



**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**CARTOGRAFIAS DE TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA EM SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA**

RAFAELA DO CARMO PACHECO NACINOVIC

MESTRADO EM ENSINO

Santo Antônio de Pádua – RJ

2022

RAFAELA DO CARMO PACHECO NACINOVIC

**CARTOGRAFIAS DE TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA EM SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora Professora Dr^a Maria Goretti Andrade Rodrigues

Santo Antônio de Pádua – RJ

2022

Ficha catalográfica

RAFAELA DO CARMO PACHECO NACINOVIC

**CARTOGRAFIAS DE TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA EM SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a Maria Goretti Andrade Rodrigues – Orientador

Prof. Dr^a Marcia Oliveira Moraes – UFF

Prof. Dr^a. Carla Biancha Angelucci – USP

Prof. Dr^a. Cristiana Callai de Souza - UFF

Santo Antônio de Pádua - RJ

2022

Aos Paduanos

À Maria Rita

AGRADECIMENTOS

À Deus pela vida e pela beleza da diferença;

Ao meu esposo Mario André, por seguir segurando a minha mão; por ser a calma e o aconchego quando tudo pareceu confuso e difícil, por sonhar e construir a vida junto comigo;

À Maria Rita, que cresce em meu ventre, por me mostrar a força da vida e do amor;

Ao meu irmão Daniel, pelo exemplo de bondade e alegria e por “LQD” (ligar quando dava);

Aos meus pais, pelo incentivo, pelo brilho nos olhos, por dividirem as angústias e sustentarem a esperança;

Aos meus sogros Cláudia e Mario Guilherme (meu padrinho acadêmico), pelo apoio e carinho;

Aos meus afilhados Natalya, Maria Luiza, Ana Livia e Luca, por fazerem meus olhos brilharem e por darem colorido à vida;

Aos meus amigos e amigas por compreenderem as ausências e por serem luz;

À minha orientadora Dr^a Maria Goretti Andrade Rodrigues, pelo caloroso acolhimento, pelos ricos ensinamentos, pela paciência, perseverança e aposta no meu trabalho;

Às pesquisadoras Dr^a Marcia Moraes, Dr^a Biancha Angelucci e Dr^a Cristiana Callai, por aceitarem compor a minha banca avaliadora e pelas valiosíssimas contribuições;

Aos professores e professoras do Mestrado em Ensino pelas ricas aulas, debates e conversas;

À memória da Prof. Dr^a Patrícia Regina da Matta Silva, primeira pessoa a me apresentar Deleuze e Guattari, por ser um dos elos dessa pesquisa;

Aos meus colegas do Grupo de Pesquisa em Educação e Saúde, Tarcísio Mendel, Allan Aguiar e Eduardo Aglio por colaborarem com a pesquisa, por dividirem as angústias e pelo apoio mútuo;

À colega Tânia Ferreira (*in memoriam*), que se despediu tão cedo, por trazer alegria com seu riso inesquecível;

Aos meus colegas de turma do mestrado por contribuírem tanto com minha formação e pelos momentos compartilhados;

À Cidade de Santo Antônio de Pádua, por compor uma parte muito importante da minha trajetória pessoal e profissional.

Às minhas colegas de equipe do NAIE, pelo trabalho compartilhado e pela compreensão nos momentos mais complicados da pesquisa;

Ao meu companheiro Loki, por ter me ajudado muito mais do que ele jamais poderá imaginar;

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura pela concordância com a pesquisa;

A toda equipe do INFES/UFF pelo trabalho primoroso e pelo cuidado com o Instituto.

Não quero lhe falar meu grande amor
Das coisas que aprendi nos discos
Quero lhe contar como eu vivi
E tudo o que aconteceu comigo

Belchior por Elis Regina

RESUMO

O presente trabalho tem 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. Como base de discussão do trabalho, são observadas as disposições da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), sob a luz das dinâmicas e estratégias adotadas pelo município em questão. Também são tomados como base os estudos em torno dos modelos de concepção da deficiência, da normalização da diferença e da medicalização da educação especial. 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.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Medicalização. Salas de Recursos. Cartografia. Pessoas com deficiência.

ABSTRACT

The present work aims to present the scenario of inclusive education in the city of Santo Antônio de Pádua-RJ through the monitoring of the trajectories of students with disabilities enrolled in the municipal public network. Starting from the methodological bias of the Cartography of Deleuze and Guattari (2011), we seek to follow the clues that arrive in order to know the field of research according to the events. As a way of getting closer, conversation circles and individual interviews were carried out with teachers and school professionals, as well as family members and mediators, aiming at the construction of trajectories in a confluence of the actors' paths. As a basis for discussion of the work, the provisions of the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (BRASIL, 2008) are observed, in the light of the dynamics and strategies adopted by the municipality in question. Studies on the models of conception of disability, the normalization of difference and the medicalization of special education are also taken as a basis. In the school trajectories followed, other possibilities of school relationships are narrated that point to the bet on the micropolitics of everyday life, on the reconstruction of actions from the perspective of the social model of disability, as well as the recognition of the student with disability as the protagonist of educational processes.

Keywords: Inclusive Education. Medicalization. Resource Rooms. Cartography. Disabled people.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Página inicial do site da Prefeitura Municipal de Santo Antônio de Pádua.

Figura 2 - Logotipo do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior.

Figura 3 - Logotipo de evento dedicado ao Autismo.

Figura 4 - Alteração feita durante o evento.

Figura 5 - Registro sobre a carta recebida pela mãe de Luís.

Figura 6 - Registro sobre a mudança do Espírito Santo.

Figura 7 - Luís, usando máscara, cumprimentando os funcionários de um mercado em 2020.

Figura 8 - Respostas obtidas na pesquisa em 2018.

Figura 9 - Registro sobre Denis.

Figura 10 - Registro sobre encontro com o pai do colega de Denis.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAIMI – Centro de Atenção Integral Materno-Infantil

CAPS – Centro de Atenção Psicossocial

CFP – Conselho Federal de Psicologia

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social

DSM-V – Manual Diagnóstico e estatístico da Transtornos Mentais

FAETERJ – Faculdade de Educação Tecnológica do estado do Rio de Janeiro

FASAP – Faculdade Santo Antônio de Pádua

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INFES – Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

NAIE – Núcleo de Apoio à Inclusão Educacional

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

SAUFF – Simpósio sobre Autismo da UFF

SME – Secretaria Municipal de Educação

SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SRM – Salas de Recursos Multifuncionais

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TOD – Transtorno Opositor Desafiador

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Memorial e inspirações da pesquisa	17
1 RAÍZES EM TORNO DE UM RIO: O PROCESSO DE PESQUISAR.....	19
1.1 Raízes submersas: a implicação na pesquisa	24
1.3 Rizomas e caminhos	33
2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA E A INTERDISCIPLINARIDADE DAS AÇÕES	37
2.1 Os modelos de concepção da deficiência e seus impactos na educação.....	37
2.2 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Salas de Recursos Multifuncionais em Santo Antônio de Pádua	39
2.3 Transversalizar a educação e dialogar com redes: encontros possíveis a partir da interdisciplinaridade	42
3 MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: TENSÕES NA INCLUSÃO	45
3.1 Políticas neoliberais e medicalização da infância.....	47
3.2 A Educação Especial em Santo Antônio de Pádua e a marca da medicalização	49
3.3 Diagnóstico e Processos de Subjetivação na Educação Especial In/excludente	52
4 CAUSOS, CASOS E ACASOS.....	56
4.1 A Pandemia e os analisadores na educação inclusiva.....	56
4.2 Ensino de Libras do território	58
4.3 As estradas e os percursos	61
4.3.1 A mediação e a escola	73
4.4 Entre instituições e diagnósticos, a infância.	82
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
ANEXO A.....	100
ANEXO B.....	101

ANEXO C	104
----------------------	------------

INTRODUÇÃO

A dissertação aqui apresentada versa sobre as trajetórias escolares de estudantes com deficiência nas escolas da rede Municipal de Ensino de Santo Antônio de Pádua, tendo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) como aporte para as discussões. À luz da cartografia são acompanhados os percursos desses estudantes em paralelo à pesquisa sobre a concepção da educação inclusiva no Brasil e sua efetivação no município estudado.

Parte da pesquisa é voltada ao estudo da dinâmica das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) dentro da escola regular a partir da problematização desses espaços como lugar de endereçamento de estudantes com deficiência. Dentro desse contexto, problematiza-se o lugar de especialista dado ao professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a outros profissionais por vezes identificados como aqueles capazes de dar conta do fenômeno da inclusão. O trabalho se propõe ainda explorar a dimensão do encaminhamento de questões de aprendizagem à esfera da saúde e a consequente medicalização dos processos educacionais como ponto de fragilidade da atual conjuntura educacional do município.

O viés metodológico adotado, a Cartografia (DELEUZE & GUATTARI, 2011), acompanha a fluidez dos acontecimentos escolares em seu território com os agentes que o compõem, dando especial atenção aos caminhos educacionais percorridos por estudantes, familiares e professores. Nessa perspectiva metodológica, a pesquisadora se propõe mapear as questões postas e o movimento feito pelos atores em seus caminhos, que aqui chamaremos de trajetórias escolares. De maneira singular, a proposta cartográfica dispensa os ideais de objetividade e neutralidade e assume o lugar do pesquisador como peça componente da rede de forças que entrelaçam o campo.

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.

Os caminhos cartografados são a origem dos trabalhos que constituem essa dissertação e, como tal, 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.

No capítulo intitulado “Raízes em torno de um rio: o processo de pesquisar”, a discussão é dedicada ao estudo dos preceitos metodológicos que regem a pesquisa, bem como a caracterização do campo e da cidade na qual foi feita a pesquisa. Tendo a cartografia (DELEUZE & GUATTARI, 2011) como fonte teórica, o trabalho ganha aspectos de pesquisa-intervenção, mantendo frouxas suas margens de fixação dos lugares de pesquisador e pesquisado. Ainda nessa parte, uma inclusão essencial se fez necessária: a marcação da implicação da pesquisadora, a qual deixará rastros por todo texto.

No capítulo seguinte, é feita uma revisão de literatura sobre alguns conceitos que embasam a política de inclusão do Brasil e sua aplicação no município de Santo Antônio de Pádua. A partir do resgate de algumas reflexões sobre a construção histórica da diferença, problematiza-se o papel homogeneizante que as instituições escolares desempenham. Ainda nesse capítulo são abordados os diferentes modelos de concepção da deficiência e como essas diferentes abordagens atravessam a construção das subjetividades, tomando como análise a produção da imagem do estudante com deficiência. Propõe-se, por fim, uma reflexão acerca do necessário caráter interdisciplinar da atuação das equipes bem como a configuração das Salas de Recursos Multifuncionais das escolas paduanas.

O terceiro capítulo é dedicado à análise dos efeitos da medicalização na educação especial brasileira, os quais se entrelaçam com as lógicas neoliberais que individualizam questões e desconsideram as dimensões sociais, políticas, históricas e econômicas nas quais a deficiência está inserida. Na esteira dessa discussão é feito um recorte sobre a configuração da educação especial em Santo Antônio de Pádua, fazendo distinções com o que se conhece como educação inclusiva. O apelo pelo diagnóstico e pela definição de patologias na educação são também abordados, como pano de fundo para a compreensão das falhas na aplicação da PNEEPEI na cidade citada.

No capítulo “Causos, casos e acasos” são trazidas 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 PNEEPEI. Também é trazido a experiência de uma professora de

Língua Brasileira de Sinais (Libras) com um aluno surdo, que ao substituir o espaço da sala de recursos pelo espaço da sala regular abriu o caminho para que a Libras se expandisse para o território. Os outros dois casos, relatam as trajetórias escolares de dois estudantes da rede municipal, as quais são narradas 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.

Uma nota sobre as pessoas do discurso se faz necessária. Ao longo do texto, será possível observar que a impessoalidade não foi seguida completamente, como geralmente é de praxe em trabalhos acadêmicos. Em alguns trechos, o texto se transpõe para a 1ª pessoa para que as experiências vividas na pesquisa tenham a oportunidade de se manter mais próximas ao discurso vivo. A impessoalidade traz consigo a ideia de não implicação, o que é abertamente abandonado aqui, já que buscamos abrir a pesquisa àquilo que atravessa o campo e as vivências das pessoas, inclusive a pesquisadora.

Faz-se necessário ainda registrar que os capítulos 2 e 3, intitulados, respectivamente, de “Educação Inclusiva em Santo Antônio de Pádua e a interdisciplinaridade das ações” e “Medicalização da Educação Especial: tensões na inclusão”, componentes dessa dissertação, são construídos a partir de trabalhos acadêmicos (NACINOVIC & RODRIGUES, 2020a; NACINOVIC & RODRIGUES, 2020b) produzidos durante o período da pesquisa no Mestrado em Ensino, publicados no ano de 2020. Com o avanço da pesquisa e a ampliação dos estudos alguns pontos foram revisados e aqui registrados.

Memorial e inspirações da pesquisa

Bom Jardim, uma cidade do interior do Rio de Janeiro de aproximadamente 28.000 habitantes, é a minha casa (IBGE, 2022). Nasci em 1991, primeira filha de um casal simples, que sonhou muito e sempre fez de tudo para que eu tivesse uma boa educação. Estudei em escola pública até a 6ª série (atual 7º ano), quando fui transferida para uma escola privada por conta da bolsa de estudos que o trabalho de minha mãe como zeladora do colégio oferecia.

Por muitos anos achei que “o meu lugar” era outro, desejava ir para uma cidade maior, mais movimentada, mais urbana. Mas como todo bom interiorano da serra, queria encontrar também paz, ar puro, silêncio. E frio. A primeira oportunidade que tive para deixar a cidade foi sair de casa para cursar Psicologia. Na hora da escolha de lugar, recordo-me perfeitamente de ver as duas opções de inscrição no vestibular: Rio das Ostras - Niterói. Optei pela primeira imaginando, entre outras coisas, ser em um lugar mais tranquilo. E mesmo sendo um lugar menos movimentado que a região metropolitana, os incômodos de um lugar maior, a violência, a impessoalidade (e o calor!) me trouxeram de volta à minha cidade natal, agora sem desejo de deixá-la.

Considero que minha trajetória profissional de fato começou neste momento, quando decidi deixar Rio das Ostras e aguardar a convocação para ser psicóloga da Prefeitura de Santo Antônio de Pádua (outro lugar quente!). Menos de 2 meses depois de deixar Rio das Ostras já estava atravessando a Ponte de Arcos para assinar meu termo de posse e conhecer meu local de trabalho, a Secretaria de Educação, em um departamento de apoio à educação inclusiva.

No início, confesso, senti-me frustrada por não atuar na saúde. Recém-formada, eu ainda conhecia muito pouco dos outros campos de atuação do psicólogo e não foi fácil encontrar um caminho em meio a tantas descobertas. No entanto, o intenso desconforto de observar cotidianos tão aprisionados em achar as doenças dos estudantes foi um guia importante. Ainda que não soubesse bem o que iria fazer, tinha alguma clareza sobre o que não fazer. Restava-me criar.

Como psicóloga da secretaria de educação, as demandas para avaliação se avolumavam nas gavetas, quase todas com os relatos das faltas, das insuficiências, e das incapacidades observadas pelos professores. Perguntava-me todos os dias como eu poderia não ocupar aquele lugar de especialista e, ao mesmo tempo, desenvolver um trabalho que contribuísse para a educação inclusiva do município.

O encontro com uma frase em uma referência técnica do Conselho Federal de Psicologia (CFP) foi o marco que despertou em mim o desejo de enfrentar a patologização e a medicalização escolar: “Quem é o especialista que vai fazer a mágica de transformar o diverso em homogêneo?” (CFP, 2019, p. 34). Atravessada por essa reflexão, comecei a me aproximar de autores e pesquisas em psicologia e educação, que não privilegiassem a abordagem avaliativa e que se afastassem do olhar patologizante. É nesse contexto que me encontro com o Mestrado em Ensino do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior - INFES/ UFF, situado também em uma cidade pequena, Santo Antônio de Pádua.

Em 2020, fui convocada para atuar como psicóloga em outro município, Sumidouro, ainda menor que Pádua. Meu cotidiano, que já se fazia em grande parte na estrada, passou a ter uma rota a mais. 100km para um lado, 50km para outro e, desde então, de cidade em cidade, venho construindo minha trajetória acadêmica, pessoal e profissional.

No fim, de cidade pequena em cidade pequena eu sigo conhecendo as nuances da minha profissão e, por isso, essa dimensão territorial teve significativo peso dentro da minha pesquisa. Ao longo desses meses de trabalho acadêmico, percebi que não eram os dados que me conectavam à realidade de um lugar, mas sim as pessoas e suas relações. Todos os valiosos momentos vividos nesses “outros lugares” me foram úteis para compreender como se fazem as relações na educação inclusiva de Pádua.

Por fim, preciso registrar o imensurável conhecimento que adquiri ao lidar e trabalhar com pessoas com deficiência. Quanta coisa ignorava desse universo! Quantos aprendizados, posturas, termos, lutas, histórias, perspectivas eu, vergonhosamente, desconhecia. Desenvolvi essa pesquisa pensando também nos outros tantos psicólogos que um dia atuarão na educação e com pessoas com deficiência, que eles possam também aprender (e seguir aprendendo) de acordo com o caminho.

1 RAÍZES EM TORNO DE UM RIO: O PROCESSO DE PESQUISAR

Aa pesquisa a ser narrada tem como contexto socio-territorial a rede municipal de ensino de Santo Antônio de Pádua/ RJ. Antes das considerações sobre a pesquisa, faz-se necessário caracterizar a cidade e trazer um pouco sobre o campo onde as trocas aconteceram.

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 (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 (APAE), 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 (MINICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA, 2015). As vagas eram destinadas

exclusivamente para a atuação nas salas de recursos e continham no edital as seguintes atribuições:

Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais. (MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA, 2015, p. 40)

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 da pesquisadora 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). No momento, o núcleo é composto por 2 psicólogas, 1 fonoaudióloga e uma professora de educação especial, que desempenha atualmente o papel de coordenadora do setor, além de uma estagiária de psicologia.

O núcleo vem sendo acionado pelas escolas para assessorar as equipes escolares nos assuntos referentes aos processos inclusivos de crianças e adolescentes com deficiência. Nos arquivos da equipe é possível observar as diferentes roupagens que o núcleo recebeu, sendo inicialmente reconhecido como “Núcleos de Saúde” (SME, 2009, p.19).

Art. 60 – O Núcleo de Saúde insere no processo pedagógico através de ações e projetos que visem ao atendimento, podendo estender-se às famílias dos alunos.

Parágrafo Único – As ações de saúde serão desenvolvidas por profissionais da área envolvendo todos os setores da escola, que participarão de projetos de prevenção e de manutenção da saúde física e psicossocial do aluno.

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, encontro 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 vigente até os dias atuais, 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 estuantes com necessidades educacionais especiais, encontros com professores e familiares ou ainda por ocasião de ações direcionadas. A redação sobre as atribuições do NAIE constantes no último regimento interno (SMEC, 2019, sem página) é a seguinte:

O NAIE é composto por profissionais de Serviço Social, Fonoaudiologia, Pedagogia e Psicologia, bem como professor(es) de Libras e de Braille. O núcleo oferece suporte às unidades escolares nos assuntos relacionados à Inclusão Educacional e à melhoria do ensino dos estudantes.

- I. Os profissionais do núcleo que tiverem suas profissões regulamentadas e orientadas por órgãos de classe, deverão obedecer aos seus respectivos Códigos de Ética, prezando pelo compromisso com os princípios norteadores de cada profissão.
- II. Os profissionais de Serviço Social, Fonoaudiologia e Psicologia deverão realizar suas atividades observando o recomendado por seus conselhos de classe para a atuação no âmbito da educação;
- III. Os profissionais de Serviço Social, Fonoaudiologia e Psicologia deverão prezar pelo sigilo dos casos atendidos, comunicando aos demais membros do núcleo apenas o estritamente necessário para o direcionamento do caso.

São objetivos do Núcleo de Apoio à Inclusão Educacional:

- I. Atuar em conjunto com as equipes das Unidades Escolares, oferecendo suporte às questões relacionadas à inclusão de alunos com deficiência nos âmbitos pedagógico, psicológico, fonoaudiológico e social.
- II. Garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos aos estudantes público-alvo da educação especial;
- III. Garantir que as famílias acompanhem e participem dos processos educativos dos alunos;
- IV. Aprimorar o atendimento escolar dos alunos público-alvo da educação especial.

São atribuições do NAIE:

- I. Assessorar os mediadores escolares, os professores de educação especial, os professores regulares e a equipe pedagógica na execução das estratégias de inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação;
- II. Orientar os alunos com deficiência e seus familiares sobre os direitos garantidos;
- III. Promover a articulação com a rede pertencente ao Sistema de Garantia de Direitos – SGD (Saúde, Assistência Social, Conselho Tutelar, etc.) realizando encaminhamentos, contatos e reuniões sempre que verificada a necessidade;

- IV. Realizar visitas institucionais nas escolas a fim de verificar a existência de possíveis alunos com deficiência e também de orientar a equipe escolar sobre as singularidades dos processos educativos desses alunos;
- V. Acompanhar, supervisionar e gerenciar o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais;
- VI. Implementar, promover e divulgar ações de formação continuada de professores da rede municipal de educação e de equipes das Unidades Escolares;
- VII. Auxiliar as escolas quanto aos dados dos alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Censo escolar;
- VIII. Priorizar a realização de ações coletivas de cunho preventivo, objetivando a disseminação de conhecimentos sobre a Inclusão e outros que tenham como foco a promoção de saúde;
- IX. Implicar-se em projetos, discussões e eventos da SMEC que possam ter impacto sobre a educação especial do município;
- X. Acompanhar a organização e a estruturação das Salas de Recursos Multifuncionais e monitorar as matrículas do Atendimento Educacional Especializado;
- XI. Prestar esclarecimentos sobre a atuação das equipes multiprofissionais e sobre as possibilidades de intervenção dos profissionais atuantes no NAIE.

Essa formação também tem 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 vem tentando dissolver esse funcionamento circulante do núcleo a fim de instalar novamente um centro de atendimento, com moldes clínicos, sobre o qual falarei mais adiante.

No que diz respeito à cultura do município, alguns elementos do cotidiano da cidade são bem curiosos e chamam a atenção daqueles que não residem no lugar como o hábito de quase todos os motoristas pararem os carros ao mínimo sinal de um pedestre querer atravessar a rua ou o amplo uso dos carros de som para anunciar as mais variadas informações, de promoções a falecimentos.

Um dos maiores símbolos da cidade é o rio que atravessa a cidade, o Rio Pomba, bem como a Ponte de Arcos. Os habitantes possuem grande vinculação com o rio, sendo este uma grande referência, inclusive para a localização, pois as águas correm o perímetro urbano da cidade dividindo-a ao meio. Em Pádua, “do lado de lá do rio” ou “na entrada da ponte” podem ser informações essenciais na geolocalização cotidiana. Ao longo de suas largas margens,

dezenas de árvores se nutrem e formam duas grandes linhas verdes em torno das águas, conferindo uma bela paisagem à cidade.

Figura 2. Página inicial do site da Prefeitura Municipal de Santo Antônio de Pádua



Fonte: <https://www.santoantoniodepadua.rj.gov.br/> em 27/06/2021

Descrição da imagem: a imagem mostra uma ponte azul sobre um rio com uma margem arborizada e outra com prédios e casas. Ao fundo há montanhas e um céu com nuvens.

Até mesmo os logotipos presentes na cidade “exibem” essas marcas tão queridas. Na figura acima, também é possível ver o logotipo da prefeitura no canto superior esquerdo, trazendo justamente os arcos. Abaixo, temos o do INFES, que também traz o símbolo.

Fonte: Site do INFES. <http://infes.uff.br/>

Figura 2. Logotipo do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior.



A percepção desses componentes da cidade levou a pesquisa a seguir um rumo diferente, atento aos movimentos das pessoas e às histórias que elas tinham para contar.

1.1 Raízes submersas: a implicação na pesquisa

Como alguém que chega de fora, foi preciso aos poucos ir compreendendo essas pequenas nuances da população paduana que, apesar de parecer não ter relação com a pesquisa nas escolas tem total importância quando considera-se que a aproximação com a cidade se faz principalmente com as pessoas. O rio, por vezes, foi o “assunto para puxar papo” com professores e até estudantes. O medo da enchente, a revolta com a poluição, a consternação com o pouco fluxo de águas, o incomum hábito de lavar calçadas todas as manhãs (pois há abundância de água), tudo isso já esteve presente em conversas com as pessoas em Pádua.

Essa conexão é marcada aqui por considerar que ao longo desse tempo de pesquisa, certos aspectos foram tão significativos que acabaram por deixar em mim muito mais do que supunha inicialmente. O aparecimento desse rio na pesquisa em Pádua não evidencia apenas sua existência enquanto um aspecto geográfico, mas também enquanto componente simbólico que faz parte do cotidiano dos habitantes da cidade.

Lacerda (2016, p. 82), ao analisar a pesquisa em cidades pequenas, mostra que as pessoas ao se referirem à cidade onde vivem geralmente não se concentram na extensão

territorial em que o lugar está circunscrito, mas sim à “complexidade econômica, política e social no interior da qual se processa sua continuidade”. Ainda segundo a autora, a percepção do sujeito no interior dessas tramas é o que diferencia uma cidade grande de uma cidade pequena.

Pádua ainda preserva a dinâmica desses lugares menores com praças habitadas por vizinhos, conversas que começam com “o primo da mãe do fulano” e que terminam com um “qualquer dia aparece lá em casa”. Assim, antes de adentrar esse espaço como pesquisadora da UFF, precisei ser reconhecida como parte dessa cidade, ainda que minimamente. Por isso, ser psicóloga da Secretaria Municipal de Educação, me aproximou da população enquanto (a)gente paduana, enquanto pessoa que reconhece rostos e é reconhecida nas ruas. E entre conversas sobre rios, escolas e carros de som, a pesquisa foi acontecendo.

A abertura da pesquisa para essas miudezas trouxe outros caminhos possíveis, um entrecruzamento de escolas, histórias, trajetórias de estudantes e espaços de encontro. Pádua, assim, foi se delineando como um espaço múltiplo em que as dimensões políticas, territoriais e subjetivas emergiram ao longo do percurso. Por isso, nessa pesquisa haverá espaço para narrar esse cotidiano de pequenos movimentos urbanos, para dedicar atenção àqueles componentes que nos ajudam a compreender a história das pessoas e da cidade para além do que é enunciado.

Quando se está imerso na pesquisa, tudo é dado, tudo é campo, tudo está no limite de se transformar em sentido. Nessas idas e vindas de Pádua a Bom Jardim passei muitas horas na estrada, e por muitas vezes os sentidos da pesquisa se faziam ali, nas poltronas do ônibus da viação Brasil. Enquanto a paisagem abandonava as montanhas da serra e dava lugar a terras mais planas, eu nutria as perguntas que impulsionavam a pesquisa ao pensar naquele lugar: a recepção acalorada nas escolas rurais, que quase sempre me brindava com deliciosos lanches, os estudantes me cumprimentando nas ruas, a inspetora escolar que era dona da pousada onde eu ficava, a mãe do aluno autista que nos visitava às terças-feiras.

Em uma dessas viagens, me deparei com Emicida e toda a beleza de Cananéia, Iguape e Ilha Comprida (2019) soando no meu fone de ouvido. Diz ele:

Do fundo do meu coração
Do mais profundo canto em meu interior
Pro mundo em decomposição
Escrevo como quem manda cartas de amor
Crianças, risos e janelas
Namoradeiras, tranças, fitas amarelas
O vermelho das telhas, o luzir da centelha
Ah, te faz sentir como dentro de uma tela
A esperança pinta em aquarela

Chiadeira de rádio, TVs e novelas
 O passeio das abelhas, o concordar das ovelhas nas orelhas
 E a vida concorda de tabela
 No paralelepípedo, trabalhador intrépido
 O motor está no ímpeto onde começa tudo
 O vento acalma o rápido, para todo som eclético
 Vitrolas cantam clássicos num belo absurdo
 Metrôpoles sufocam, são necrópoles que não se tocam
 Então se chocam com o sonho de alguém
 São assassinas de domingo a pausar tudo que é lindo
 Todos que sentem isso são meus amigos, também

Nesse momento percebi que a pesquisa não estava localizada nos lugares físicos, mas sim na contiguidade das relações e, principalmente, na possibilidade de descrever as intimidades de um lugar. Percebi que eu podia “decompor o mundo” e escrever “como quem manda cartas de amor”, cartografando aquilo que atravessa e que afeta o campo, aquilo que me atravessa e me afeta. Ao cantar as metrôpoles que sufocam, me dei conta de que a potência da minha pesquisa estava na reafirmação desse espaço de pesquisa na cidade pequena, com todas as suas peculiaridades.

De acordo com Lacerda (2016), no Brasil é comum que as pesquisas aconteçam em grandes centros, onde se concentra o ensino superior. No entanto, a interiorização das Universidades Federais e o aumento da oferta de ensino superior em regiões mais distantes dos grandes centros, vem tornando a pesquisa em cidades menores mais frequente.

Na esteira desse movimento, se insere a presença da UFF em Santo Antônio de Pádua, desde 1985. No início, unidades escolares do município eram usadas para a formação de professores licenciados em matemática (INFES, 2021). Em 27 de maio de 2009 o nome da unidade foi alterado para o atual, Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, INFES, e desde então vem aumentando sua oferta de cursos de graduação, em sua maioria voltados para a área de licenciaturas e educação. Atualmente, o INFES já possui instalações próprias e oferece 7 cursos de graduação e 2 cursos de Mestrado, sendo um deles o Mestrado em Ensino, no qual essa pesquisa se insere.

A partir desses dados, é possível observar que a relação da educação superior com a Universidade vem sendo construída desde a inserção da UFF nos anos 80, o que tem grande expressão na percepção dos moradores da cidade sobre a pesquisa acadêmica e o ensino superior. Alguns reconhecem a existência do INFES como algo positivo, enfatizando a importância da presença da universidade não só para a formação profissional, mas também para a economia e a abertura da cidade a novas posturas. No entanto, outros apontam para uma visão

mais conservadora relacionada à comunidade acadêmica, principalmente no que tange à relação com práticas instituintes na educação.

“Esse pessoal da UFF quando vem para ser mediador só quer inventar moda, cheio de ideias, mas não entende que, na escola, tem que seguir do jeito que é” (Diário de Campo – novembro de 2019).

A fala transcrita acima foi dita por uma diretora de unidade escolar, ao solicitar intervenção com uma estagiária do curso de Pedagogia que atuava como mediadora escolar de uma aluna do 9º ano. A diretora via como problemática a atitude da estagiária de permitir que a aluna ficasse sozinha com as outras meninas da turma na hora do recreio, pois ela poderia se machucar.

Eventos como esse são comuns no cotidiano de um psicólogo educacional, exigindo do profissional estratégias que possam convidar o interlocutor a uma reflexão. A aproximação do psicólogo com os profissionais da escola nesse momento é fundamental, pois, havendo um distanciamento entre eles, as chances de diálogo se tornam muito pequenas. Nessa ocasião, fui percorrendo com a diretora as potencialidades da aluna, sua independência e, principalmente, o fato de ela ser uma adolescente. Recordo-me de trazer junto a ela outros episódios que já haviam ocorrido, o interesse por um colega de turma, o desejo de usar o cabelo de outra forma. Tudo isso precisava de intervenção de alguém? Não. Bastava que ela tivesse campo para ser adolescente na escola, e esse espaço ela precisava e podia construir sozinha.

Nesse contexto, minha atuação como psicóloga da Secretaria Municipal de Educação é parte fundante dessa pesquisa, pois foi essa experiência que me permitiu 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 biforme que assumo ao longo da pesquisa, dada a minha implicação com o campo em momento anterior à minha colocação como pesquisadora.

Assim como o título propõe, as raízes da minha pesquisa estão submersas e permanecem presentes ao longo de todo trabalho, mesmo que não sejam visíveis. Seria impossível imaginar que ao adentrar o universo escolar com a proposta de pesquisadora, todo o reconhecimento de minha figura como psicóloga se neutralizaria. 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.

Antes de me propor a pesquisar a inclusão nas escolas paduanas, muitos dos atores já me reconheciam em um outro papel, o de psicóloga, o qual, muitas vezes já vinha carregado de concepções. Sobre isso, considero importante fazer uma reflexão sobre esse encontro com psicologia educacional antes de seguir.

1.2 Psicologia educacional: que fazer é esse?

Eu acabara de sair de uma reunião quando uma professora me chamou ainda no corredor. Sem jeito, veio me questionar quando aconteceria a próxima visita da psicóloga na escola. A psicóloga era eu. Sua queixa era de que havia muitos alunos que não conseguiam aprender, que já estavam no 5º ou até 8º ano e não conseguiam “acompanhar a turma”. Na sua fala, ela dizia que sabia que a equipe técnica da secretaria estivera na escola há algumas semanas, mas que não tinha acontecido nada depois. Nesse momento, propôs uma forma de atuação para mim. Ela me disse: “eu quero que você vá a escola, veja os alunos com dificuldade que eu tenho e me diga o que fazer com eles. Mas não é só o que ele tem, quero que você me diga exatamente como devo agir com cada aluno, porque eu não sei.” Essas palavras, enfáticas e marcadas, ditas de maneira que cada sílaba era quase palpável, chegaram a mim como um enigma. Não consegui responder. Permiti-me permanecer em silêncio, tentando escutar o que aquela professora queria de mim, da psicóloga. A pergunta então se voltou para mim. O que eu poderia dizer a ela? Fiquei com aquele pedido na cabeça por dias, mas ao invés de pensar em uma resposta, só me vinham mais perguntas. Por que ela precisaria de mim para saber como se relacionar com uma pessoa? A possibilidade de uma intervenção desse tipo existe? Como a escola vê a figura do psicólogo? Por

que era necessário que um outro apontasse os caminhos? Em que momento da nossa história, o saber do psicólogo a respeito da educação se tornou mais valorizado que o saber do professor?

O lugar proposto por aquela professora fez com que eu me sentisse uma fábrica, um instrumento de processamento de alunos. Entram dificuldades e faltas e saem doenças e transtornos. “A psicóloga” era a máquina mágica, era a possibilidade de explicação dos problemas da escola. “A psicóloga” era a pessoa capaz de confirmar que os alunos que não aprendem não o fazem porque existe uma doença ou transtorno que os impeça. “A psicóloga” era uma tradutora, alguém capaz de compreender a linguagem do outro desviante e transcrever para a linguagem normativa. “A psicóloga” podia explicar para os professores o que fazer com cada um daqueles alunos que não aprendem.

Como escapar desse lugar e construir um novo caminho?

Esse foi meu lugar primeiro de angústia.

(Diário de Campo, fevereiro/2020)

O trecho destacado, foi retirado do meu diário de campo, ferramenta utilizada para registrar momentos e situações que escapassem ao imediato. Na ocasião, havia participado de uma reunião de coordenação pedagógica, como representante do NAIE. O aparente silêncio descrito denunciava o desconforto enorme que havia dentro de mim, mas “às vezes é preciso apenas ouvir e calar, não como postura covarde ou omissa, mas como momento de estruturar estratégias possíveis para abertura a um diálogo que aponte novas formas de pensar em relação ao outro” (RODRIGUES, SOUSA & VARGAS, 2019, p. 127).

Naquele momento, reagir àquele pedido de forma a problematizá-lo poderia me distanciar ainda mais da professora, mas, por outro lado, aderir a ele confirmaria esse lugar de especialista. Restava sustentar essa tensão para que dela emergisse aquilo que estava por trás. O que seria isso, afinal? Convidei-me, então, a trazer o assunto à pesquisa e tocar no ponto sensível da minha atuação, abrir o campo e a minha prática à análise. Da mesma forma que é preciso enxergar-se como parte das relações que compõem a escola, também é preciso ver-se na trama dos nós que existem.

Um recuo histórico mostra que embora houvesse interesse em um pensamento psicológico ainda no período colonial, é a partir da virada do século XIX para o século XX que a psicologia se insere no campo da pedagogia brasileira. Patto (2015) afirma que os primeiros a se ocuparem das dificuldades de aprendizagem, ainda no século XIX, foram os médicos, os quais designavam como “anormais” ou “idiotas” aqueles que não apresentava nível de rendimento escolar de acordo com o exigido. Em virtude desse início atrelado à medicina, as questões de aprendizado ficaram muito associadas com questões psiquiátricas, organicamente localizadas, dando origem aos “anormais escolares”. Tal concepção viria a sofrer uma alteração significativa com a chegada das ideias da psicanálise, que passou a dar destaque ao ambiente e

às condições afetivo-emocionais, nas quais essas crianças estavam inseridas. Temos nesses períodos iniciais, portanto, os anormais escolares e, posteriormente, a “criança problema” (PATTO, 2015, p. 67)

No campo da educação escolar, a luta dos intelectuais pela modernização do país, além da demanda por escolarização advinda de outros setores, fez com que a educação passasse a ganhar mais destaque, sendo vista como forma de esculpir um novo homem, à altura do século que se iniciava (ANTUNES, 2019).

Esse novo ideal encontrou entradas no pensamento escolanovista, que propunha um maior foco no estudante, na relação professor/ aluno e no processo de ensino/ aprendizagem (ANTUNES, 2019). Nesse momento, a psicologia é convocada a fornecer bases para o desenvolvimento de uma pedagogia científica. Antunes é defensora da tese de que a educação não foi somente o grande solo de germinação da psicologia educacional, mas sim da psicologia no Brasil, de uma forma geral.

É possível afirmar que a Psicologia foi o pilar de sustentação científica para essa concepção pedagógica, pois era ela que cuidava do indivíduo e das diferenças individuais (representada pela Psicologia Diferencial e suas técnicas, principalmente a psicomетria), do processo de desenvolvimento psíquico, da aprendizagem, da dinâmica das relações interpessoais, da personalidade, das vocações, aptidões, motivações etc. (ANTUNES, 2014, sem página)

De forma semelhante, Mendes (2010) aponta que as reformas pedagógicas propostas pelo movimento da escola nova abriram a possibilidade da inserção da psicologia no campo educacional, inclusive para a aplicação de testes de inteligência para detectar deficiências intelectuais. Pioneira nesse campo, Helena Antipoff (1892-1974) teve grande participação na organização do ensino para pessoas com deficiência no período. A psicóloga é fundadora da Sociedade Pestalozzi no Brasil (1932), instituição voltada para a educação especial, além de outras contribuições importantes para o campo da psicologia e da pedagogia.

Também merece destaque a figura de Ulysses Pernambuco, criador do Instituto de Psicologia de Pernambuco, em 1925. Nesse estabelecimento, diversos estudos foram realizados na área de testes psicológicos de nivelamento mental e de aptidão, bem como a padronização de testes no Brasil. Uma de suas criações, a “Escola dos Anormais” foi palco de uma das primeiras iniciativas de implantação de processos pedagógicos embasados na psicologia, bem como formação de professores e pesquisadores (ANTUNES, 2014).

Antunes (2014) retrata que em 1928, por força de decreto, as Escolas Normais passaram a contar com a disciplina de Psicologia, marcando assim o primeiro momento de sistematização do ensino sobre processos psicológicos no Brasil.

Essas marcas históricas mostram que a incursão da psicologia na educação teve um primeiro lugar bastante alicerçado à mensuração da inteligência e à identificação da deficiência e dos estudantes que apresentavam algo a ser chamado de problema. Ao longo dos anos, outras abordagens foram surgindo e ganhando espaço, conforme a modelagem assumida pela educação brasileira. A abordagem individualista e patologizante viria a sofrer transformações consistentes somente no fim dos anos 70, com a influência das ideias institucionalistas e marxistas (BARBOSA, 2019). A crítica à localização dos problemas de aprendizagem no indivíduo foi um importante passo para a psicologia educacional, abrindo caminhos para a construção de uma prática psicológica que se atenta também às dinâmicas sociais, culturais, econômicas e políticas.

Desse breve recuo, damos um salto à atualidade para repensar a cena descrita. Os pedidos de avaliação, a busca por localizar o problema das crianças que não aprendem, os olhares temerosos dos pais que me procuravam porque a “escola tinha mandado”. Tudo isso provocou uma fissura no meu fazer como psicóloga, um desmanche de algo que estava cristalizado. Como alterar a rota desse caminho e fazer dessa fissura o início de um caminho alternativo?

Rocha e Aguiar (2010, p.70) dizem que “se não são criados dispositivos para as parcerias, para abrir um tempo/espço 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:

A aceleração impressa nas ações urgentes, a solicitar respostas rápidas e imediatas, favorece a busca de recursos afetivos e cognitivos que habitam linhas duras de constituição do campo educativo. Frente à ameaça da não resolução de problemas ou do não cumprimento das tarefas solicitadas, o que aparece é a recorrência a padrões já conhecidos, quase automatizados, expressos em atitudes como: passar o problema adiante, encontrar culpados pelas ocorrências, ignorar ou rechaçar qualquer estímulo frente à impossibilidade de “dar conta de tudo” (ROCHA & AGUIAR, 2010, p.70).

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 permitia 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 ofereci toda resistência possível ao modelo, justificando com todos os pressupostos da atuação do psicólogo educacional, dos princípios de intersectorialidade 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?

1.3 Rizomas e caminhos

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.

O viés metodológico que baseia a pesquisa trazida é a cartografia, de Deleuze e Guattari (2011), que tem como proposta o acompanhamento de processos narrativos e a intervenção a partir das experiências suscitadas no campo. Na ciência geográfica da cartografia, um mapa só pode ser construído a partir da entrada do cartógrafo em seu campo e do registro do mundo a partir de seu olhar. Uma experiência que não se faz de longe e sim no plano dos acontecimentos.

Na cartografia, o olhar do pesquisador, suas marcas, suas experiências e sua implicação no campo são valorizados e considerados parte da pesquisa. Nesse sentido, os tensionamentos advindos das situações de contato entre pesquisadores e pesquisados são valorizados, permitindo que o não-dito também tenha lugar nas discussões. Minha pesquisa, assim, não tem a intenção de pesquisar sobre as pessoas, mas com as pessoas.

Sobre esse assunto, Moraes (2010) cunha o termo *PesquisarCOM* para denominar o modo de trabalho em pesquisa que aposta na conexão entre as pessoas envolvidas. Um espaço intercessor onde seja possível dissolver a postura de crítica e julgamento sobre um objeto em favor de um espaço de construção conjunta, com resultados que se revelam nesse espaço comum.

A composição desse comum, no entanto, não se traduz apenas por uma certa coletividade, ou pela proximidade física entre as pessoas. O plano de encontro para a construção de um comum é o plano da subjetividade, aquele que permite que nos conectemos uns aos outros através daquilo que nos difere. Embora pareça paradoxal, o encontro não se compõe pela similaridade, mas sim pela diferenciação e pela multiplicidade de composições subjetivas. Barin (2015, p. 84) ao discorrer sobre a criação de um trabalho comum em equipes, afirma que

Não se trata apenas da boa vontade dos profissionais em decidirem entre si qual tarefa cabe a cada um realizar. Também não se trata apenas de fazerem juntos determinada atividade. O comum diz respeito a criação de um território existencial, de um plano afetivo de composição entre os corpos e mentes

Na pesquisa cartográfica, a lógica de construção do trabalho é muito semelhante, apostando em encontros que acontecem entre pessoas e que se solidificam a partir das relações estabelecidas entre elas. Assim, ao longo do acompanhamento das trajetórias dos estudantes, tentei seguir o caminho que as relações iam me mostrando. Os estudantes que conhecia anteriormente, as mães com as quais eu mantinha contato e os professores com os quais lidava todos os dias.

Evidentemente, a neutralidade científica buscada em muitas vertentes de pesquisas, aqui não teve lugar. Em vez disso, lancei mão do reconhecimento da minha implicação como pesquisadora. Como cartógrafa, fui ao campo para conhecer junto com as pessoas, quando ocorriam as experiências, rememorando acontecimentos e atualizando afetos.

Ao lidar com subjetividades diversas, com o encontro com o outro e com as relações existentes nesses ambientes, é preciso que se considere que o caminho percorrido é parte da pesquisa e, deve ser valorizado (PASSOS & BARROS, 2015). Assim, os mínimos gestos, as palavras, as ausências e o novo emergem dos encontros e neles são coletivamente significados.

O movimento é uma característica marcante da cartografia que, tal como na geografia, segue as pistas que o campo fornece para apresentar um plano que interligue os sujeitos, os afetos e as relações. O destaque da pesquisa cartográfica é a fluidez com que permite o acompanhamento de processos que se apresentam no momento da pesquisa. Geralmente, a rigidez dos protocolos de obtenção de dados inviabiliza a percepção e a consideração dos mínimos gestos e dos discursos para além das entrevistas. Nesse sentido, dedicar-me ao movimento cartográfico permitiu que o campo fosse sentido, percebido, descrito e problematizado a partir daquilo que emergia com o ato de pesquisar.

A cartografia, sendo uma pesquisa-intervenção, reconhece a multiplicidade e a processualidade dos acontecimentos e esse é um fator determinante nas pesquisas que envolvem as relações humanas, que estão em contínua transformação. No território da escola, as relações são de extrema importância e, no campo da educação especial, mais ainda. Por esse motivo, seguir os caminhos com pessoas na escola se apresentou como uma forma de conhecer o universo da educação para além dos documentos, das notas, das queixas e dos estigmas.

Nessa cartografia muitos atores foram também compositores. Colegas de trabalho, professores, familiares, estudantes, equipes escolares, motoristas de ônibus e muitas outras pessoas. Mesmo que elas não apareçam de forma explícita no texto, estão presentes como elementos componentes da rede municipal de educação e como colaboradores em muitos momentos de escuta, de queixa, de luta.

Inicialmente, a proposta da pesquisa era cartografar encontros entre o NAIE e os professores de AEE para traçar a dinâmica das Salas de Recursos Multifuncionais dentro das escolas paduanas. Alguns encontros chegaram a acontecer presencialmente, mas o advento da pandemia de COVID-19 em meados de março de 2020, paralisou os planos de encontros presenciais.

Em julho de 2020, retomamos a pesquisa com uma possibilidade de encontros virtuais, para propor conversas com os professores, inclusive sobre o novo momento que se apresentava. Foram realizados 3 encontros, os quais contaram com a participação de profissionais do NAIE (no primeiro) e com professoras de AEE (2 seguintes). No entanto, observei que a adesão aos encontros foi diminuindo conforme os convites eram enviados.

Diante dessa encruzilhada cartográfica, precisei buscar alternativas de alcance ao campo. Em discussão com minha orientadora, optamos por buscar as pessoas de forma individual, a fim de mapear as experiências de cada uma com a educação, a inclusão e as salas de recursos, olhando também como a pandemia poderia ter atravessados seus caminhos. Paralelamente a isso, apostei na cartografia dos encontros casuais que atravessavam meu caminho todos os dias. Uma mudança significativa e sensível, pois alterava aquilo que havia imaginado: um espaço de coletividade. No entanto, cartografar propõe alterar a rota quando é preciso.

O desafio de compreender um espaço de multiplicidades a partir das narrativas das pessoas estava posto. Narrar a partir de fragmentos, reunindo os cacos e fazendo as costurar possíveis foi o caminho encontrado (MORAES, 2011). Nos próximos capítulos trarei com mais detalhes como a pesquisa se desdobrou e como o quebra-cabeça se montou, mesmo com as peças estando fisicamente distantes.

A entrevista nessa pesquisa tomou como base três dos caminhos apontados pela cartografia: o acompanhamento de processos, o reconhecimento do trabalho como pesquisa-intervenção e a compreensão de que todo plano é composto por campos de forças, conforme apontado por Tedesco, Sade e Caliman (2013). As autoras também propõem três diretrizes para pensar a entrevista cartográfica: “1. a entrevista visa não a fala ‘sobre’ a experiência e sim a

experiência ‘na’ fala; 2. a entrevista intervém na abertura à experiência do processo de dizer; 3. a entrevista busca a pluralidade de vozes” (TEDESCO, SADE & CALIMAN, 2013, p. 304).

O momento de encontro com as pessoas, nessa perspectiva, pode funcionar como uma espécie de catalisador, que fornece energia para que os movimentos sejam postos em andamento:

[...]entrevista, como procedimento cartográfico, [...] pode ser capaz não só de acompanhar processos como também, por meio de seu caráter performativo, neles intervir, provocando mudanças, catalisando instantes de passagem, esses acontecimentos disruptivos que nos interessam conhecer (TEDESCO, SADE & CALIMAN, 2013, p.300).

Nesse sentido, as conversas que basearam a pesquisa se aproximam do colocado acima. Momentos de fala, mas também de reinvenção, de provocação. Foram assinados os termos de responsabilidade, conforme em anexo. Os termos foram lidos e assinados, obtendo a concordância dos participantes, cujas entrevistas compõem esse relatório.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA E A INTERDISCIPLINARIDADE DAS AÇÕES

O tema da inclusão tem sido largamente discutido atualmente, especialmente no campo da Educação Básica. A abordagem do assunto na sociedade geralmente destaca a necessidade de manter abertas as portas da escola regular, de oferecer melhores condições de ensino a esse público e de melhorar o acolhimento da diferença nas escolas. Nos últimos 30 anos, grandes avanços foram alcançados, nacional e internacionalmente, derivados em parte da publicação de diversos documentos oficiais em favor de melhores condições para pessoas com deficiência.

O impacto desses documentos chegou ao universo escolar sob a forma de reformulações de políticas educacionais e de implementação de dispositivos para promoção do acesso e permanência dos estudantes com deficiência na escola regular. Outro fator importante para o movimento inclusivo foi a acentuação de discussões éticas e políticas sobre o tema, além da ampliação de campos de estudo e pesquisas na área.

Mesmo com significativos avanços conceituais e práticos na área da inclusão, ela ainda é uma tarefa em desenvolvimento e como tal exige dos profissionais da educação reflexão sobre o lugar que ocupam e sobre as práticas que reverberam cotidianamente com seus estudantes. Uma tensão nesse campo é a relação existente entre a educação e a saúde no tratamento do tema. Enquanto os documentos oficiais apontam para a necessidade de uma articulação interdisciplinar, tanto na escola como nos outros serviços públicos, alguns modelos escolares ainda persistem na concepção exclusivamente médica e unidisciplinar da deficiência, dificultado uma visão mais integral sobre o ser humano. Devido a esse impasse, ainda é possível encontrar escolas que afirmam não estarem preparadas para o estudante com deficiência. Mas há que se perguntar: é possível se preparar para o encontro com o outro?

2.1 Os modelos de concepção da deficiência e seus impactos na educação

Antes de prosseguir, é necessário trazer à discussão um importante diferença existente entre as formas de se perceber a questão da deficiência. A forma clássica, médico centrada e construída como uma ramificação do campo da patologia tende a imputar ao sujeito as dificuldades encontradas por ele ao longo da vida, nas diversas esferas da sociedade. (MARTINS, FONTES, HESPANHA & BERG, 2016). Sob essa lente, o deficiente é alguém cujo problema advém de um corpo que não possui a plena condição para executar uma função.

Tais limitações funcionais, portanto, seriam da ordem do individual e estariam relacionadas apenas ao próprio sujeito e à possibilidade (ou não) de ele se reabilitar.

É notável que essa visão, absolutamente despolitizada, em nenhum momento ocupa-se de pensar a deficiência para além do corpo e do individual. O silenciamento dos sujeitos sob essa ótica torna-se evidente, já que as pessoas com deficiência se enquadrariam sob um grande rótulo de sujeitos dotados de alguma falta, não pertencentes à classe dos normais.

Um outro caminho possível para se pensar a deficiência vem sendo traçado recentemente: o modelo social da deficiência. Essa reconceitualização nasce com uma crítica incisiva ao reducionismo médico inerente ao modelo clássico e pretende assumir que os problemas associados à deficiência não estão desvinculados das estruturas sociais e do contexto sociopolítico nos quais os sujeitos se inserem (ibidem, 2016). Com essa proposta, um giro é feito em direção à coletividade e à dinâmica social, trazendo à cena outras formas, afastando a ideia de individualização da patologia. Essa mudança trouxe consigo o fomento aos movimentos identitários no campo da deficiência, os quais tem ganhado cada vez mais espaço.

Na esteira dessa discussão, vale notar que a abordagem biopsicossocial vem sendo adotada como diretriz para definição da deficiência nas políticas públicas brasileiras. No entanto, mesmo assim o poder médico ainda se sobrepõe em muitas situações. Nas escolas de Pádua, *locus* dessa pesquisa, a visão centrada no modelo médico ainda assume posição hegemônica, necessitando ainda de muitos movimentos políticos e micropolíticos para que a percepção da pessoa com deficiência supere o individualismo corporificado. Muito dessa dinâmica se dá por conta do fato de que o modelo biopsicossocial proposto pela lei, é constantemente atravessado pelo poder instituído do médico e do campo do especialista em saúde, ainda que o assunto em questão seja a educação.

Por resistência desse modelo, ainda hoje é possível ver a existência de escolas e classes especiais, nas quais o serviço escolar se confunde com o atendimento clínico e assistencialista, fazendo do sujeito mais um paciente que um aluno. Em Pádua, há uma instituição (APAE) que ainda mantém uma escola especial e que sustenta uma atuação bastante restritiva e com foco nos diagnósticos médicos de seus frequentadores. Mendes (2010) aponta que o surgimento dessas instituições ocorre justamente em virtude da lacuna deixada pelo Estado, que por muitos anos negligenciou a educação de pessoas com deficiência, relegando-as a outras áreas como a assistência social, ou até mesmo para clínicas e hospitais.

Evidentemente, os aspectos biológicos inerentes aos seres humanos têm importância e não podem ser ignorados, por isso o que se questiona não é a existência das vertentes biológicas, e sim a necessidade de que especialistas em saúde sejam acionados para explicar unicamente

através do corpo do sujeito uma gama de outros acontecimentos da vida. Esse processo, conhecido como medicalização (CFP, 2015), impõe barreiras na implementação de uma prática dialógica entre as redes de cuidado e proteção da pessoa com deficiência, entre os atores da escola e os outros profissionais envolvidos.

O diálogo entre os saberes, essencial para a superação da visão de deficiência como falta, tem ganhado mais destaque nas políticas públicas atuais, em geral através da previsão de ações articuladas e interdisciplinares entre as diversas redes a fim de oferecer um cuidado singular. Nas últimas três décadas, as políticas públicas implementadas avançaram na discussão de novas práticas para o acolhimento das pessoas com deficiência nas instituições de ensino. A mais recente, de 2008, intitulada Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, atualiza tópicos importantes ao prever o atendimento integral às necessidades educacionais especiais dos estudantes, a transversalidade da educação especial, a participação das famílias e da comunidade e a articulação intersetorial para a implementação das políticas públicas.

2.2 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Salas de Recursos Multifuncionais em Santo Antônio de Pádua

Em 2008 foi lançada no Brasil a PNEEPEI com a proposta de sistematizar a educação nacional em torno dos princípios de uma inclusão que atue

em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 5)

A PNEEPEI se alinhou a outros documentos importantes para garantir que a educação brasileira tivesse subsídios e ferramentas para romper em definitivo com a lógica da normalidade/ anormalidade que reforçava a adoção de escolas e classes especializadas. A política apresentou aos sistemas de ensino uma proposta de transformação cultural, social e filosófica que pudesse implicar em uma verdadeira inclusão, promovendo a ocupação do ensino regular por estudantes com deficiência.

Fruto de lutas de diversos setores e movimentos sociais, a PNEEPEI representou um marco na educação brasileira e conseguiu impactar positivamente no cenário nacional. Em

2018, quando completou 10 anos, o número de crianças com deficiência matriculadas na escola regular alcançou 1,2 milhão, o que representa um aumento de 33,2% em relação a 2014 (INEP, 2019).

A criação de Salas de Recursos Multifuncionais e o oferecimento do AEE a estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação ajudou a despertar em pais e responsáveis o desejo de incluir as crianças na escola regular, a qual parecia finalmente despontar como a escola inclusiva.

De acordo com o documento que orienta a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas regulares, esses espaços foram planejados para promover “as condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular”, atuando “de forma não substitutiva à escolarização” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC, 2010, p. 8). No entanto, as Salas de Recursos não têm a proposta de esgotar o atendimento oferecido ao aluno com deficiência. Ao contrário, elas funcionam justamente de forma a complementar ou suplementar o ensino regular, indicando que seu funcionamento ocorre de forma a colaborar com outros profissionais.

Muitas vezes esse espaço é confundido com uma classe especial, recebendo estudantes durante o horário regular e interferindo na experiência escolar do estudante. Tal prática é muito comum e em Pádua ela também ocorre. Mesmo orientadas sobre a incompatibilidade desse funcionamento com o disposto na PNEEPEI, as escolas ainda continuam a permitir, e às vezes até a solicitar, que essa prática seja feita. Em geral, as justificativas são que os estudantes não estavam aprendendo, que não conseguem acompanhar a turma ou que atrapalham as aulas dos professores. O cerne dessa questão, no entanto, não está nos estudantes com deficiência, mas na incapacidade da escola de pensar um sistema em que as aulas sejam acessíveis a todos.

Nesse sentido, podemos compreender que a ideia do Atendimento Educacional Especializado não se restringe à atuação na Sala de Recursos, mas se amplia na direção de operar como um dispositivo de apoio à instituição escolar na efetivação das práticas inclusivas, identificando e enfrentando barreiras que possam obstruir a escolarização dos estudantes (RODRIGUES, KATZ & ANGELUCCI, 2019). O AEE, portanto, existe para pensar estrategicamente quais ferramentas, ações, planos e atitudes devem ser implementados a fim de garantir o acesso à educação. O professor de AEE atua não como um professor particular da Sala de Recursos, mas como um articulador de ações.

Contudo, a implantação das Salas de Recursos no contexto de Santo Antônio de Pádua ocorreu em uma lógica muito associada ao oferecimento de “aulas especializadas”, fazendo com que esses locais passassem a operar sob o risco de se constituírem como espaços

segregadores. A coexistência com a classe regular se desdobrou na difícil tarefa de recusar o modelo das classes especiais em favor de um funcionamento de orientação dialógica entre ensino especializado e ensino regular.

O professor de AEE, que segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica (RESOLUÇÃO n. 4, 2009) deve ser um profissional com especialização na área, passou a ser visto como o profissional capaz de dar conta do fenômeno da inclusão escolar. Assim, os estudantes com deficiência, muitos recém-chegados de instituições especiais, encontraram na Sala de Recursos Multifuncionais mais um lugar de diferença.

Essa reflexão é importante no sentido de pontuar processos de exclusão anteriores à abertura da escola regular à deficiência. A dificuldade dessa instituição em lidar com esses estudantes nasce da própria construção do espaço educacional, um local historicamente disciplinar e normativo, no qual a comparação está na base dos processos de aprendizagem. De acordo com Veiga-Neto (2017, p. 74-75):

A norma é o elemento que, ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos; por isso, ela permite a comparação entre os indivíduos. Nesse processo de individualizar e, ao mesmo tempo, remeter ao conjunto, dão-se as comparações horizontais – entre os elementos individuais – e verticais – entre cada elemento e o conjunto. E, ao se fazer isso, chama-se de anormal aqueles cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessivo, insuportável.

Essa diferença, na visão do autor, é considerada um desvio, algo indesejável porque não segue um mesmo rumo. Assim, a diferença do outro na escola provoca desconforto não apenas por conta de um suposto ineditismo da educação inclusiva, mas porque o aluno desejado nessa instituição ocupa o lugar dos iguais. Entre os ditos desiguais, há alguns que se adequam como podem, mas há aqueles em que a curva da diferença é maior. Diante de toda alteridade do outro com deficiência, o que fazer?

Skliar (2003), ao falar sobre o assunto, nos apresenta a questão dessa alteridade radical, desse outro que não é próximo, mas sim radicalmente diferente, imprevisível, incompreensível. A dificuldade de convivência com essa alteridade, portanto, está no cerne dos impasses escolares quanto à questão do acolhimento de pessoas com deficiência, pois o espaço imaginado para o lugar de aluno é um lugar que não suporta diferenças.

A consequência de um sistema de ensino em que as diferenças são insuportáveis e os desvios são atribuídos a questões individuais é a fragmentação do espaço comum. Os pontos de

convergência necessários ao processo de aprendizagem, advindos de diversos componentes da trama social (saúde, educação, bem-estar, garantia de direitos etc.), na educação especial são desalojados dos espaços de interseção e desviados para as mãos do especialista. Mais especificamente o médico, profissional capaz de dizer onde está o problema no corpo do outro.

Quais possibilidades existem quando a interdisciplinaridade necessária à percepção do sujeito é sufocada pelo deslocamento da educação para as mãos do especialista?

2.3 Transversalizar a educação e dialogar com redes: encontros possíveis a partir da interdisciplinaridade

A concepção de educação especial enquanto modalidade transversal no ensino regular fornece pistas para a compreensão de novas maneiras de pensar a educação. A resolução n. 4 (2009, p. 1) afirma que “a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades”, destacando, assim, a necessidade de singularizar a experiência escolar do aluno com deficiência, de maneira que a mesma seja adequada e acessível em qualquer grau escolar. Uma educação transversal propõe que o atendimento seja não individualizado e deslocado do cotidiano escolar, mas gerado singularmente para ele no bojo das atividades escolares correntes.

A noção de transversalidade proposta pela PNEEPEI estabelece pontos de contato com o que Guattari (1985) postulou sobre o conceito de mesmo nome. Para o autor, a transversalidade surge como uma oposição aos modelos vertical e horizontal de concepção das instituições. Enquanto a verticalidade se constitui pelas relações hierárquicas existentes (chefes, subchefes, subordinados etc.), a horizontalidade é a dimensão na qual “as pessoas ajeitam-se como podem na situação em que se encontram” (GUATTARI, 1985, p. 96). A proposta de Guattari é pensar um plano que supere a simples divisão vertical-horizontal para que as duas orientações possam se imbricar. Da comunicação desses diferentes níveis, poderia surgir então, planos comuns, que variariam entre as instituições conforme os coeficientes de transversalidade. Assim, quanto maior o nível de transversalidade em uma instituição, maior é a possibilidade de comunicação e de resoluções comuns entre os diferentes níveis.

Essa reflexão levada ao campo da educação especial permite compreender a importância de ter a transversalidade como um dos objetivos da PNEEPEI. As práticas inclusivas não devem se limitar somente ao plano vertical, das séries, graus e complexidades, nem ao nível individual do aluno. A articulação entre o indivíduo e seu entorno, condição primeira da relação social entre os humanos, amplia-se para o plano escolar institucional.

Por essas linhas, compreende-se que a singularização necessária à educação especial, segue a ordem do movimento, do plano de forças que nunca se localiza em um ponto fixo. Deleuze e Guattari (2011) ao articularem sobre o rizoma, apontaram que este difere-se da árvore no que diz respeito à multiplicidade de conexões e relações. No primeiro, um ponto pode ser conectado a qualquer outro por intermédio de uma complexa rede de conexões e de heterogeneidade, já no modelo arborescente a existência de um eixo central provoca a derivação de outras a partir desta. Na educação especial, portanto, é necessário estar atento a esse movimento rizomático no qual o aluno, sem estar isolado de outros pares, estabelece sua singularidade dentro da relação.

O professor de AEE, longe de ser apenas um especialista que oferece atendimentos, tem a importante função de articular o diálogo com a comunidade escolar, deslocando de um fazer solitário para um fazer compartilhado. Intervir junto aos professores dos estudantes, dinamizar o diálogo com familiares e participar da articulação intersetorial junto a outras redes também é atribuição do profissional da sala de recursos (Resolução n. 4, 2009).

Um deslocamento, então, se faz necessário. Não mais um deslocamento de responsabilidades, mas um deslocamento no sentido de mover-se, um ofício de ir ao encontro dos outros implicados no cuidado com o aluno. Um sujeito “que aprende a vagar constantemente de um lugar para o outro, criando redes de solidariedade” (MENDES, AZEVEDO, FRUTOSO & OLIVEIRA, 2019, p. 13).

Nesse sentido, entram em cena as equipes interdisciplinares que compõem núcleos de apoio à educação. Dentro da perspectiva da transversalidade, o modelo avaliativo de deficiências e de localização de problemas é abandonado para dar lugar à ascensão de um espaço de trocas e de diálogo, chamando à cena professores, gestores, coordenadores, familiares, mediadores e estudantes.

Almejando um alargamento das possibilidades de comunicação, a restituição desses espaços comuns deve ocorrer não somente no espaço escolar, mas também no contato com outras redes. A consolidação de um trabalho dialógico entre Educação, Saúde e Assistência Social é crucial para que os sujeitos envolvidos possam ser percebidos também através do modelo psicossocial e não apenas através da lógica biologizante, na qual o corpo é a morada da doença.

A intersetorialidade nasce da necessidade de articulação interdisciplinar entre os atores envolvidos no cuidado com as pessoas, justamente por admitir que os seres humanos são atravessados por questões de diversas ordens. A interdisciplinaridade nesse campo se torna uma necessidade exploratória, uma via de possibilidade na ampliação do (re)conhecimento do

sujeito através de várias perspectivas, evitando assim, a limitação do ser a um único campo disciplinar. Fazenda (2008, p. 93-94), em uma de suas análises sobre a questão da interdisciplinaridade, aponta que a mesma pode ser vista como “atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento”, busca esta que não se dirige ao aluno, ao paciente, ou ao usuário, mas ao ser humano.

A intersetorialidade, portanto, não se traduz como simples comunicação entre os profissionais envolvidos, a fim de passar casos, fazer encaminhamentos e acolher demandas de outros serviços; exercícios perigosos e que favorecem a desresponsabilização e o aparecimento de posturas medicalizantes. Ao contrário disso, é necessário um verdadeiro diálogo no qual vozes são ouvidas, angústias partilhadas, desafios reconhecidos e caminhos trilhados. A busca aqui é pela aproximação com o sujeito e pela possibilidade de acolhimento de sua singularidade, especialmente na escola.

Essa via pode ser um caminho importante para a superação da disciplinarização dos saberes na educação inclusiva. A aproximação proposta pretende ir além da constatação das distâncias e da identificação dos campos de cada setor, a aproximação aqui “tem a ver com a contiguidade física entre pessoas numa mesma extensão, num mesmo conjunto de pontos contíguos, vivendo a intensidade de suas inter-relações” (SANTOS, 2010, p. 588-589).

A aproximação, nesse sentido, pode ser uma via de possibilidade para a corresponsabilização de novos atores no processo educacional no aluno. A proximidade permite a escuta das histórias de vida, dos percursos atravessados e das apostas que cada uma das pessoas faz naquele cenário. Além disso, estar próximo permite ouvir o que a própria criança tem a nos dizer sobre sua vida e seus desejos. Uma proposta inclusiva que não intencione o movimento da escuta dos próprios sujeitos corre o risco de perpetuar uma cultura colonizadora, que anula subjetividades e promove a estigmatização. Incluir não pode ser um verbo que fala sobre o outro, pois a natureza do incluir é permitir que o sujeito faça parte da trama das relações em jogo.

3 MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: TENSÕES NA INCLUSÃO

Nesse capítulo, será trazido um recorte da situação da medicalização da educação especial no Brasil, com foco na cidade de Santo Antônio de Pádua, dando destaque para a emergência de analisadores que marcam o biologismo extremo e a negligência frente à complexidade dos processos subjetivos do ser humano.

No contexto neoliberal as crianças são medicadas com psicofármacos cada vez mais cedo (PAIS, MENEZES & NUNES, 2016; PANDE, AMARANTE & BAPTISTA, 2020), e aqui também abordamos essa discussão mais à frente, dada a dimensão de naturalização que a medicação para questões de ordem coletiva de ensino e aprendizagem tem ganhado nos meios escolares, despolitizando a sociedade, tornando-a imune de qualquer projeto transformador (GUARIDO, 2007; MOYSÉS & COLLARES, 2010; PAIS, MENEZES & NUNES, 2016).

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 suplantar 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; PAIS, MENEZES & NUNES, 2016).

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.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014) se incumbiu de acrescentar novas opções a cada edição, alimentando o imaginário do adoecimento epidêmico de crianças, especialmente do que tange às características psicológicas e mentais (caso do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e do Transtorno do Espectro Autista (TEA), segundo a denominação utilizada). O reconhecimento da diferença das crianças como desvios patológicos produz uma urgência em buscar soluções e tratamentos que apresentem soluções rápidas e, por isso, muitos veem a medicação como uma saída para as questões postas. A produção desses diagnósticos é uma das consequências da medicalização, assim como a farmacologização, que acaba por reconhecer como oportunidades para a prescrição de medicamentos situações e condições inerentes à vida humana. (PANDE, AMARANTE & BAPTISTA, 2020).

A automatização desse processo de identificação de fatores patológicos na criança dispara ainda uma questão importante sobre a não consideração de outras possibilidades que apontem para o exterior da criança, e não para o interior corporal (GUARIDO, 2007; MOYSÉS & COLLARES, 2010; WEDGE, 2015). Sociedades, tecnologias, escolas, afetos, parentalidades, e mais outros tantos fatores estão em vertiginoso processo de transformação, então como admitir que a única possibilidade de mudança do sentido de ser criança seja em torno da existência de infâncias mais doentes?

A produção dessas infâncias adoecidas nos leva ao outro ponto de destaque, a educação, que está intensamente associada à questão das crianças. O recorte trazido aqui priorizará a análise dos efeitos que a medicalização produz na educação e, particularmente, no que

compreendemos no Brasil como Educação Especial, que se configura como um conjunto de estratégias e políticas públicas para a educação de pessoas com deficiência.

Neste capítulo, serão analisados como arranjos micropolíticos e deslocamentos em direção a práticas não-medicalizantes podem operar como possíveis “linhas de fuga” à esmagadora expansão da indústria farmacêutica para tratar do “distúrbio chamado infância” (WEDGE, 2015).

3.1 Políticas neoliberais e medicalização da infância

Untoiglich (2019) pontua que atualmente nos encontramos com uma exacerbação das políticas neoliberais que também se manifestam nos modos de pensar e abordar a saúde mental. Época na qual a economia de mercado, o individualismo, a supervalorização dos melhores e mais brilhantes se converte em um “neodarwinismo social” (UNTOIGLICH, 2019, p. 64), predatório, que não garante a existência e torna insignificante as lutas coletivas por direitos. São naturalizadas assim as diferenças, se biologizam as dificuldades, transformando-as em déficit neurobiológicos de suposta origem genética.

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 destitui 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.

O neoliberalismo como é mencionado por Untoiglich (2019, p. 65), descreve um “transtorno narcisista neoliberal” que despolitiza a sociedade, a mercantiliza tornando-a imune de qualquer projeto transformador. Todos os excluídos seriam o dano colateral de um sistema que supostamente deu a todos as mesmas oportunidades que alguns não souberam aproveitar. O mérito seria pessoal e voluntário, a meritocracia premia aos que chegam e não revê quais foram as condições de partida, na maioria das vezes, totalmente desiguais. “La ideología neoliberal alimenta el statu quo de una sociedad antropofágica en la cual hay lugar para pocos” (UNTOIGLICH, 2019, p. 66).

Nesse contexto, cada pessoa é construtora de seus próprios êxitos e fracassos, e por isso os pais acreditam que é necessário prover todos os recursos que possam garantir o êxito de seus filhos, sem pensar nos custos ou nos riscos. 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.

Sobre o assunto, Pande, Amarante e Baptista (2020, p. 2309) realizam uma importante discussão e chamam atenção para o fato de que

uma parte significativa dos psicofármacos utilizados na infância é definida como *off label*, não sendo aprovada pelas agências de regulação, devido a diferenças na indicação do medicamento, na faixa etária e peso, na dose, na frequência, na via de administração ou na apresentação indicada. O uso *off label* de um medicamento (não apenas psicotrópicos, nem apenas na infância) implica em não haver indícios satisfatórios da eficiência, eficácia e segurança necessárias para a sua autorização.

Os autores trazem ainda outros fatores que fazem com que os medicamentos sejam *off label*: inexistência de formulação infantil específica ou recomendação de fracionamento da dose. Sobre isso, esclarecem que no Brasil alguns psicofármacos de uso infantil são aprovados pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), enquanto outros não apresentam estudos que garantam segurança no uso para certas faixas etárias. Os autores lembram que a questão do uso *off label* de medicamentos em se estende à pediatria de maneira geral. Este cenário heterogêneo na prescrição de psicofármacos, analisam os autores, não se restringe apenas ao Brasil, sendo encontrado também em outros países, da mesma maneira como também é percebido um aumento da polifarmacologia.

Pande, Amarante e Baptista (2020) ressaltam ainda que, na maioria das vezes, os ensaios clínicos não apresentam conclusões satisfatórias sobre riscos, benefícios e efeitos indesejados, principalmente no caso das crianças na primeira infância. Mesmo quando existem, as pesquisas se limitam a poucas semanas, tempo insuficiente para se reconhecer possíveis efeitos do uso contínuo.

Mesmo com tantas inconsistências sobre a prescrição desses medicamentos, observa-se “[...] que o uso *off label* não é proibido, pois há um entendimento que os médicos têm o direito de prescrever medicamentos para usos não autorizados, sendo esta uma prática do Brasil e de outros países, como os EUA” (PANDE, AMARANTE & BAPTISTA, 2020, p. 2309).

No auge das políticas neoliberais, os riscos de medicar crianças tão cedo não são levados em conta. Há um negócio multimilionário nas mãos de laboratórios por um lado, e por outro, Untoiglich (2019, p. 71) aponta “uma sociedad que busca la adaptaci3n de los sujetos a las condiciones de exigencia actuales, sin medir costos”, o que leva a introduzir e naturalizar o aumento exponencial de consumo de psicof3rmacos na inf3ncia, buscando a adapta3o da crian3a aos requerimentos impostos pelo apelo neoliberal, sem medir as consequ4ncias a longo prazo.

Outro fator a considerar nesses tempos de pol3ticas neoliberais que atravessamos s3o as implica3es dos consumos de performance tamb4m associados a prescri3es de rem4dios. A sociedade do desempenho apresentada pelo fil3sofo sul-coreano Byung-Chul Han caracteriza-se por uma sociedade em que seus habitantes s3o empres3rios de si mesmo, sujeitos de desempenho e produ3o. Para o fil3sofo, h3 um paradigma do desempenho ou um esquema positivo do poder que habita naturalmente, o inconsciente social, o desejo de maximizar a produ3o (HAN, 2015). Nessa linha de pensamento, pais buscam a medica3o para a otimiza3o do desempenho da aten3o de seus filhos, esse consumo de performance 4 um outro ponto de enfoque das prescri3es na inf3ncia medicalizada.

Caliman (2015) aborda a “otimiza3o do desempenho atetivo” como um espa3o pol4mico se constituindo.

Nele, alojam-se, tamb4m, as partes que, de dentro ou de fora do discurso m4dico, se interessam pelo controle e gest3o da aten3o e do comportamento. Dentre elas est3o o mercado farmacol3gico; as for3as armadas; o universo empresarial e sua demanda pelo aumento de produtividade e sucesso; o mercado esportivo; o espa3o educacional; as partes diretamente implicadas no processo diagn3stico; e, de forma particular, o pr3prio indiv4duo com TDAH, com suas demandas e seus dilemas existenciais e sociais (CALIMAN, 2015, p. 231).

Como um “produto de circunst3ncias hist3ricas e sociais complexas, internas e externas ao campo m4dico” (CALIMAN, 2015, p. 233), a autora enfatiza que novos diagn3sticos m4dicos e psiqui3tricos raramente emergem e se legitimam apenas como resultados de descobertas cient3ficas.

3.2 A Educa3o Especial em Santo Ant3nio de P3dua e a marca da medicaliza3o

Para que se exponha com maior clareza o cenário da educação de pessoas com deficiência em Santo Antônio de Pádua, faz-se necessário distinguir as expressões “educação especial” e “educação inclusiva”. É comum que as duas sejam compreendidas da mesma forma e que sejam utilizadas como sinônimos, no entanto, há diferenças substanciais no que tange à concepção ética de cada uma. Embora termos distintos, Skliar (2006) aponta enquanto uma transposição de busca de anormalidades da escola especial, para outro tipo institucional, a escola regular, sem que no meio desse caminho haja mudanças na questão que o autor considera crucial, e aqui ressaltamos: “há por acaso, alguma coisa que possa ser chamada, pensada e definida como normal? Existe, então, aquilo que deve continuar sendo o modelo de normalidade?” (SKLIAR, 2006, p. 18). Sobre o normal e o patológico, Canguilhem (2009) abriu um debate que ilumina as possibilidades de existir que o ser humano apresenta, cada uma com sua forma de se manifestar, como modo de vida e expressão do viver.

O termo Educação Especial está fortemente vinculado ao sistema de educação que prioriza os modelos de separação dos estudantes ditos com deficiência dos demais, seja através de escolas especiais, classes especiais ou outro arranjo que impossibilite o convívio e a presença desses estudantes em turmas regulares (BRASIL, 2008). O principal foco desse modelo é oferecer um ensino pautado em atividades desarticuladas das demais pessoas de mesma idade.

As classes especiais são um exemplo bastante importante, visto que ainda é uma realidade muito presente em municípios do estado do Rio de Janeiro/ Brasil. As ações desenvolvidas nesses espaços muitas vezes assumem um caráter piedoso e caridoso, como se a manutenção dessas classes fosse obra de profissionais amorosos que se esforçam para incluir um aluno que “não tem condições” de frequentar as turmas regulares.

Como consequência, estudantes são selecionados usando como critério a sua deficiência, anulando as suas idades, seus gêneros, seus gostos, suas possíveis amizades. Privados das experiências próprias de cada fase da vida, é comum ver estudantes mais velhos, de 15, 18 ou até 20 anos convivendo com crianças menores, sustentando uma infantilização que em nada ajuda na potencialização de suas habilidades. Esse modelo tem sido combatido pouco a pouco, mas ainda é sustentado em muitos municípios.

Como alternativa a esse modelo de espaços especiais, há a concepção da Educação Inclusiva que reconhece desde o início a existência de diferentes modos de ser e de aprender, demandando, portanto, diferentes formas de se relacionar com o outro e de ensinar. Nessa proposta, a educação por si é um projeto inclusivo, e todos os estudantes aprendem juntos, tendo suas especificidades respeitadas (BRASIL, 2008). Não porque aceita as diferenças, mas principalmente porque as percebe como inerentes à condição humana, características presentes

em qualquer pessoa, sem que se precise denominá-las como deficiências. Temos muito a caminhar para alcançar essa escola inclusiva, e o principal ponto de partida será o reconhecimento de que aprender é muito mais que um direito, ou o resultado da aplicação de técnicas, é uma forma de construir o mundo a partir de oportunidades de conhecimento, é ser visto aos olhos de outros como seres aprendentes.

Em Pádua, no Brasil e no mundo, os modelos de Educação Especial e Educação Inclusiva coexistem. E embora a mudança de nome em mudança de paradigma, a educação inclusiva perpetua dilemas da educação especial.

Vargas e Rodrigues (2018) traçam uma discussão sobre a relação inclusão-exclusão, apontando que os entraves encontrados diante da inclusão não existem somente em virtude das especificidades dos estudantes ou pela falta de formação de professores e gestores. Em Pádua é possível observar que a dificuldade de concretização da política de inclusão vai muito além de adaptações estruturais. A escola precisa principalmente ser capaz de se questionar enquanto lugar de produção de subjetividades e de perpetuação de posturas medicalizantes, que tentam isentar a instituição da responsabilidade sobre a educação das pessoas com deficiência.

Dentro dessa lógica, muitas das iniciativas propostas não são de fato mudanças, mas novas roupagens a velhos esquemas de exclusão. Ela “assegura o acesso de todos, incluindo os ditos ‘anormais’, mas os exclui durante o processo educacional” (VARGAS & RODRIGUES, 2018).

A forte influência do campo médico na educação de pessoas com deficiência no Brasil deu origem a essas instituições de cunho paternalista, nas quais não se faziam distinções claras entre o tratamento médico e a abordagem pedagógica (MENDES, 2010). Diversas iniciativas tiveram como ponto de partida de suas ações a atenção voltada para a dimensão corporal do ser humano, motivo pelo qual a avaliação médica do paciente aparecia como um dos critérios para admiti-los como estudantes. Como consequência desse arranjo, habitavam esses espaços especiais todos aqueles que não atendiam às exigências de um padrão normativo.

Esse cenário ainda deixa resquícios na educação brasileira, mesmo depois da virada significativa nos anos 1990, quando diversos movimentos nacionais e internacionais ganharam força na luta por equidade e inclusão. Documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) foram fundamentais para a garantia de direitos à população com deficiência e serviram de base para discussões mais profundas e necessárias. Apesar de importantes, a tradição médica e avaliativa ainda está presente no cotidiano das instituições e

agora adentram a escola regular através do sedutor chamado dos processos medicalizantes, que insistem em manter a educação de pessoas com deficiência alicerçada ao especialismo da medicina.

O problema da medicalização da vida escolar tem como herança a ideia de desvio e anormalidade, que nos tempos atuais se revela de outras formas. A tendência de atribuir doenças a questões que estão relacionadas a outros aspectos da vida não é exclusividade da educação, mas a insistência em descobrir causas para a não aprendizagem que se afirmem como exteriores à escola e ao modelo de ensino tem feito com que a escola seja o ponto inicial em muitos casos. Exemplo disso é o expressivo espaço que os chamados “transtornos da aprendizagem” ganharam entre as discussões docentes nos últimos anos, quase sempre como explicações para os “alunos difíceis”.

O olhar escolar contemporâneo sobre os estudantes tem privilegiado a busca de causas que expliquem a falta, que apaziguem o desconforto do não aprender do aluno, mesmo que o custo seja a subjetividade e a própria saúde dele. Essa busca por causas biológicas e fisicamente localizáveis nos coloca diante da questão: estamos produzindo doenças para se justificar o direito à educação?

3.3 Diagnóstico e Processos de Subjetivação na Educação Especial In/excludente

Ilustração clássica da questão da medicalização, o laudo médico parece ser uma peça-chave dentro deste cenário. O professor identifica as dificuldades do aluno, os pais são chamados à escola e recebem o encaminhamento para o especialista, geralmente médico, este, por sua vez, avalia e concede o laudo indicando uma condição, que deve ser capaz de explicar a dificuldade do aluno. Com a “prova” em mãos, o aluno é encaminhado para a matrícula na Sala de Recursos e para o Atendimento Educacional Especializado. Não é incomum, inclusive, que a escola desconsidere documentos de que não confirmem as suas hipóteses, evidenciando a perigosa dependência da confirmação de doenças.

O desejado laudo assume expressiva importância, ao ponto de adjetivar aluno: o aluno-com-laudo. Os procedimentos que seguem geralmente incluem acionar as equipes de especialistas e o professor de AEE. Esse aluno-com-laudo passa a ser visto através de lentes específicas, que focam mais em seu diagnóstico que em suas necessidades reais. Assim, muitos estudantes são destituídos de seu lugar de pessoa singular, com características únicas e reduzidos a nomes e classificações.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como um dos principais pontos o oferecimento de um atendimento especializado a estudantes com deficiência. Os critérios de acesso a esse atendimento têm como base três categorias: estudantes que tenham transtornos globais do desenvolvimento, deficiências ou altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Essas nomenclaturas geram grande confusão nas escolas, criando alguns espaços de inconsistência. Parte da origem do problema parece estar na confusão provocada pela própria terminologia proposta, que se utiliza de denominações diagnósticas utilizados no campo da saúde (SILVA & ANGELUCCI, 2018). Nessa lógica, a escola se subordina aos diagnósticos médicos ao imaginar que depende da legitimação da condição de aluno com deficiência por parte de um especialista da saúde.

Silva e Angelucci (2018, p. 694) chamam atenção para o acionamento de um ciclo que acaba por favorecer a culpabilização:

[...] é preciso o laudo para definir que ação pedagógica tomar; o laudo é elaborado, mas não dialoga com o léxico da Educação ou com o cotidiano escolar; alimenta-se a expectativa de que as terapêuticas transformem a/o estudante; as terapêuticas não têm impacto significativo sobre o cotidiano escolar.

Documentos auxiliares se incumbiram de esclarecer a questão do laudo, como a Nota Técnica nº 4/2014 emitida pelo Ministério da Educação que afirma abertamente que

[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. (MEC, 2014. p.3).

No entanto, a orientação acaba por colocar uma questão a mais: então quem é capaz de dizer quem pode ou não ser público para a educação especial, se as categorias elencadas nos levam até condições médicas?

Novamente, vemos entrar em cena a avaliação biopsicossocial e principalmente a avaliação situacional. É importante chamar a atenção para o fato de que essa avaliação não se trata de um procedimento específico, com sessões de especialistas e aplicação de testes. Embora seja importante que esses profissionais auxiliem no processo, a avaliação em questão diz respeito à análise das barreiras existentes na escola que dificultem ou impeçam o desenvolvimento do aluno. O que de fato é preciso colocar sob observação é a experiência

escolar do aluno e as possíveis estratégias a serem adotadas para eximir as barreiras identificadas. A questão é que quando os diagnósticos vêm primeiro que as características singulares, o sujeito é deixado em segundo plano.

Os efeitos dessa lógica medicalizante impregnada na educação especial também são percebidos no momento pós diagnóstico. Se antes o aluno precisava de um laudo que identificasse sua doença para “respaldar” a escola, agora, com o laudo em mãos, a escola confronta os pais com a impossibilidade de oferecer um atendimento que seja adequado ao aluno justamente por conta de sua condição. Em geral, orienta-se que procurem psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e o professor de AEE.

Um modelo de suporte educacional que toma como ponto de partida os aspectos médicos das diferenças entre pessoas, dificulta a compreensão das infinitas facetas de um ser humano, aprisiona em torno de categorias diagnósticas singularidades que nunca se encaixarão em listas.

A medicalização da educação desapropria a escola de seu genuíno saber, esvazia a potência do fazer docente e o relega a um lugar de coadjuvante. Os efeitos mais devastadores dessa cultura medicalizante são percebidos nos discursos de docentes que se apresentam como incapazes de ensinar o aluno com deficiência e para isso as mais diversas justificativas são apresentadas, desde a inexistência de preparação até a alegação de que aquele aluno não é aluno seu, mas sim da educação especial. Ora, há que se questionar: é possível se preparar para toda possibilidade de existência humana?

A produção dessa subjetividade docente que acredita na existência de um profissional especialista, supostamente preparado para o fenômeno da diversidade humana, é um ponto crucial para se pensar em estratégias de desmedicalização. A cultura da escola do cérebro que invade as formações de professores atualmente, cria a ilusão de que o domínio sobre o funcionamento neurobiológico do ser humano é condição indispensável para um docente ser capaz de ensinar. O curioso é que a maioria das disciplinas e pós-graduações que abordam o tema prioriza como conteúdo a apresentação de critérios diagnósticos para a identificação de supostos transtornos de aprendizagem e deficiência intelectual. Nessa conjuntura, que outro arranjo seria possível senão o apontamento desmedido de características patológicas nos estudantes?

Nesse sentido, Angelucci (2014, p.124, grifos da autora) nos provoca: “Como pedir de um(a) educador(a) a criação de processos de desenvolvimento, se o(a) ensinamos, desde muito cedo em sua formação básica, a considerar esses sujeitos como *portadores de incapacidades*?”

É importante que fique claro que não se trata de minimizar a necessidade de investimentos na formação continuada de professores e nas condições de trabalho desses profissionais, pois esses fatores são importantes e certamente refletiriam na educação especial. O que se defende aqui é que essa luta esteja alicerçada a uma profunda reflexão sobre o lugar que a escola ocupa no ciclo dos processos medicalizantes.

É insustentável insistir na ideia de que a solução para a não aprendizagem nos estudantes seja a comprovação de doenças que incapacitam o indivíduo a aprender. O reconhecimento das singularidades em uma perspectiva não patologizante precisa se colocar à vista para que um outro modo de ensino possa emergir e a lógica da homogeneidade dos estudantes possa finalmente ser abandonada.

Se o problema é visto como pertencente àquele aluno especificamente, não há espaço para reconhecimento das falhas nos sistemas de ensino, que se ocupam muito pouco em pensar estratégias reais para a promoção da inclusão. A limitação da educação inclusiva ao oferecimento do atendimento em Sala de Recursos é um problema para a educação pública em Santo Antônio de Pádua e, possivelmente, no Brasil que não pode ser pensado apenas dentro do âmbito da educação especial. Como se trata de uma confluência de fatores, as mais diversas áreas componentes da rede de serviços públicos precisam estar atentas aos nós que ainda se fixam ao modelo de segregação, a começar pela crítica à medicalização e pela adoção de medidas que proponham uma reflexão sobre a inclusão educacional para além da manipulação de nomes de doenças registrados em laudos.

4 CAUSOS, CASOS E ACASOS

Nesse capítulo serão trazidas experiências oriundas do processo de pesquisa. A proposta inicial de realizar encontros coletivos com professores de AEE precisou ser alterada para contatos com menos pessoas a fim de garantir a segurança sanitária dos envolvidos. Serão trazidas 3 experiências que buscam retratar as trajetórias escolares de alguns estudantes, sob a perspectiva de diversas pessoas, componentes da rede escolar e familiar dessas crianças.

Em consonância com a proposta cartográfica, a linguagem assumirá será certa fluidez, permitindo que as histórias possam ter um lugar mais vívido. Na linguagem informal brasileira, um “causo” é conhecido como uma narração, geralmente de origem falada, uma história sobre algum episódio curto, como um conto. Nos encontros com as pessoas, observei que a maioria não queria responder a perguntas ou ser objetiva sobre o tema, elas queriam “contar causos”, narrar aquilo que vivenciaram, falar sobre suas experiências de vida. Nesse sentido, muitas das histórias trazidas foram produzidas nesse espaço de transmissão oral, da conversa sem direção, da espontaneidade.

Por outro lado, há também os casos, a descrição mais crua da situação, mais impessoal. Os nomes, os detalhes específicos que nos permitem compreender um pouco mais sobre o panorama da situação. As informações trocadas entre profissionais, os registros de relatórios, planejamentos, tudo isso se encaixa naquilo que considero um caso.

Por fim, os acasos. Esses registram os acontecidos nas encruzilhadas da cartografia, os inesperados, os sustos, os encontros, o imprevisível, aquilo que dá o brilho e a dimensão real da vida dessas pessoas. Como esta pesquisa se configura como uma cartografia, tais acontecimentos são trazidos como parte do trabalho, e não meros detalhes.

Os nomes adotados são fictícios a fim de preservar a identidade dos participantes.

4.1 A Pandemia e os analisadores na educação inclusiva

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 (LEI N. 13.987, de 2020), 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 voltava à execução de tarefas e ao cumprimento de procedimentos, muito fixados a uma dinâmica de entrega e recebimento de papéis e “retorno” dos pais. Percebi 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).

4.2 Ensino de Libras do território

Em meio a esse cenário, uma professora surge com um relato de experiência que demonstra a potência da micropolítica do encontro mesmo que virtual. Ana, professora de Libras do município me conta sobre seu processo de construção de estratégias de ensino com Rafael aluno surdo de 9 anos que se iniciou antes da pandemia. Ela relata que ao iniciar o trabalho com a criança, que não era alfabetizada na Língua Brasileira de Sinais (Libras), nem na Língua Portuguesa, ela era muito isolada, pois não compreendia o que os outros tentavam lhe dizer e tampouco conseguia fazer com que os outros a entendessem.

Antes de continuar, considero prudente fazer um pequeno resgate da história escolar de Rafael em Santo Antônio de Pádua. Quando o aluno foi matriculado na rede municipal, sua mãe procurou o NAIE para solicitar o intérprete de Libras para ele. Ao narrar sua história familiar, contou que Rafael tinha passado por um longo processo de avaliação aos 6 anos no hospital da UFRJ, para que pudesse receber um implante coclear. No entanto, no momento da autorização o pai de Rafael havia desistido de fazer o procedimento porque tinha medo de que o filho sofresse preconceito com a apresentação do dispositivo. A mãe de Rafael se mostrava muito insatisfeita com essa decisão e dizia que seu filho poderia ter uma vida “normal” atualmente, se não fosse a escolha feita pelo pai.

Nas falas da mãe, a visão de deficiência como um castigo ficava evidente. Por várias vezes ela disse que a surdez de Rafael era uma punição de Deus para sua família. Além dessa crença, não havia na família ou no círculo social de Rafael outros surdos com quem pudesse se comunicar em Libras. Dessa forma, o pedido vinha também com um apelo de que ele pudesse ter a oportunidade de se comunicar com outras pessoas. Entre eles, ela afirmava que “ele entende tudo que a gente fala, faz os sinais direitinho, mas com outras pessoas não consegue”. No entanto, os sinais utilizados entre os familiares não eram provenientes da Libras, mas sim de convenções internas dos membros e, evidentemente, não seriam compreendidos fora desse círculo.

Após meses de solicitações intensas à secretária de educação, a convocação da profissional Professora de Libras/ intérprete foi feita e, enfim, os trabalhos começaram.

O plano inicial era que, além da tradução e interpretação em sala de aula, o aluno tivesse aulas de Libras na Sala de Recursos da escola no horário contraturno, mas diante da dificuldade de comunicação entre ele e os colegas, ela resolveu modificar sua forma de atuação. Em acordo com a diretora da escola e com a professora, passou a ensinar Libras à turma toda, inclusive à docente responsável pela sala em um horário reservado para isso durante as aulas regulares.

Iniciava ali um movimento de importante de construção de um espaço coletivo e inclusivo pensado a partir da modificação do ambiente e não do aluno.

A atuação da professora não se deteve ao espaço física da sala de recursos, ao contrário, levou a sala a outros territórios ainda inabitados pela língua de sinais. Suas tentativas de criar espaços junto com a professora regular para ensinar alguns sinais à turma e inserir a Libras no contexto das aulas, surtiram efeitos muito rápido, fazendo com que o aluno, que antes se sentava no fundo da sala, se deslocasse para outros lugares, onde tinha a possibilidade de ampliar contatos e descobrir novas amizades.

Enquanto escrevo, me vem à lembrança um episódio em que cheguei à porta da sala e procurei por Rafael. Então, antes que eu pudesse identificá-lo, toda turma me recebeu, em Libras, com o sinal de “bom dia”, acompanhado da expressão vocal. Rafael havia “sumido” no meio das outras crianças, para um desconhecido seria difícil imaginar quem era o aluno surdo daquela classe.

Com a pandemia, Ana me conta que houve muita dificuldade por conta dos recursos tecnológicos precários da família e da desmotivação do aluno. A saída encontrada passou pela invenção de novos cotidianos, do resgate de brincadeiras antigas por videochamada, da conversa triangulada com a mãe do aluno, que passou a aprender Libras junto com o filho durante as aulas online, pelo cinema improvisado às sextas-feiras com filmes assistidos juntos, apresentados na pequena tela do celular.

Uma das maiores dificuldades do aluno é que o mesmo não possui uma identidade surda, pois é oriundo de um lar de ouvintes com muitas barreiras emocionais as quais necessitam ser ultrapassadas. No âmbito familiar, o seu pai e irmão não aceitam a Libras, situação esta que se transfigura em um grande dificultador no meio familiar e no processo de aprendizagem. Embora haja certa resistência dentro do meio familiar, desde o início eu consegui inserir a mãe dentro do núcleo de aprendizado dele para que ela pudesse aprender Libras juntamente com o filho. Essa inclusão ocorreu de uma maneira sutil com simples gestos, como auxiliar com o manuseio do celular, uma vez que nossas aulas acontecem através da chamada de vídeo via *WhatsApp*. (Registro escrito da professora e intérprete de Libras).

Em outro momento:

É importante ressaltar que o aluno em tela no início da nossa caminhada virtual demonstrou resistência por não entender e compreender o momento atual. De forma paliativa para solucionar tal resistência, fiz uso da ludicidade como brincar de forca, adivinhação de sinal, jogo da velha e nesse meio tempo adquiri um quadro branco para o trazer mais próximo da sala de aula

convencional e partir daí montamos a nossa nova sala com vestígios da sala de aula a qual ele estava acostumado, porém dentro da nossa nova perspectiva. A princípio, nossas aulas ocorriam semanalmente e posteriormente passaram a ser todos os dias, tendo uma duração em média de uma a três horas. Criei nesse meio tempo uma metodologia de aula extrovertida para cativar a atenção do meu aluno, por conseguinte iniciei com ele a sexta feira do cinema. Nesse momento de aula virtual, ele, através da videochamada, tinha acesso a tela do meu celular, e com isso assistimos filmes e jogos em libras. A dificuldade de manter uma rotina foi sendo superada apesar de toda a dificuldade tecnológica, tais como sinal de internet, celular sem bateria, celular da mãe não abrindo os documentos PDF (Registro escrito da professora e intérprete de Libras).

Esses movimentos apontaram para a concretização de um fazer docente que, apostando nos pequenos movimentos em direção às pessoas, foi capaz de sustentar a educação. Tal percepção nos mostra que a efetivação de um projeto de educação inclusiva não depende exclusivamente de um espaço físico na escola para onde levar o aluno. Depende muito dos movimentos micropolíticos que os atores são capazes de fazer em direção ao outro.

A confluência entre os aspectos micro e macropolíticos que envolvem a educação facilitam o traçado de um caminho que atinge o aluno nas suas necessidades. Rafael necessitou que a escola fizesse ajustes, que um novo intérprete fosse convocado, que um computador notebook fosse disponibilizado para ele durante o período das aulas remotas, que as aulas fossem mais visuais. Mas também necessitou que cada um dos atores estivesse implicado em relacionar-se com ele, que os colegas aprendessem um pouco de Libras, que a professora da sala regular o percebesse como aluno da classe regular.

A possibilidade de um mundo real permeado pela Libras apresentado por Ana fez com que a família conseguisse vislumbrar uma possibilidade de existência surda. Conforme Ana ia nos contando os avanços com Rafael, os relatos sobre os pais iam aumentando. Trazer a Libras para fora do ambiente da Sala de Recursos e da escola parece ter quebrado o medo dos familiares de viver em um mundo em que ser surdo é sim uma forma de existir e não uma forma de ser deficiente.

Mascarenhas (2016) articula essa discussão com a questão dos modelos de deficiência apresentado no capítulo 3 e aponta que a esse novo paradigma deslocada as questões privadas para o coletivo, subvertendo a ideia de lesão, de incapacidade. Muitos atores da escola fizeram com que a surdez de Rafael fosse reconhecida como uma característica dele, a professora regular, os estudantes, a direção, o porteiro e outros que adentraram no mundo da Língua Brasileira de Sinais conforme era possível, ora usando Libras, ora gestos, expressões, imagens,

sendo uma espécie de “ciborgue” (MASCARENHAS, 2016), lidando na fronteira do que é instituído e criando saídas.

Ana aqui ganha destaque por ser a pessoa que mais aparece nesse “causo”, e por ser a propulsora de um movimento político na família de Rafael, mas todas essas pessoas atuaram para que o território habitado por esse grupo pudesse ter espaço para as necessidades de Rafael.

Com essa nova proposta, obtive grandes resultados com o aluno e começamos a trilhar um novo caminho dentro do seu processo de aprendizagem. Aos poucos, fui fortalecendo o contato com a mãe e introduzi a ideia dela se tornar professora e compartilhei a ideia de criarmos juntamente uma associação de surdos. Lembrando que o aluno em tela não possui uma identidade surda e criar um espaço onde ele possa encontrar com os demais deficientes auditivos, implica em fortalecer a sua cultura e identidade (Registro escrito da professora e intérprete de Libras).

O movimento além muros chama outros atores ao aprendizado da Libras. No espaço familiar, o convite à mãe para que ela aprenda a língua de sinais se desdobra no desejo de voltar a estudar e no vislumbre de um outro mundo para seu filho, no qual sua surdez deixa de ser uma falta e passa a ser uma forma de existir. Esse deslocamento, tão precioso para a construção da identidade surda, nasce no encontro entre a família, a escola e o aluno. Partindo do universo escolar, vemos os planos de possibilidades se ampliarem para outras instâncias, a casa, a família, outras pessoas surdas, uma comunidade. Como no modelo rizomático de Deleuze e Guattari (2011), um único ponto se conecta a uma multiplicidade de outros pontos, se avoluma em diferentes direções e amplia a rede de relações.

O mapeamento dessa experiência de deslocamento da sala de recursos para o território traz a potência das práticas ampliadas, do diálogo aberto, do rompimento com a ideia de uma educação que não leva em conta o contexto familiar e social. Vemos na trajetória dessa professora com o aluno surdo a composição de uma trama tão rica e potente que não cabe apenas na escola, tampouco na sala de recursos.

4.3 As estradas e os percursos

Mande notícias do mundo de lá
Diz quem fica
Me dê um abraço, venha me apertar
Tô chegando

Coisa que gosto é poder partir sem ter planos
 Melhor ainda é poder voltar quando quero
 Todos os dias é um vai e vem
 A vida se repete na estação
 Tem gente que chega pra ficar
 Tem gente que vai pra nunca mais
 Tem gente que vem e quer voltar
 Tem gente que vai e quer ficar
 Tem gente que veio só olhar
 Tem gente a sorrir e a chorar
 E assim chegar e partir
 São só dois lados da mesma viagem
 O trem que chega é o mesmo trem da partida
 A hora do encontro é também despedida
 A plataforma dessa estação
 É a vida desse meu lugar

A música *Encontros e Despedidas* na voz de Maria Rita (2003) é quase uma tela, tamanha potência em descrever a vida na estação. Como já disse anteriormente, meu itinerário entre casa, trabalhos e universidade é completamente atravessado por estradas, rodoviárias, ônibus e viagens e, portanto, sou íntima desses fluxos. Assim sendo, a próxima trajetória escolar que narrarei cresce exatamente nesse lugar de trânsito. Os nomes e detalhes foram trocados para proteger a identidade das pessoas.

Vou 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. Lembro-me perfeitamente do dia que sua mãe, Samanta, chegou ao NAIE procurando informações sobre o ensino no município. Seus grandes olhos me olhavam desconfiados e suas perguntas denunciavam o receio de enfrentar dificuldades. Samanta me 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, lembro-me que fiquei preocupada 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 me perguntou sobre mediação escolar e disse que seu filho precisaria, por ser uma criança autista. Encaminhei 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 dirigente, fui percorrendo os olhos pelo ambiente, indo em direção à quadra. Crianças, bolas, cores, gritos, uniformes, degraus, grades, pula-pula, 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 infindáveis 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?

Certa vez, em um evento dedicado ao estudo do autismo, deparei-me com o desenho de um rosto apático para representar as pessoas desse público. Olhos para cima, boca reta, nenhum sinal de expressão facial. Todas as vezes que me deparava com aquela carinha em meu crachá sentia uma onda de desconcerto, lembrava de todos os rostos sorridentes, da atitude curiosa, dos olhos abertos e, sim, às vezes distantes. Por que a representação de uma pessoa com autismo tinha que passar por uma expressão tão fria e reducionista?

Figura 3. Logotipo de evento dedicado ao Autismo.



Fonte: 3º SAUFF

Descrição da imagem: a imagem mostra uma figura de rosto com os olhos voltados para cima e com a boca reta.

Ainda durante o evento, peguei uma caneta e alterei figura com traços que se aproximavam mais dos meus estudantes.

Figura 4. Alteração feita durante o evento



Fonte: Arquivo pessoal.

Descrição da imagem: a imagem mostra o desenho de um rosto com os olhos para cima e com a boca sorridente, feito a caneta. Acima está o nome do evento "Sauff". Abaixo lê-se o subtítulo do evento: "Práticas clínicas, terapêuticas e pedagógicas".

Dessas lembranças damos um salto ao ano de 2020. Com a pandemia, o contato com os familiares ficou muito dificultado. Dependente de conexão via internet, nem sempre o número estava correto, ou conseguíamos acompanhar os processos escolares dos estudantes. Com Luís, não tive muita dificuldade, pois conseguíamos contato com a mãe Samanta com relativa facilidade através do WhatsApp. Samanta nos dizia que Luís estava acompanhando bem as atividades, embora às vezes tivesse dificuldade para realizá-las por muito tempo em sequência. Também relatou a dificuldade dele em utilizar a máscara de proteção, o que dificultava suas saídas.

Assim seguiu por parte de 2020, até que em novembro desse mesmo ano encontrei com Samanta em outra situação. Ao assumir um outro posto de trabalho em outro município (distante 100km de Pádua e 50km de Bom Jardim), deparei-me com olhos conhecidos por trás

de uma máscara. Que grande surpresa! Samanta, que é uma profissional de saúde, também havia passado no concurso do município e passaríamos a compartilhar parte do trabalho (e do itinerário).

Esse encontro inusitado me proporcionou conhecer melhor a história de Luís e sua trajetória como aluno e como criança autista. Entre fotos, conversas nos horários de almoço e mensagens por aplicativo, Samanta ia me contando os passos de Luís na escola, o percurso percorrido até descobrir que ele tinha autismo, as angústias enquanto mãe e os desafios na escolarização.

Certo dia, durante o horário de almoço, enquanto descansávamos um pouco sol do outono serrano, começamos a conversar sobre a descoberta do autismo na família. Com olhos marejados, Samanta me contou que começou a perceber os primeiros sinais por volta de 1 ano e 5 meses, após uma internação médica. Ela contou que até esse momento, o desenvolvimento da criança estava seguindo de forma típica, e que a partir dessa idade, ele passou a apresentar aversão à cor branca, a ficar agitado quando precisava ir a lugares diferentes e comércios, passando também a emitir sons. Deixou de atender pelo nome e parou de falar. Chegaram a desconfiar que ele pudesse ter problemas de audição e, então, começaram a investigar.

Ao narrar essa parte da história, Samanta me conta do susto que tomou ao ver no encaminhamento do pediatra ao neuropediatra a inscrição “investigar TEA”. Ele diz que o médico não chegou a falar com ela sobre a possibilidade e que ver aquela possibilidade de forma tão abrupta foi difícil. Ela diz que achava que não era, pois na época havia um personagem em uma novela e ela achava muito diferente, mas continuou a investigar, com exames para descartar outras hipóteses, até que aos 2 anos e 6 meses, Luís recebeu o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, com indicação de inserção em creche para um melhor desenvolvimento. Começava aqui a trajetória escolar de Luís.

Samanta me conta que depois de não conseguir vaga na rede municipal de Rio das Ostras, onde residia na época, resolveu retornar à região noroeste e matricular o filho em uma creche. Na mesma época, Luís também passou a frequentar os atendimentos na APAE de Aperibé, cidade vizinha a Pádua. Nessa creche, Samanta conta que Luís enfrentou muitos problemas, chorava todos os dias, não se alimentava bem e não conseguia ingerir água. Só então, a família decidiu matriculá-lo em uma escola pública da rede de Pádua.

A caminhada de Luís e sua família até seu ingresso na escola não é diferente da de muitas outras famílias. Ainda hoje, ouvimos relatos de estudantes que não são aceitos em escolas, ou de vagas que desaparecem da noite para o dia. Felizmente, muitas outras instituições já tomaram o caminho inverso e têm feito mudanças significativas para garantir esse primeiro

acesso. O aumento no número de crianças com deficiência matriculadas em escolas regulares é um desses indicativos.

Uma outra dimensão também foi colocada em evidência ao longo das conversas com Samanta: o sentimento da família em relação à escola. Muitas vezes voltamos toda atenção ao aluno que inicia sua trajetória escolar, mas nos ocupamos muito pouco de abrir espaço a esses familiares para que eles compartilhem suas expectativas, seus medos.

Era muita insegurança que a gente sentia porque ele não falava, então se acontecesse alguma coisa ele não poderia nos contar. Também tinha a questão das outras crianças, se elas iriam aceitá-lo bem, se iriam rejeitá-lo. Mas fui percebendo que os próprios professores ajudavam as outras crianças a entenderem um pouco sobre ele. Então as crianças passaram a cumprimentá-lo na rua, quando a gente saía. (Relato de Samanta)

Esses são os detalhes que fazem toda diferença. Luís era aluno de uma classe como outro qualquer, diferente em alguns aspectos, mas pertencente à turma, parte do grupo de colegas. Percebi que esse acontecimento teve muito significado para a mãe de Luís. Ao narrar esses detalhes sua voz se alegrava, contava com prazer. E assim, continuou contando que sua insegurança foi se desfazendo. A confiança nas escolas e a boa recepção do aluno às aulas foram apaziguando os medos.

No entanto, a exclusão é inegável e está presente nos mais diversos lugares. A família de Luís teve experiências em várias cidades diferentes em virtude da natureza da ocupação do pai de Luís. Por isso, há relatos que mostram a face difícil que as pessoas com deficiência e suas famílias ainda encontram para que seus direitos sejam garantidos.

Certa vez, conversando com Samanta sobre o trabalho no município de Sumidouro, ela me contou que estava desanimada, pensando em sair do trabalho. Depois de algum tempo e meio sem jeito, me disse que morar ali com a família era difícil, a cidade era pequena, não tinha boa cobertura de atendimentos para Luís e que em virtude disso tinha optado por ir e voltar toda semana, para que a família pudesse continuar a rotina em Pádua. Com os olhos marejados, me disse também que as pessoas ali compreendiam muito pouco sobre autismo e que eles acabavam passando por situações muito difíceis. Segundo ela, certa vez, ao chegar em casa com a família, havia uma carta embaixo da porta:

Eu recebi uma carta. Estava embaixo da minha porta quando eu cheguei. Me pedia para nos mudarmos porque ninguém aguentava mais meu filho fazendo barulho. Doeu muito. Ninguém entende. Eles disseram que se não tínhamos educação para viver na cidade, que fôssemos para o mato. (Registro de diário de campo, janeiro de 2021)

Figura 5. Registro sobre a carta recebida pela mãe de Luís.

11
"Eu recebi uma carta.
Estava embaixo da
muita porta quando
eu cheguei. Me pediu
para nos mudarmos por
que ninguém aguentava
mais o meu filho fazendo
bambô. Bem ruim. Ninguém
entende. Eles disseram
que se não tinhamos edu-
cação para viver na cidade
que fomos para o met."

Outra vez, também conversando sobre redes de apoio e experiências em outras cidades, Samanta me contou de sua experiência durante o período que morou no estado do Espírito Santo, por conta de uma posição de trabalho que havia conseguido:

Figura 6. Registro sobre a mudança do Espírito Santo.

Meio Carlos morou no ES com a família por um tempo. Samanta me contou que foi muito ruim. Eles foram para lá por conta de uma oferta de emprego, mas a escolarização foi tão difícil, que preferiram voltar:

"Minha mãe do meu sobrinho não quer voltar pra Pádua. A escola ~~está~~ atrasa o ~~trabalho~~. E ele ficava me pedindo pra voltar."

Fonte: Registro pessoal, Diário de Campo.

Seria impossível trazer um pouco da história de Luís como criança autista, aluno de escola pública regular, sem contar também as trajetórias que sua família fez, os caminhos que percorreram até se sentirem acolhidos. Todas essas idas e vindas me despertaram para aquilo que não está previsto em nenhuma normativa: o lugar ao qual nos sentimos pertencentes. Por que essa família se sentiu acolhida em Pádua, naquela escola específica? O que fez com que os desafios existentes na escolarização de Luís fossem encarados com menos dificuldades naquele espaço?

Figura 7. Luís, usando máscara, cumprimentando os funcionários de um mercado em 2020.



Fonte: Arquivo pessoal (cedido pela mãe).

Descrição da imagem: a imagem está desfocada e mostra figura de um menino moreno de camisa rosa com uma sacola verde na mão. O menino usa máscara e faz sinal de positivo.

O pertencimento à escola, à cidade, ao território não é apenas estar presente em um espaço físico, a contiguidade existente entre as pessoas forma redes. Uma trama de conexões

que se apoiam mutuamente. Luís e sua família se sentem parte da rede escolar de Pádua, mesmo com as dificuldades encontradas, há um espaço onde eles se sentem seguros em exigir direitos, em reivindicar ações. As relações construídas por essa família com a escola não se dão apenas pelo espaço institucional, ao contrário, é atravessada pela identificação com a cidade, com as pessoas e com todos outros componentes impalpáveis que compõem a territorialidade.

4.3.1 A mediação e a escola

Quando nos debruçamos sobre os relatos que atravessam a experiência escolar de Luís, questões chegam à superfície. Quando o aluno foi matriculado, ainda no maternal, houve um apelo muito grande para que fosse providenciado um mediador escolar que pudesse acompanhá-lo. Como geralmente acontece nesses casos, a escola alegava que sua permanência em sala dependia dessa pessoa, pois sua movimentação pelo espaço, seus gritos e a dificuldade de seguir comandos eram inconciliáveis com a dinâmica da classe. Além disso, havia ainda o direcionamento para que essa pessoa atuasse como um professor auxiliar, alguém que estivesse a disposição exclusivamente de Luís para empenhar-se em suas atividades escolares. Por outro lado, Samanta me relata que sua demanda por mediador ia no sentido de garantir que seu filho fosse bem cuidado e atendido em suas necessidades de forma satisfatória.

Nesse ponto, é interessante observar a dinâmica que o município de Pádua assumiu com relação à mediação escolar. Previsto na legislação como “profissional de apoio escolar” (art. 3º, inciso XIII, lei nº 13.146/ 15), a função desse profissional ainda se mostra nebulosa no cenário escolar. De acordo com o texto da lei, tal profissional seria a

peessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

Por esta redação, observa-se que o direcionamento da função segue no sentido de oferecer auxílio para as questões básicas de cuidado àqueles que assim necessitarem, ressaltando ainda a não aplicação para aquelas técnicas e procedimentos relativas a profissões reconhecidas, como é a licenciatura. No entanto, o que vemos se consolidando no cenário de Santo Antônio de Pádua é uma ampliação dessa participação para uma atuação muito mais generalizada e excludente. O apelo das escolas é para que a pessoa a cumprir esse papel

desenvolva a função de um professor exclusivo, que atue desde a vigilância até o auxílio pedagógico para o aluno.

Vargas e Rodrigues (2018), em texto dedicado à mediação escolar, destacam que apesar da previsão dessa atuação na legislação, não há uma determinação clara sobre a função, deixando brechas para que essa interpretação seja feita por cada município de acordo com sua leitura. As autoras destacam que “a mediação escolar não é uma profissão regulamentada, nem consta na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) instituída pela portaria ministerial n. 397, de 9 de outubro de 2002, fato que evidencia a fragilidade trabalhista dessa atividade” (VARGAS & RODRIGUES, 2018, p. 9). Tal quadro é corroborado pela realidade paduana, em que a função de mediador já foi realizada tanto por professores com carga ampliada e funcionários advindos de outras funções, quanto por estagiários de ensino superior.

Para além da fragilidade na configuração da atuação do mediador escolar, esse fenômeno traz à luz outras faces da dinâmica escolar, que não emergem tão facilmente. O mais significativo deles provavelmente é a tentativa de silenciamento dos conflitos que surgem com a presença de alguém que marca a diferença na escola. Quando um aluno com deficiência chega ao universo escolar, muitas questões são levantadas e nessa configuração o mediador frequentemente é acionado para dar conta do “sintoma”, daquilo que é aparente. A tarefa indizível solicitada ao mediador não é mediar, mas remediar, costurar os buracos existentes na escola com remendos, camuflando as deficiências que são da escola, não do aluno.

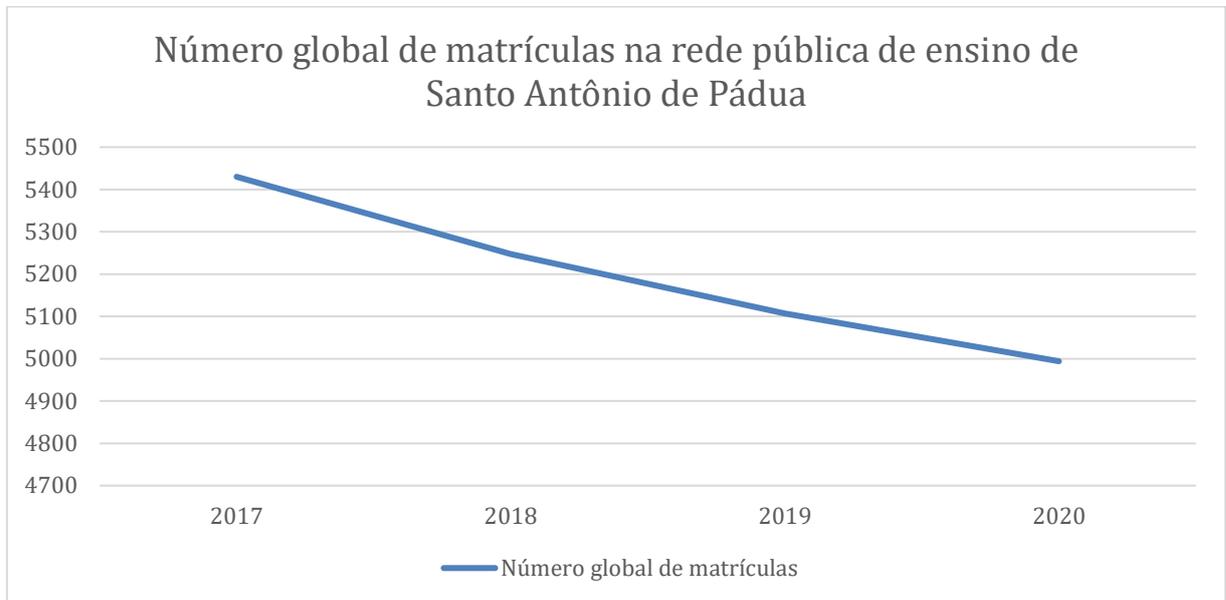
Nesse sentido, acaba caindo na conta dos estudantes com deficiência a dificuldade da instituição-escola de romper como esses arranjos excludentes. Com a presença desse (re)mediador, algo deixa de vir à tona, os desconfortos necessários à eclosão de uma cena que cause rupturas são abafados. O fato de a escola apresentar tanta dificuldade em receber estudantes com deficiência, especialmente crianças com autismo, diz muito sobre as práticas imutáveis que se perpetuam ao longo dos anos e que forçam os sujeitos a se adequarem à disciplina, à norma e a práticas instituídas.

Moraes, em conversa com Despret, trabalha a noção do mal-entendido promissor, do desconcerto que “cria a ocasião para uma nova versão possível do acontecimento” (DESPRET, 1999. p. 328-330 *apud* MORAES, 2010, p. 29). Sob essa ótica, podemos dizer que a mediação escolar paduana tal como vem sendo empregada impede a emergência de tais “mal-entendidos”, sufocando uma tensão que precisa ser posta em jogo.

Registos do NAIE sobre o número de mediadores solicitados pelas escolas reforçam essa percepção. Em 2017, por exemplo, o número de contratações de mediadores chegou a 30. Já em 2020, o número de estudantes com necessidade de profissional de apoio indicado pelas

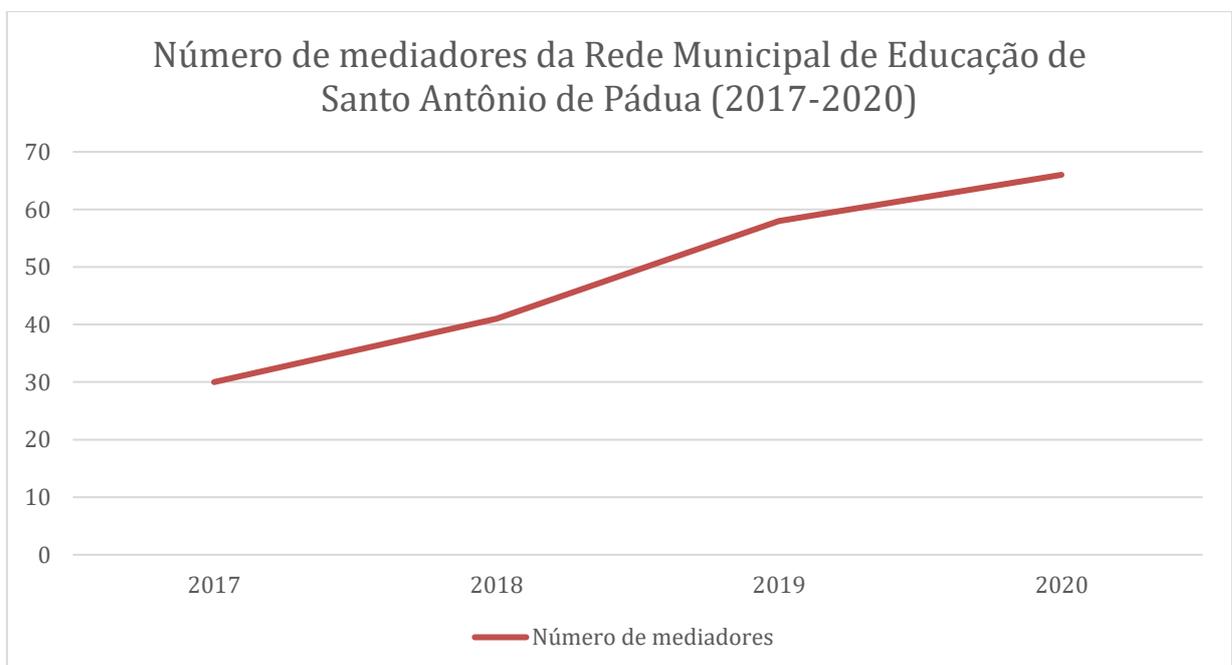
escolas chegou a 66, mesmo quando as matrículas da rede pública decaíam (INEP, 2020; NAIE, 2021).

Gráfico 1. Progressão das matrículas na rede pública municipal em Santo Antônio de Pádua de 2017 a 2020.



Fonte: INEP, 2020.

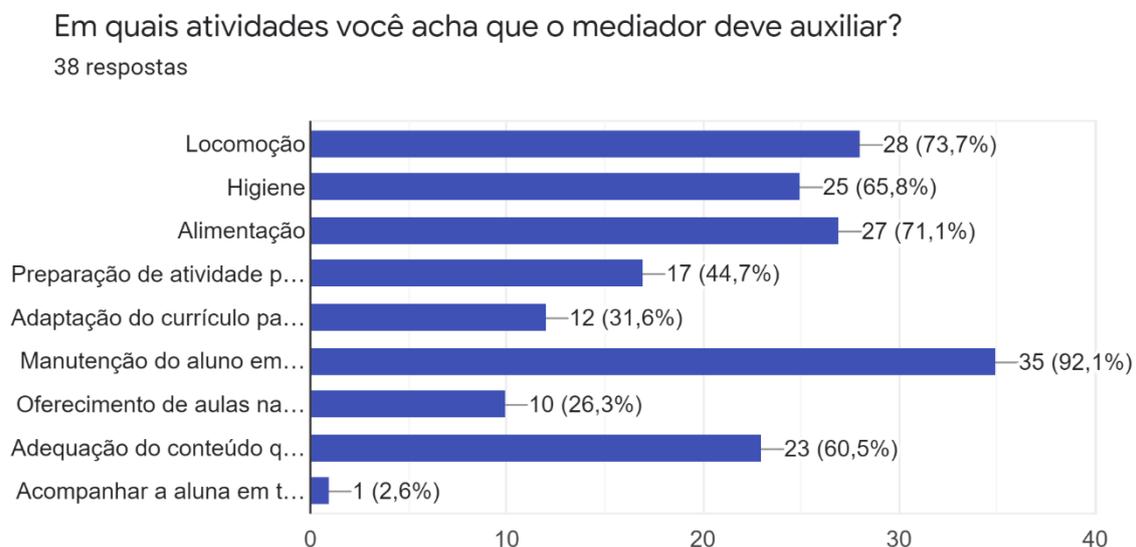
Gráfico 2. Número de mediadores na rede pública municipal de Santo Antônio de Pádua de 2017 a 2020.



Fonte: NAIE, 2021.

Um descompasso que encontra respostas na percepção das equipes escolares sobre a atuação dos mediadores. Em 2018, em uma pesquisa interna com as equipes escolares sobre a mediação escolar, na qual foram obtidas 38 respostas, foi feita a seguinte pergunta: “em quais atividades você acha que o mediador deve auxiliar?” (NAIE, 2018). Os entrevistados podiam assinalar vários itens e acrescentar outros se houvesse necessidade. Os itens eram: locomoção; higiene; alimentação; preparação de atividade pedagógica, adaptação do currículo para o aluno; manutenção do aluno em sala de aula; oferecimento de aulas na sala de recursos e adequação do conteúdo que está sendo passado. Apenas 1 resposta acrescentou a opção “acompanhar a aluna em todos os momentos”. A imagem abaixo demonstra o percentual de respostas.

Figura 8. Respostas obtidas na pesquisa em 2018.



Fonte: NAIE, 2018. Arquivo interno.

Evidentemente, a limitação do alcance do questionário não permite tomar como conclusivas as respostas ou possíveis indicações que elas propõem. No entanto, alguns números chamam a atenção pela expressividade, como o percentual de 92,1% de entrevistados (profissionais da equipe dirigente e professores) que acreditam que um dos papéis do mediador é manter o aluno em sala de aula. Quais pistas esse número nos revela?

Ao longo das conversas com a mãe de Luís e com outros profissionais da escola, que serão trazidos abaixo, observei que a figura do mediador assumiu um espaço de dependência, em que o aluno necessita da presença dessa outra pessoa não apenas para apoiá-lo naquilo que

ele realmente necessita, mas também (e talvez principalmente) para avaliar sua permanência na escola. Os sentidos desse funcionamento retornam à lógica de homogeneização de classes, de pessoas, de formas de ser. O mediador é ali solicitado para produzir um sujeito “normal” e mantê-lo dentro dos limites daquilo que arbitrariamente se convencionou reconhecer como um modelo de aluno.

Como sabiamente compuseram Renato Teixeira e Almir Sater (1992), “Cada um de nós compõe a sua história/ Cada ser em si/ Carrega o dom de ser capaz/ E ser feliz”. Não há medida para o ser humano, não há medida para ser aluno, ou para ser considerado “o” diferente, pois cada existência é única, é completa em si mesma.

Lanuti e Mantoan (2018) apontam que não há modelos a serem seguidos, uma vez que todos somos simulacros, sendo impossível, portanto, identificar aqueles que comporiam o grupo do “outro”. Em diálogo com o pensamento deleuziano, os autores afirmam que não há um modelo justamente porque todos somos construídos a partir de diferenças. Nesse sentido, as escolas, ainda centradas na ideia de ícone, de um modelo fixo a ser seguido, não alcançam a dessemelhança daquele que se desvia da norma e continuam a buscar um caminho que opere na homogeneização.

O mediador, quando inserido nessa lógica, se torna um elemento de adaptação da realidade escolar. Contudo, a adaptação pressupõe que algo não foi feito para todos, fugindo dos princípios da inclusão.

Adaptar é justapor, arranjar de forma improvisada, apropriar-se do que não é seu. Recriar tem a ver com desconstruir, romper, ressurgir. Nesse sentido, o ato de ensinar não deve ser adaptado, mas transformado profundamente, reconstruído considerando a diferença de todos, para viabilizar a participação total dos alunos. Ao adaptar as atividades escolares a um determinado grupo, não se reconhece que todos os sujeitos possuem necessidades específicas, desejos singulares, capacidades mutantes e contingentes e que, portanto, não cabem em categorias representativas. Desconsideram – se as possibilidades e o direito que todos os alunos têm de aprender conforme os seus desejos, a partir do que lhes afeta e não do que está prescrito. (LANUTI & MANTOAN, 2018, p. 124)

Uma escola inclusiva precisa, então, se repensar estruturalmente, rever suas concepções e principalmente a maneira como trata a diferença. É preciso ir além do ideal de inclusão, além da matrícula, além da mediação e da adaptação. O projeto educacional precisa ser pensado desde sua estrutura, o que inclui intenções, transformações atitudinais, propostas reais, movimentos instituintes e, principalmente, políticas públicas. Sobre esse último aspecto, um desafio é quebrar com a visão hegemônica da pessoa com deficiência como ocupante do lugar

da falta, bem como com a distância entre as disposições que se colocam a nível macro e as operações do cotidiano, a nível micropolítico.

Um primeiro apontamento pode ser feito no sentido de que para se problematizar essas questões é preciso reconhecer a limitação do paradigma vigente em que a deficiência é tratada a partir de abordagens reabilitacionais, que não confrontam a sociedade sobre os direitos da pessoa com deficiência (MARTINS, 2009). Essa mudança de paradigma passa pela desconstrução da noção de tragédia e dos desdobramentos decorrentes dessa visão. Um exemplo recorrente na escola é o tratamento infantilizado e cercado de “coitadismos” que muitos estudantes com deficiência recebem, muitas vezes por seus próprios mediadores. Ainda é muito difundida a noção de que esses estudantes estão na escola regular em virtude de um ato de bondade, de aceitação de alguém e não porque é seu direito.

Esses aspectos têm influência na aplicabilidade das políticas públicas uma vez que estas necessitam adentrar o cotidiano, e para isso dependem que pessoas as coloquem em prática. Se o arcabouço cultural ainda não é dotado de um substrato fecundo para isso, a tendência é que a distância entre o macro e o micro se aprofunde.

[...] o impacto das políticas públicas será sempre mitigado se na prática cotidiana elementos da administração pública, empregadores, engenheiros, arquitetos, educadores, programadores culturais, etc., não estiverem enculturados dos direitos das pessoas com deficiência. [...] a implementação de políticas públicas não pode dispensar uma pedagogia social em que as necessidades das pessoas com deficiência sejam enunciadas numa linguagem de direitos. A aproximação deste quadro, sugiro, configura um radical questionamento dos termos pelos quais a deficiência é hegemonicamente pensada. Tal desígnio depende que a afirmação de capacidades das pessoas com deficiência seja articulada com reivindicações insurgentes: pela superação de barreiras, pela superação de preconceitos e pelo fim das lógicas assistencialistas – nas suas múltiplas encarnações. (MARTINS, 2009, p. 189-190)

Na pesquisa mencionada acima (NAIE, 2018) havia também uma versão para os mediadores, em que eles podiam avaliar a experiência que tiveram. Alguns dados e relatos trazidos mostraram que a simples presença desse profissional não é suficiente para garantir uma escolarização inclusiva. Por exemplo, quando foi perguntado se o aluno frequentava a sala de aula regular, apenas 57,1% responderam que frequentavam normalmente. Outros 11,4% disseram que o aluno só frequentava quando o mediador estava presente e 20% afirmaram que o aluno se ausentava com frequência da classe. Por fim, 11,4% (4 estudantes) nem sequer frequentavam a classe regular, mesmo estando matriculados!

Quanto aos relatos, muitos indicavam um caminho de exclusão vivenciado junto com o aluno: “Em algumas situações a falta de entendimento da direção e até mesmo ajuda. Meu aluno não gosta de fazer nada e muito menos ir para sala e fico de mãos atadas, já que todos acham que preciso me virar com isso sozinha, ninguém tenta ajudar.” (Mediadora A, NAIE, 2018).

Sobre os problemas enfrentados durante o período da mediação, uma pessoa registrou: “falta de suporte por parte dos professores, falta de conhecimentos e compreensão a cerca (SIC) da minha função por parte da direção e demais funcionários” (Mediador B, NAIE 2018); outra escreveu: “O descaso do dos professores.me sinto excluída como as crianças (SIC).” (Mediador C, NAIE, 2018).

Esses relatos vão ao encontro do informado pela equipe escolar quando perguntado se havia momentos de orientação e planejamento com os mediadores. Apenas 55,3% informaram que eram realizados vários momentos. Outros 28,9% registraram que havia poucos momentos e 15,8% disseram não ter oferecido nenhum tipo de orientação.

Embora os dados representem a realidade da educação paduana ao longo do ano de 2018, nos anos seguintes não houve muitas mudanças em relação ao cenário total. Atualmente, vem se instituindo na cidade uma percepção bastante errônea do mediador, sendo esta solicitação muitas vezes atravessada pela medicalização. Não é raro, por exemplo, que os pais apresentem na hora de solicitar o profissional à Secretaria um laudo médico com a indicação expressa de que “o aluno necessita de mediador escolar”. Inclusive, muitos desses pedidos são para estudantes diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, ou até mesmo estudantes em situação de vulnerabilidade social, em que outras questões centrais se perdem em segundo plano. Esse funcionamento excludente evidencia que o silenciamento não se limita às pessoas com deficiência. Ao contrário, qualquer aluno que se apresente na escola como um possível desviante do modelo é um candidato a necessitar desse mediador.

Outra voz que colaborou para a observação da trajetória escolar de Luís foi justamente seu mediador, Cristofer, professor de português e estudante de psicologia. Cristofer já havia sido professor regente antes de se tornar mediador e, ao longo da conversa, fui sentindo que ele ocupava um lugar ambivalente, compreendendo os desafios de pensar a inclusão enquanto professor e ao mesmo tempo, necessitando do apoio desse profissional agora como mediador.

Eu já estive como professor, já tive uma ideia diferente de qual era o papel do mediador, do NAIE e até do psicólogo educacional. Antes achava que era meu dever encaminhar para os profissionais, pois seria uma tarefa deles, já que na formação de professor não temos essa capacitação, mas depois de ter a experiência como mediador, vejo que é muito diferente, que precisa de um trabalho interdisciplinar, em que todos contribuam. Também fico pensando no

professor... Estamos acolhendo os professores em suas dificuldades ou exigindo sem conversar? (Relato do mediador Cristofer).

Cristofer me confrontou com essa pergunta e, como psicóloga da secretaria de educação, me perguntei quantas vezes não havia tido a perseverança suficiente para iniciar conversas (ou reiniciá-las), para ouvir mais, para aproximar mais. A vigilância sobre nossas próprias atitudes não deve se perder pela rotina.

Cristofer também trouxe alguns elementos interessantes sobre a experiência de mediação com Luís. Por diversas vezes, ele se mostrou incomodado com a constante marcação do lugar de aluno com autismo, do diagnóstico e dos estereótipos fixados sobre crianças com deficiência.

Me incomoda muito essa necessidade de falar em fechar diagnóstico o tempo todo, de só pensar no autista “sujeito mudo”. Eu mesmo esquecia que o Luís tinha autismo, para mim era só uma criança fazendo ciúce. Como no dia em que ele chegou para professora e disse: “tia, ontem eu comi bolo de chocolate!”. Simples, normal! Às vezes sentia que o autismo era como uma figuração para gente, por que eu conhecia o Luís de verdade. E isso fazia tudo ficar mais leve, mais simples, mais fácil. (Relato do mediador Cristofer).

Conhecer o aluno e ir além daquilo que o diagnóstico apresenta. A fala de Cristofer é bastante incidente na dimensão subjetiva da existência de Luís. Não se trata de lidar com um aluno com autismo, e sim conhecer uma pessoa, que tem suas particularidades como qualquer outra. Como no exemplo da festa na escola, nada está dado a priori quando se trata de pessoas, tudo é construção, tudo é fluido, tudo é possível.

Em outro momento:

Ser mediador me ajudou a entender que é preciso compreender mais o outro, o indivíduo, deixando um pouco de lado a ideia de que “todos somos iguais”. Nós não somos, somos muito diferentes. Quando a gente pensa em inclusão, deveria pensar em conhecer o aluno. No sentido de conhecer o espaço, as pessoas que estão com ele. Conversar com os pais, com outros professores, com o professor de AEE e com a criança também! É muito estranho chegar a um local, uma escola, como que para manipular um objeto. (Relato do mediador Cristofer).

Cristofer traz novamente a importância de conhecer esse aluno, de tomá-lo como pessoa e de perceber que o protagonista dessa cena deve ser o próprio aluno, com seus desejos, suas características pessoais, sua experiência de pessoa com deficiência. Nesse sentido, é de competência de todas as instâncias se implicarem em um movimento que observe as experiências e as perspectivas desses sujeitos no planejamento e na execução das ações que se

destinam a eles. As políticas públicas em especial, devem ter essa noção como princípio para que todo histórico de exclusão e opressão social das pessoas com deficiência não seja ignorado (MARTINS, 2009).

Infelizmente, devido à adoção de aulas remotas durante a pandemia e ao protocolo de segurança da Secretaria Municipal de Educação, não consegui mais ter contato presencial com Luís. Quando houve a possibilidade de retorno presencial os pais dele optaram por manter as aulas remotas por receio de que o ambiente ainda não estivesse seguro o suficiente. Assim, tive poucos momentos de contato com Luís, e os que tive se deram principalmente através do aplicativo de mensagens WhatsApp: áudios dele falando sobre suas atividades escolares, vídeos que sua mãe me apresentava com suas evoluções em leitura, fotos dele executando as tarefas, as notícias de que ele expressava constantemente seu desejo de retornar à escola.

A ausência de um contato maior com os estudantes durante esse período foi bastante significativa, pois impediu que eles, peças centrais do meu trabalho, pudessem ter sua voz própria marcada nesse texto. Uma dificuldade que não poderia deixar de ser trazida como elemento componente do plano em que a pesquisa foi desenvolvida. Uma lacuna um tanto difícil de contornar em virtude da pandemia e que, propositalmente, não desejo preencher. A falta da voz deles nesse texto não poderia ser preenchida.

Há acontecimentos que nos mostram que as disparidades que afetam esse público se estendem em muitas direções. Boa parte dos estudantes com deficiência não retornou ao ensino presencial quando houve a possibilidade justamente porque os responsáveis sentiram medo de que eles estivessem mais expostos ao contágio pelo coronavírus.

Ao longo do ano de 2021, acompanhamos o desafio do retorno seguro, envolto em lutas políticas que não priorizaram a vida e a imensa dificuldade de apresentar protocolos seguros, viáveis e coerentes com a realidade de cada território. A falta de investimento real e significativo, as condições estruturais das escolas públicas, a precariedade nos planejamentos baseados no acompanhamento da situação epidemiológica, tudo isso afetou consideravelmente o retorno às aulas presenciais e, principalmente o sentimento de segurança dos pais e responsáveis de estudantes com deficiência, que não se viram atendidos e priorizados nesse processo.

No caso de Luís, que não retornou ao presencial, um episódio se tornou bastante significativo. Enquanto assistia ao conselho de classe virtual de sua escola, observei que a escola tinha adotado um padrão para identificar os estudantes que estavam no ensino remoto e os que estavam no presencial. Apresentava-se a lista com todos os estudantes da classe e em azul ficavam os que estavam em casa e em vermelho os que estavam na escola, e na coluna da

frente, um espaço para registrar como o aluno estava, se estava enviando as atividades, se estava conseguindo avançar. Quando chegou à turma de Luís, rapidamente identifiquei seu nome, grifado em azul, identificando que estava no ensino remoto. No entanto, observei que na frente do nome dele, ao invés de conter alguma observação sobre seu desenvolvimento, estava escrito apenas “aluno de inclusão”. Nas discussões, sequer falaram sobre ele. Estava indo bem? Estava enviando as atividades? Precisava de algum apoio? Nada foi dito.

Aquele episódio saiu comigo da reunião e me colocou a pensar novamente nesses lugares fixados que a escola ainda aloja os estudantes. Como colocado anteriormente, é um mecanismo de hospedagem (SKLIAR, 2003), restritivo, que dificulta a ocupação de outros espaços. Episódios como esse nos mostram que ainda há muito para caminhar, muitos becos para iluminar e tentar trazer à discussão.

4.4 Entre instituições e diagnósticos, a infância.

Denis.

Certos momentos nos colocam de frente com tantas questões que nos roubam as palavras para iniciar a escrita. Escrever sobre o caso de Denis é uma dessas situações. Escrevo e apago, construo e volto ao zero, tamanha é minha dificuldade em reconhecer nas minhas próprias palavras um retrato, ainda que mal feito, de Denis. Contento-me com o esclarecimento de que relato o vi, o que ouvi, o que presenciei, o que me foi narrado, e que tudo isso nunca será capaz de descrevê-lo. Mas nos ficam pistas, brechas, frestas, sussurros, e com isso seguiremos.

Conheci Denis pela primeira vez durante uma de suas aulas no Pré-II de uma escola da região central de Pádua. O chamado da escola era claro: desejava de intervenção com um aluno que “não tinha jeito e que quebrava tudo”. Chegando à escola e conversando com a professora, ela demonstrou muito afeto e dedicação a Denis, me apresentou seus trabalhos com orgulho, dizendo que ele era inteligentíssimo, que falava muito bem, mas que estava tendo muita dificuldade de estabelecer um bom relacionamento com ele e dele com os colegas.

Enquanto ela me narrava tudo isso, Denis andava de um lado a outro, mexia em portas, gavetas, varais de desenhos, mochilas, entrava e saía da sala constantemente, pulava, corria na ponta dos pés, entrava em armários e pedia doces à monitora no pátio. Várias características levavam a crer que se tratava de autismo, mas ainda era cedo para compreender. Fui seguindo-o em seu itinerário pela escola, observando os olhares já acostumados a vê-lo pelos corredores. Uma auxiliar, balançando a cabeça de um lado a outro, comentou: “lá vem Denis de novo, hoje começou mais cedo!”.

Ele tinha extrema dificuldade de ouvir outras pessoas, mas a voz da professora parecia ser mais permeável. Falava com cuidado e depois de algum tempo insistindo, ele a acompanhava. A orientadora pedagógica, pessoa que havia entrado em contato comigo, demonstrava profunda preocupação, me perguntava a todo momento o que é que ele tinha e se seria necessário indicar a matrícula em “Sala de Recursos”. Recordo-me de que naquele dia conversei com muitas pessoas na escola, professores, orientadora, auxiliares, professora de AEE, porteiro, diretor. Quase todos o descreviam como um menino inteligente, mas “muito nervoso”.

Na reunião de equipe do NAIE, relatei o caso à assistente social e à fonoaudióloga que dividiam o trabalho comigo e resolvemos convidar a família para uma conversa, a fim de conhecer melhor a história de Denis. Fizemos o contato e aguardamos. No primeiro dia agendado, ninguém compareceu, mas insistimos e conseguimos falar com a mãe dele, Helena.

Mesmo com todo cuidado tomado, Helena chegou ao NAIE muito assustada, visivelmente incomodada. Nos deixou saber muito pouco sobre Denis e sobre sua história familiar. Deixamos combinado um outro momento, na escola, para que pudéssemos conversar de forma mais abrangente.

A forma como ocorreu esse primeiro contato com a família de Denis me despertou para alguns aspectos que passam despercebidos no cotidiano de trabalho. Em que medida observamos o impacto que esse tipo de intervenção tem em uma família? Estamos dispostos a acolher o que a família relata, seu sofrimento e suas incertezas? Helena me impulsionou a repensar essa postura inicial, buscar uma posição de cuidado e a observar com mais atenção os afetos nos quais os pais e responsáveis estão envolvidos.

A educação ainda se mostra muito aderida a essa visão de boa e má família, ou família estruturada e desestruturada. Há coisas que mesmo uma formação inteira em psicologia não nos mostra e essa é uma das descobertas que fiz em minha trajetória no NAIE. As muitas configurações assumidas por grupos de pessoas. Pais, avós, tios, filhos, irmãos, amigos, vizinhos, tantas possibilidades de ser família! No entanto, a ideia de família com pai provedor, mãe cuidadora e filhos comportados ainda é muito presente, especialmente em cidades do interior, como Pádua. E com a família de Denis foi assim que aconteceu... Começaram a chegar relatos de que “o problema” era a família, que não dava limites, que não era impositiva, que não cuidava do menino. Sim, havia muitos elementos a serem cuidados naquele núcleo familiar e isso seria tarefa não apenas para a educação, muito menos para a “Sala de Recursos”, seria tarefa de toda rede psicossocial e assistencial, que precisava ser ativada.

Nos muitos encontros que fizemos, ficou clara a necessidade de cuidado não apenas desse aluno, mas também da mãe, que apesar de se mostrar valente, eloquente e determinada, tinha muitas fragilidades e muita dificuldade de falar sobre o que estava acontecendo com seu filho. Naquele momento, o primeiro passo só poderia ser acolhimento, para ambos. No NAIE e em outros serviços, como os de Saúde Mental. No entanto, a escola tinha pressa. Recebíamos semanalmente pedidos para “ir à escola ver o Denis” e, não contente com as tentativas de diálogo e mudanças que foram propostas à escola, encaminharam o aluno para a APAE da cidade.

Nessa instituição, que em Pádua possui uma escola, Denis foi submetido à avaliação com a neurologista e com a psicóloga que o diagnosticaram com Transtorno Opositor Desafiador (TOD). Junto com o diagnóstico, encaminharam um relatório dizendo que apesar de não ser público daquela instituição, a neurologista havia se sensibilizado com o caso e havia prescrito alguns medicamentos.

Nesse ponto temos três destaques a serem feitos: o lugar dessa instituição dita especial, a reação da escola ao diagnóstico feito e a idade de Denis. Começando por esse último, vale destacar que nesse período Denis tinha apenas 5 anos de idade, um aluno do Pré-II, ainda na educação infantil. Tanto o diagnóstico, feito em poucas sessões, quanto a prescrição medicamentosa são igualmente assustadores quando consideramos que todas as outras minúcias de sua complexa história estavam ficando de fora da análise.

Com relação à instituição especializada, algo chama atenção no que diz respeito à lacuna deixada pelos serviços públicos. Naquele momento, os serviços de saúde mental infantil encontravam-se significativamente fragilizados, com pouquíssima abertura para a faixa etária no CAPS da cidade e com apenas uma profissional de psicologia atuando no Centro de Atenção Integral Materno-Infantil (CAIMI). Mesmo havendo a solicitação de acompanhamento conjunto do caso, não havia sido possível a viabilização até o momento.

Tal situação remonta ao abordado anteriormente sobre o impacto que a ausência ou a precariedade na aplicação das políticas públicas tem sobre os processos de medicalização e exclusão. Como resultado, vemos uma população que se sente grata por poder contar com serviços nesse tipo de instituições pelo fato de que na rede pública o atendimento não ocorre como deveria.

Dessa forma, não se pode perder de vista a insistência na luta por políticas públicas eficazes, que quando executadas sejam capazes de alcançar esse público, evitando que eles sejam deslocados para locais e instituições que ainda sustentam modelos arcaicos.

Sobre a reação a escola, imediatamente após o laudo chegar à unidade, foi solicitado que enviássemos um mediador para Denis, visto que agora “ele tinha um laudo”. A essa altura, Denis estava enfrentando muitas dificuldades na escola, agredindo colegas, intensificando sua agitação. Denis tentava dizer algo, mas parecia que ninguém conseguia ouvi-lo.

Figura 9. Registro sobre Denis.

Lembro e vivenciar as histórias de pessoas
 e famílias em que o autismo faz
 presente me faz lembrar de ~~alguns~~
 casos, estudante do Pr-II de uma escola
 de São Antônio de Pádua. No lugar de
 psicóloga, da educação, acompanhei
 o vai-e-vem dos pedidos de avaliação
 de ~~alguns~~, o vai-e-vem de sua mãe,
 acuada frente às queixas da escola
 de que seu filho "tinha alguma
 coisa", o vai-e-vem da diretora até
 a Sec. de Educação, sempre pedindo por
 intervenção, o vai-e-vem da equipe
 técnica do MAIE que ^{quase que,} semanalmente
 ia até a escola. Esperanto isso,
~~alguns~~ dava fazia seus próprios movi-
 mentos... O vai-e-vem, o vai-e-vem
 final, quem estava olhando para
 ele, além das marcas que deixava?

Fonte: Registro pessoal, Diário de Campo.

Foram muitas conversas envolvendo a mãe, a psicóloga do serviço de saúde, o Conselho Tutelar e a escola até que pudéssemos começar a traçar um caminho possível. Enquanto acompanhávamos a história de Denis, muitos detalhes iam aparecendo, ora vindos da escola, ora da saúde e assim foi. Uma das importantes resoluções que foram feitas em conjunto foi o reconhecimento da necessidade de ampliar o auxílio à professora durante as aulas. No entanto, a ideia de um mediador não pareceu viável, e, inclusive foi prontamente rejeitada pela mãe. Helena sempre dizia que tinha medo de que seu filho fosse estigmatizado e de que perdesse sua autonomia na escola, que fosse visto de forma diferente.

O impasse foi solucionado com a adoção de uma ligeira (mas enorme) mudança. A classe de Denis passaria a ter um auxiliar, que pudesse ajudar a professora de forma geral e dispensar atenção a ele quando necessário. Com a psicóloga da saúde, ficou acordado que ela faria algumas intervenções com o auxiliar a fim de apoiar sua atuação. O NAIE ficou incumbido de acompanhar o desenvolvimento na escola e dar suporte à Helena nas questões escolares.

Aqui destaco novamente a necessidade de articular serviços em uma política de cuidado da pessoa com deficiência. No que se refere à infância, é comum que a escola seja o ponto de partida, mas evidentemente muitos aspectos escapam à atuação escolar e solicitam novos atores, como foi o caso de Denis e sua família. Necessário ainda chamar a atenção para o fato de que esses movimentos se inserem dentro de uma lógica de intersectorialidade, em que o cuidado é compartilhado, dentro de um espaço de intervenção comum, sem que haja sobreposições entre os serviços e os profissionais.

Infelizmente, em muitos casos essa articulação se limita ao endereçamento de encaminhamentos aos especialistas, perdendo de vista a proposta dialógica que as próprias políticas públicas preveem. No caso de Denis, somente a custo de muito esforço de todos os envolvidos é que a articulação conseguiu se sustentar.

Percalços, no entanto, sempre ocorrem. Uma mudança de secretariado gerou a troca da direção da escola e com ela, muitos dos acordos foram se desfazendo. O primeiro e mais importante foi justamente com relação ao auxiliar, que chamaremos de Bruno. A nova diretora insistia para que ele atuasse como os demais mediadores, exclusivamente com Denis, acompanhando-o por todos os lugares, impedindo seu movimento. Até aquele momento, Bruno vinha desenvolvendo um excelente trabalho, se aproximando de Denis quando precisava, desenvolvendo estratégias de aproximação entre ele e os colegas e atuando de forma bastante ampliada.

O resultado com o aluno vinha sendo muito produtivo. Bruno compreendia que Denis necessitava de espaços próprios e permitia que ele pudesse tê-los. Nesses momentos, Bruno

relata, acompanhava o aluno por uma volta na escola, às vezes utilizavam o pula-pula, o que o acalmava e o deixava mais tranquilo. Por vezes, Bruno relatou que a nova diretora passou a proibir esses momentos externos, insistindo que ele o levasse para a sala de recursos, quando Denis acabava se descontrolando e apresentando comportamento muito agressivo. O próprio Denis já havia verbalizado que não gostava de ir para “sala da tia Carol”.

Helena, por sua vez, sempre relatava que não sentia seu filho acolhido na escola e que, apesar de ter medo de insistir, aquela era a escola mais próxima de sua casa e, portanto, a escola de referência para ele. Helena sempre demonstrou que queria conquistar um espaço digno e inclusivo para seu filho, queria ver suas qualidades ressaltadas, queria não ser chamada várias vezes para ouvir as mesmas queixas, queria ver seu filho participar em igualdade das atividades da escola. No entanto, alguns funcionários da escola já tinham cristalizado uma versão sobre Denis que mostrava apenas suas dificuldades. Intervínhamos frequentemente com os funcionários, conversando, explicando e, acima de tudo, convidando-os a vê-lo sob outra ótica, sob o olhar de potência. A sensação era de semear algo, depositando muita esperança; sem garantias, mas apostando na melhoria.

Um episódio merece destaque, e aqui trago de acordo com o relato que fiz à época:

Figura 10. Registro sobre encontro com o pai do colega de Denis.

Mais uma recordação de ~~alguma coisa~~...
 Certo dia, me deparei com um respon-
 sável me aguardando na secretaria.
 Era pai de um colega de turma de
~~alguma coisa~~. Não cessava de me perguntar
 "Mas o que você vai fazer pra resolver
 a situação do ~~alguma coisa~~?". Suas justifi-
 cativas eram que "esse menino não
 pode ficar junto com o outro"; "esse
 menino precisa ser expulso". Chegou
 a me dizer que eu era a responsável
 por não deixar a diretoria o expulsar...
 © Após a visita conversa com ele, chorei
 muito, um mal sabia o porque, mas
 sentia que algo estava muito
 errado naquelas palavras. Estávamos
 falando de uma criança de 5 anos
 e nem parecia.

Fonte: Registro pessoal, Diário de Campo.

O relato desse pai sobre Denis foi muito chocante. Ouvir alguém dizer de forma aberta e clara que uma pessoa com deficiência não deveria frequentar o mesmo local que os estudantes “normais” era inaceitável. A conversa foi muito difícil. Passei muitos minutos explicando a ele toda a ideia de educação inclusiva, todos os movimentos que estávamos fazendo e, principalmente, os avanços que Denis já havia conquistado, mas ele se mantinha irredutível, sob o argumento de que a diretora já quisera expulsar Denis, mas que eu não havia deixado e, portanto, eu era a responsável.

Vendo sua insistência, a única via possível foi deixar claro para ele que Denis jamais sairia da escola se não fosse pelo desejo de seus responsáveis. Sua discriminação era tão absurda que chegou a dizer que havia um movimento entre os pais para fazer uma abaixo-assinado e apresentar ao Ministério Público pedindo que tirassem ele de lá. Bastei-me a sugerir que fizesse e depois retornasse para me contar o que havia recebido como resposta. A diretora disse desconhecer a história contada pelo pai...

No início de 2020 Denis foi transferido para outra escola, com uma nova direção e vimos uma outra criança surgir. Recebeu total acolhimento, tanto da equipe dirigente quanto da professora regente. No entanto, com o advento da pandemia, perdemos muito do que havíamos conquistado. Ao longo dos meses, Helena nos contava das dificuldades que ele vinha apresentando, do acompanhamento psicológico que fora interrompido, das suas adversidades no ambiente familiar. Até o momento de escrita desse texto, Denis ainda refletia os impactos das rupturas do isolamento e da pandemia. Retornou ao ensino presencial e novamente deparou-se com a mesma diretora da escola anterior.

A trajetória de Denis está apenas começando, mas sua jornada já é extensa. Tantos olhares sobre ele, tantas avaliações e opiniões. Denis já nos mostrou que quer ser visto, quer ter nosso olhar pousado sobre ele e não ser atravessado por vários olhares. Quer ter seus momentos respeitados, seus movimentos desimpedidos, seus pulos naturalizados. Quer circular pelos ambientes, ser ouvido, ter seus desejos reconhecidos. Denis é uma criança. Se tem autismo ou não, ainda não se sabe, afinal os atravessamentos de sua história são inúmeros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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.

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 de 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.

Ao longo do texto, foram resgatados pontos sobre políticas neoliberais e medicalização da infância, com referência a neologismos, como o “neodarwinismo social” e o “neuroliberalismo”, para marcar como o biologismo extremo desnuda o interesse mercadológico das indústrias farmacêuticas, e a medicalização psicofarmacológica cada vez mais na tenra infância tem subsídios nos encaminhamentos de escolas, que abraçam dogmas já contestados sobre a associação de “doenças do não aprender” com a diversidade presente na escola.

Ecos desse descompasso são transversais às histórias da educação especial no Brasil, que surge associada à concepção médica de doença. A ideia de educação inclusiva foi contraposta à educação especial para trazer à luz apontamentos sobre a dinâmica da in-exclusão escolar. O modelo da educação especial que segrega ainda existe no atual cenário, colocado agora sob processos medicalizantes de associação entre dificuldades escolares a possíveis

problemas biológicos, e com o conseqüente encaminhamento desimplicado para as salas de recursos, o qual é feito com pouca articulação com a comunidade escolar.

A pesquisa fez emergir analisadores, vindo à tona questões camufladas no cotidiano escolar: um diagnóstico capaz de encerrar expectativas em relação ao outro, a mediação que tutela o estudante com deficiência, o modelo reabilitacionista presente na gestão municipal. Questões que são postas pela pesquisa e que podem vir a ser elementos para melhoria e transformação da rede municipal de educação de Santo Antônio de Pádua.

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.

O acompanhamento das narrativas e trajetórias escolares aponta que a construção de um fazer inclusivo em articulação entre os atores escolares, aliado a uma aproximação entre familiares, docentes e equipe técnica, pode fazer emergir um plano possível para a educação de pessoas com deficiência na escola regular. As relações com outras pessoas se mostraram como aspecto de extrema importância para a sustentação de meios inclusivos de existência escolar, seja para aprimorar a comunicação em busca de um espaço coletivo, ou para promover um acolhimento com as famílias dos estudantes.

As histórias de Rafael, Luís e Denis na educação resgatam 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.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora. 2014.

ANGELUCCI, C. B. Medicalização das diferenças funcionais – continuísmos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 25, n. 1, p. 116-134. 2014. [doi: 10.14572/nuances.v25i1.2745](https://doi.org/10.14572/nuances.v25i1.2745)
Antunes, 2014

ANTUNES, M. A. M. **A psicologia no Brasil: Leitura histórica sobre sua constituição**. 5ª ed. São Paulo: EDUC, 2014. (E-book).

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e Educação: diálogos constantes. [Entrevista cedida a] **Revista Diálogos**, v. 15, n. 11, p. 7-17, agosto 2019.

AZEVEDO, A. B. O trabalho comum através do aprendizado dos afetos na Rede de Atenção Psicossocial. **Revista Polis e Psique**, 2015, v. 5, n. 3, p. 80 – 93.

BARBOSA, D. Os caminhos históricos da Psicologia Escolar e Educacional. [Entrevista cedida a:] **Revista Diálogos**, v. 15, n. 11. p. 24-29, ago. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 08 jan. 2022.

CALIMAN, L. Drogas de desempenho: A Ritalina e o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). *In*: ALARCON, S.; JORGE, M. A. S. (Orgs.). **Álcool e outras drogas: Diálogos sobre um mal-estar contemporâneo**. (p. 223-237). Rio de Janeiro: FIOCRUZ. 2012.

CANANÉIA, Iguape e Ilha Comprida. Intérprete: Emicida. Compositores: Leandro Roque de Oliveira e Vinicius Leonard Moreira. *In*: AMARELO. Intérprete: Emicida. São Paulo: Sony Music/ Laboratório Fantasma, 2019. Disponível em:
<https://open.spotify.com/track/6E68v2Wz4x23ymNPeeBjLR?autoplay=true>. Acesso em: 11 jan. 2022.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2009.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde**. São Paulo. 2015. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2015/06/CFP_CartilhaMedicalizacao_web16.06.15.pdf. Acesso em: 06 mar 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na Educação Básica**. 2ª ed. Brasília: CFP. 2019.

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** (vol. 1). 2ª ed. São Paulo: Editora 34. 2011.

DIÁRIO de campo de pesquisa. 2019-2021.

ENCONTROS e despedidas. Intérprete: Maria Rita. Compositores: Milton Nascimento e Fernando Brant. *In*: MARIA RITA. Intérprete: Maria Rita. São Paulo: Warner Music Brazil, 2003. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/19KDsFyj6Nyxa9xLb29IOL?autoplay=true>. Acesso em: 11 jan. 2022.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. **Revista do Centro de Educação e Letras**, v. 10, n. 1, p. 93-103. 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/viewArticle/4146>. Acesso em: 06 dez 2019.

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 mai 2020.

GUATTARI, F. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense. 1985.

HAN, B. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Matrículas por UF. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/consulta-matricula>. Acesso em: 11 jan. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Bom Jardim**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/bom-jardim.html>. Acesso em: 09 jan. 2022

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Santo Antônio de Pádua**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/santo-antonio-de-padua.html>. Acesso em: 27 jun. 2021.

INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **INFES – Histórico**. 2021. Disponível em: <http://infes.uff.br/historico/>. Acesso em: 11 jan. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Notas estatísticas**. Censo Escolar 2018. 2019. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em 07 dez 2019.

LACERDA, M. P. de. A pesquisa em cidades pequenas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 1, p. 78-98, jan./ abr. 2016.

LANUTI, J. E. O. E.; MANTOAN, M. T. E. Resignificar o Ensino e a Aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. *Polyphōnía*. **Revista de Educación Inclusiva**, v. 2, n. 1, 2018, p. 119-129.

LEI N.º 13.987 de 7 de abril de 2020. **Altera a Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de 221 Alimentação Escolar (PNAE) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113987.htm. Acesso em: 27 mai. 2020.

LEI N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 01 jun. 2020.

LEI Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 06 mar 2021.

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.

MARTINS, B. S. Entrevista com Bruno Sena Martins. [Entrevista cedida a:] Marcia Moraes. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 21, n. 1, p. 189-192, jan. – abr. 2009.

MARTINS, B. S.; FONTES, F., HESPAÑHOLA, P.; BERG, A. Deficiência, conhecimento e transformação social. *In: MARTINS, B. S.; FONTES, F. Deficiência e emancipação social: para uma crise da normalidade*. Cidade?: Almedina, 2016, p. 39-59.

MASCARENHAS, L. T. **Encontros entre surdos e ouvintes na escola regular: desafiando fronteiras**. Niterói: Eduff, 2016.

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 mai. 2020.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**, v. 22, n. 57, 93-109. 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842>. Acesso em: 22 jul. 2021.

MENDES, R.; AZEVEDO, A. B. de; FRUTOSO, M. F. P.; OLIVEIRA, E. C. S. Movimentos de partida, descolamentos e ressonâncias. *In*: MENDES, R.; AZEVEDO, A. B. de;

FRUTOSO, M. F. P. (Orgs.). **Pesquisar com os pés: deslocamentos no cuidado e na saúde**. 1ª ed. São Paulo: Hucitec. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Manual de orientação: Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 07 dez 2019.

MORAES, M. Pesquisar: verbo ou substantivo? Narrativas de ver e não ver. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 6, n. 2, São João del-Rei, ago-dez, 2011.

MORAES, M. PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. *In*: MORAES, M. e KASTRUP, V. **Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010.

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.

NOTA TÉCNICA N.º 4, de 23 de janeiro de 2014. **Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=158_98-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em 27 mai. 2020.

NÚCLEO DE APOIO À INCLUSÃO EDUCACIONAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Relação de alunos com necessidades educacionais especiais que necessitam de mediador**. Santo Antônio de Pádua, 2020.

NÚCLEO DE APOIO À INCLUSÃO EDUCACIONAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Relação de alunos com necessidades educacionais especiais que necessitam de mediador**. Santo Antônio de Pádua, 2021.

NÚCLEO DE APOIO À INCLUSÃO EDUCACIONAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Avaliação da Mediação Escolar: equipes e mediadores** [arquivo interno]. Santo Antônio de Pádua, 2018.

PAIS, S. C.; MENEZES, I.; NUNES, J. A. Saúde e escola: reflexões em torno da medicalização da educação. **Cad. Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 32, n. 9, 2016. e00166215, set. [doi](https://doi.org/10.1590/0102-311X00166215): 10.1590/0102-311X00166215

PANDE, M. N. R.; AMARANTE, P. D. C.; BAPTISTA, T. W. F. Este ilustre desconhecido: considerações sobre a prescrição de psicofármacos na primeira infância. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 25, n. 6, 2020. P. 2305-2314. [doi](https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.12862018):10.1590/1413-81232020256.12862018

PASSOS, E.; BARROS, R. B. de. A cartografia como método de pesquisa intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓCIA, L. da (Orgs). **Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina. 2015.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4ª ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

RESOLUÇÃO n. 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial**. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 07 dez 2019.

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.

RODRIGUES, I. de B.; KATZ, I.; ANGELUCCI, C. B. Inclusão escolar: Para que o laço social suporte a diversidade da experiência humana. **Revista Diálogos**, v. 15, n. 11, 34-41. Agosto 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/09/BR84_CFP-DialogosEd11_WEB.pdf. Acesso em: 07 dez 2019.

RODRIGUES, M. G. A.; SOUSA, R. D. G. C; VARGAS, T. B. T. Infâncias ditas autistas na escola: repercussões de pesquisas no mestrado em ensino. **Praxis & Saber**, v. 10, n. 23, mai-ago 2019, p. 117-13.

SANTOS, M. O lugar e o cotidiano. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. 1ª ed. São Paulo: Cortez. 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.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA. **Regimento das unidades escolares da rede pública municipal de ensino.** Santo Antônio de Pádua, 2019.

SILVA, K. C. S.; ANGELUCCI, C. B. A lógica medicalizante nas políticas públicas de educação. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, p. 683-696. 2018.
doi:10.5902/1984686X29132

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.

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, p. 15-34. 2006.

TEDESCO, S. H.; SADE, C.; CALIMEN, L. V. A entrevista na pesquisa cartográfica. **Fractal**, Rev. Psicol., v 25, n. 2, p. 299-322, mai-ago 2013.

TOCANDO em frente. Intérprete: Almir Sater. Compositores: Almir Eduardo Melke Sater e Renato Teixeira De Oliveira. In: Ao vivo. Intérprete: Almir Sater. 1992. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=SWtjTkixv5M>. Acesso em: 11 jan. 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** 1994. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em 01 jun. 2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** 1990. Disponível em
<https://16minionuunesco2015.wordpress.com/2015/09/27/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos/>. Acesso em 01 jun. 2020.

UNTOIGLICH, G. Um niño que nopuede parar em tiempos de “neuroliberalismo”. In: STAVCHANSKY, L.; UNTOIGLICH, G. (Orgs). **Infancias: entre espectros y trastornos.** Metepec, Paradiso Editores. 2019.

VARGAS, T. B. T.; RODRIGUES, M. G. A. (2018). Mediação escolar: Sobre habitar o entre. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-26. doi:10.1590/s1413-24782018230084

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2017.

WEDGE, M. **A Disease Called Childhood: why ADHD became an American epidemic.** New York: Avery, Pub Group, 2015.

ANEXO A**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O (a) Sr (a) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa intitulado As Salas de Recursos Multifuncionais e o discurso dos especialismos: cartografia de processos inclusivos na Educação Básica, de responsabilidade da pesquisadora Rafaela do Carmo Pacheco Nacinovic. Esta pesquisa tem como objetivo conhecer e estudar a dinâmica da educação especial no município de Santo Antônio de Pádua/ RJ a partir do funcionamento das salas de recursos multifuncionais e da atuação dos professores de atendimento educacional especializado. A pesquisa utilizará o método cartográfico, para tanto serão realizadas rodas de conversas com professores, responsáveis de estudantes e outros profissionais da educação. Esses encontros serão realizados com a autorização dos participantes, de acordo com os dispositivos ético-legais do Comitê de Ética desta Instituição e com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Os dados coletados serão utilizados apenas para a presente pesquisa e poderão ser publicados ou apresentados em eventos científicos. A participação é voluntária e o sigilo da identidade do participante é garantido. Caso haja desconforto de qualquer natureza durante a realização das atividades da pesquisa, o participante poderá discutir com a responsável pela pesquisa para que o risco de afetamento emocional ou psicológico seja atenuado.

O participante tem garantido o direito de interromper sua participação ou mesmo retirar-se da pesquisa a qualquer momento, se assim desejar, sem nenhum dano.

Eu, _____, declaro ter sido informado(a) e concordo em participar como voluntário(a), do projeto de pesquisa acima descrito.

Santo Antônio de Pádua, _____ de _____ de _____.

Nome e assinatura do participante

Nome e assinatura do responsável
por obter o consentimento

ANEXO B

UFF - UNIVERSIDADE
FEDERAL FLUMINENSE -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As Salas de Recursos Multifuncionais e o discurso dos especialismos: cartografia de processos inclusivos na Educação Básica

Pesquisador: Rafaela do Carmo Pacheco Nacinovic

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 34642220.2.0000.8160

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - UFF

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.271.821

Apresentação do Projeto:

A pesquisa-intervenção pretende estudar a dinâmica das salas de recursos multifuncionais (SRM) no contexto da educação de pessoas com deficiência na escola regular. De viés metodológico da cartografia, tal como posto por Deleuze e Guattari, permitirá a análise de narrativas dos envolvidos na rotina escolar: professores, gestores, alunos, funcionários. Ela acontecerá em duas escolas públicas do município de Santo Antônio de Pádua/ RJ, que atendem alunos até o 9º ano do ensino fundamental.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo inicial é conhecer e compreender como as salas de recursos multifuncionais funcionam dentro da dinâmica escolar e se elas contribuem para a inclusão ou se perpetuam um modelo integracionista. Também é um objetivo compreender como o professor especializado opera no cotidiano dos alunos e dos professores regulares. Como objetivo secundário, visa fomentar espaços dialógicos no cotidiano escolar e da escola com as redes, facilitando a interlocução entre os profissionais da escola e destes com outros, através da intersetorialidade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa, como benefício, visa lançar-luz sobre processos de exclusão em curso no ambiente escolar e, com isso, problematizá-los a fim de propor soluções ou rearranjos. Como risco, o

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha

Bairro: GRAGOATA

CEP: 24.210-346

UF: RJ

Município: NITEROI

Telefone: (21)2629-5119

E-mail: cephumanasuff@gmail.com

Continuação do Parecer: 4.271.821

proponente indica as possibilidades de afetamento emocional e psicológico.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa possui justificativa social e acadêmica pertinente, com o devido tratamento metodológico e escopo empírico de execução.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram devidamente ajustados.

Recomendações:

Lembramos que, na atual conjuntura imposta pela pandemia da COVID-19, é de suma importância prever métodos e técnicas de pesquisa que respeitem o necessário distanciamento social.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências indicadas foram devidamente sanadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1497977.pdf	07/08/2020 21:46:36		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	rcl_rafaela.doc	07/08/2020 21:45:51	Rafaela do Carmo Pacheco Nacinovic	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_p_brasil_novaversao.pdf	07/08/2020 13:10:48	Rafaela do Carmo Pacheco Nacinovic	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Rafaela_Nacinovic.pdf	14/06/2020 21:04:44	Rafaela do Carmo Pacheco Nacinovic	Aceito
Declaração de concordância	cartadeanuencia.pdf	17/01/2020 22:09:56	Rafaela do Carmo Pacheco Nacinovic	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha
Bairro: GRAGOATA **CEP:** 24.210-346
UF: RJ **Município:** NITEROI
Telefone: (21)2629-5119 **E-mail:** cephumanasuff@gmail.com

UFF - UNIVERSIDADE
FEDERAL FLUMINENSE -



Continuação do Parecer: 4.271.821

NITEROI, 11 de Setembro de 2020

Assinado por:
FABIO REIS MOTA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha
Bairro: GRAGOATA **CEP:** 24.210-346
UF: RJ **Município:** NITEROI
Telefone: (21)2629-5119 **E-mail:** cephumanasuff@gmail.com

ANEXO C



Município de Santo Antônio de Pádua
Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Gabinete da Secretária Municipal de Educação e Cultura

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, **ANDRÉA EIRAS DE OLIVEIRA FERREIRA**, inscrita sob o número da identidade 09.221.816-3, CPF 039.355.997-14, Secretária Municipal de Educação e Cultura de Santo Antônio de Pádua, venho por meio desta informar que estou ciente e de acordo com a realização neste Município, da pesquisa intitulada **“As salas de recursos multifuncionais e o discurso dos especialismos: cartografia de processos inclusivos na rede municipal de educação de Santo Antônio de Pádua”**, sob a responsabilidade da pesquisadora mestranda Rafaela do Carmo Pacheco Nacinovic, matrícula UFF M98.219.013, orientado pela Prof.^a Dr.^a Maria Goretti Andrade Rodrigues, matrícula SIAPE 4211941, a ser realizada no período de dezembro de 2019 a dezembro de 2020. A pesquisa tem como objetivo conhecer e estudar a dinâmica da educação especial no município a partir do funcionamento das salas de recursos multifuncionais e da atuação dos professores de atendimento educacional especializado.

Como representante desta Secretaria Municipal de Educação e Cultura estou ciente de nossa coparticipação na presente pesquisa e do compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

A pesquisadora responsável declara estar ciente das normas que envolvem as pesquisas com seres humanos, em especial a resolução CNS nº 466/12. Por este motivo submeteu a pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa onde este projeto está sendo avaliado (Universidade Federal Fluminense) ou pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), e se também houver necessidade. Compromete-se também, a utilizar os dados e materiais coletados, exclusivamente para os fins da referida pesquisa.

Santo Antônio de Pádua, 18 de dezembro de 2019.


Andréa Aparecida Eiras de Oliveira Ferreira
Secretária Municipal de Educação e Cultura
Santo Antônio de Pádua - RJ - 09.221.816-3

*Andréa Aparecida Eiras de Oliveira Ferreira
Secretária Municipal de Educação e Cultura
Santo Antônio de Pádua - RJ*

Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Santo Antônio de Pádua
Avenida Nilo Peçanha, 40, Centro, Santo Antônio de Pádua
(22) 3853-2425