obsessão com aquilo que difere do modelo instituído pelo sistema educacional.

Penso que no contexto da narrativa trazida, a obsessão se dá na busca incessante pelo que temos instituído no nosso imaginário como um suposto modo “normal” de aprendizagem e de percurso escolar, quando deveríamos fazer o caminho inverso: problematizar a imposição deste modelo sobre a existência de outros modos de ser e estar no mundo. Pois, olhar para as singularidades dos estudantes que vivem com uma doença crônica e se relacionam com a escola tendo essa condição de saúde é colocar em xeque o sistema educacional que tem como padrão um modelo de trajetória formativa única para todos, por um suposto modo “normal” de aprendizagem e de percurso escolar único.

Como podemos trabalhar numa educação pautada na concepção de educação inclusiva sem questionar um padrão de escolarização que não se mostra disponível para a produção de deslocamentos e de percursos escolares divergentes? Tencionando a experiência com Fabi com os questionamentos sobre o padrão de escolarização considerado normal no sistema educacional, o que seria estar atrasada? Por que Fabi e sua família consideram sua trajetória escolar atrasada? O que poderia significar para ela seu percurso escolar? Por que percursos escolares divergentes ainda me/nos causam tanto incômodo? Por que quem não cumpre o percurso definido pelo sistema se sente fracassado ou constrangido a passar por medidas de compensação com o objetivo de sanar esse “problema”?

É com Nicastro e Greco (2012) que encontro pistas para pensar que, eu, Fabi, sua mãe e tantas outras professoras, gestoras, mães, estudantes, etc. tenhamos olhado para o nosso caminhar no sistema escolar através de um modelo único, um trajeto a cumprir, “*Un trayecto se asocia en algunas ocasiones, como decíamos anteriormente, a un proceso que tiene un inicio y un final*” (NICASTRO; GRECO, 2012, p. 26). Um caminho ideal a seguir num espaço-tempo pré-definidos, num percurso linear. Pensar a partir de um trajeto único pressupõe que podemos prescrever, capturar e apropriar antecipadamente do futuro, implica em dizer que existe no sistema educacional, nas instituições escolares e (ainda) em nós um modelo de estudante que deve cumprir com as metas que foram idealizadas pelo sistema num dado período para atingir uma finalidade: terminar o trajeto e obter o sucesso escolar. É preciso dar como acabado esse processo de aprendizagem devido à urgência e à preocupação que a nossa sociedade capitalista tem com o preparatório para o futuro e o mundo do trabalho. Desta forma, o presente tem se

tornado o tempo de se preparar para o que “deveremos” ser, vida e trabalho vão se (con)fundindo... E em nome do futuro, massacramos a experiência do presente.

Existe, además, a no dudarlo, un argumento de futuro en la educación: todo lo que el otro está siendo en este momento no es sino un pretexto, muchas veces insoportable, para alguna otra cosa que el otro deberá ser en el futuro por obra y gracia de la educación. La infancia, así, no es como una condición de existencia, sino más bien como una suerte de temporalidad que deberá ser sobrepasada sin más ni más; los niños y niñas no son nada en ese presente, sino que lo serán en un futuro, etc. ¿Y qué decir, entonces, del futuro de la promesa de trabajo, del futuro de la promesa de la ciudadanía, del futuro de la promesa de la lectura, del futuro de la promesa profesional, entre otras promesas puestas en el futuro? Creo que aquí el cambio de argumento bien podría significar pensar cómo se está postergando el presente, como estamos postergando nuestro presente, que es el único tiempo con el que contamos; pero también, poder pensar cómo se prefabrica el futuro, cómo se inventa un tempo que no está ni aquí ni ahora y que, tal vez, nunca reaparezca en la vida del otro em cuanto fabricación hecha desde fuera, en cuanto modelaje improbable e imposible. (SKLIAR, 2005, p. 13).

Mas, por que temos permitido que o sistema e as instituições definam o que deveremos ser? E o que já somos? E o que desejamos? E o direito de viver a experiência no seu acontecimento? E o hoje? O aqui e o agora? Por que é esta ideia de trajeto único que (ainda) nos regula? Por que (ainda) tendemos a pensar que todos devem percorrer o mesmo caminho no mesmo tempo? Por que há de se acelerar os tempos escolares quando, pelos movimentos da vida, surgem fissuras nas linearidades impostas pelo sistema? Por que o percurso que foge do padrão instituído é visto-sentido como um fracasso? Por que é esta a ideia de percurso formativo que está presente no nosso imaginário? Como ainda permitimos sermos regulados por um modelo homogêneo (e hegemônico) que não suporta modos de ser e estar no mundo diferentes? Por que ainda somos fiéis a esses tempos, regras, normas, modelos e padrões? E a nossa autoria na produção da vida? Por que somos infiéis com a nossa história e nosso tempo? E os fluxos moventes e vivos da vida, sempre em construção?

Me pergunto, será que Fabi em seu caminhar experimentou gestos de estudos pautados no tempo presente, na “forma de se relacionar com o estudo,

com o objeto, a matéria, o mundo, estudar por encantamento, curiosidade, “dar-se atenta e cuidadosamente a algo” (LÓPEZ, 2020, p. 128, p.i)? A caminhada pedagógica não precisa ser pensada e vivida como um trajeto. Nicastró e Greco (2012) nos ajudam a pensar esses caminhos (outros) na perspectiva escolar, nomeando-os como trajetórias, caminhos em construção permanente onde não cabe antecipar o ponto de chegada.

Al hablar de trayectoria nos referimos a un recorrido, un camino en construcción permanente, que tal como lo señala Ardoino (2005) va mucho más allá de la idea de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo sólo a algunas pautas o regulaciones. No es un protocolo que se sigue, preferimos pensarlo como un itinerario en situación. (NICASTRO; GRECO, 2012, p. 23).

Um processo singular, autoral e inacabado onde cada um produz um sentido no seu caminhar. Um caminhar por traçados muitas vezes irregulares, caminhantes por caminhos por fazer, produzindo outras formas de caminhar, criando outros caminhos, atalhos, desvios, pausas, andanças, passos rápidos, passos lentos, tropeços, possibilidades de ir e voltar forjando caminhos possíveis, trajetórias muito mais próximas aos movimentos da vida, que se produzem nos atravessamentos com outros.

Os caminhos inesperados, não antecipáveis, sempre em construção, atravessam o sistema educacional e produzem-se nos rasgos, nas brechas, e por ele também são atravessados. A escola é um espaço onde trajetórias conformam um comum constituído de singularidades, “*lo común es un singular-plural. Un extraño concepto que reúne singularidades y diferencias en un espacio compartido, sin que esas singularidades y diferencias tengan que ser resignadas*” (NICASTRO; GRECO, 2012, p. 72).

A opção de trabalhar com o sentido de trajetória formativa possibilita afirmar que estudantes não são apenas pessoas que exercem um direito e em contrapartida cumprem um dever, menos ainda que estejam nas escolas para cumprir um trajeto, com início e fim, cuja finalidade é aquisição de habilidades e competências para adequar-se às exigências do mercado, e, por isso tem

resultados a alcançar, calendários, normas, conteúdos a cumprir. Aqui, afirma-se que estudante é quem, em sua trajetória formativa, está em relação com o mundo e livre dessa urgência e da preocupação imediata da vida, do futuro e do mercado, pois “formar é mais que treinar o educando em desempenhos e destrezas” (RECHIA, 2020, p. 167, p.i).

El estudio no tiene que ver con adquirir conocimientos o competencias o, en general, con el logro de resultados de aprendizaje, sino con la formación del sujeto y con la transformación de su relación con el mundo, es decir, con hacerla más atenta, cuidadosa, densa y profunda. (MCCLINTOCK, 1971, apud LARROSA, 2020, p. 68-69, p.i).

Assim, ao olhar novamente as experiências que se passaram, penso como contribuir na trajetória formativa dos estudantes enquanto estes forjam suas histórias? E é ainda com Nicastro e Greco (2012) que encontro pistas para minhas inquietações: acompanhá-los, oferecer mundos, esperá-los, estar com eles, ajudá-los a reconhecer a si mesmo e criar condições que garantam a eles a produção da sua trajetória formativa, num processo singular e autoral. Acrescento, é oferecer tempo e meios para que se exerça o gesto do estudo, apreciado enquanto um fim em si mesmo numa relação amorosa com o saber.

Los autores y autoras reunidos en este libro (Jan Masschelein, Maximiliano López, Karen Rechia, Caroline Cubas, Jorge Larrosa, Ferando Bárcena y Diego Tatián) coinciden en pensar el estudio a través de una serie de principios filosóficos en cierto modo esenciales e irreductibles: el estudiar como ejercicio, la diferenciación radical entre estudiar y aprender, estudiar como cuidado del mundo y como cuidarse del mundo, estudiar como algo que parece haber sucumbido o haberse perdido, estudiar como refugio o como apartarse o como retiro – irse a estudiar –, estudiar como atención a lo particular, estudiar como asombro, o como estupor, la no finalidad o lo no productivo del estudiar, la filiación del estudiar con el leer, escribir, pensar y escuchar, la acción interminable del estudiar, el estudio como una orientación hacia el mundo – y no hacia el profesor o hacia el alumno, ni hacia la enseñanza o al aprendizaje –, la disposición de tiempo para el estudio, y la relación ya mencionada un poco antes entre estudiar y el tiempo libre- pero no el trabajo. (SKLIAR, 2020, p. 15, p.i).

Um “fazer educação” que tente recuperar o gesto de estudar, que não se aprisione na necessidade da produtividade, na meta de conteúdos a serem cumpridos, como uma espécie de preparatório para o futuro. Em vez disso, aproveitar a dádiva do presente, experimentar com os estudantes hospitalizados algo de tempo livre, celebrando coisas juntos, sem estar carregados apenas de obrigações que foram instituídas como escolares.

Nesse sentido, indago... Quais os sentidos de um serviço de atendimento educacional em um ambiente no qual os estudantes convivem com a doença, suas dores, procedimentos invasivos, os efeitos traumatizantes da internação e a possível iminência da morte? Quais os sentidos do estudar para esses estudantes? De que modo o encontro com estudantes me faz pensar no que há de singularidade numa escola no hospital? E assim seguimos ensinando-aprendendo, (trans)formando-nos em nossos encontros e na relação com o mundo.

Tecendo algumas considerações

O problema de pesquisa apresentado neste artigo é parte de um conjunto de problematizações tecidas na dissertação de mestrado “Anotações de Improviso e Problematizações – Efeitos de encontros entre estudantes e uma professora na escola que acontece no hospital”. A intenção foi trazer a narrativa do encontro com Fabi e seus efeitos, seguida do exercício de problematizar o que essa experiência provoca a pensar, a partir das percepções e/ou sensações de uma professora que experimenta o tornar-se professora na escola no hospital.

Desta forma, a experiência vivida me fez olhar de forma atenta e cuidadosa as miudezas, coisas que pareciam banais e naturalizadas, sob uma nova perspectiva, enfrentando certezas, pensando coisas que ainda não havia pensado. Ao longo do texto, algumas pistas se enunciam possibilitando refletir nos modos singulares de ser e estar no mundo e de estudar, dos estudantes hospitalizados e/ou com doenças crônicas, buscando problematizar as relações que se apresentam como “dadas”, “naturais”, “banalizadas”, assim como as formas como as políticas educacionais dominantes impõem determinados modos (hegemônicos) de viver o percurso escolar, excluindo outros. O desejo é nos provocar a pensar como podemos, juntas aos estudantes, afirmar modos outros de (re)existência, forjando

trajetórias escolares singulares, colocando em xeque os modelos hegemônicos existentes na política educacional.

Com isso seguimos afirmando um desejo na produção de outros modos de ser professora, de ser escolas e de forjar trajetórias escolares outras, a partir da produção de práticas que vamos urdindo pelas brechas, frente às práticas institucionalizadas. A intenção é que a pesquisa apresentada reverbere de forma que possa ser um convite a formulação de novas perguntas/problematizações.

Referências

ARAÚJO, C.; FONSECA, E. O atendimento escolar hospitalar faz parte da educação especial? In: Congresso Brasileiro De Educação Especial, 8., 2018, Galoá. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, v. 3, p. 1-16, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/abee-2018/trabalhos>. Acesso em: 06 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969**. Dispõe sobre o tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del1044.htm. Acesso em: 06 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13716.htm. Acesso em: 06 dez. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA. **Direitos da criança e do adolescente hospitalizados**. Resolução n.º 41, de 13 de outubro de 1995. Brasília: Imprensa Oficial.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 17/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 06 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 06 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Livro MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 01 jan. 2002.

LARROSA, J. Dos: aprender/estudiar una lengua. In: BÁRCENA, F. Lopez; LARROSA, J. M. (org.). **Elogio del estudio**. Buenos Aires: Miño Dávila, 2020.

LÓPEZ, M. Cuatro. Del ocio al estudio: sobre el cultivo y la transmisión de un arte. In: BÁRBACENA, F.; LOPEZ, M. F.; LARROSA, J. (org.). **Elogio del estudio**. Buenos Aires: Miño Dávila, 2020.

LEÃO, V. P. **Anotações de Improviso e problematizações** - Efeitos de encontros entre estudantes e uma professora que acontece no hospital. 2022. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

NACINOVIC, R. do C. P.; RODRIGUES, M. G. A. Medicalização da educação especial. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 57, 4 dez. 2020. Educação, Sociedade & Culturas. DOI: <http://dx.doi.org/10.34626/ESC.VI57.20>.

NICASTRO, S.; GRECO, M. **Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2012.

RECHIA, K. Sobre formas de hacer: el estudio y el oficio de profesor. In: BÁRBACENA, F.; LOPEZ, M. F.; LARROSA, J. (org.). **Elogio del estudio**. Buenos Aires: Miño Dávila, 2020.


SKLIAR, C. Alteridades y pedagogías. O... ¿Y si el otro no estuviera ahí? **Educación & Sociedade**, São Paulo, v. 13, n. 79, p. 85-123, 01 ago. 2002.

SKLIAR, C. Ponder en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad: políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. **Revista Educación y Pedagogía, Medellín**, v. 17, n. 41, p. 11-22, 2005.

SKLIAR, C. Prólogo. In: BÁRCENA, F.; LOPEZ, M.; LARROSA, J. (org.). **Elogio del estudio**. Buenos Aires: Miño Dávila, 2020.

TADEU, T. A arte do encontro e da composição: spinoza + currículo + Deleuze. **Educação e Realidade, Rio Grande do Sul**, v. 27, n. 2, p. 47-57, 01 jul. 2002.

ZANELLA, A. Olhar. In: FONSECA, Tania; NASCIMENTO, M.; MARASCHIN, C. (org.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 169-172.



CARTOGRAFIA DE ARRANJOS INCLUSIVOS EM UMA CIDADE DO NOROESTE FLUMINENSE: ESCRITA RESISTÊNCIA PARA UM RETROCESSO MEDICALIZANTE

Rafaela do Carmo Pacheco Nacinovic

A pesquisa aqui narrada teve como traçado o acompanhamento dos processos educacionais de estudantes com deficiência na rede municipal de Santo Antônio de Pádua, buscando compreender as dinâmicas existentes entre as instituições, as relações entre as pessoas, as linhas e os nós da rede, bem como a articulação dada pela gestão em seus níveis político e ético no que diz respeito à educação inclusiva. Trata-se de um recorte da dissertação de Mestrado em Ensino “Cartografias de trajetórias escolares de estudantes com deficiência em Santo Antônio de Pádua” (NACINOVIC, 2022).

Santo Antônio de Pádua, mais conhecida apenas como “Pádua”, é um município do noroeste do Rio de Janeiro, com extensão territorial de 603,633 km², distante 260 km da capital do estado. Em 2020, a população estimada foi de 42.594 habitantes e o IDHM 0,718 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE], 2010). Entre os municípios vizinhos é o maior em população e se caracteriza como um centro de sua microrregião.

A cidade contava em 2010 com escolarização de 98,1%, dispondo atualmente de 2 instituições de ensino federais: um campus da Universidade Federal Fluminense e outro do Instituto Federal Fluminense. Há ainda na cidade um polo da Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro (FAETERJ). Além dessas instituições públicas, há uma Instituição de Ensino Superior privada chamada Faculdade Santo Antônio de Pádua (FASAP).

Quanto ao ensino básico, a cidade conta com 6 escolas públicas estaduais, que cobrem o segmento de Ensino Médio. Na rede privada, são 5 instituições que ofertam desde a educação infantil até o ensino médio. Há ainda uma unidade da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE), na qual funciona uma escola denominada “especial”.

No âmbito da educação municipal, são 29 unidades escolares, sendo 6 creches, 4 pré-escolas e 19 escolas com ensino fundamental. A Rede Municipal de Ensino conta com 12 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), recebidas em 2011. As SRM são bem distribuídas pela cidade abrangendo tanto o território urbano, quanto o rural.

Na ocasião do recebimento dos materiais das salas, algumas escolas não dispunham de espaço físico para a instalação e funcionamento do serviço, o que contribuiu para que os equipamentos fossem utilizados em outros espaços e ambientes da escola. Apenas em algumas escolas todos os itens da Sala de Recursos se mantiveram completos até sua efetiva implantação.

Outro obstáculo para o funcionamento das Salas de Recursos foi a inexistência de professores de atendimento educacional especializado até 2016. Essa função na administração pública municipal foi criada a partir do concurso de 2015, com a oferta de 10 vagas imediatas e 2 de cadastro de reserva para o cargo que oficialmente se denominou Professor de Educação Especial (MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA, 2015).

Esses professores, quando admitidos, ficaram sob a supervisão conjunta da escola e do Núcleo de Apoio à Inclusão Educacional (NAIE), uma equipe interdisciplinar formada no fim dos anos 2000 com o objetivo de dar suporte ao processo de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares do município.

Essa pesquisa se origina em parte em virtude das vivências cotidianas no NAIE, a partir da chegada de uma das autoras para compor a equipe em 2016, quando o núcleo contava com 3 psicólogas, 1 assistente social, 1 professora de Libras, 1 professora de Braille e 1 professora de Educação Especial. Ao longo dos anos a configuração da equipe foi se modificando (e também se esvaziando).

O núcleo vinha sendo acionado pelas escolas para assessorar as equipes escolares nos assuntos referentes aos processos inclusivos de crianças e adolescentes com deficiência. Sendo inicialmente reconhecido como “Núcleos de Saúde” (SME, 2009, p. 19), essa informação é importante na medida que aponta para um início muito vinculado às demandas de práticas clínicas na educação, que somente ao longo do tempo foram desfeitas.

Em um outro momento, encontramos relatos de um movimento mais restritivo em que foi providenciado um lugar à parte da secretaria e das

escolas para que as profissionais do núcleo fizessem avaliações individuais dos estudantes com dificuldades de aprendizagem. Sob este grande guarda-chuva, os pedidos se avolumaram ao ponto de não ser possível dar sequência ao trabalho naquele formato.

No formato que durou até o fim da pandemia, o núcleo voltou a ser radicado na Secretaria Municipal de Educação, mas com a proposta de ter um caráter mais itinerante, indo até as escolas de forma periódica para promover um acompanhamento dos estudantes com necessidades educacionais especiais, encontros com professores e familiares ou ainda por ocasião de ações direcionadas.

Essa formação também tinha a proposta de manter a articulação intersetorial com outras redes. Com relação a isso, o município conta com 1 Centro de Atenção Psicossocial (CAPS I), 1 Residência terapêutica, 1 Ambulatório de Saúde Mental, 1 Centro de Atenção Integral Materno-Infantil, todos vinculados à Saúde. No âmbito da Assistência Social, há 2 Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), 1 Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e 1 Instituição de Acolhimento no formato de Casa Lar.

No entanto, em 2021 uma proposta da nova gestão dissolveu esse funcionamento circulante do núcleo a fim de instalar novamente um centro de atendimento, com moldes clínicos, que dão relevo ao diagnóstico para supostas doenças de aprendizagem, que são acompanhadas por medicamentos.

Nacinovic e Rodrigues (2020) resgatam que no contexto neoliberal as crianças são medicadas com psicofármacos cada vez mais cedo. A medicação para questões de ordem coletiva de ensino e aprendizagem tem ganhado nos meios escolares uma naturalização, despolitizando a sociedade, tornando-a imune de qualquer projeto transformador (GUARIDO, 2007; MOYSÉS; COLLARES, 2010).

A revolução terapêutica no âmbito da medicina iniciada na segunda metade do século XX teve como um dos fatores de propulsão o amplo uso de medicamentos e a expansão da indústria farmacêutica (FREITAS; AMARANTE, 2017), cenário que hoje já está consolidado. No entanto, nas últimas décadas tem crescido a busca por soluções medicamentosas e explicações biológicas para questões que não são médicas, processo conhecido como medicalização. Dificuldades inerentes à existência, fases da vida e maneiras singulares de ser têm sido deslocadas para o domínio da medicina, onde só existem sob as classificações

de saudável ou patológico. Essas generalizações tendem a suplantam as implicações sociais, políticas e coletivas das questões postas e direcioná-las à dimensão individual (MOYSÉS; COLLARES; UNTOIGLICH, 2013), o que impossibilita a exploração de caminhos alternativos.

A medicalização é um processo que opera em diversas áreas da vida humana, expropriando saberes e sujeitos em favor do ditame médico, que muito frequentemente endossa a visão de existência de doenças em situações em que há outras causas envolvidas, ou mesmo nem há causas (FREITAS; AMARANTE, 2017). Nessa discussão, dois tópicos se sobressaem: a infância e a educação. O primeiro por conta do grande desconforto moderno em torno da busca de uma “infância normal”, na qual só há espaço para crianças calmas, concentradas, atentas, disciplinadas, educadas, bem-dispostas, espertas, inteligentes e obedientes. Tudo que difere dessa utópica descrição de criança tem sido relacionado à existência de possíveis transtornos ou doenças (MOYSÉS; COLLARES, 2010; WEDGE, 2015). O segundo tópico se sobressai pela relevância em termos de produção de subjetividades. O espaço escolar tem se destacado como ponto inicial de pedidos de investigação sobre a existência de condições biológicas que expliquem os chamados problemas de aprendizagem, ajudando a construir a ideia de que o processo educacional deve ser igual para todos (GUARIDO, 2007).

Sobre a medicalização da infância, destaca-se a construção de um ideário em torno da imagem de uma criança sem desvios, em que qualquer sinal pode ser indicativo de uma doença que deve ser diagnosticada e tratada o quanto antes. Lima (2016) destaca que as crianças são um grupo suscetível à adoção de medidas medicalizantes visto que os possíveis “desvios” são apontados e classificados por adultos que raramente consideram a voz dos pequenos. A impressionante lista de possíveis transtornos que afetariam a infância oferece categorias para as mais diversas expressões da infância, transformando cada passo do crescer em um motivo para se consultar o médico.

Os estudos de Moysés e Collares (2010), e de Corrigan, Whitaker e Freitas (2020), são alguns exemplos de comprovação da falta de evidência científica para embasar as chamadas “doenças da aprendizagem”. Os processos de subjetivação se dão a ver através do interesse mercadológico das indústrias farmacêuticas, que destituiu o espaço social e escolar de tentativas de mudança em seu aparato

institucional quando localiza no corpo da criança a causa de sua inquietação. Os trabalhos mencionados fazem uma revisão histórica de como essa crença vem sendo construída. Pontuam com discurso científico a falta de evidência de suporte para dislexia e TDAH, supostas doenças de aprendizagem, que não são comprovadas.

Os educadores perdem as leituras das relações complexas entre a criança, a sociedade, as condições político-sociais-econômicas e sua história. A busca por um diagnóstico para a infância considerada fora dos padrões normativos tem levado ao uso de medicações cada vez mais cedo.

Metodologia

A atuação como psicóloga da Secretaria Municipal de Educação é parte fundante dessa pesquisa, pois foi essa experiência que permitiu uma das autoras desse texto entrar em contato com a realidade da educação de pessoas com deficiência em Santo Antônio de Pádua. Assim, é necessário colocar em evidência a inevitável posição bifurcada que se assume ao longo da pesquisa, dada a implicação com o campo em momento anterior à colocação como pesquisadora.

A adoção da pesquisa cartográfica, que se inspira nos trabalhos de Deleuze e Guattari (2011), se apresentou como uma via de trabalho possível, na medida em que a implicação do pesquisador não é abordada como um problema, mas sim como um componente da pesquisa.

A Análise Institucional mostra que a implicação do pesquisador deve ser trabalhada para que se coloque à vista os lugares ele ocupa, uma vez que esses fatores terão desdobramentos no caminhar da pesquisa. “Como é possível para o pesquisador desvincular-se de suas concepções e sua trajetória pessoal, profissional, acadêmica e chegar ao campo despido de sua própria constituição?” (NACINOVIC; RODRIGUES, 2020b. p. 207). Nesse sentido, Lourau (1993, p. 16) afirma que “(...) o cientista confere à ciência os seus próprios valores, independente da posição ideológica que possui (seja esquerda, direita ou centro). Logo a neutralidade axiológica, a decantada ‘objetividade’, não existe”.

Em Lourau, avistamos o questionamento desse lugar de neutralidade, que nesse trabalho será substituído pela assunção de que a produção proveniente desse estudo possui uma circunscrição no tempo, no espaço e nas relações

construídas durante a pesquisa, mas não se fecha às emergências que surgem no processo. Assim, a pretensão de acompanhar o traçado das trajetórias escolares de estudantes com deficiência na rede municipal de ensino de Santo Antônio de Pádua está interligada ao olhar de uma psicóloga cartógrafa entre o período de agosto de 2019 e novembro de 2021, com aberturas para o imprevisível.

Rocha e Aguiar (2010, p. 70) dizem que “se não são criados dispositivos para as parcerias, para abrir um tempo/espaco operador de processos de diferenciação, nos agarramos às estacas da estrutura, da velha organização que as políticas atuais dizem querer alterar”. Observando isso, surge uma pista para um trabalho em educação: a recusa à perpetuação de velhas lógicas existentes, da quantificação, dos resultados em favor de uma provocação de um campo comum, de um campo de trabalho em que o saber da psicologia escape à ação totalizante.

No cotidiano do trabalho, o psicólogo educacional é constantemente convocado a produzir respostas a demandas urgentes, em um tom acelerado:

O questionamento desse “dar conta de algo” abre caminhos para uma reconstrução de lugar, de prática, de vivência, de linhas de fuga. Movimento esse que se constrói ao mesmo tempo que teço essa escrita, ao mesmo tempo de percorro as trajetórias dos estudantes e as histórias das escolas paduanas. Essa necessária ruptura, surge como possibilidade de construção de outras lógicas temporais, outros espaços e outras redes de afetação. Portanto, essa dissertação, como uma pesquisa-intervenção, modifica o campo e me modifica enquanto psicóloga ao fugir do que está dado e me entregar à experiência.

Um registro se faz necessário nesse ponto. Ao longo da pesquisa, meu trabalho como psicóloga educacional seguiu em Santo Antônio de Pádua, passando por diferentes momentos e chegando à eclosão da pandemia em março de 2020. Por alguns meses, mantivemos o trabalho em home office e, após o retorno, o protocolo não permitiu o contato presencial com os profissionais da escola ou com os estudantes. A dificuldade da distância impôs muitas barreiras à comunicação com os familiares, especialmente porque Pádua possui muitos locais rurais, que não dispõem de acesso à rede de telefonia ou internet. Mesmo quando havia, surgiam outras dificuldades como a troca de número dos celulares, o estranhamento das pessoas com a tela e com a “invasão” de suas casas, o esgotamento de professores. Seguimos dessa forma ao longo de todo ano de

2020, até que em 2021, por ocasião de um novo governo eleito, minha prática foi atravessada por forças políticas.

A nova gestão apresentou um projeto de reformulação do NAIE, desejando mover o núcleo para um centro de atendimento, dissolvendo a configuração para iniciar atendimentos ambulatoriais. O local escolhido inicialmente foi um espaço dentro de uma das escolas da rede. A sugestão consistia em receber os encaminhamentos das escolas, passar por uma triagem com a coordenadora, uma pedagoga especializada em neuropsicopedagogia, a qual direcionaria os diferentes casos às profissionais para que fizéssemos os atendimentos.

Muita energia precisou ser dispensada para que esse modelo não fosse imediatamente posto em prática. Evidentemente oferecemos toda resistência possível ao modelo, justificando com todos os pressupostos da atuação do psicólogo educacional, dos princípios de intersetorialidade e a inevitável patologização que se originaria através desse funcionamento. Deixo registrado aqui esse movimento, pois ele teve grande impacto na minha pesquisa e na minha atuação. O meu posicionamento político frente a esse episódio não se deu sem desdobramentos desagradáveis dentro da Secretaria de Educação. No momento que finalizo esse trabalho, tal projeto ainda está em desenvolvimento, mesmo com toda resistência oferecida pela equipe anterior, sinalizando que ainda haverá lutas.

Tendo esse cenário político-institucional como pano de fundo de parte das ações da pesquisa precisei tomar como inspiração uma reflexão de Rocha e Aguiar (2010, p. 69): “Como pensar a vida ou os nossos trabalhos em psicologia/educação pela micropolítica do cotidiano? Na perspectiva deleuziana, qualquer entrada é boa, desde que as saídas sejam múltiplas”. Que saídas teremos ao acompanhar as trajetórias de crianças com deficiência em Pádua? Quais atravessamentos essa nova lógica de funcionamento poderá trazer?

Como via de aproximação ao campo, a proposta traz a roda de conversa, além de entrevistas individuais com os atores escolares, atravessadas pelas percepções da pesquisadora através de seu diário de campo. Inicialmente, as aproximações ocorreram de maneira presencial e posteriormente, com o advento da pandemia, de maneira virtual, através da ferramenta *Google Meet*. Com o aprofundamento do cenário pandêmico e a evidenciação de novos arranjos entre professores e estudantes, foi necessário ainda explorar outras dimensões como

os contatos via telefone e via aplicativo de mensagem, bem como encontros e entrevistas individuais ocasionados pela inserção no campo.

A pesquisa aqui apresentada foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Fluminense, com a devida inscrição na Plataforma Brasil, obtendo aprovação para os procedimentos propostos. Todos os entrevistados concordaram em participar e assinaram termo de consentimento livre e esclarecido.

Discussão dos resultados

Aqui trazemos um recorte das experiências oriundas do processo de pesquisa, as quais foram disparadoras de questões que atravessam a educação de pessoas com deficiência na cidade. São abordados os encontros com os professores de AEE, os quais apontaram para uma significativa desarticulação desse atendimento com o ensino regular, contrariando o disposto na legislação vigente. Para ilustrar, a trajetória escolar de um estudante da rede municipal é resgatada, narrada através de diversas pessoas implicadas em suas experiências, como professores, familiares e mediadores.

Enquanto uma pesquisa cartográfica, o acompanhamento desses processos e as pistas que eles levantam sobre o campo pesquisado já são tratadas como fim em si. As questões postas por essa aproximação com as pessoas, as escolas e famílias podem ser consideradas como o início de outros movimentos, que se expandem em outras direções e podem efetuar mudanças no cenário colocado.

Dentro do observado, foi notada a potência existente no município para a implantação de movimentos inclusivos que rompam com exclusão e a segregação de pessoas com deficiência. Contudo, foram evidenciados muitos pontos de fragilidade que atravessam a educação em diferentes esferas, do micro ao macropolítico. Entre os pontos de maior importância são destacadas a necessidade de reposicionamento ético-político frente às demandas por uma educação que considere a perspectiva das pessoas com deficiência, a mudança de concepção sobre o AEE de uma abordagem centrada no especialismo para uma prática interdisciplinar e valorização da dimensão subjetiva dos estudantes e suas famílias, os quais devem assumir o lugar de protagonistas na construção da educação em Santo Antônio de Pádua.

Os nomes adotados são fictícios a fim de preservar a identidade dos participantes.

Alguns dos encontros que serviram como base para a pesquisa ocorreram durante o primeiro semestre de 2020, quando a pandemia de covid-19 já havia se instalado. Nesse sentido, o contexto que envolve os processos narrados é atravessado pela incerteza do período em diversos âmbitos, entre eles a educação. Os primeiros movimentos em torno da suspensão das aulas demonstraram a preocupação com o acesso dos estudantes à internet, com a garantia de alimentação, e com o cumprimento dos dias letivos (MEDIDA PROVISÓRIA Nº 934, de 2020). No entanto, a inexistência de problematizações consistentes em torno do desafio do ensino de pessoas com deficiência durante a pandemia disparou uma reflexão sobre o não-lugar que esse educando e suas especificidades ocupam na comunidade escolar. Tal silêncio, um analisador à luz da Análise Institucional, tem a capacidade de agitar as instituições e de “fazer surgir, com mais força, uma análise; que fazem aparecer, de um só golpe, a instituição ‘invisível’” (LOURAU, 1993, p. 35).

Como maneira de ampliar a discussão para o território escolar, as docentes que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais foram convidadas para os encontros seguintes, nos quais evidenciaram um contexto que antecedia a pandemia: o AEE como um espaço dissociado das práticas correntes na escola, funcionando como o principal serviço responsável pelo acolhimento do aluno com necessidades educacionais especiais na escola. Os relatos apontavam para a dificuldade de articulação com os professores das turmas regulares e para a insistência no atendimento educacional especializado em substituição ao ensino regular, perpetuando o antigo modelo das classes especiais. O aluno que é reconhecido na turma regular como diferente dos outros, como aquele “que não acompanha” e que “está ali só para socializar” é direcionado a um outro espaço dito especializado e que ao invés de propagar uma reflexão sobre processos inclusivos, acaba por se configurar como um espaço de segregação. Nesse sentido, convém questionar: esse modelo promove a educação especial ou a educação espacial?

As narrativas trazidas pelas docentes nos mostraram que a medicalização dos processos educacionais está intimamente relacionada ao endereçamento de estudantes às salas de recursos. Os professores se veem cobrados por melhorias

no desempenho do aluno, e diante da impossibilidade de alcançar o tempo normativo de aprendizagem, se inserem na perspectiva da busca de desvios no aluno. Na prática, as queixas sobre o não aprendido se repetem em diferentes esferas, na esperança de que alguém mostre uma solução rápida. Nessa brecha perigosa, surgem os metilfenidatos e risperidonas para se apresentarem como milagres na palma da mão.

No âmbito das discussões em torno do ensino remoto imposto pela pandemia, as falas demonstravam que o foco naquele momento se voltada à execução de tarefas e ao cumprimento de procedimentos, muito fixados a uma dinâmica de entrega e recebimento de papéis e “retorno” dos pais. Percebemos que a preocupação girava em torno do “medo do retrocesso na aprendizagem de conteúdo”, da “perda de tempo” e do “atraso escolar” que o afastamento da escola poderia provocar (falas das docentes).

Vamos contar um pouco da história de Luís, hoje com 9 anos de idade, matriculado no 5º ano de uma das escolas da rede municipal. Luís ingressou na educação infantil em 2017, na escola que na época era considerada a maior do município com quase 1000 estudantes. Há a lembrança do dia que sua mãe, Samanta, chegou ao NAIE procurando informações sobre o ensino no município. Informou que Luís era autista e que apresentava algumas dificuldades para permanecer em lugares por muito tempo, compreender comandos, frequentar lugares muitos cheios e com muito barulho.

Naquele momento, houve a preocupação com a escolha da escola, que além de ter muitos estudantes, possuía uma arquitetura que amplificava o zumzumzum característico das salas, pois todas as janelas eram voltadas para um mesmo centro. Mas havia sido uma escolha dos pais, baseada na territorialidade da casa da família, então não achei melhor não problematizar a questão e ver como Luís se sairia.

Samanta também perguntou sobre mediação escolar e disse que seu filho precisaria, por ser uma criança autista. A psicóloga encaminhou prontamente seu nome para a lista de solicitações e seguimos em frente. Conversamos sobre Luís, suas preferências, as expectativas da mãe, os medos e as apostas. A família se mostrava muito atenta aos seus direitos e muito empenhada em manter comunicação com a escola e com o NAIE.

Luís não teve muitas dificuldades para compartilhar o ambiente escolar. Era elogiado por toda escola, se tornou um aluno muito querido, imprimindo na dinâmica das escolas seus próprios ritmos e hábitos.

A primeira vez que encontrei Luís na escola, já estava próximo do horário de saída e o aluno se encontrava perto do portão, um pouco agitado, chorando e com sua mochila nas mãos. Não gostou muito da minha aproximação. Perguntei ao professor da sala de recursos que o acompanhava na época e fui informada de que Luís ficava muito ansioso e agitado por volta das 16h (cerca de meia hora antes do horário de saída) e que sempre saía da sala nesse horário. A professora regular me dizia que via grande potencial em Luís, que ele gostava das letras, mas que preferia ficar sozinho e às vezes gritava bastante.

Essas foram as primeiras impressões que me chegaram de Luís. Ao longo dos anos sua experiência na escola foi se tornando cada vez mais sólida, ficando nítida a boa relação construída entre ele e a escola, os colegas e os funcionários. Boa escolha dos pais, ainda bem que ele permaneceu lá!

Durante esses anos, a família de Luís se mudou para outra cidade por um breve período. Sua falta foi imensamente sentida por toda escola. Recordo-me do dia que fomos fazer o mapeamento inicial dos estudantes e a diretora, com olhar de muito pesar, me disse que o Luisinho havia saído da rede. E assim foi com o professor do AEE e com a mediadora dele. Felizmente, em poucos meses Luís retornou à escola e à sua rotina como aluno paduano.

Certa vez, durante uma visita de rotina à escola, percebi que havia uma festa acontecendo. Antes mesmo de chegar à quadra da escola, já conseguia ouvir o som, que estava consideravelmente alto. Lembro-me de sair do carro já receosa com a possibilidade de o som alto estar incomodando Luís, ou até mesmo de ele não ter conseguido ficar na aula aquele dia. Entrei na escola, cumprimentei alguns estudantes e funcionários que estavam por perto com um aceno de mão e fui em direção ao som. O movimento de crianças entrando e saindo da quadra era intenso e era de lá que o som estridente vinha. Como não havia encontrado ninguém da equipe diretiva, fui percorrendo os olhos pelo ambiente, indo em direção à quadra. Crianças, bolas, cores, gritos, uniformes, degraus, grades, pular, pipoca, refrigerante derramado pelo chão e música, muita música. Nesse tempo, procurei por Luís. Meus olhos primeiramente procuraram os cantos,

os estudantes que estavam sozinhos. Olhei para a arquibancada e busquei pela figura adulta da mediadora. Nada! Passei muitos minutos ali, observando e interagindo com os estudantes, antes que alguém da direção chegasse. A essa altura já imaginava que Luís não estivesse na escola. Quando a diretora chegou e me cumprimentou (aos berros, no pé do ouvido) a primeira pergunta que lhe fiz foi “Luisinho não está aqui?”. Ela virou-se de um lado a outro, olhou, olhou, olhou e disse: “Olha ele ali!”.

Que surpresa! Luís estava junto com outras 5 ou 6 crianças, quase ao lado da imensa caixa de som, indistinguível aos olhos dos estereótipos. Brincava com um cavalinho de vassoura, pulando de um lado a outro enquanto os colegas jogavam uma bexiga. Que vergonha senti. Eu, a psicóloga da secretaria, havia caído no lugar comum e procurando por Luís onde eu havia o colocado, mas, espertamente, ele havia fugido de lá para um lugar muito mais interessante, a infância.

Aproximei-me do grupo de crianças e chamei por ele algumas vezes, sem resposta. Então, uma coleguinha dele veio ao meu lado e me disse: “Tia, ele não fala, mas ele está adorando essa música!”. Minha visita naquele dia já estava completa.

Skliar (2003) nos fala de uma pedagogia que vê o outro como hóspede de nossa própria hospitalidade. Um movimento de receber, mas sempre sob as nossas condições e leis. Hoje me coloco essas questões: até onde esse outro na educação pode ser como ele é? Estamos atentos ao fato de que o convidamos a ocupar um espaço muitas vezes predeterminado? A resposta à essa pergunta parece vir dos próprios estudantes e suas infundáveis formas de existência. Não colocá-los no lugar do mesmo, não traçando de antemão o caminho que imaginamos ser o seu é a tarefa a ser feita. Assim como Luís, autista, que um dia não gostava de barulhos altos pôde se divertir ao som de música, quantos outros também não podem muitas outras coisas que estão ocultas?

Considerações Finais

Os caminhos cartografados nos levaram a algumas pistas: a perspectiva de educação inclusiva adotada pelo município de Santo Antônio de Pádua, as potencialidades e as fissuras existentes na rede municipal de educação, a

medicalização da educação especial, os arranjos macro e micropolíticos da educação inclusiva e as trajetórias singulares percorridas pelos estudantes, famílias e docentes no decorrer de seu caminho na educação, circunscritas pelo território da cidade.

O trabalho buscou trazer questões que permeiam o assunto como os processos de normalização e medicalização da educação especial, os quais incidem em posturas excludentes dentro do ambiente escolar. Com a pesquisa foi possível observar que a rede municipal de educação do município ainda perpetua muitas práticas integracionistas, dando novas roupagens a essa prática. A restrição de atuação dos professores de AEE à Sala de Recursos foi identificada como um fator de importância para esse cenário uma vez que tal profissional tem uma proposta articuladora e dinâmica segundo os preceitos da educação inclusiva nacional.

A marcação do estudante com deficiência enquanto pessoa com um diagnóstico se mostra como aspecto de máxima relevância, tendo em vista a busca por um quadro que explique o não aprender ofusca outros processos escolares, sociais, comunitários existentes na trajetória das crianças e adolescentes. Destacou-se que o apelo da escola por tal diagnóstico, muitas vezes, é o ponto inicial de um ciclo que impede o pleno atendimento das necessidades do estudante enquanto pessoa dotada de direitos, uma vez que se impõe sobre esse estudante uma série de condições a serem alcançadas, isentando as instituições de suas responsabilidades com a educação inclusiva.

Muito ainda temos a caminhar com invenção de outros possíveis no espaço escolar, formando uma resistência aos apelos da negação da subjetividade e dos contextos sociais diversos em nome de um biologismo extremo e marcante. O aprisionamento dessas infâncias em diagnósticos e em soluções mágicas de especialistas expropria o saber do professor em nome de uma cultura do cérebro.

A história de Luís na educação resgata muitos aspectos trazidos ao longo desse trabalho. Direitos, subjetividade, medicalização, discriminação, acolhimento, interdisciplinaridade, família, mediação, políticas públicas, infância. Aspectos que surgem nessas trajetórias, mas que também atravessam a história de muitos outros estudantes Brasil a fora.

O *locus* do trabalho, o município de Santo Antônio de Pádua, mostrou-se um lugar com uma efervescência significativa no assunto inclusão. Além das

instituições de nível superior que se preocupam em estudar o tema, a própria comunidade, pais, estudantes e outros movimentos vêm lutando pela garantia do direito das pessoas com deficiência a uma educação inclusiva e de qualidade.

Apesar de haver essa semente germinada, as águas do Rio Pomba ainda serão muito necessárias para regar constantemente esse substrato e, certamente, serão necessárias algumas podas de formação. Na jardinagem, quando um dos brotos cresce muito, pode acabar atrapalhando o desenvolvimento de toda a planta, sugando sua força de forma desproporcional e, por mais que ele esteja bonito ou florido, precisa ser podado, para que a planta como um todo continue crescendo. De certa forma, a educação inclusiva em Pádua pode ser vista assim e, talvez, nesse momento, esteja precisando de podas de formação. Repensar o modelo de mediação, tomar o AEE como um dispositivo e não como um serviço fixado na Sala de Recursos, compreender a dimensão ético-política da inclusão. Pistas a serem seguidas em uma perspectiva de resistência ao retrocesso medicalizante.

Referências

CORRIGAN, M. W.; WHITAKER, R.; FREITAS, F. Por que o diagnóstico biomédico do TDAH tem se tornado tão dominante? **Práxis Educacional**, v. 16, n. 37, p. 16-33. 2020.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2** (v. 1). 2ª ed. São Paulo: Editora 34. 2011.

FREITAS, F.; AMARANTE, P. D. C. **Medicalização em Psiquiatria**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. 2017.

GUARIDO, R. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.1, p. 151-161, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v33n1/a10v33n1.pdf>. Acesso em: 25 maio 2020.

LIMA, R. C. Psiquiatria infantil, medicalização e a Síndrome da Criança Normal. *In*: Conselho Regional de Psicologia 5ª Região. **Conversações em psicologia e Educação**. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia. 2016. Disponível em: http://www.crprj.org.br/site/wp-content/uploads/2016/10/livro_psicologia_educacao.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

LOURAU, R. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ. 1993. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41317>. Acesso em: 24 set. 2020.

MEDIDA PROVISÓRIA N.º 934, de 1 de abril de 2020. **Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm. Acesso em: 27 maio 2020.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. *In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA - SP, Grupo Interinstitucional Queixa 95 Escolar (Orgs.). Medicalização de Crianças e Adolescentes - conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos.* São Paulo: Casa do Psicólogo. 2010.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C.; UNTOIGLICH, G. La maquinaria medicalizadora y patologizadora en la infancia. *In: UNTOIGLICH [et al]. En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz: la patologización de las diferencias en la clínica y la educación.* 1ª ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. 2013.

MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA (RJ). **Edital de Concurso Público – Nº 01/2015.** Santo Antônio de Pádua, 2015.

NACINOVIC, R. C. P.; RODRIGUES, M. G. A. Interdisciplinaridade e espaços dialógicos na Educação Inclusiva: encontros possíveis entre educação e saúde. **Imagens da Educação**, v. 10, n.2, p. 92-103, mai./ago. 2020a.

NACINOVIC, R. C. P.; RODRIGUES, M. G. A. Medicalização da Educação Especial: tensões na inclusão. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 57, 2020b.

NACINOVIC, R. C. P. **Cartografias de trajetórias escolares de estudantes com deficiência em Santo Antônio de Pádua.** Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Federal Fluminense. Santo Antônio de Pádua, 2022.

ROCHA, L. M.; AGUIAR, K. F. Entreatos: percursos e construções da psicologia na rede pública de ensino. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 10, n. 1, p. 68-84, jan.-abr 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA. **Regimento das unidades escolares da rede pública municipal de ensino.** Santo Antônio de Pádua, 2009.

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e ou outros "outros". **Ponto de Vista**, n. 5, 37-49. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>. Acesso em: 07 dez. 2019.

WEDGE, M. **A Disease Called Childhood: why ADHD became an American epidemic.** New York: Avery, Pub Group, 2015.



SOBRE AUTORES

Organizadoras:

Maria Goretti Andrade Rodrigues

Doutora em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (ENSP/FIOCRUZ), possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e mestrado em Psicologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Realizou estágio de Pós-doutorado no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Saúde Mental e Atenção Psicossocial da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (LAPS-ENSP-FIOCRUZ). Atualmente é Professora Associada do Departamento de Ciências Humanas, onde participa de projetos de ensino, pesquisa e extensão nas Licenciaturas em Pedagogia, Matemática, Computação, Física e Ciências Naturais; e vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino no Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da Universidade Federal Fluminense (INFES/UFF), onde orienta pesquisas na Linha Epistemologias do Cotidiano e Práticas Instituintes. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Saúde (GRUPES/INFES/UFF), da base de dados do CNPq. Faz parte da Rede de Saúde Coletiva da UFF, é membro associado da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO) e da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). Tem experiência nas áreas de Saúde Coletiva, com ênfase em Saúde Mental e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: autismo, cartografia de práticas inclusivas, redes de atenção psicossocial e políticas públicas para inclusão.

Anelice Ribetto

Doutora em Educação e Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e pesquisadora procientista da mesma instituição. Psicóloga formada pela Universidad Nacional de Córdoba/Argentina.

Lotada no Departamento de Educação da Faculdade do Formação de Professores (UERJ/FFP/DEDU), participa de projetos de ensino, pesquisa e extensão na Licenciatura em Pedagogia e atua como professora efetiva na Linha Políticas, Direitos e Desigualdades do Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos formativos e desigualdades sociais do qual foi coordenadora desde 2016 até 2020. Faz parte do Coletivo “Diferenças e Alteridade na Educação” e do Grupo de Pesquisa Vozes da Educação (CNPq). Se interessa pelas políticas, poéticas e práticas na/da diferença, alteridade e experiência na educação, e na produção de políticas narrativas outras para contar a prática e a pesquisa em educação. É membro da Red Interuniversitaria Lationoamericana y de Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos e da Red de Científicxs Argentinxs en Brasil- Programa RAICES (Red de Argentinas/os Investigadoras/es y Científicas/os en el Exterior) dependente do Ministerio de Ciencia, tecnologia e innovación do Governo da República Argentina. Coordena Acordos Internacionais (desde DCI/UERJ) com a Universidad Provincial de Córdoba/Argentina e a Universidad Tecnológica de Pereira/Colômbia.

Autorxs:

Arildo dos Santos Amaral

Graduado em Pedagogia (2015) pela Universidade Federal Fluminense, com intercâmbio na Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Mestre em Ensino (2019) pela Universidade Federal Fluminense. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Saúde (GRUPES/INFES/UFF). Professor e Supervisor de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Rio das Ostras, RJ. Professor colaborador externo CEDERJ/UNIRIO. Tem interesse e realiza pesquisa nas áreas: Educação inclusiva, Ensino e Aprendizagem, Filosofia e Educação, Medicalização da aprendizagem.

Daiana Pilar Andrade de Freitas Silva

Licenciada em Pedagogia (2008) pela Universidade Federal Fluminense. Mestra em Educação (2018) e Doutora em Educação (2023) pelo Programa

de Pós-graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Docente da Educação Infantil e do Mestrado Profissional em Ensino na Temática da Deficiência visual do Instituto Benjamin Constant. É vice-líder do Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação (UERJ/FFP). Tem interesse pela temática da deficiência visual, buscando pensar com outros sujeitos, como educadores, negociam cotidianamente os diferentes modos de ser e estar no mundo para se relacionar e trabalhar coletivamente numa perspectiva ética do encontro.

Débora de Souza Santos Madeira

Doutoranda e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/ UERJ). Bacharel em Serviço Social pela Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FSS/UERJ). Atualmente exerce a função de assistente de Alunos no Instituto Benjamin Constant (IBC), faz parte do Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação. Interessa-se por pesquisar de modo implicado, os processos que tentam normalizar a vida ratificando as desigualdades e a exclusão e deseja inventar uma trajetória formativa, que se compromete com o cuidado ético e a interpelação pelo modo como se relaciona com os outros enquanto produz a vida.

Joyce da Silva Costa

Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da UERJ/FFP; Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da UERJ/FFP; Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ/FFP; Especialista em Saúde Mental Infante-Juvenil pela Santa Casa de Misericórdia - RJ; Formação em Atendimento Educacional Especializado (AEE-MEC) e Mediador de Enriquecimento Instrumental de Feuerstein - Nível 1 e Básico. Atua como Coordenadora da Diretoria

de Educação Especial na Fundação Municipal de Educação de Niterói - FME - RJ. Experiente em Educação, com ênfase em Educação Inclusiva e Formação de Professores de Apoio Educacional Especializado e Regentes.

Jussara Cavalcante

Graduada em Pedagogia Plena (2017) pela Faculdade de formação de Professores/Uerj. Especialista em Gestão em Educação (2019). Mestra em Educação (2022) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais (FFP/Uerj). Faz parte do Coletivo OFIP da FFP/UERJ. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais (FFP/Uerj). Professora de apoio educacional especializado (FME - Niterói/RJ). Tem interesse e realiza pesquisa nas áreas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Mediação Escolar, Afirmação em Políticas Anticapacitistas.

Rafaela do Carmo Pacheco Nacinovic

Graduada em Psicologia (2013) pela Universidade Federal Fluminense. Licenciada em Letras (2020) pela Universidade Federal Fluminense. Mestra em Ensino (2022) pela Universidade Federal Fluminense. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação e Saúde (GRUPES/INFES/UFF). Psicóloga da Secretaria de Desenvolvimento Social do município de Sumidouro-RJ. Tem interesse nas áreas de Educação Inclusiva, Medicalização da Aprendizagem, Psicologia Educacional, Psicologia Social, Subjetividade e Territórios, Infância e Juventude.

Renata Domingues Gonçalves Caveari de Sousa

Graduação em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (2005). Especialização em Gestão de Recursos Humanos pela Faculdade Redentor (2008). Mestre em Ensino pela Universidade Federal Fluminense (2018). Integra o Grupo de Pesquisa Educação e Saúde (GRUPES/INFES/UFF). Experiência como docente no ensino superior desde o ano de 2015, iniciando como professora substituta no Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior - INFES - UFF - Campus Santo Antônio de Pádua

(2015-2017). Atuou como docente junto ao Centro Universitário São José em Itaperuna RJ no curso de Psicologia (2017-2018). Coordenadora do curso de Psicologia da UniRedentor/AFYA, Itaperuna, RJ e atua como docente na instituição FASAP em Santo Antônio de Pádua, RJ. Psicóloga do Centro de Atenção Psicossocial da Prefeitura Municipal de Miracema, RJ. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Gestão de Pessoas, Saúde Mental, Saúde Coletiva e Educação Inclusiva.

Sheila Martins dos Santos

Graduada em Pedagogia (2019) pelo Centro Universitário Unicarioca. Mestre em Educação (2022) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro FFP/ UERJ. Faz parte do Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação na mesma instituição. Intérprete de Libras no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Tem interesse e realiza pesquisa nas áreas: Educação Inclusiva, narrativas, Educação de surdos, Corporeidade, educação étnico-raciais.

Thamires Bandoli Tavares Vargas

Graduada em Psicologia (2014) pela Universidade Federal Fluminense. Mestra em Ensino (2017) pela Universidade Federal Fluminense. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Saúde (GRUPES/INFES/UFF). Psicóloga Clínica, com Formação em Gestalt-terapia. Técnica Administrativa em Educação do IFFluminense. Docente do curso de Psicologia da UniRedentor/Afya - Itaperuna, RJ. Tem interesse e realiza pesquisa nas áreas: Educação inclusiva, Mediação Escolar, Psicologia Escolar, Psicologia e Aprendizagem, Psicologia Clínica e Gestalt-terapia.

Vívian Padial Leão

Mestra em Educação (2022) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro FFP/UERJ.

Especialista em Mediação de Conflitos com Ênfase em Família (2013) pela Universidade Cândido Mendes - UCAM. Graduada em Serviço Social (2009) pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Formada em Magistério (1999) pelo C. E. Pandiá Calógeras. Professora da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), lecionando no Programa de Pedagogia Hospitalar. Na FME, já atuou com: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Programa de Combate à Evasão Escolar, Núcleo PAI (Pais e Amigos da Inclusão), Coordenação de Polo na Coord. de Educação Especial e Atendimento Pedagógico Domiciliar. Tem Interesse nas áreas de: Educação, Educação Especial e Educação em Ambiente Hospitalar e Domiciliar. É integrante do Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação - FFP/UERJ.

ÍNDICE REMISSIVO

Símbolos

(FFP/UERJ) 9, 10, 171

(INFES/UFF) 169

A

Alteridade 9, 10, 13, 14, 15, 67, 90, 105, 143, 170, 171, 173, 174

Amarante 11, 16, 18, 24, 25, 27, 28, 29, 156, 157, 167

Anotações 15, 144, 151, 153

Apoio educacional especializado 13, 14, 77, 86, 88, 136, 138, 172

Apoio matricial 11, 17, 18

Aquilombar 14, 90

Assistente de alunos 13, 63, 73, 74

Autismo 11, 17, 29, 169

B

Babélica 105

C

Cartografia 10, 30, 46, 47, 48, 49, 82, 85, 98, 104, 106, 121, 169

Certeau 55, 60, 73, 74, 75

Coletivo 10, 11, 13, 18, 19, 23, 24, 37, 55, 67, 85, 90, 98, 123

Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação 10, 15, 67, 143, 171, 173, 174

Cotidiano 12, 16, 17, 30, 33, 41, 44, 46, 49, 59, 68, 71, 72, 75, 82, 85, 100, 103, 142, 159, 160

Covid-19 62, 63, 105, 162

Cuidado 9, 11, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 64, 74, 91, 92, 107, 150, 171

D

Deficiência 12, 13, 15, 16, 32, 44, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 76, 78, 86, 87, 94, 96, 97, 105, 106, 109, 113, 122, 123, 125, 126, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 142, 154, 155, 158, 159, 160, 161, 162, 166, 167, 168, 171

Deleuze 15, 30, 52, 56, 61, 70, 73, 74, 75, 77, 88, 89, 106, 108, 153, 158

Deligny 11, 78, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89

Deslocamento 51, 52, 74, 84, 93, 108, 146

Devir 7, 50

Diário de Pesquisa 65, 66

Diferença 5, 9, 14, 60, 90

E

Educação 5, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 17, 29, 30, 31, 32, 36, 43, 44, 47, 48, 49, 56, 58, 59, 61, 63, 64, 67, 76, 89, 90, 96, 102, 103, 104, 105, 107, 110, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 160, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174

Educação especial 15, 32, 76, 83, 122, 124, 128, 129, 131, 133, 135, 141, 142, 152, 153, 162, 166

Educação Inclusiva 8, 122

Encontro 10, 13, 14, 17, 31, 40, 47, 54, 56, 58, 59, 67, 71, 75, 77, 78, 83, 85, 90, 92, 95, 97, 98, 100, 101, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 119, 120, 127, 143, 144, 145, 147, 150, 151, 153, 171

Ensaio 12, 13, 14, 77, 90, 105, 106, 109, 110, 122

Ensino 5, 10, 11, 12, 13, 15, 29, 30, 49, 50, 58, 60, 90, 127, 133, 134, 138, 154, 155, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174

Escola 9, 10, 12, 13, 15, 18, 19, 22, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 53, 55, 56, 57, 59, 60, 62, 71, 76, 77, 80, 83, 84, 88, 109, 114, 116, 124, 126, 129, 130, 131, 135, 140, 143, 144, 145, 147, 149, 151, 154, 155, 159, 162, 163, 164, 165, 166

Escrivências 14, 90, 92, 95, 96, 97, 98, 100

Escrita 10, 12, 13, 14, 15, 26, 38, 39, 41, 42, 50, 51, 53, 54, 55, 59, 61, 69, 77, 78, 81, 82, 86, 87, 88, 91, 92, 95, 98, 99, 103, 105, 107, 110, 114, 132, 159

Escrita de si 55

Escrita outra 55

Estudantes negras surdas 7, 90

Experiência 9, 14, 15, 16, 18, 22, 24, 31, 38, 42, 45, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 61, 63, 64, 69, 74, 76, 85, 86, 87, 89, 90, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 107, 108, 109, 118, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 151, 153, 158, 159, 164, 169, 170, 173

F

Formação de Professores 10, 12, 14, 15, 49, 76, 104, 105, 107, 121, 135, 138, 153, 170, 171, 172, 173

Fundação Oswaldo Cruz 4

G

Grupo de Pesquisa Educação e Saúde 9, 170, 172, 173

Guattari 15, 30, 52, 70, 73, 106, 108, 117, 123, 158

H

Hospital 143

I

Indisciplina 12, 34, 64, 68, 72, 75, 76

Invenção 10, 18, 47, 56, 60, 73, 75, 76, 81, 121, 136, 137, 166

L

Larrosa 53, 63, 72, 92, 144, 150

M

Mapas 60

Matriciamento 11, 17

Mediação escolar 12, 16, 17, 29, 30, 31, 33, 35, 40, 41, 42, 46, 48, 49, 163

Medicalização 9, 10, 12, 16, 46, 48, 59, 69, 156, 157, 162, 166, 167

Medicalizante 11, 15, 33, 34, 48, 70, 94, 167

Múltiplas 27, 69, 91, 96, 97, 105, 106, 160

N

Normalidade 10, 34, 49, 64, 68, 69, 70, 72, 76, 111, 112, 113, 121, 146

O

Ofício 12, 50, 59, 134

Orientador Educacional 12, 50, 58, 59

P

Paisagens 7, 105

Pedagoga 160

Pedagogo 12, 95

Pessoas ditas com deficiências 128

Poética 13, 76, 103

Política de educação 140, 142

Potência 13, 27, 34, 37, 38, 42, 46, 51, 52, 55, 56, 59, 67, 71, 75, 77, 87, 96,

97, 99, 106, 108, 161

Práticas pedagógicas 15, 59, 104, 146

Problematizações 15, 30, 64, 82, 151, 152, 153, 162

Processos inclusivos 7, 30

Professora 9, 13, 15, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 77, 78, 80, 84, 86, 88, 105, 109, 110, 114, 118, 119, 120, 143, 144, 145, 146, 151, 152, 153, 155, 164, 170, 172

Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais 14, 171, 172

Programa de Pós-Graduação em Ensino 10, 11, 12, 15, 50, 169

Psicóloga 158, 159, 163, 165

Psicologia 9, 19, 48, 159, 160, 167, 168

R

Rede 10, 15, 40, 44, 46, 47, 68, 77, 79, 81, 83, 84, 87, 106, 126, 127, 131, 133, 136, 154, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 168

Resistência 11, 12, 15, 28, 45, 46, 59, 60, 85, 160, 166, 167

Rizoma 35, 56, 106

S

Saúde 9, 10, 11, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 42, 46, 69, 79, 131, 133, 141, 142, 147, 152, 167, 168

Secretaria Municipal de Saúde 4

Skliar 11, 16, 47, 49, 75, 76, 89, 96, 97, 104, 115, 121, 144, 145, 148, 150, 153, 168

Subjetividade 9, 11, 23, 34, 47, 48, 49, 58, 67, 76, 104, 121, 166

Surdas 13, 90, 91, 93, 94, 96, 97, 99, 100, 103, 104

Surdez 94, 97, 104

Surdos 96, 97, 104, 124, 131, 173

T

Território 9, 11, 24, 30, 31, 47, 53, 58, 74, 95, 99, 121, 125, 132, 133, 155, 162, 166

Trajetória 15, 26, 28, 87, 89, 92, 107, 108, 147, 149, 150, 158, 161, 166, 171

V

Ver 11, 13, 14, 28, 54, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 73, 76, 78, 82, 84, 85, 86, 90, 91,

93, 95, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118,
119, 120, 121, 144, 150, 157, 163

Vida 10, 11, 18, 19, 21, 23, 25, 27, 28, 34, 38, 43, 46, 47, 50, 52, 53, 54, 57, 58,
59, 60, 64, 69, 73, 75, 81, 84, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 101, 103, 105, 106,
107, 108, 109, 114, 115, 125, 143, 146, 148, 149, 150, 156, 157, 160, 171

Publicações Editora Rede UNIDA

Série:

Rádio-Livros em Defesa do SUS e das Saúdes
Ética em pesquisa
Participação Social e Políticas Públicas
Pensamento Negro Descolonial
Mediações Tecnológicas em Educação e Saúde
Educação Popular & Saúde
Saúde Mental Coletiva
Atenção Básica e Educação na Saúde
Interloquções Práticas, Experiências e Pesquisas em Saúde
Micropolítica do Trabalho e o Cuidado em Saúde
Saúde & Amazônia
Saúde Coletiva e Cooperação Internacional
Vivências em Educação na Saúde
Clássicos da Saúde Coletiva
Cadernos da Saúde Coletiva
Saúde, Ambiente e Interdisciplinaridade
Conhecimento em movimento
Arte Popular, Cultura e Poesia
Economia da Saúde e Desenvolvimento Econômico
Branco Vivo
Saúde em imagens
Outros

Periódicos:

Revista Saúde em Redes
Revista Cadernos de Educação, Saúde e Fisioterapia



FAÇA SUA DOAÇÃO E COLABORE

www.redeunida.org.br



ISBN 978-65-5462-090-1



9 786554 1620901