

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

THAMYRES BANDOLI TAVARES VARGAS

**CARTOGRAFIA DE PROCESSOS INCLUSIVOS: NARRATIVAS SOBRE O
COTIDIANO DA MEDIAÇÃO ESCOLAR**

Santo Antônio de Pádua

2017

THAMYRES BANDOLI TAVARES VARGAS

**CARTOGRAFIA DE PROCESSOS INCLUSIVOS: NARRATIVAS SOBRE O
COTIDIANO DA MEDIAÇÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Epistemologias do Cotidiano e Práticas Instituintes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Goretti Andrade Rodrigues.

Santo Antônio de Pádua

2017

Catálogo na fonte. UFF / SDC / Biblioteca de Rio das Ostras.

V297 Vargas, Thamyres Bandoli Tavares
2017 Cartografia de processos inclusivos: narrativas sobre o cotidiano da mediação escolar. / Thamyres Bandoli Tavares Vargas
: Maria Goretti Andrade Rodrigues, orientadora. Santo Antônio de Pádua : s. n., 2017.
140 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior. Campus Santo Antônio de Pádua.

1. Educação especial. 2. Inclusão escolar. 3. Transtorno autístico. 4. Cartografia. 5. Mediação. 6. Produção Intelectual. I. Título. II. Rodrigues, Maria Goretti Andrade (orientadora).

THAMYRES BANDOLI TAVARES VARGAS

**CARTOGRAFIA DE PROCESSOS INCLUSIVOS: NARRATIVAS SOBRE O
COTIDIANO DA MEDIAÇÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Epistemologias do Cotidiano e Práticas Instituintes.

Aprovada em: _____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Goretti Rodrigues – Orientadora
UFF – Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Dr.^a Cristiana Callai
UFF – Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Dr.^a. Rosimeri de Oliveira Dias
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Santo Antônio de Pádua
2017

Dedico esta dissertação ao amor.
Esse elo perene que une-me ao Divino.

Ao amor...

Essa força que emana daqueles que me deram a
vida e que até se negaram para que eu pudesse
sorrir.

Ao amor...

Essa presença suave que flui dos bons encontros.

Ao amor...

Ao meu amor. Àquele que escolheu fazer-se amor
em minha vida, que pôs-me de pé nos tempos que
fraquejei, que deu sentido a cada um dos meus
sorrisos, que me impulsiona cada vez que me
olha, que me ensinou a degustar o cotidiano e
perceber que é nele se encerra o amor.

AGRADECIMENTOS

No início do mestrado apendi uma frase muito interessante com minha companheira de mestrado (Ana Lúcia Alvarenga) e com minha orientadora (Prof.^a Dr.^a Maria Goretti): “Tudo o que concentra aumenta”. A cada encontro inusitado e a cada fato norteador que parecia obra do acaso, repetíamos essa frase com entusiasmo! Poderia dizer que nosso caminho foi marcado por muitas e boas coincidências. Entretanto, prefiro que dizer que foi marcado pela providência, pela divina providência. Assim, agradeço ao meu Deus providente, minha luz e sentido, o qual sigo amando.

Aos meus pais (Emanuel e Aninha), por todo amor, presença e carinho. Obrigada por todas as lutas que travaram em meu favor, obrigada por me ensinarem a persistir e seguir, mesmo durante as tempestades.

Ao meu amado irmão (Grégory), meu primeiro e melhor amigo, assim como, à minha querida cunhada (Carolyne), por todo incentivo, carinho e amizade.

Agradeço ao meu amado esposo (Diego), por ser todo amor em minha vida, por incentivar cada um dos meus passos. Obrigada pelos abraços que me aliviam, pelos olhares que me encorajam, pelas palavras que me fortificam e pelo silêncio que me traz paz.

Aos colegas de mestrado, em especial à Gleiciene Gomes, grande amiga desde a graduação, assim como, à Ana Lúcia Alvarenga. Obrigada pelo apoio e por dividirem comigo as angústias e alegrias próprias desse tempo.

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Goretti Rodrigues, por toda paciência, persistência, dedicação e disponibilidade.

À Prof.^a Dr.^a Cristiana Callai, por ter sido tantas vezes inspiração e incentivo.

À Prof.^a Dr.^a Rosimeri de Oliveira Dias, pela disponibilidade em partilhar desse momento tão relevante da minha trajetória acadêmica.

Agradeço ao GRUPES – Grupo de Pesquisa Educação e Saúde –, à todos seus integrantes, os quais contribuíram de maneira crucial com a realização desta pesquisa.

Agradeço a todos os mediadores, assim como, toda a escola, os quais permitiram e colaboraram com esta pesquisa. Obrigada pela potente experiência que me propiciaram.

À Universidade Federal Fluminense, à todos os seus servidores e funcionários, principalmente aos professores do Programa de Pós Graduação em Ensino.

Agradeço ainda ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Fluminense, pelo incentivo e subsídio dado à esta pesquisa.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou que nos toque requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção da delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte dos encontros, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Jorge Larrosa

RESUMO

CARTOGRAFIA DE PROCESSOS INCLUSIVOS: NARRATIVAS SOBRE O COTIDIANO DA MEDIAÇÃO ESCOLAR

Esta produção percorre caminhos acerca de processos inclusivos. Caminhos sobre a inclusão escolar de crianças ditas com necessidades educacionais especiais, em especial aquelas diagnosticadas com autismo ou psicose. Esse percurso faz-se necessário uma vez que esta pesquisa se propõe a cartografar a mediação escolar enquanto dispositivo inscrito nesse bojo que conhecemos como Educação Especial Inclusiva. No contexto da educação inclusiva o mediador escolar é aquele que acompanha o aluno durante seu dia letivo, incentivando sua aprendizagem e socialização. O mediador escolar está entre a criança e as situações vivenciadas por ela, principalmente naquelas em que há dificuldade de interpretação do mundo e de ação. Através do método da cartografia, produzido por Deleuze e Guattari (1995), o qual configura-se como um método de pesquisa-intervenção, não buscamos representar objetos, mas, acompanhar processos, permitindo assim a investigação da experiência. Como resultado, compreende-se que a mediação escolar não mostra-se positiva ou negativa “em si”, mas eficaz ou não a partir do uso que se faz dela, a partir da postura ética-estética-política que se tem diante do fazer, a partir da sensibilidade, da exposição frente aos encontros que se dão no espaço escola.

Palavras-chave: Mediação Escolar. Inclusão Escolar. Cartografia. Autismo.

Linha de pesquisa: Epistemologias do Cotidiano e Práticas Instituintes

ABSTRACT

CARTOGRAPHY OF INCLUSIVE PROCESSES: NARRATIVES ON THE DAILY SCHOOL MEDIATION

This production traverses paths about inclusive processes. Paths about the inclusion of children with special educational needs, especially those diagnosed as autistic or psychotic. This course is necessary since this research proposes to map, map, the school mediation as a device inscribed in this bulge that we know as Inclusive Special Education. In the context of inclusive education the school mediator is the one who accompanies the student during his school day, encouraging his learning and socialization. The school mediator is between the child and the situations he or she experiences, especially in situations where there is difficulty in interpreting the world and acting. Through the cartography method, produced by Deleuze and Guattari (1995), which is configured as a research-intervention method, we do not seek to represent objects, but to follow processes, thus allowing the investigation of the experience. Mediation does not show itself positive or negative "in itself", but effective or not based on the use made of it, from the ethical-aesthetic-political stance that one has to face, from sensitivity, from exhibition in front of the meetings that take place in the school space.

Keywords: School Mediation. School Inclusion. Cartography. Autism.

Line of research: Epistemology of Everyday Life and Practice Inclusive.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ADIN – Ação direta de Inconstitucionalidade

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

AT – Acompanhamento terapêutico

At – Acompanhante terapêutico

CAPS – Centro de Atenção Psicossocial

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CONFENEN – Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino

CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

CID – Classificação Internacional de Doenças

DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

GRUPES – Grupo de Pesquisa Educação e Saúde

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONU – Organização das Nações Unidas

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência

PNE - Plano Nacional de Educação

RAPS – Rede de Atenção Psicossocial

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SUS – Sistema Único de Saúde

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TOC – Transtorno Obsessivo Compulsivo

UFF – Universidade Federal Fluminense

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 O APRENDIZ DE CARTÓGRAFO	16
2 CAMINHOS DA PESQUISA, MARCAS DE UMA EXPERIÊNCIA.	23
3. UM PERCURSO HISTÓRICO: PASSOS, PERCALÇOS E LUTA.	34
3.1. Educação Inclusiva, seus Percursos e a Alteridade	36
3.1.1. <u>A Dimensão Processual da Educação Especial no Brasil</u>	37
3.2. Educação Inclusiva e seus tensionamentos.	52
3.2.1 <u>Educação e Alteridade</u>	59
4 MEDIAÇÃO ESCOLAR	63
5 SOBRE O AUTISMO: “COMO EXISTIR AOS OLHOS DAQUELES QUE NÃO NOS OLHAM” ?	72
6 DEVIR CARTOGRÁFICO: UM MERGULHO NO PLANO COMUM MEDIAÇÃO/ ESCOLA/ PESQUISA.	80
6.1. Sobre o lugar	83
6.2. Primeiro encontro	85
6.3. Todos?	87
6.4 Alunos de Inclusão.	89
6.5 Quem pode ajudar? A água e o primeiro sorriso.	91
6.6. Cartinha ao Papai Noel	96
6.7 “Eles achavam que ela só sabia letra de máquina!”	99
6.8 Contradição	102
6.9 Por uma prática não medicalizante.	106
6.10 Sobre habitar o entre	110
6.11. Rodas de conversa: inclusão e docência.	116
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	125

ANEXO I.....	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	132

INTRODUÇÃO

Escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir (DELEUZE; GUATARRI, 1995).

Nesta produção percorro caminhos acerca de processos inclusivos. Caminhos sobre a Inclusão Escolar de crianças ditas com necessidades educacionais especiais, sobretudo aquelas diagnosticadas como autistas ou psicóticas. Esse percurso faz-se necessário uma vez que esta pesquisa propõe-se a cartografar, mapear, a mediação escolar enquanto dispositivo inscrito nesse bojo que conhecemos como Educação Especial Inclusiva. Entretanto, estes não são caminhos fixos/trilhos, mas, linhas/trilhas. O desafio de tecer este texto, de mapear o território da mediação escolar me aguça os sentidos, me convoca ao campo, à constituição de um plano comum. Faz-me pensar nos tensionamentos existentes e me desafia a acompanhar os processos que fluem.

No primeiro capítulo são traçadas considerações acerca do caminho de “aprendiz de cartógrafo”, para territorializar a experiência cartográfica como viés metodológico dessa pesquisa. Evidenciando os processos e construindo um plano comum com o território pesquisado. “Eis, então, o sentido da cartografia: acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015).

Considerando a implicação da pesquisadora, as marcas de uma experiência são explicitadas no capítulo dois para tratar dos afetamentos produzidos no encontro que fez a pesquisa emergir e que potencializou a escrita deste texto.

Ao abordar “um percurso histórico: passos, percalços e lutas” no capítulo três, procuramos uma compreensão ampliada acerca dos significados atribuídos à deficiência, de acordo com o contexto histórico analisado. Discorreremos também sobre a dimensão processual da Educação Especial no Brasil, para tratar da Educação Inclusiva e seus tensionamentos.

A mediação escolar é apresentada no capítulo quatro, sua potência enquanto dispositivo de apoio ao processo de inclusão escolar de crianças ditas com

necessidades educacionais especiais, principalmente aquelas diagnosticadas como autistas ou psicóticas. Entretanto, nele também são abordadas suas complexidades, fragilidades e as questões atreladas a este fazer.

No quinto capítulo discutimos sobre o autismo, através da questão posta por Deligny (2015): “Como existir aos olhos daqueles que não nos olham”? Um tópico para tratar de ideias e práticas construídas acerca desse diagnóstico e de sua produção. Nele são pensadas vias que permitem a consideração da criança dita autista enquanto uma pessoa singular, não capturada por rótulos ou estigmas.

O capítulo seis traz o devir cartográfico. O mergulho no campo é descrito, bem como as impressões da cartógrafa nesse percurso. Seus textos não são como fotografias, que mostram um todo estático. Mas, como filmagens, fluxos de momentos que emergem e que se entrelaçam com outros, com outras vozes, outros ditos, outros silêncios. São marcas de experiências, encontros com lugares, coisas, ideias e pessoas. Nesse movimento rizomático, na análise do processo de mediação, os analisadores incidem sobre os nós da tessitura, operando através dos princípios de conexão, heterogeneidade e multiplicidade, resultando num texto rizoma, múltiplo, que pode ser acessado de qualquer ponto e também conectado a outros (DELEUZE; GUATARRI, 1995).

O capítulo oito diz sobre as considerações finais. Ele traz a potência da mediação escolar quando praticada a partir de uma postura ético-política. Trazendo à tona a importância da consideração da singularidade da pessoa com autismo ou psicose e da constituição de uma rede, de um plano comum com a mesma.

1 O aprendiz de cartógrafo

O que um homem vê depende tanto daquilo que ele olha, como daquilo que sua experiência visual-conceitual prévia o ensinou a ver (KUHN, 1998).

Afetada pelo texto 'Notas sobre a experiência e o saber de experiência' (LARROSA, 2002), senti-me convocada a "pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*" (LARROSA, 2002). Experiência no sentido daquilo que me toca e, assim, produz um acontecimento. Dessa forma, nem tudo pode ser considerado experiência. Muitas coisas se passam, mas, poucas *nos* passam, pouquíssimas produzem um acontecimento e deixam marcas em nós (LARROSA, 2002).

A atual conjuntura, por vezes denominada Sociedade do Conhecimento (SOUZA, 2007), é caracterizada pela globalização e pelo acesso à informação. Essa sociedade, na qual tudo é fugaz e informativo, é fruto de grandes transformações sociais, culturais e tecnológicas. Entretanto, podemos nos questionar: ter acesso à informação é garantia do conhecimento ou da experiência?

Segundo Larrosa (2002), "informação não é experiência", pelo contrário, seu excesso a impossibilita. "Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara" (LARROSA, 2002). Mais rara devido ao exacerbamento de informações, ao imperativo da opinião, à velocidade imposta à vida e ao excesso de trabalho (LARROSA, 2002).

Confrontada pelo entendimento de que nem tudo é experiência, questionei-me: Tenho experiências? Quais são elas? Qual sentido singular eu atribuí a elas? Qual sentido atrai-me à Educação? Pensei naquilo que me aconteceu, que me tocou, que me desestabilizou e mobilizou.

Logo veio-me à mente o estágio externo que fiz que durante a graduação. Trabalhei como mediadora escolar no processo de inclusão de uma criança diagnosticada como autista. Fato este que me marcou profundamente. Percebi as marcas que esta experiência imprimiu em mim a partir do instante que me coloquei

numa posição de abertura, de disponibilidade e afetamento. E assim reconheci o quanto essa experiência foi tocante, formadora e transformadora.

Ser mediadora escolar conduziu-me a um mergulho cada vez mais profundo e apaixonante no universo da educação, e principalmente, da educação inclusiva. Uma experiência que me permiti atravessar, apesar da ameaça que, por vezes, ela representou para mim (LARROSA, 2002). Uma experiência que não se concluiu no último dia de aula do aluno que eu acompanhava. Mas que se desdobrou na minha vida, me afetou, impeliu-me na construção da minha monografia e que permanece impulsionando-me no agora, nesse processo de tessitura da minha dissertação de mestrado.

Frente ao desejo de pesquisar a mediação escolar realizada com crianças diagnosticadas como autistas incluídas nas classes regulares, antes ainda de concluir meu pré-projeto de pesquisa e afetada pela experiência, eu já compreendia que concretizar tal projeto seria adentrar num campo repleto de tensionamentos e atravessamentos. Não só relacionados à mediação em si, mas, também à Política de Inclusão, referente a toda a rede rizomática na qual a mediação escolar está inserida. Campo complexo, intenso, dinâmico, em construção. Algo instituído no campo legal, mas, instituinte no campo prático. Potência instituinte esta que se defronta com a ideia instituída de que a pessoa diagnosticada como autista não se abriria para educação, nem para trocas afetivas.

Ao mergulhar num campo repleto de atores, de pessoas implicadas no processo de mediação, eu pesquisaria somente a relação Mediador-Aluno? E os outros alunos da sala de aula? E aqueles que dividem o espaço, as atividades, os sorrisos, as brincadeiras, o estranhamento? E a professora regente? A professora da sala de recursos? A equipe pedagógica? A gestão da escola? A merendeira? O porteiro? Os pais dos alunos incluídos? Os pais dos outros alunos? A escola física? O entorno da escola? A realidade social? As transformações diárias? Os micro e macro eventos? Será que nada disso interferiria no trabalho da mediação escolar? Tudo isso e o universo de realidades que aqui não foram postas seria ignorado? Eu isolaria meu objeto e tentaria desvelar “verdades” já existentes e generalizáveis?

Perceber a processualidade e a multiplicidade do meu 'objeto', olhar para seu movimento e identificar que ele provavelmente não me forneceria dados prontos e estáticos, colocou-me diante de um problema epistemológico. A questão estava posta: "Como encontrar um método de investigação que esteja em sintonia com o caráter processual da investigação?" (PASSOS; KASTRUP, ESCÓSSIA, 2015). Como utilizar o método científico sem invibilizar a complexidade constitutiva do meu 'objeto' e sem deixar de reconhecer sua construção e processualidade? (KASTRUP, 2015). Como seguir esse caminho sem ignorar minha implicação e afetamento em relação ao objeto? Entendendo implicação como "o conjunto de condições para que uma pesquisa ocorra, desde aspectos materiais, econômicos, políticos até libidinais que ligam o pesquisador ao tema pesquisado" (ALBANO, 2015).

Num primeiro momento concluí ser impraticável superar os paradigmas postos pela ciência moderna, a qual se constituiu ancorada no método experimental, na objetividade, na neutralidade do pesquisador, na separação entre sujeito e objeto, no estabelecimento do laboratório como campo privilegiado para a pesquisa, no controle de variáveis, na busca por princípios invariantes, na reprodução e na generalização.

A abordagem clássica da ciência, pautada numa política cognitiva representacional, pressupõe sujeito e objeto como polos prévios ao processo do conhecer e busca leis e princípios invariantes; supõe que científico é aquilo que pode ser reproduzido com os mesmos resultados e garantido por um observador isento ao objeto de estudo. Nessa perspectiva, a experiência do pesquisador está excluída (POZZANA, 2014, p. 47).

A abordagem científica clássica não deixa transparecer marcas, afetabilidade, inconstâncias ou tensionamentos. Ela crê na imparcialidade e neutralidade do pesquisador, excluindo assim suas implicações, suas referências, suas pertencas, o lugar que ocupa na sociedade. Exclui sua história (NASCIMENTO; COIMBRA, 2008).

Sabe-se, hoje, 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. Mas a ciência necessita que ela "exista" e os cientistas, por vezes, nos fazem crer nessa "existência" (LOURAU, 1993, p. 16).

Mas qual caminho eu poderia percorrer? Minha melhor opção se revelava o percurso de uma pesquisa qualitativa, a qual “requer procedimentos mais abertos e ao mesmo tempo mais inventivos” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015). Mas ainda assim o método apresentava-se como uma questão. Apesar da pesquisa qualitativa ser menos rígida do que a quantitativa, ela também tem como prática a representação dos objetos e, conseqüentemente, não “dá conta” da processualidade do mesmo. Ela revela estados de coisa. Nela, o objeto de pesquisa mostra-se dado, inteiro.

Adequar a pesquisa às exigências do método era uma opção, entretanto essa possibilidade eminente foi encerrada graças a um encontro inquietante com o artigo ‘*O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo*’ (KASTRUP, 2015). Foi meu primeiro contato com o Método da Cartografia. Um método que rompe com muitos paradigmas postos pela ciência moderna e que se propõe a acompanhar processos e não a representar objetos (KASTRUP, 2015).

Lemos o artigo, minha orientadora e eu. Ela pontuava algumas questões relacionadas ao texto e ao método. Foi um momento inquietante, um misto de expectativa e receio. Eu era apresentada naquele instante ao elemento potencializador de todo o meu caminho de pesquisa, isso era animador, era a resposta para meus anseios. Mas, concomitantemente, as suspeitas se levantaram. Tudo parecia demasiadamente amplo, aberto, incerto.

Nesse momento, todas as “verdades” que aprendi na academia, todos os anos de “adestramento” científico, se encarregaram de fazer emergir os receios. E assim, percebi que os paradigmas que eu questionava não estavam fora, mas dentro. Que também eu os sustentava e cooperava na manutenção dos mesmos.

Também eu, inúmeras vezes, acabo caindo nessa dupla armadilha. Sinto-me forçado, obrigado a parecer e a fazer acreditar na “neutralidade”. Ao mesmo tempo, uma voz interior me acusa e alerta: “és um cretino, um imbecil!” Funcionamos com essa voz interior e, não raro, ensurdecemos a ela; caso contrário, certamente, ficaríamos definitivamente ensandecidos (LOURAU, 1993, p. 16).

Mas dia a dia, leitura a leitura, orientação a orientação, fui me permitindo, nesse processo que é um *continuum*, desconstruir certezas e ampliar repertórios. Fui aos poucos provando dos textos, dos autores. E como quem saboreia um prato novo e se abre ao encontro com novos sabores, fui deliciando-me com toda possibilidade atrelada ao método da cartografia. Para além de uma mera crítica ao positivismo, a cartografia foi revelando-se como uma possibilidade (PASSOS; EIRADO, 2015).

Quando já não nos contentamos com a mera representação do objeto, quando apostamos que todo conhecimento é uma transformação da realidade, o processo de pesquisar ganha uma complexidade que nos obriga a forçar os limites de nossos procedimentos metodológicos (PASSOS; BARROS, 2015, p.30).

O método da cartografia foi produzido por Deleuze e Guattari (1995) e configura-se como um método de pesquisa-intervenção que rompe com as exigências da ciência moderna. Ele não se propõe a representar objetos, mas, a acompanhar processos, permitindo, assim, a investigação da experiência (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2014). “Eis, então, o sentido da cartografia: acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015).

Na cartografia a lógica do método se transforma, pois o pesquisador não é guiado por regras preestabelecidas na direção do alcance de metas já traçadas. Nem tampouco se caracteriza por um fazer desorientado. Neste método, as metas são traçadas no caminhar, no percurso, a partir do mergulho na experiência (PASSOS, BARROS, 2015).

Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é um caminho até o objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar, nem “pre-ver” nem “pre-dizer” (LARROSA, 2002, p. 28).

A Cartografia define-se, portanto, “por um caminho, uma direção ético-política” (CÉSAR; SILVA; BICALHO, 2014). A partir de uma compreensão construtivista

entende-se que o conhecimento não é descoberto, mas, produzido, criado! Produzido em meio a um jogo de forças e através de um mergulhar do pesquisador num plano comum (PASSOS; BARROS, 2015).

Nesse contexto, a neutralidade, a imparcialidade e a objetividade são colocadas em xeque. Pois, a pesquisa sempre intervém sobre a realidade. Ela produz efeitos sobre o objeto, sobre o pesquisador e sobre os resultados (PASSOS; BARROS, 2015). Nesta metodologia a implicação do pesquisador é sempre considerada e não ignorada.

O cartógrafo, ao acessar esse plano, anteriormente alheio a ele, tem como desafio construir um mundo comum e heterogêneo (KASTRUP; PASSOS, 2014). Para isso, se faz necessário habitar um território existencial. Não simplesmente estar, conhecer, coletar informações, analisar e processar os dados, mas, estar inserido no campo de forma receptiva e afetiva, engajado no seu ritmo, construindo, assim, um plano comum (ALVAREZ; PASSOS, 2015).

Essa construção não determina hierarquias, mas instiga a atitude de lateralidade, de colocar-se ao lado. Ela supõe uma pesquisa *com*, e não uma pesquisa *sobre*, na qual o 'objeto' também tem seu protagonismo e uma subjetividade a ser considerada. "Habitar diz respeito a um engajamento, a um compartilhamento de um território existencial que sujeito e objeto de pesquisa se relacionam e se codeterminam" (ALVAREZ; PASSOS, 2015).

Todo esse processo, de construir um plano comum com o objeto, coloca o cartógrafo numa posição que o difere do pesquisador convencional. Pois o segundo geralmente é visto como 'aquele que detém o conhecimento', e o primeiro como um aprendiz.

Aprendiz este que deve estar aberto, receptivo, não passivo. Precisa desenvolver uma atenção sensível, uma atenção à espreita. Aprender a engajar-se, a seguir pistas, a abandonar informações, expectativas e saberes, assim como, a rigidez metodológica da ciência moderna (KASTRUP, 2015).

Mas como eu me transformaria nesta aprendiz-cartógrafa? Quem me ensinaria a arte de cartografar? Como eu saberia lidar com metas variáveis? Como transformaria minha atenção tão automática numa atenção atenta? Quanto tempo eu levaria para

aprender como proceder? Como conseguiria produzir os dados? Como seria formada pra isso?

Inscrita nesse processo de re-construção do meu caminho metodológico, atenta às pistas que encontrava pelo caminho (KASTRUP, 2015), convenci-me, aos poucos, através de leituras deleitosas (POZZANA, 2014; ALVAREZ, PASSOS, 2015), que minha formação não se daria apenas por uma “adesão teórica” (POZZANA, 2014). Aprendiz de cartógrafa eu sempre seria. Minha formação se daria ali... Na vida, no real, no mundo, no território existencial que eu habitaria. Minha formação se forjaria através do corpo, de um corpo atento, disponível e aberto aos afetos que emergem e me atravessam.

“O cartógrafo é formado nas problematizações do mundo, nos desvios, nos lapsos, ali onde algo escapa ou onde não encontramos o que ansiamos encontrar” (POZZANA, 2014). A formação do cartógrafo se dá concomitantemente à pesquisa. Ação que o convida a reeducar os sentidos e a exercitá-los, a fim de que, alcance uma suprassensibilidade e passe a perceber o que antes lhe era invisível.

Cartografar vai de encontro à visão asseada e à postura neutra, da ciência clássica, mas vai ao encontro do que é inventivo, múltiplo e articulador. Vai ao encontro de novos encontros, ao encontro da experiência (ALVAREZ; PASSOS, 2015).

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou que nos toque requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção da delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte dos encontros, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

2 Caminhos da pesquisa, marcas de uma experiência.

Eu te amo calado
Como quem ouve uma sinfonia
De silêncio e de luz
Nós somos medo e desejo
Somos feitos de silêncio e som
Tem certas coisas que eu não sei dizer
E digo (LULU SANTOS).

Partindo do pressuposto de que “os produtos e os processos da ciência resultaram de escolhas ideologicamente interessadas desde sua origem” (LIMA; GEREALDI; GERALDI, 2015), entende-se que a neutralidade é um ideal ilusório, visto que a pesquisa sempre diz algo do seu autor, daquilo que lhe afeta e toca. Assim, mostra-se de suma relevância narrar o caminho de constituição da pesquisa, e, principalmente a experiência que a fez emergir.

Descrever, mapear o caminho desta pesquisa é narrar um encontro com o inesperado. É dizer sobre uma abertura do novo, sobre encontros potencializadores. E antes que seja possível tecer os atravessamentos que inspiraram as discussões que seguirão, reconheço ser importante reconhecer que a impotência transmutou-se em possibilidade e que a ignorância instigou a ação.

Uso a palavra ignorância no sentido daquele que ignora, daquele que não conhece. É possível que o leitor pressuponha que o interesse por determinada área seja fruto lógico de densas discussões teóricas. Entretanto esta não foi minha via de entrada no campo da Educação Inclusiva, na verdade, este universo era profundamente distante da minha realidade.

Durante a graduação em Psicologia eu me perdia entre as mil possibilidades teóricas e práticas. O ‘mundo psi’ apresentava-se cada dia mais complexo diante dos meus olhos. Isso não diz respeito à má qualidade da Universidade na qual me graduei, pelo contrário, compreendo tal realidade como produto do compromisso e da implicação dos docentes em formar profissionais críticos e reflexivos. Dessa forma, escolher uma linha ou área trazia consigo muitas questões.

Faltando cerca de dois anos para o fim da graduação uma amiga de faculdade, que também é servidora da instituição, contou-me que recebeu um senhor muito aflito em seu setor. Este procurava uma estudante de Psicologia para acompanhar seu neto, de apenas três anos, que acabara de ser diagnosticado como autista. Ele anotou o telefone da mãe da criança num pedacinho de papel e entregou a ela.

Sensibilizada com o ocorrido, minha amiga compartilhou a realidade comigo e sugeriu que eu os procurasse. Ela não soube me dar maiores informações, tudo era muito confuso. Não entendemos ao certo o que a família procurava. Uma babá? Um atendimento clínico? Uma acompanhante terapêutica? Não sabia o que seria, mas todas as possibilidades me atemorizavam. Mas, ao mesmo tempo, a necessidade de um emprego era emergente.

Eu era uma aluna do interior, morando numa cidade com alto custo de vida, ameaçada pelo fim da bolsa que recebia da Universidade. Era um momento tenso, pois minha condição financeira poderia inviabilizar o meu prosseguimento no curso.

Vivi dias de profundo questionamento. Temia não dar conta da tarefa que me seria dada. Sentia-me despreparada, mesmo sem saber ao certo o que seria. Meu conhecimento a respeito do assunto era muito superficial. Além disso, nesse instante, muitos preconceitos, que eu julgava não ter, emergiram. Pensava que o trabalho deveria ser feito por um especialista, que eu não era capaz.

Alguns dias se passaram e aquele assunto passou a ser recorrente nas minhas conversas com colegas e professores. E nesse processo de ouvir o outro e, principalmente, de ouvir a mim mesma, fui percebendo o quão raso e incoerente era meu discurso.

Essa dinâmica, de dar-me conta do posicionamento que assumi, foi angustiante e desafiadora. Decidi dar um passo. Entrei em contato com a família da criança a fim de enfrentar aquela novidade que, mesmo sendo uma possibilidade de renda e continuação dos estudos, me provocou tanta resistência.

A mãe da criança me convidou para ir a sua casa, para conversarmos melhor. Quando cheguei Marcos – nome fictício aqui utilizado - estava na sala, ‘vidrado’ no seu tablet. Não olhava pros lados, não falava. Apenas olhava o desenho que passava no

tablet. Às vezes tocava na tela e se balançava repetidas vezes, pra frente e para trás. Eu estava apreensiva e desconfortável.

Na conversa com os pais, eles contaram-me que o menino, apesar de ter sua função motora bem desenvolvida e a cognição aparentemente preservada, recebeu o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. Esse diagnóstico, feito por profissionais de saúde, foi apoiado em diversas evidências observadas. Dentre elas: atraso no desenvolvimento da linguagem oral, estereotípias orais, pouquíssima habilidade no convívio social, ausência de resposta quando chamado, fixação em determinados objetos, dificuldade de manter a atenção, agitação psicomotora e dificuldade de engajamento em tarefas.

Ao tomarem ciência do diagnóstico preliminar, os pais, apesar de muito assustados, começaram a estudar e ler sobre o assunto. Procuraram vários profissionais, como médicos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, fisioterapeutas e fonoaudiólogos, a fim de oferecer à Marcos o melhor tratamento possível. Sobre essa experiência, relataram que um tema recorrente nas leituras que fizeram e nas falas dos profissionais consultados, era a importância da escola infantil no processo terapêutico de Marcos, tendo em vista, que ela poderia caracterizar-se como um espaço de socialização e aprendizagem.

Segundo documentos do MEC – Ministério da Educação Cultura do Brasil, a escola:

Propicia o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores, fazendo dessa diversidade um campo privilegiado da experiência educativa [...]. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias (BRASIL, 1998, p. 11).

Marcos foi matriculado, pelos pais, numa escola infantil considerada de alto padrão e incluído numa classe regular. Porém, sua escolarização despertava preocupação. Eles sabiam, por observação direta, relatos e vídeos feitos pelas professoras, que Marcos praticamente não se relacionava com as outras crianças, nem

conseguia participar, na maioria das vezes, das atividades propostas. Por vezes, Marcos chegava à sala de aula, não olhava para os lados, indo direto na direção de um trem de brinquedo que lhe agradava. Se tal brinquedo não lhe fosse dado, resistia bravamente.

Na maioria das vezes, a professora e a assistente de turma permitiam que ele ficasse com o objeto desejado, independente do momento. Essa rotina gerava insatisfação nos pais. Estes questionavam se Marcos, ao fixar-se tanto em determinado objeto, conseguiria apreender algo do que se passava ao seu redor. Pois, Marcos parecia não perceber mais nada além do objeto, parecia não perceber as pessoas a sua volta. Sendo capaz de ficar repetindo o mesmo movimento por um longo tempo, independente do que o resto da turma estivesse fazendo. Ou seja, Marcos não era uma criança que interferia muito na rotina da turma, bastava dar-lhe algo de seu interesse, como trens ou aviões, que ele ficava inerte. Não incomodando o andamento das atividades desenvolvidas na sala de aula. Os momentos mais complicados aconteciam nas rodinhas ou atividades no pátio, onde Marcos sempre saía correndo. De uma forma geral, sua participação nas atividades era considerada baixa.

Os pais sabiam que não bastava que Marcos estivesse dentro da sala de aula para usufruir dos benefícios da educação. Pelo contrário, conforme Sasaki (2005), esses benefícios, tanto na área da aprendizagem, quanto na área terapêutica, só surgem se a criança, de fato, estiver incluída na dinâmica desse espaço.

Devido à sua pouca habilidade no convívio social, além da dificuldade de engajamento, os profissionais que já o acompanhavam sugeriram que Marcos tivesse um acompanhamento em sala de aula. Uma pessoa que poderia dar o suporte necessário para potencializar sua aprendizagem, assim como, mediar a relação da criança com os outros alunos e com a professora.

O desejo dos pais era que eu pudesse acompanhar Marcos na escola, potencializando os momentos que ele lá passava. Na conversa também esclareci que não possuía conhecimento aprofundado na área, mas que estava disposta a me capacitar. Assim, aceitei a proposta.

Os pais me emprestaram vários livros e me disponibilizaram uma supervisão semanal com uma psicóloga da cidade, a qual tinha experiência na área. Também

passamos a ir juntos a vários seminários, cursos e encontros sobre Autismo e Inclusão Escolar. Nesse momento eu ainda pensava que faria algo inédito, não tinha conhecimento da existência de outros mediadores escolares ou acompanhantes terapêuticos no contexto escolar. Mal sabia eu que essa experiência de estágio extracurricular me mobilizaria de forma tão particular. Que seria uma experiência no sentido Larroseano, daquilo que me passa e que me toca, e que assim, produz algo. Como colocado anteriormente, a ignorância instigou a ação.

Era época de férias escolares. A mãe do Marcos propôs que eu fosse algumas vezes a casa deles, para brincar com Marcos e assim conhecê-lo melhor antes de tentarmos minha entrada na escola. Havia um grande risco dele simplesmente me ignorar ou até mesmo rejeitar minha presença. Eu temia, mas não desisti.

No primeiro dia ele não me olhou, parecia não me notar. Sua mãe nos apresentou e me inseriu pouco a pouco nas brincadeiras deles. No início gritava, me empurrava, corria, chorava. A mãe tinha o costume de passar toda a manhã brincando com o filho. Ela pesquisava brincadeiras que poderiam colaborar com o desenvolvimento de Marcos. Quando possível, o pai também participava das brincadeiras matinais. Minha presença ali parecia incomodar Marcos. Mas, insistimos! Sempre pela via do prazer e do afeto. Como ele sorria ao ser balançado na rede, ao pular na cama, ao escutar músicas e quando o colocávamos dentro de uma caixa de papelão e o arrastávamos pela casa.

Aos poucos ele parou de rejeitar minha presença. Lembro-me do dia em que me senti, de fato, acolhida por ele. Brincavam de “cabaninha”, sua mãe e ele, debaixo de um lençol, quando sua mãe me convidou para a brincadeira. Estava receosa, mas entrei. E ali, juntinhos e apertadinhos, ele sorriu para nós. Com o passar do tempo sua mãe não precisava mais intermediar nossa relação. Já ficava confortável em minha presença, me puxava pelo braço, pedia, ao seu modo, o que necessitava.

Fui me inclinando, tentando escutar o que queria dizer, pois ele não usava as palavras, mas dizia. Dizia quando gritava, quando chorava, quando se negava, quando brincava, quando dançava, quando pulava. Dizia ao me tocar, ao sorrir... Parecia dizer, por exemplo, do seu amor por seu pai, que é piloto, alegrando-se profundamente toda

vez que via um avião no céu. Talvez ele não usasse palavras para dizer 'eu te amo', mas "tem certas coisas que eu não sei dizer, e digo" (LULU SANTOS).

Esse meu contato inicial na casa da criança foi essencial para o bom desenvolvimento da mediação. Foi nesse momento que conheci os outros profissionais que o acompanhavam, que consegui conquistar a confiança dele, que conheci seus interesses e habilidades, assim como seus limites. Ali criamos laços! Eu, a criança, a mãe, o pai, os avós, a tia, a fonoaudióloga, a terapeuta ocupacional, todos nós fiamos uma experiência em comum, o que aumentou nossa potência de agir (SADE, FERRAZ, ROCHA, 2014).

Através do contato constante com Marcos, com sua família, com os outros profissionais que o acompanhavam, com a literatura e com a supervisão, aquela aversão foi se extinguindo e sendo substituída por uma singela curiosidade, por um interesse pelo outro e pela certeza do potencial daquela criança.

Com o retorno das aulas iniciamos um diálogo com a gestão da escola sobre a possibilidade da minha presença naquele contexto. Foi um processo custoso, no qual a escola mostrou grande resistência. Mais do que isso, o que me chamou atenção foi o discurso da escola de que dava conta sozinha das necessidades educacionais daquela criança. De fato, eu acreditava que sim, que muito mais do que eu, aquela escola estava preparada para atender aquela criança. Mas porque, na prática, parecia não atender suas necessidades?

Ao pesquisar sobre o assunto percebi que esse discurso é relativamente raro. Segundo Salgado (2012), na maioria das vezes os profissionais das escolas resistem, de algum modo, ao vislumbrarem a possibilidade de receberem alunos com Necessidades Educacionais Especiais em sua classe regular. Isso se dá, pois, a partir das frustrações vividas na prática, muitos acreditam que não "dão conta" de educar essas crianças.

Nesse caso, somente depois de muito diálogo, a escola concordou com minha presença, desde que os pais se responsabilizassem pelo serviço.

Como mediadora, meu papel seria acompanhar Marcos em todos os seus momentos dentro da escola, a fim de contribuir para o seu processo de aprendizagem e socialização. Contudo, inicialmente, senti-me perdida tanto teoricamente, quanto na

prática. Não havia um lugar para mim naquela instituição. As orientações que eu recebia de diversos profissionais, por vezes se contradiziam. A resistência da escola em relação à minha presença era visível, salvaguardando a professora e a auxiliar da turma de Marcos, as quais, com o tempo, se mostraram grandes parceiras.

Por outro lado, inicialmente, estabelecer uma boa relação com Marcos foi também um desafio exaustivo. Foi preciso persistir muito, pois além da sua dificuldade em relação à interação social, nem sempre minha presença foi agradável para ele, visto que também se fazia necessário negar-lhe coisas, o que raramente ocorria antes.

Diante de todas as dificuldades e desafios, tal experiência se revelou um processo doloroso, porém, altamente criativo.

No decorrer dos dias procurei criar meios para despertar a atenção de Marcos. Passei a incentivar e possibilitar que ele participasse das atividades junto com a turminha, dando-lhe apoio ao realizar as tarefas. Frente às mesmas, quando necessário, procurava transformá-las e adaptá-las às suas necessidades e interesses. Atenta ao que acontecia, valorizava os momentos que interagia de alguma forma.

E assim, fui aos poucos tentando entrar na sua forma de brincar; incentivando a percepção do outro, inclusive em relação à necessidade de dividir o espaço, a comida, os brinquedos e até mesmo a atenção da professora, pessoa por quem Marcos nutria grande carinho. Procurava dar sentido aos sons que ele emitia, tentando incentivar assim a sua fala. Com a cooperação da professora, procurava propor brincadeiras lúdicas com toda a turminha a partir do repertório de interesse de Marcos. Ao observar qualquer esboço de interesse por outra criança, buscava incentivar a brincadeira entre elas. Mas ao mesmo tempo, tinha o cuidado de não assumir o papel de gestora que, naquele contexto, era próprio da professora. Mesmo porque optei por não assumir o papel de quem estava ali para regulá-lo, pelo contrário, tentei trilhar o caminho do afeto e da valorização de seus interesses. Assim eu me negava a simplesmente obrigá-lo a realizar qualquer atividade, mas me esforçava para pensar possíveis adaptações ou complementos da tarefa que pudessem despertar seu interesse.

Essa minha forma de agir precisava se estender também em relação a algumas estereotípias. Em determinado momento, por exemplo, Marcos desenvolveu o comportamento de morder o dedo, principalmente quando estava mais agitado, ele

mordia tão forte que chegava a se machucar. Como evitar isso? Inicialmente apenas retirávamos sua mão da boca, mas ele se irritava e logo voltava a se morder. Ao observá-lo com mais atenção me dei conta de que ele não se mordia quando brincava com as duas mãos. Assim, ao dar massinhas, por exemplo, brincadeira diária e que consumia boa parte do tempo, eu colocava sempre um pedacinho em cada mão, uma ele usava para modelar e a outra ele apenas segurava. Algo muito simples, que não extinguiu a estereotipia, mas que conservava sua integridade física, sem desencadear um momento estressante, como a atitude de retirar sua mão da boca à força, produzia.

Em vários momentos voltei da escola desacreditando completamente na minha importância ali, duvidando até mesmo da qualidade do meu trabalho. Foi um caminho árduo, que passou pela conquista da confiança de Marcos, das outras crianças, da professora, da assistente e dos demais profissionais da escola. Todo esse processo necessitou de muita implicação e persistência. Mas com o passar dos meses gerou transformações, passei a não ser somente a “tia que é amiga do Marcos”, mas a “tia que brinca com a gente”, como diziam os outros alunos.

Assim, conquistando Marcos com minha atenção e tornando-me ‘amiga’ das outras crianças, pude intermediar lindos momentos. Lembro-me quando uma criança da turma, aqui chamada Daniel, se interessou por Marcos surpreendendo-o com um afetuoso abraço. Inicialmente Marcos mostrou-se assustado com a atitude de Daniel, mas, mesmo com uma cara de espanto, não rejeitou a iniciativa. Procurei imediatamente apoiar essa relação e a incentivá-la. Todos os dias a professora passava um trabalhinho para os alunos. Quando todos acabavam a turminha ficava brincando livremente na sala, até a hora do recreio ou da saída. Marcos sempre ficava muito agitado nesses momentos de brincadeira livre. Não conseguia se engajar em nenhuma brincadeira com os coleguinhos, mas, ficava sempre sozinho com os mesmos brinquedos. Percebendo isso, e com a autorização da professora, aproveitava esses momentos para sair, por alguns minutos, só com os dois para o parque, onde propunha brincadeiras que incentivavam esta relação.

Com o tempo, ao entrar na sala, em vez de procurar um objeto, Marcos passou a procurar seu amiguinho Daniel, sendo capaz até de chamar seu nome. Cabe destacar que esta amizade, com apoio dos pais, ultrapassou os muros da escola. Com o tempo,

eu, Marcos e Daniel fomos introduzindo outras crianças nas brincadeiras. Marcos passou a conseguir reconhecer os rostos dos amiguinhos, e isso era visível, pois quando eu perguntava quem eram as crianças nas fotos, ele as identificava dizendo as sílabas iniciais de seus nomes. Seu repertório de brincadeiras também foi ampliado, aos poucos conseguia entrar em brincadeiras lúdicas, como brincar de comidinha, por exemplo.

O tempo de mediação foi curto, apenas seis meses, pois a família precisou mudar-se da cidade. Os avanços foram custosos, mas muito significativos. Não que eles tenham sido alcançados simplesmente pelo trabalho feito na escola, mesmo porque Marcos estava sendo acompanhado por vários profissionais, os quais tentavam ao máximo trabalhar de forma interdisciplinar. Nesse ponto, percebo a importância do meu papel, já que foi preciso que eu assumisse um posicionamento de ligação. Tornei-me ponte entre a escola e os demais profissionais que o acompanhavam e principalmente entre a escola e os pais. Assim, o que Marcos vivia na escola era uma continuidade do que seus pais iniciavam em casa e vice-versa. Um exemplo claro desta parceria foi a consolidação do hábito de utilizar o vaso sanitário, costume que Marcos resistia, mesmo já desfraldado.

O intuito era com o passar do tempo, retroceder nesta minha função de mediadora, para que a escola e os demais profissionais alcançassem um nível de diálogo e intervenção mais eficazes.

Como o estágio foi relativamente curto, não tive a oportunidade de acompanhar em longo prazo os frutos desse processo de inclusão escolar na vida de Marcos. Contudo, tal experiência gerou em mim um grande desejo de conhecer mais a fundo as reais condições da atual Política Nacional de Educação Especial, e principalmente de conhecer o trabalho de outros mediadores.

Com o tempo, eu soube que havia mediadores – denominados professores de apoio - na educação pública na cidade em que eu estudava. Interrogava-me se fora daquele contexto, numa escola pública, com alunos de outras idades, a mediação também seria eficaz. Se os mediadores eram valorizados, se viviam experiências de prazer e/ou sofrimento.

Mobilizada pela rica experiência que tive, assim como, pelos questionamentos que se seguiram, desenvolvi minha monografia sobre “O trabalho do professor de apoio no processo de inclusão de crianças com transtorno do espectro autista e suas vivências de prazer e sofrimento”. Eu esperava descrever o trabalho realizado e reconhecer as dificuldades e êxitos experimentados por outros mediadores.

Entretanto, o elemento que mais me chamou atenção na pesquisa foi constatar que muitas vezes os mediadores, daqueles contextos pesquisados, atuavam mais como cuidadores do que como mediadores.

Os discursos das entrevistadas revelaram a existência de discrepâncias entre o trabalho prescrito e o real, especialmente em relação aos princípios da Educação Inclusiva e a prática de inclusão vivida nas escolas. Tal fato evidenciou a dificuldade que as instituições escolares e os profissionais que atuam na área possuem em traduzir as leis e intenções da Política de Inclusão (BRASIL, 2008) para prática. Aliás, percebi, a partir das entrevistas, que alguns mediadores não têm pleno conhecimento, nem compactuam, com os princípios que deveriam norteá-los.

Tal constatação foi particularmente impactante. Pois me permitiu contemplar dois territórios, muitos atravessamentos e duas faces da mediação escolar, uma potencializadora e articulada, outra controladora e isolada. Diante desse impasse, senti-me provocada a me debruçar sobre os processos inclusivos e, principalmente, sobre o território da mediação escolar com crianças ditas autistas.

A inclusão escolar de crianças com Necessidades Educacionais Especiais tem se tornado um assunto cada vez mais relevante, uma vez que, a partir da efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), houve uma transformação no cenário da Educação Especial.

A partir desta Política passou a ser garantido a todas as crianças o direito de serem escolarizadas em salas de aula regulares e de usufruírem de adaptações curriculares e pedagógicas, quando necessário. Vale ressaltar que tal modificação legal tem provocado um tensionamento em diversas instituições de educação, visto que sua concretização exige a desconstrução de posicionamentos e métodos, assim como, a criação de novas práticas.

Foi nesse contexto, no qual a escola necessita transformar-se para se adaptar às necessidades de cada criança, que o dispositivo mediação escolar (MOUSINHO, 2010) surgiu. O objetivo desta pesquisa é cartografar os processos inclusivos e a mediação escolar realizada com crianças ditas com necessidades educacionais especiais, em especial aquelas diagnosticadas como autistas ou psicóticas.

3 Um percurso histórico: passos, percalços e luta.

A análise histórica pode contribuir para uma compreensão ampliada acerca dos significados atribuídos à deficiência, de acordo com o contexto analisado. Ela nos permite conhecer ideologias que fundamentaram a exclusão das pessoas com deficiência e nos leva a refletir sobre o grau de continuidade desses sistemas ideológicos na atualidade (FREITAS, 2007).

A Grécia Antiga (sec. XII a. C. ao VII a. C.) é caracterizada como uma sociedade agrícola, guerreira e que almejava o homem bom e belo. Era exaltadora da beleza e do vigor físico, atributos esses que garantiriam a sobrevivência e subsistência de seu povo. Assim, a deficiência era compreendida como dificultadora da manutenção da sociedade, visto que essas pessoas não poderiam contribuir nem na agricultura, nem na guerra (FREITAS, 2007).

O período Clássico (sec. VI a. C. ao ano 322 a. C.) é marcado pela busca da perfeição na arquitetura e na arte, assim como pela participação do cidadão na política. O Filósofo Platão (427 a. C), ao propor um modelo ideal de cidade-Estado, no diálogo 'A República', explicita claramente sua visão em relação às pessoas com deficiência. As quais, segundo ele, deveriam ser abandonadas (FREITAS, 2007).

Aristóteles não se distanciou muito de Platão, no que se refere ao pensamento em relação às pessoas com deficiência. Pois, também calcado num ideal de sociedade e preocupado com a função social das pessoas, considerava as pessoas com deficiência dispensáveis, como se pode perceber através de sua afirmação: "quanto, a saber, quais os filhos que se devem abandonar ou educar, deve haver uma lei que proíba alimentar toda criança disforme" (ARISTÓTELES, 1988 *apud* FREITAS, 2007).

Já no período da Idade média (séc. IV ao XIV), devido à influência do cristianismo, a concepção acerca da deficiência começou a se modificar. Ela passou a negar a lógica que postulava o abandono das pessoas com deficiência, por considerar que essas têm alma. Nesse contexto, a deficiência é compreendida ora como eleição divina, ora como castigo de Deus e ora como possessão diabólica (RODRIGUES, 2008).

Nesse contexto, permeado por contradições, emerge uma visão caritativa dos cristãos, acerca das pessoas com deficiências. Ao acolher ou cuidar dessas pessoas eles garantiriam sua própria salvação. Entretanto, por causa da contradição castigo - caridade, a relação com a pessoa com deficiência permaneceu sendo marcada pela segregação (RODRIGUES, 2008). Esse contexto mostrou-se ideal para o surgimento de instituições asilares, mantidas pela Igreja, que segregavam as pessoas com deficiência do convívio social (FREITAS, 2007).

A Idade Moderna foi um período de grandes transformações, como advento do Capitalismo, do Humanismo Renascentista (séc. XV), da Reforma Protestante (séc. XVI), da Revolução Científica (séc. XVII) e da Revolução Francesa (séc. XVIII). Nesse contexto, com influência do racionalismo, as explicações deixaram de ser de ordem apenas teológica. A concepção científica passou a ser considerada a via principal de explicação (FREITAS, 2007).

Desse modo, a deficiência deixou de ser explicada a partir das concepções espirituais (possessão demoníaca, meio de manifestação da obra de Deus ou castigo divino), e passou a ser compreendida a partir do conhecimento científico, da medicina. O médico Paracelso (séc. XVI) foi o primeiro a considerar a deficiência mental um problema médico, no seu livro "Sobre as doenças que privam o homem da razão" (RODRIGUES, 2008). Assim, a deficiência passou a ser vista através da concepção de doença, a qual precisa ser diagnosticada e tratada (FREITAS, 2007).

Os problemas da vida passaram facilmente a ser encarados como problemas de saúde/doença. E tudo que se encontrava fora da norma foi rapidamente diagnosticado rotulado e transformado em objeto de cura. Não o sujeito, mas um sujeito. Um corpo biológico, fragmentado (PONTES, 2013, p. 83).

John Locke (1632-1704), entendendo que o indivíduo nasce como uma tábula rasa, e que as ideias e condutas são frutos da experiência, acabou deslocando a discussão sobre a deficiência mental para outra lógica de pensamento. Este considerava o deficiente intelectual como alguém que possui uma carência de ideias, conforme um recém-nascido. Dessa forma, o ensino poderia levar a pessoa com deficiência superar essas carências (FREITAS, 2007).

A concepção de Locke inspirou Itard (1774-1838), médico que trabalhava com surdos, e que acompanhou o menino Victor, de Aeyron. Na época, Victor foi diagnosticado pelo famoso psiquiatra Pinel, como um indivíduo desprovido de recursos intelectuais. Apesar de Itard ser médico, sua intervenção tinha carácter educativo, e não biológico (RODRIGUES, 2008).

Entretanto, esse avanço pedagógico relacionado à educação de pessoas com deficiência, que teve seu início com Itard, não predominou. Dessa forma, a deficiência mental permaneceu sendo campo da ciência médica - organicista (RODRIGUES, 2008).

No início do século XX, pode-se perceber a perpetuação de ideologias anteriormente apresentadas, como o abandono e o confinamento em instituições, em prol da manutenção da ordem social ou o equilíbrio familiar (RODRIGUES, 2008). Os considerados loucos ou deficientes permaneceram sendo internados, mas agora em instituições médico psiquiátricas. Segundo Foucault (2010), nessa sociedade disciplinar e normalizadora, a deficiência é compreendida como um desvio da norma. Normalidade esta definida pelo saber médico.

Sujeitos a toda espécie de privação, segregação e preconceito, nas diferentes épocas e sociedades, as pessoas com deficiência ficaram por muito tempo à margem do processo educacional. Alguns estudiosos, como Itard e Séguin, afrontaram essa lógica, e defenderam a oferta de educação para essas pessoas (RODRIGUES, 2008).

Séguin, discípulo de Itard, criticava o predomínio da abordagem médica em detrimento à abordagem educacional no que diz respeito ao cuidado das pessoas com deficiência. Ele foi um dos primeiros a sistematizar uma metodologia da Educação Especial. Outros, como Guggenbuhl; Pestalozzi; Froebel e Maria Montessori, impelidos pelos pressupostos de Itard e Séguin, também difundiram a ideia de que a educação das crianças com deficiência mental é possível. Nesse contexto foram criadas as primeiras escolas especiais, destinadas à educação das pessoas com deficiência (RODRIGUES, 2008).

3.1 Educação Inclusiva, seus Percursos e a Alteridade

Realmente algo aconteceu para que tivéssemos medo da diferença (CLÍMACO, 2010).

Pensar a atual configuração da Educação Especial requer a elucidação do processo histórico que culminou na mesma, para que assim se possa alcançar a compreensão das concepções políticas e sociais, sob as quais o paradigma da inclusão foi edificado (SALGADO, 2012).

3.1.1. A Dimensão Processual da Educação Especial no Brasil.

Em meados do século XIX surgiram no Brasil algumas ações em relação à educação das pessoas com deficiência. Tais iniciativas foram inspiradas na experiência europeia e são consideradas, apesar das limitações, um marco na educação especial do Brasil (MENDES, 2010). Entre tais ações, é possível citar a criação do Instituto dos Meninos Cegos, sob a direção de Benjamin Constant, em 1854, e a do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, sob a direção Edouard Huet, ambos no Rio de Janeiro. Já em 1887, foi inaugurada, no Rio de Janeiro, a “Escola México”, que atendia casos de pessoas com deficiências físicas e intelectuais (JANNUZZI, 1992).

Estes foram os primeiros passos dados em direção à educação das pessoas com deficiência no Brasil. Tais iniciativas são tidas pelos pesquisadores como ações pontuais e inusitadas, visto que, se deram em um período marcado pelo descaso, não somente em relação à educação especial, mas também em relação à educação como um todo (MENDES, 2010).

Com a proclamação da República, em 1889, e a com a instauração do federalismo através da constituição de 1891, o cenário da educação brasileira começou a ser alterado. Foram definidas responsabilidades para que a Política Educacional Nacional fosse colocada em prática. Dessa forma, os estados e municípios tiveram que assumir a oferta do ensino primário ao profissionalizante, e a União, o ensino secundário e superior (MENDES, 2010).

Se comparado ao período colonial, esse momento pode ser considerado um tempo de evolução no que diz respeito à oferta de educação no Brasil. Contudo, apesar da tentativa de estruturação tanto da república, quanto da educação brasileira, essa fase (fim do séc. XIX e início do séc. XX) foi marcada pela acentuação das discrepâncias regionais, pela estagnação econômica da sociedade, assim como, por transformações político-sociais. Fatos estes, que somados, possibilitaram a manutenção de um sistema dualista, o qual garantia a educação à elite e à grande parcela da classe média, enquanto as camadas mais pobres da sociedade não tinham acesso à escola (MENDES, 2010).

No que diz respeito à educação das pessoas com deficiência, as iniciativas ainda eram escassas e isoladas. O diferencial desse momento foi o emergente interesse da classe médica pelo assunto. Foi nesse contexto que os médicos realizaram os primeiros estudos de casos de crianças com prejuízos intelectuais graves e criaram instituições para crianças junto a sanatórios psiquiátricos (MENDES, 2010).

O interesse desses profissionais se ampliou ainda mais após a criação dos serviços de higiene mental e saúde pública que “em alguns estados deu origem ao Serviço de Inspeção Médico – escolar e à preocupação com a identificação e educação dos estados anormais de inteligência” (MENDES, 2010). Nesse contexto, a deficiência ainda era compreendida como uma doença, atribuída à sífilis, à tuberculose, às doenças venéreas, à falta de higiene ou à pobreza (MENDES, 2010).

A escola pública primária só começou a se popularizar entre as décadas de vinte e trinta, após as mudanças econômicas oriundas dos impactos da primeira Guerra Mundial (1914-1918) (MENDES, 2010). Nesse mesmo período, o movimento Escola-novista torna-se a principal influência, dentro da vertente psicopedagógica, na educação de pessoas com deficiência no Brasil. Tal movimento tinha como princípios básicos a busca pela redução das desigualdades, o interesse em pesquisas científicas, a valorização da liberdade da criança enquanto indivíduo, e a crença na força da educação (MENDES, 2010).

Os defensores do movimento escola-novista no Brasil acreditavam que a educação era um direito de todos. Por isso, propagavam a necessidade da realização de reformas educacionais que possibilitassem a criação de um sistema estatal de

ensino público, gratuito e laico, para que assim o país conseguisse se preparar para o desenvolvimento e combater suas desigualdades sociais (MENDES, 2010).

O ideário da escola nova foi um dos fatores que permitiu a implementação da psicologia no âmbito educacional, o que abriu caminho para a difusão do uso de testes de inteligência, os quais eram utilizados na identificação de pessoas com deficiências intelectuais (MENDES, 2010).

Em 1913 o professor Clemente Quaglio da Escola Normal de São Paulo introduziu a escala Binet-Simon e publicou a primeira amostra estatística. Baseada nos dados de cerca de 150 crianças de escolas públicas, este autor concluiu que 13% delas eram anormais da inteligência (MENDES, 2010, p. 96).

O que acaba por desenvolver certa necessidade social de identificação dos casos mais amenos de “anormalidade” nas escolas regulares, visto que os mais graves já eram habitualmente rejeitados pela escola pública (JANNUZZI, 1992). Assim sendo, a utilização desse instrumento é muito criticada, pois, ele serviu mais à segregação do que ao objetivo do movimento, que era diminuir as desigualdades (MENDES, 2010).

Alguns estados, sob a ótica do pensamento escola-novista, conseguiram realizar reformas pedagógicas no decorrer da década de 1920. Dentre eles, destaca-se Minas Gerais, graças a um grande adepto da escola-nova: Francisco Campos. Francisco foi o responsável pela vinda de professores e psicólogos europeus para o Brasil, os quais ministraram cursos para professores no país. Entre esses europeus, podemos destacar a vinda da psicóloga russa Helena Antipoff, em 1929. A qual permaneceu no país e influenciou o panorama nacional da educação especial (MENDES, 2010).

Helena Antipoff (1892-1974), ao estabelecer-se em Minas Gerais, cria o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores (1929), tornando-se uma defensora de que a organização da educação primária fosse baseada na composição de classes homogêneas. Essa psicóloga, além de influenciar diretamente na formação de muitos profissionais, foi também responsável pela criação da Sociedade Pestalozzi, com serviços de diagnósticos, e de classes e escolas especiais, participando, ainda, da implantação em 1954 da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (MENDES, 2010).

Pode-se dizer que o movimento escolanovista influenciou a educação especial brasileira, mas não da forma inicialmente almejada por seus adeptos. Algumas de suas ações traíam a intenção inicial, gerando efeitos contrários aos seus propósitos. Percebe-se alguns exemplos disso na ênfase dada às características individuais de cada aluno, na valorização de diagnósticos e testes de inteligência e na proposta de implantação de escolas especializadas. Assim, percebe-se que apesar de defenderem a redução das desigualdades, lutando pela igualdade de oportunidades para todos e consequentemente pela obrigatoriedade e gratuidade da escola, ao mesmo tempo contribuíram para a exclusão daqueles que desviavam da norma, segregando-os das escolas regulares da época (MENDES, 2010).

Assim, compreende-se que durante a década de 30 não houve uma solução de qualidade para a educação especial no Brasil. A maioria das avaliações feitas eram questionáveis. Por vezes, crianças consideradas deficientes intelectuais, na verdade, tinham apenas comportamentos alheios às normas sociais. O saldo desse período foi a continuidade da baixíssima oferta de educação às pessoas com necessidades educacionais especiais (MENDES, 2010).

Durante o período do Estado Novo (1937 a 1945) o país viveu um tempo de grande centralização e forte controle estatal. E apesar de algumas novidades, como a criação do Ministério da Educação e Saúde, a posição social se tornou um fator ainda mais determinante na qualidade da educação recebida. Já a educação especial foi praticamente abandonada (MENDES, 2010).

Neste período, a rede de serviços que era predominantemente pública, apesar de estar praticamente estagnada e de ser ainda incipiente, parecia apresentar uma tendência para a privatização, em parte devido ao descaso governamental em relação à educação de pessoas com deficiências (MENDES, 2010, p. 98).

Após a II Guerra (1939-1945), o governo brasileiro organizou-se numa República Populista. Esse período, chamado de Segunda República (1945-1964), é caracterizado pela intensificação da internacionalização da economia, pela entrada de capital estrangeiro através das multinacionais, pelo adensamento da pobreza e pela forte influência da cultura norte-americana. Em relação à educação, a nova constituição, a

qual possuía uma linha democrática e liberal, além de prever a obrigatoriedade do ensino primário e afirmar que todos têm direito à educação, também impôs à União o dever de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Contudo, tal tarefa não foi facilmente executada e o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação levou 13 anos para se tornar, de fato, uma lei (MENDES, 2010).

Em 1954, a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), incentivada pelo casal de norte-americanos, Beatrice e George Bemis, membros da *National Association for Retarded Children*, criou sua primeira escola especial, no Rio de Janeiro. Pouco tempo depois, o Ministério da Educação lançou várias campanhas nacionais em prol da educação de pessoas com deficiência, dentre elas a Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (Cademe), em 1960 (MENDES, 2010).

Em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases, a qual criou o Conselho Federal de Educação. Essa lei é considerada o marco inicial das ações oficiais do poder público, no que se refere à educação especial. A partir dela, houve um crescimento significativo das instituições privadas de cunho filantrópico, as quais com o tempo estabeleceram parcerias com o governo. Tal conjuntura permitiu que o Estado se esquivasse de sua responsabilidade frente às pessoas com deficiência (MENDES, 2010).

Assim, o fortalecimento neste período da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, se deveu primeiramente a uma omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro. Ao mesmo tempo percebe-se que estas instituições se tornaram parceiras do governo e foram financiadas com recursos provenientes da área de assistência social, o que permitiu exonerar a educação de sua responsabilidade (MENDES, 2010, p. 99).

Em 1964 a ditadura foi estabelecida no país através do golpe militar. Período este caracterizado pela intensa repressão, pela concentração de renda e pobreza, pelo êxodo rural, pela perda da autonomia das universidades, pela desnacionalização da economia, pela privatização do ensino e pela manutenção de uma educação dualista, ou seja, que beneficiava uns em detrimento de outros. Nesse contexto, a educação especial foi estabelecida como uma das prioridades do I Plano Setorial de Educação e

Cultural (1972-1974) e criou-se o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP (1973).

Entretanto, ela manteve seu caráter assistencialista-filantrópico, confirmando a tendência à privatização anteriormente mencionada. Nesse momento, a maioria das iniciativas de atendimento voltadas para pessoas com deficiência tinha um cunho muito mais assistencialista do que educacional (MENDES, 2010).

Na década de 1970, observa-se uma mudança filosófica direcionada a uma concepção de educação integrada. Nesse contexto, alguns estudiosos passaram a defender a importância de se investir na qualidade da educação oferecida às pessoas com deficiência, pois, acreditavam no potencial de aprendizagem das mesmas. As escolas regulares passaram a aceitar crianças com necessidades educacionais especiais em salas regulares. Estes alunos eram integrados à classe regular e tinham que adaptar-se às estruturas do sistema escolar. Este período é denominado fase de integração.

Surge assim, a Educação Especial Integracionista, a qual é baseada na inserção de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas classes regulares. Nesse sentido, a educação especial não precisaria mais se dar, necessariamente, na escola ou classe especial, mas sim, de uma forma integrada. Tal novidade gerou inúmeras discussões no âmbito educacional, mas sua efetivação foi demasiadamente lenta e deficitária (SILVA, 2008).

Diante da elucidação de tal processo histórico, percebe-se que, desde os primórdios, o caminho da educação especial no Brasil foi muito dificultoso. E embora seja possível identificar diversas iniciativas que tentaram contribuir para a formação da pessoa com necessidades educacionais especiais a partir do século XIX, conclui-se que tais ações revelaram-se insuficientes e, por vezes, profundamente segregacionistas. Até a década de 1970, partia-se do “pressuposto de que a segregação escolar permitiria melhor atender as necessidades educacionais diferenciadas desses alunos” (MENDES, 2010). Assim, multiplicaram-se as escolas e classes especiais, fazendo com que a educação especial se configurasse à margem da escola regular e a pessoa com necessidades educacionais especiais, à margem da sociedade, como aponta Silva (2008):

Toda expansão das escolas e classes especiais que ocorreram, representou para o ensino regular, uma “carta na manga”, no intuito de responder a sua inadequação e seu fracasso frente às necessidades dos seus alunos. As classes especiais serviam como um depósito que excluía das escolas comuns os alunos que estariam fracassando em seus estudos (SILVA, 2008, p. 5).

Nesse sentido, inicialmente, o Movimento Integracionista surgiu como uma esperança para o cenário da educação especial. Apesar deste ter chegado ao Brasil nos anos 70, ganhou força somente na década de 1980. Esse período foi marcado pela realização de diversos encontros e congressos internacionais que buscavam impulsionar os países a reestruturarem suas políticas de educação, visando à inserção da pessoa com deficiência na esfera social e a conquista de seus direitos. Momento este, que coincidiu com um fato de inquestionável relevância na história brasileira: o fim da ditadura (SILVA, 2008).

Apenas, com o fim do período ditatorial, na década de 1980, e como início do processo de redemocratização do país, que alguns estados começaram a implementar reformas educacionais. Estas se deram tanto no âmbito da gestão escolar como na esfera de práticas pedagógicas e eram norteadas pelos princípios da normalização e da integração (VITTA, 2009).

É possível, portanto, perceber um movimento nacional e internacional referente ao tema neste momento. Em 1981, a Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou que aquele seria o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, e tinha como lema: “Participação Plena e Igualdade” (VITTA, 2009). Já no âmbito nacional, em 1985, o CENESP foi convertido à condição de Secretaria de Educação Especial. E começou-se a pensar em uma Política de ação conjunta que pudesse aprimorar a educação especial e a integração das pessoas com necessidades educacionais especiais na sociedade.

Como produto do fim do regime militar foi promulgada, em 1988, a Constituição Federal, também conhecida como “Constituição Cidadã”, a qual tem a cidadania e a dignidade do ser humano como fundamentos. Nesse sentido, a Constituição de 1988 passou a garantir, além da democracia, diversos direitos aos cidadãos, dentre eles, o direito de todos à educação e à igualdade de condições em relação à permanência na

escola. Garantias essas expressas nos artigos 205 e 206 (inc. I) da Constituição de 1988, onde se lê:

Artigo 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Artigo 206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

Sendo somente nesta Constituição, em seu artigo 208, inciso III, que o governo brasileiro “estabeleceu a Integração escolar enquanto preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência” (SALGADO, 2012), onde lê-se:

Artigo 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
[...]

III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Dessa forma, a constituição de 1988 garantiu às pessoas com deficiência o direito de serem escolarizadas, preferencialmente, na rede regular de ensino, assim como, o acesso ao atendimento educacional especializado. Foi também nessa Constituição que se estabeleceu dispositivos a fim de se alcançar a erradicação do analfabetismo e a garantia de uma educação de qualidade para todos (VITTA, 2009).

Mas, no que diz respeito à efetivação da lei, havia ainda a necessidade das pessoas interessadas se organizarem de forma reivindicativa para que os direitos alcançados fossem cumpridos. Na tentativa de garantir a efetivação dos direitos já conquistados, foram publicados resoluções e documentos, como a Lei nº. 7.853, de 1989, a qual definiu condições para criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE (SILVA, 2008).

Apesar da política de Integração soar como um movimento inovador, pois tinha como meta a inserção da pessoa com deficiência na sociedade, sua prática foi alvo de

críticas. Visto que, segundo Salgado (2012), o movimento servia à normalização das pessoas. Suas ações não consideravam as diferenças da pessoa com deficiência, pelo contrário, há uma tentativa de fazer com que a pessoa com deficiência pareça estar o mais próximo o possível do padrão social de normalidade. Nesse sentido a diferença é encarada como um obstáculo a ser superado, um impedimento para a aceitação social (SALGADO, 2012).

Ou seja, o ato de integrar o aluno com algum tipo de deficiência à escola refere-se somente à permissão e garantia de que este aluno frequente a escola regular, mas não prevê nenhum encargo à escola, no sentido de adaptar sua estrutura ou recursos pedagógicos para que o aluno em questão tenha condições de usufruir do ensino ali ministrado. Sendo, portanto, as capacidades individuais dos alunos o fator mais determinante na possibilidade de aprendizagem dos mesmos (SALGADO, 2012). “Neste modelo, o que define a melhor possibilidade para o aluno sustenta-se nas condições do aluno de acompanhar as atividades desenvolvidas em cada contexto, ou seja, da educação para a normalização” (SALGADO, 2012).

Assim, apesar da Integração ter a socialização das pessoas com deficiência como meta, tal movimento também se revelou segregacionista (SALGADO, 2012). Pois, uma das consequências desse processo, foi o fato de que muitos alunos integrados, que não conseguiam acompanhar o ritmo de aprendizagem da classe regular, eram encaminhados para outro espaço, no qual o ensino era transmitido de forma mais simples ou adaptada. Tal ação foi implementada, pois esperava-se que o rendimento do aluno em questão progrediria e que com o tempo este poderia ser novamente inserido ao ensino comum, o que habitualmente não acontecia (SASSAKI, 2005). Nesse sentido, “a Educação Especial passou a ser um sistema paralelo e subalterno ao ensino regular” (SALGADO, 2012).

As discussões sobre os rumos da Educação Especial no fim da década de 1980 e início dos anos 90 não se restringiram ao Brasil. Vários países empreenderam lutas na tentativa de alcançar a almejada democratização do ensino (VITTA, 2009). Nesse sentido, pode-se ressaltar a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Momento em que se identifica um rompimento com os princípios da Integração e se evidencia uma nova fase, a Inclusiva.

Na década de 1980, com a intensificação da atenção à necessidade de educar os alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e diante das pressões internacionais em prol dos ideários inclusivos, o Brasil iniciou as discussões sobre a Inclusão. Nesse ponto, se faz necessário comentar sobre a definição do termo Inclusão e em que este se distinguiu da Integração. Pois, por vezes, tais terminologias são utilizadas como se fossem sinônimos, quando, na verdade, possuem fundamentações teóricas e práticas díspares no que diz respeito à inserção da pessoa com necessidades educacionais especiais na escola regular (SASSAKI, 2005).

De acordo com Sasaki (1997), a inclusão é entendida como o “processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais”. Ou seja, no processo da inclusão, a criança também é inserida na escola regular, mas tal inserção exige um esforço mútuo. Primeiramente da escola, que se adéqua às necessidades e limitações da pessoa, e também da própria pessoa que está sendo incluída, a qual, de alguma maneira, também precisa se adaptar ao novo contexto social. Jerusalinsky & Paez (2000) complementam o pensamento de Sasaki, no sentido em que dizem que “uma escola inclusiva, é uma escola que se prepara, a priori, para receber as diversidades das crianças, nas mais variadas circunstâncias” (JERUSALINSKY, PAEZ, 2000).

A crítica que o movimento da Inclusão faz ao da Integração é que, em sua prática, o último realiza a inserção pela negação da diferença. Já o movimento pela inclusão tem na base do seu discurso a reafirmação da diversidade, e a necessidade das mesmas serem respeitadas. E quando se fala em diversidade, no contexto da educação inclusiva, não se faz referência apenas às crianças com algum tipo de deficiência. “Atender a diversidade é atender as crianças com deficiências descapacitantes, mas também todas as outras diversidades que aparecem cotidianamente na comunidade” (JERUSALINSKY, PAEZ, 2000), sejam elas étnicas, físicas, econômicas, religiosas ou culturais.

A perspectiva inclusiva é entendida como um modo de se estabelecer relação com a vida, a partir de um regime permanente de diferenciação, que não diz respeito apenas aos sujeitos diferentes, mas a todos os envolvidos, onde busca-se a produção de um campo comum, que se compartilha com os outros, à sua maneira, e não a anulação da diferença (ALBANO, 2015, p. 49)

Assim, compreende-se que as diferenças não devem restringir o direito de nenhuma pessoa de receber uma educação de qualidade. Sendo, portanto, necessário que a escola realize uma série de adaptações arquitetônicas, metodológicas, instrumentais, culturais e comunicacionais, a fim de tornar a vivência escolar acessível a todos os alunos (JERUSALINSKY, PAEZ, 2000).

Nesse contexto da educação acessível a todos, o uso do termo *Pessoa Com Necessidades Educacionais Especiais* não é utilizado como um eufemismo, a fim de suavizar o termo *pessoa com deficiência*. Pois, na verdade, quando se fala em *Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais*, não se faz referência somente às pessoas com deficiência, mas sim a toda diversidade que pode surgir em dado contexto (JERUSALINSKY, PAEZ, 2000).

A proposta da Inclusão, que emergiu na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, reforçou-se em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca – Espanha (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). Tal Conferência reuniu representantes de mais de 90 países e de 25 organizações internacionais, os quais assinaram um documento, intitulado “Declaração de Salamanca”, o qual deu legitimidade à Educação Inclusiva. Sendo tal documento o principal fruto desse encontro, visto que o mesmo passou a ser a diretriz fundamental das políticas de Educação Especial de diversos países, dentre eles, o Brasil (VITTA, 2009).

A Declaração de Salamanca especifica os direitos das crianças e dos jovens com necessidades educacionais especiais e reafirma o direito de todos à educação. Ela firma princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Tal declaração toma como base alguns outros documentos relevantes, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948); a Convenção relativa aos Direitos da Criança (1989) e as Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (1993) (MENDES, 2010).

Portanto, consta na Declaração de Salamanca que a educação é direito fundamental de todas as crianças. Sendo que estas precisam ter a oportunidade de

alcançar e manter o nível apropriado de aprendizagem, independente se ela possui alguma deficiência, ou não. Pois, considera-se que toda criança possui habilidades, interesses, características e necessidades de aprendizagem singulares (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). Dessa forma, esse novo conceito também abarca aquelas crianças que, seja definitiva ou temporariamente, tenham alguma dificuldade em acompanhar o currículo proposto pela escola. Segundo a Declaração de Salamanca (1994):

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 11-12).

A Declaração de Salamanca estabelece que as escolas regulares devem ser acessíveis a todos, levando em consideração a multiplicidade de características e necessidades de seus alunos (SILVA, 2008). Considerar a multiplicidade é desenvolver programas pedagógicos centrados na necessidade da criança, a fim de acolher todos os alunos, independente de quaisquer condições, sejam elas físicas, intelectuais ou emocionais (SALGADO, 2012). Dessa forma, a escola precisa se articular, a fim de oferecer ao aluno, quando necessário, suporte extra para atender suas necessidades educacionais, seja através de profissionais capacitados, de adaptação curricular ou de materiais de apoio (SILVA, 2008). Sendo ainda, responsabilidade da escola, fomentar o respeito e a valorização da diferença, combatendo, portanto, atitudes de cunho discriminatório e normalizador. Garantindo assim, que todas as crianças convivam e aprendam juntas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Na tentativa de adequar o Brasil a esse novo modelo, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, estabeleceu em seu Artigo 58º o que é Educação Especial. No seu Artigo 59º consta a forma que essa modalidade de ensino deve ser sistematizada. Dessa forma, retomou e reafirmou os

aspectos já contemplados na declaração de Salamanca, como por exemplo, as adequações curriculares, o investimento em capacitação de professores e o oferecimento de recursos materiais e de apoio especializado (VITTA, 2009), conforme lê-se abaixo:

Artigo 58º – Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Artigo 59º – Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderam atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e avaliação para concluir em menos tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

IV – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

No ano de 2001 é lançado o Plano Nacional de Educação. Este reitera e aprofunda as decisões postas na LDBEN 9.394/96. Após o PNE, o Conselho Nacional de Educação instituiu através da Resolução CNE/ CEB N° 2, de 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O objetivo desta resolução foi especificar melhor as responsabilidades do Estado, da escola e da sociedade frente à Educação Especial na Educação Básica, onde consta:

Artigo 5º- Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas à uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas à condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis.

III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

[...]

Artigo 8º- As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II – distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade.

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias e ensino e recursos didáticos diferenciados e processo de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica [...];

VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade (RESOLUÇÃO CNE/ CEB Nº 2, 2001).

Nos anos seguintes, algumas outras ações foram implementadas a fim de sensibilizar os profissionais da educação em relação ao tema, e também, de divulgar e garantir o cumprimento dos direitos conquistados. Nesse sentido, em 2003, foi lançado o programa 'Educação Inclusiva: direito à diversidade'. Em 2004, foi publicado o documento 'O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular', pelo Ministério Público Federal.

Em 2006 foi aprovada pela ONU a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a qual estabelece que os países signatários, entre eles o Brasil, devem garantir o sistema de educação inclusiva, a fim de que as pessoas com deficiência tenham acesso a todos os níveis de ensino, sendo ele acessível, gratuito e de qualidade. Ainda neste ano, foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, através de um trabalho conjunto da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, do Ministério da Educação, do Ministério da Justiça e da UNESCO. Dentre

os objetivos desse Plano, pode-se ressaltar ações que permitem o acesso e a permanência de alunos com deficiência na educação superior, assim como, o fomento de temáticas relacionadas à pessoa com deficiência, no currículo da educação básica.

Já em 2008, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial lançam o documento intitulado 'Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva', o qual contém as diretrizes orientadoras que atualmente regem a Educação Especial. Através dele, passam a ser garantido, à todas as crianças brasileiras o ensino na escola comum, a oferta de atendimento educacional especializado, a possibilidade de continuidade dos estudos, a promoção da acessibilidade universal e a modalidade educação especial da educação infantil até a educação superior.

Assim, a escola especial não mais substitui o ensino regular, mas torna-se um complemento para o mesmo. Nesse contexto, as antigas 'classes especiais' deram lugar às 'salas de recursos multifuncionais', as quais são um meio de apoio ao trabalho do professor e não um lugar de exclusão. Já o atendimento individualizado, permanece com um papel relevante nesse contexto, contudo, este é considerado na atual Política um trabalho de apoio, sendo realizado pela rede de apoio, fora do horário escolar da criança. Tal política sustenta ainda a necessidade da adoção de um currículo maleável, o qual pode ser flexibilizado diante das necessidades, mas sem perdas significativas (SILVA, 2008).

Em julho de 2015 foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a qual entrou em vigor em janeiro de 2016. Seu objetivo é assegurar e promover o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência. Esta lei é um documento amplo o qual discorre sobre os diversos âmbitos da vida da pessoa com Deficiência, como sobre o direito à vida, à habilitação, à reabilitação, à saúde, à moradia, ao trabalho, à assistência social, à previdência social, à cultura, ao esporte, ao turismo, ao lazer, à educação, entre outros.

No que se refere à educação, esta lei reafirma que "é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência" (BRASIL, 2015a). Sendo também responsabilidade do poder

público garantir, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades da educação.

Pesquisar, pensar e escrever todo esse caminho histórico permitiu-me ler o tempo e sentir as permanências do que passou. Apesar da escrita desse percurso parecer linear, entroncada, dura e fria, foi através dela que consegui apreender as linhas em curso, o movimento de oferta da educação às pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Não a percebo de forma fragmentada e desconexa, mas como um rizoma. Entendo que suas linhas se entrecruzam, que os sentidos produzidos possuem continuidades e descontinuidades, e superando a aparente linearidade percebo várias entradas e saídas, dimensões diversas, que nos permitem um olhar que vai além dos fatos.

3.2 Educação Inclusiva e seus tensionamentos.

Foi por meio da compreensão dos textos, da percepção dos cortes históricos e das mudanças de paradigmas, que consegui digerir/gerir alguns impasses postos no hoje das escolas, da sociedade e da minha própria vida. Não disponho de respostas ou soluções para tais empecilhos, mas, já posso identificar algumas continuidades que estão no solo do que nominamos hoje como exclusão.

Através da história é possível superar a visão maniqueísta, que categoriza o mundo, as coisas, os fatos e os homens em dois polos, em bons e maus. No que diz respeito à inclusão escolar, a história nos auxilia na percepção do reducionismo existente no fato de determinar as pessoas como apoiadores ou não apoiadores da inclusão. Lendo a história nos reconhecemos naqueles que segregam, mas também naqueles lutam pelos direitos e pela superação do estigma. Ela nos recorda que nossa subjetividade – esse “fluxo contínuo de sensações, modos de existir, amar e comunicar, de imagens, sons, afetos, valores e normas de consumo” (SOARES, MIRANDA, 2009) - é polifônica, produzida pelo encontro de várias vozes, a partir de tensões, nesse “entrecruzamento de instâncias sociais, técnicas, institucionais e individuais” (SOARES, MIRANDA, 2009).

Subjetividades, portanto, marcadas por mil vozes, e também pela perpetuação de ideologias segregadoras, disseminadas desde a Grécia Antiga (séc. XII a. C.) até os tempos atuais. Entre elas ressalto a crença na incapacidade, a supervalorização da função social, o estigma, o preconceito, a preponderância do saber médico em relação ao pedagógico, a normalização e o confinamento/segregação em prol da ordem social e familiar.

Ao falar de inclusão, falamos de um conflito histórico e pertencente a certo funcionamento social, determinado pela exclusão social; o sistema em que vivemos é excludente em sua raiz. Dessa forma, falar em inclusão é perceber práticas exclusivas constitutivas de nossa sociedade, uma sociedade de desiguais. Uma sociedade cuja lógica de funcionamento se assenta na exclusão defenderá a inclusão como prática compensatória (MACHADO; ALMEIDA; SARAIVA, 2009, p.21)

Assim, não convém que leiamos esta história, a “história da inclusão”, de forma neutra, sem enxergar os inúmeros embates travados nos cotidianos, no âmbito micropolítico, até que ela tomasse os moldes de hoje. Ainda com arestas, ainda inconclusa e insuficiente, mas já diferente do que era posto anteriormente.

Num primeiro momento, identificamos lutas em prol da conquista de direitos. Neste tempo, lutas em prol da materialização dos direitos alcançados. Para, além disso, há uma luta transversal, que perpassa todo o caminho, mas que em certos períodos é quase imperceptível. Essa luta, continuamente presente, é aquela, que investindo contra o instituído, busca a superação de mentalidades arraigadas de desprezo pelo que lhe é diverso. Assim, não lemos a história apenas para saber o que aconteceu antes, mas para reconhecer o solo em que pisamos hoje, para reconhecer a parte em que a história deixa de falar do outro e passa a dizer de nós, de nossas atitudes, visões e subjetividades. “Porque por enquanto nos preocupamos em incluí-los (aos ditos diferentes), mas não nos preocupamos em discutir a ideia de normalidade construída socialmente e encarnada em cada um de nós, de nossos olhares que marcam e mancham esses sujeitos” (PONTES, 2013).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) se estabelece nesse solo descrito, solo composto de exclusão, preconceito e luta. Solo composto por minerais que se somam, misturam, transformam.

Os estudiosos (MANTOAN; SKLIAR; VEIGA-NETO; MACHADO) que têm se dedicado a pensar esta área têm nos revelado grandes desafios e tensionamentos diante da concretização de tal Política. As Leis e Direitos estão postos há um tempo considerável, em breve a Política de Educação Inclusiva comemorará dez anos de vigência. Entretanto, percebe-se que os avanços práticos têm se mostrado mais morosos do que os legais.

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

A CONFENEN (Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino), entidade sindical, representante máxima e exclusiva dos estabelecimentos particulares de ensino, tem empreendido judicialmente contra a Lei nº 13.146, de 06 de julho 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência). Tal legislação reafirma a legalidade da Política de Inclusão e estende às escolas particulares a responsabilidade de garantir uma educação de qualidade às pessoas com necessidades educacionais especiais, sem nenhuma espécie de cobrança adicional por isso. Assim, práticas como negar matrícula à essas pessoas tornaram-se ilegais.

Atualmente, os modelos de contrato e matrícula, disponíveis no site da CONFENEN, orientam as escolas particulares a declararem que não possuem pessoal, equipamento, material didático e metodologia próprios para o atendimento à pessoa com necessidade educacional especial. A CONFENEN, entendendo que a responsabilidade sobre a educação destas pessoas é somente do Estado, recorreu ao Supremo Tribunal Federal com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN), com o intuito de desobrigar as escolas particulares do cumprimento de tal lei, argumentando que:

Os dispositivos impugnados violam, ainda, o princípio da razoabilidade extraído do preceito constitucional insculpido no artigo 5º, inciso LIV da CF porquanto: obrigam à escola comum, regular, pública ou privada, não especializada e

despreparada para a incumbência de receber todo e qualquer portador de necessidade especial, de qualquer natureza, grau ou profundidade; prometem ao portador de necessidade especial uma inclusão social com eficiência, tratamento e resultado, de que carece cada um que a escola regular, comum, não conseguirá propiciar; jogam ônus dos sobrecustos para a escola particular e para todos seus demais alunos, alterando injustamente o orçamento familiar, com verdadeira expropriação; frustram e desequilibram emocionalmente professores e pessoal da escola comum, regular, por não possuírem a capacitação e especialização para lidar com todo e qualquer portador de necessidade e a inumerável variação de cada deficiência; causarão o desemprego e o fechamento de escolas particulares; lançam sobre a iniciativa privada encargos e custos de responsabilidade exclusiva dos poderes públicos (BRASIL, 2015b, p. 3).

Em resposta, o Ministro Edson Fachin (relator) mostrou-se favorável à manutenção da legislação vigente, e considerou:

2. À luz da Convenção e, por consequência, da própria Constituição da República, o ensino inclusivo em todos os níveis de educação não é realidade estranha ao ordenamento jurídico pátrio, mas sim imperativo que se põe mediante regra explícita.

3. A Lei nº 13.146/2015 indica assumir o compromisso ético de acolhimento e pluralidade democrática adotados pela Constituição ao exigir que não apenas as escolas públicas, mas também as particulares deverão pautar sua atuação educacional a partir de todas as facetas e potencialidades que o direito fundamental à educação possui [...] (BRASIL, 2015b).

O caso acima apresentado exemplifica uma das linhas de tensão relacionada à Inclusão Escolar. O argumento das escolas privadas – representadas pela CONFENEN – sustenta-se no despreparo das escolas e professores para receber tal público. Sinalizando, portanto, somente as faltas e nenhuma possibilidade de trabalho.

Segundo Praça (2011), esse discurso do despreparo e da impotência é recorrente e já foi registrado em diversas pesquisas. Autores como Serra (2004), Suplino (2007) e Lira (2004) têm colocado que a inclusão foi instituída antes que os professores fossem preparados, pois, a formação oferecida nas Universidades tem se mostrado deficitária nesse âmbito. E se há por um lado a demanda por maior formação, por outro há a crítica de que a formação oferecida não os instrumentaliza para a prática (SALGADO, 2012).

Assim, diante dos desafios práticos, as escolas e professores têm recorrido às formações continuadas a fim de que consigam melhor se prepararem. O que tem contribuído no exercício da docência de muitos professores. Entretanto, tomar esse tipo

de formação como única alternativa, pode ser um risco. Qual seria o valor atribuído ao saber-fazer; à troca de experiência com os pares; à inteligência prática; à sabedoria prática (DEJOURS, 2004); ao aprendizado atrelado ao trabalho, ao cotidiano, às conquistas diárias, às surpresas potencializantes, ao desejo (PRAÇA, 2011) ?

Não basta apenas trabalhar com os modelos didáticos ou com as teorias pedagógicas no processo de formação dos professores, pois o poder das receitas pedagógicas, dos cursos de atualização ou até mesmo das mais relevantes conquistas políticas encontra o seu limite maior no *desejo* dos professores-sujeitos (SALGADO, 2012, p. 136).

Diante da disseminação dos mais variados cursos é preciso ter cautela, a fim de que, as formações não sirvam como instrumento de entrada e legitimação da soberania do saber-médico nas escolas. Pois, dependendo da linha seguida, podem colaborar para a formação de 'professores especialistas', ligados às classificações nosológicas, prontos a diagnosticar o desviante, o anormal.

Na prática clínica com crianças, somos constantemente procurados por pais que nos trazem seus filhos para confirmação de diagnósticos recebidos, não apenas de neurologistas, psiquiatras e pediatras, mas também de professores, psicólogos escolares, familiares, vizinhos [...] Desta maneira, proliferam-se legiões de crianças descritas como TDAH, TOC, Transtorno Bipolar e Espectro Autista, muitas vezes pesadamente medicadas. Sem exagero, este tem, sido nosso cotidiano na clínica e temos testemunhado os efeitos nocivos dessa prática, sobretudo para crianças pequenas (ROCHA, CAVALCANTI, 2014, p. 233).

Nesse contexto, em que o professor sente-se incapaz de atender as necessidades do aluno, o saber pedagógico é colocado frente ao seu não-saber, o que coloca em xeque sua hegemonia, e abre vias para o saber-médico. O encaminhamento destes alunos para profissionais – supostamente – preparados surge como uma possibilidade de atender (não ensinar/educar) às necessidades deste público. Deslocando a responsabilidade sobre o aluno para o outro, atribuindo somente aos especialistas, ou seja, ao saber-médico, a capacidade de intervenção (SALGADO, 2012).

O enraizamento do discurso médico nas instituições de educação tem servido à classificação, padronização, normalização e exclusão dos alunos. A partir de uma

premissa racional científica, as particularidades dos sujeitos – as subjetividades – são abolidas, pois preconiza-se o conhecimento genérico, neutro e generalizável (MOYSÉS, COLLARES, 2008). “O que se apresenta bom para um, se supõe bom para todos, já que o paciente não é mais tomado como um indivíduo, mas como alguém des-subjetivado” (ROCHA, CAVALCANTI, 2014).

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

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

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

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

dos seus dispositivos, a criança normal, conseqüentemente, ela produz a criança não-escolarizável.

Compreendemos, portanto, que os entraves encontrados diante da inclusão não existem somente devido às especificidades dos alunos ou pela falta de formação dos professores e gestores. Há, além disso, uma profunda dificuldade de concretização da Política de Inclusão, primeiramente, porque a escola não foi constituída para esses “indomáveis”, “inadestráveis”. A escola foi pensada a fim de docilizar os corpos, adestrar as mentes.

Se parece ser mais difícil ensinar em classes inclusivas, classes nas quais os (chamados) *normais* estão misturados com os (chamados) *anormais*, não é tanto porque seus (assim chamados) níveis cognitivos são diferentes, mas, antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes - por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, por classes sociais etc., - foi um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade (VEIGA-NETO, 2001, p 25).

Incluir, de fato, só será possível através da construção de uma nova escola, uma escola de todos, menos seletiva, menos rígida, descolada do foco na instrução/reprodução dos conteúdos (MANTOAN, 2004), guiada pela lógica da alteridade. “A escola inclusiva precisaria então, de muito mais do que adaptações no espaço físico ou no conteúdo curricular. Precisaria interrogar e problematizar seus ideais naquilo que eles produzem de subjetividade e de relações de poder” (ALBANO, 2015).

Por muito tempo o desviante, o considerado ‘*anormal*’, permaneceu oficialmente excluído da escola, era ignorado ou encaminhado. Nesta atual conjuntura, a Política de Inclusão tem se colocado como uma diretriz, se opondo às práticas segregatórias que se mantinham até então. Entretanto, o que dela tem superado o campo da retórica? E se a inclusão exige a criação de uma nova escola, novas relações, em que grau as escolas têm se desconstruído, se reinventado e intensificado o processo de diferenciação da vida?

É preciso problematizarmos a escola, “afirmando que, para garantir o direito de muitas crianças, antes segregadas, de frequentarem a escola, aprenderem e se

desenvolverem, são necessárias rupturas” (MACHADO, 2006). Entretanto, o que se vê não dá sinais de transformação ou reinvenção. O que se vê são instituições escolares tentando cumprir a exigência da inclusão adequando-a aos moldes da escola tradicional. Mantendo sua estrutura intacta, prezando pela manutenção de sua prática, cultura, arquitetura, instrumentos pedagógicos e avaliativos. Permitindo e assegurando o acesso de todos, incluindo os ditos “anormais”, mas excluindo-os durante o processo educacional.

Muitas instituições consideram sua prática inclusiva, quando esta, na verdade, é apenas integracionista (PRAÇA, 2011). “Aqui temos práticas que desconsideram que a inclusão não se dá incluindo os corpos das crianças nas classes regulares” (MACHADO, 2006). Antigas práticas sob o véu de novos títulos. Surgem novos termos, mas, não novas atitudes. Todos são matriculados, mas há alunos e alunos... Alguns são simplesmente alunos, já outros são os “alunos de inclusão”, marcados, classificados.

Isso nos leva a criticar a inclusão, não como quem é contra ela, mas como aquele que anseia por vê-la concretizada de forma eficaz. Entendendo que ela “não é ‘boa’ por si mesma; além disso, ela não é, necessariamente, o outro da exclusão. Do mesmo modo, pode-se compreender que muito frequentemente inclui-se para excluir, isso é, faz-se uma inclusão excludente” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011). Pois simplesmente permitir o acesso do aluno à escola não é incluir. Da mesma forma, responsabilizar exclusivamente determinados atores da escola, como o professor ou mediador, trai o propósito inclusivo. Pois a inclusão exige um investimento coletivo.

A inclusão se dá quando se devolve ao coletivo aquilo que foi individualizado no corpo do sujeito. O grito que se ouve e que surge da boca da criança com transtornos, ecoa e atravessa a todos produzindo efeitos diversificados em relação à produção do grito. [...] Como responsabilizar o coletivo da escola por essa produção (MACHADO, 2006, p. 128)?

3.2.1 Educação e Alteridade

1. Caráter ou estado do que é diferente; que é outro; que se opõe à identidade¹.

Como nomeamos a criança que difere? Almejando um texto coerente com a direção ético-política adotada, iniciamos este tópico discutindo a forma como nomeamos o outro. Inseridos no universo da linguagem, compreendemos que esta expressa modos de pensar, tendo em si a potência de reafirmar ou contribuir para a desconstrução de posicionamentos (SASSAKI, 2003).

No início deste capítulo discutimos um processo histórico, que ainda corre. No que diz respeito às concepções produzidas acerca da pessoa com deficiência e da educação ofertada a ela, percebe-se, a cada época, movimentos instituintes incidindo sobre o instituído, resultando em novas configurações. Da exclusão à segregação, da segregação à integração, da integração à inclusão. Transformações que se deram no contexto mundial e nacional a partir de marcos legais, os quais foram profundamente importantes para o avanço das concepções e práticas educacionais brasileiras. Todavia, percebe-se que “esta diferenciação no tratamento dado a diferença não corresponde às etapas cronológicas já superadas, mas a essas três lógicas distintas que, ainda hoje, se atualizam nas práticas escolares”: a segregação, a integração e a inclusão (ALBANO, 2015).

Nesse percurso de mudanças, a pessoa com deficiência foi nomeada e renomeada, diversas vezes, pelas políticas públicas e pelos especialistas, de acordo com a norma vigente. "Selvagem", "louco", "anormal", "desviante", "deficiente", "portador de deficiência", "excepcional", "especial", "criança com necessidades educativas especiais", "pessoa com deficiência", "pessoa com necessidades educacionais especiais" e etc. Várias nomenclaturas as quais têm em sua base um arcabouço ideológico. Dessa forma, usar determinada nomenclatura e não outra é uma forma de marcar um posicionamento ético e político.

De uma forma geral, o termo ‘pessoa com deficiência’, tem sido considerado o mais adequado atualmente. O mesmo substituiu a expressão ‘portador de deficiência’,

¹ Verbetes disponíveis em: < <https://www.dicio.com.br/alteridade/> >

amplamente difundida nas décadas de 80 e 90. Tal termo foi contestado pelas próprias pessoas com deficiência, as quais argumentam que a deficiência não é como coisas, como objetos, que por vezes se porta e por vezes não (SASSAKI, 2003).

Após extensos debates a nível mundial, o termo ‘pessoa com deficiência’ foi cunhado e faz parte do texto sobre Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidades das Pessoas com Deficiência, aprovado pela Convenção Internacional e pela Assembleia Geral da ONU, em 2006, além de ratificado no Brasil em 2008.

Já no contexto educacional, o termo utilizado tem sido ‘pessoa com necessidades educacionais especiais’. Este não substitui o termo ‘pessoa com deficiência’, pois se difere do anterior devido à sua amplitude, visto que este engloba:

Crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas; com deficiência e bem-dotadas; crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais; crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados (ALBANO, 2015. p. 29).

O termo ‘pessoa com necessidades educacionais especiais’ foi adotado pelo Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Neste ponto é necessário ressaltar que a expressão ‘necessidades educativas especiais’, não é sinônima de ‘necessidades educacionais especiais’, pelo contrário, as mesmas confrontam-se, visto que palavra educativa significa algo que educa, “ora, necessidades não educam; elas são educacionais, ou seja, concernentes à educação” (SASSAKI, 1997).

Nas duas nomenclaturas vigentes (pessoa com deficiência e pessoa com necessidades educacionais especiais) podemos identificar a partícula *com*. Esta pequena palavra subentende um grande salto conceitual, pois, ela dá a entender que a criança não é sua deficiência, ou sua limitação. Nesse sentido a partícula marca que o indivíduo não se reduz ao seu diagnóstico. Ele é uma pessoa, e precisa ser olhado como tal. Uma pessoa tem determinada necessidade educacional especial, mas têm também outras tantas características e traços identitários. “Quando uma criança é nomeada como especial ou deficiente, criam-se as condições para ser olhada de forma

limitada, apenas a partir do lugar do déficit e o fator interacional com o meio fica suprimido” (ALBANO, 2015).

Entretanto, apesar das inúmeras discussões e do visível avanço na compreensão da potência rotulante dos nomes, Skliar (2006) nos recorda a necessidade de mantermos este campo em tensão, de estranharmos o trivial. Este autor discute sobre a alteridade, sobre a qualidade do que é outro. Se entendemos a diferença como um problema para a criança, criamos uma homogeneidade nesta experiência que é, em si, diversa. Classificamos, e assim, também excluimos. Segundo Albano (2015), “não devemos ser ingênuos quanto aos riscos de discriminação e preconceito que esta nomenclatura também pode trazer quando se transforma a necessidade de uma atenção especial na escola em uma criança com necessidades especiais”.

Diante do colocado e inspirado na produção das autoras Albano (2015) e Freller (2010), este trabalho opta por desnaturalizar este lugar do nome que se atribui. Marcamos os nomes a fim de mantê-los em tensão, a fim de desvincular a criança desse atributo estático. Dessa forma, assim como na obra de Albano (2015), usaremos a palavra *dita* antes do termo criança com necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, visto que esta obra pesquisa sobre processos inclusivos vivenciados pelas crianças diagnosticadas com autismo, escolhemos utilizar o termo *dita autista* ou *com autismo* em vez de *autista*. Esta escolha diz respeito à negativa ao imperativo de chamar a criança pelo seu diagnóstico, pois, entendemos que ao fazer isso “obturamos nossa visão sobre o sujeito, deixamos de indagar quem é a criança que está ali e como essas e muitas outras características se manifestam nela. Saber o diagnóstico não diz quem é a criança, tampouco como é o aluno” (ALBANO, 2015).

E rompendo com a expressão *aluno de inclusão*, comumente utilizada, usaremos o termo *alunos em situação de inclusão*. Tal termo, cunhado por Freller (2010), aponta para o trabalho de movimentar a situação dos alunos excluídos, o qual, segundo a autora, cabe a nós enquanto profissionais psi, assim como aos educadores. Dessa forma, buscamos ressaltar nesta produção que “os alunos não são de inclusão indefinidamente, como popularmente são denominados, mas estão em uma situação que demanda trabalho para se modificar” (FRELLER, 2010).

4 Mediação Escolar

A inclusão escolar surgiu como um desafio e exigiu que as escolas revessem sua estrutura e pensassem em novas maneiras de ensinar. Classes cheias, formação deficitária, professores sobrecarregados, processos de aprendizagem diferenciados, singularidades, necessidades educacionais especiais, além de responsáveis, educadores e profissionais da saúde preocupados em construir maneiras de atender satisfatoriamente o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos. Esses são elementos de um contexto que propiciaram o surgimento da mediação escolar, um surgimento espontâneo, inspirado em experiências estrangeiras e sem um registro sistemático (MOUSINHO, R.; et al. 2010).

Algumas crianças que demandavam auxílio diferenciado, como no caso daquelas ditas autistas ou psicóticas, passaram a receber acompanhamento no contexto escolar. Acompanhamento esse, geralmente, orientado pelos profissionais que já assistiam tais crianças, como psicólogos, terapeutas ocupacionais, médicos e etc. (MOUSINHO, R.; et al. 2010).

A mediação mostrou-se uma possibilidade, uma maneira de garantir não somente o acesso, mas também a participação e a aprendizagem do aluno. Uma pessoa que teria condições de inclinar-se sobre as características do aluno, perceber suas potencialidades, dificuldades, padrões de comunicação e habilidades, e assim auxiliar o professor e a escola frente a esse desafio que se soma a tantos outros existentes no âmbito escolar.

No contexto da educação inclusiva o mediador escolar é aquele que acompanha o aluno durante seu dia letivo. Ele media a relação entre a criança e a professora, os coleguinhas, as atividades e etc. O mediador escolar está entre a criança e as situações vivenciadas por ela, principalmente naquelas em que há dificuldade de interpretação do mundo e de ação. Ou seja, o mediador escolar passa todo o horário letivo junto ao aluno, mediando situações e relações, detectando e pensando maneiras de sanar as dificuldades, desenvolvendo e adaptando atividades, metodologias e

conteúdos, a fim de que o aluno desfrute da melhor maneira possível do ensino ali ministrado, sempre em parceria com o professor regente (MOURA; NETO, 2012).

Segundo Mousinho (et al., 2010) o mediador escolar não deve agir de forma substitutiva ao professor regente, mas ser apoio para o mesmo. Sua atribuição basal é ser intermediário diante das situações que envolvem questões comportamentais, pedagógicas, sociais, recreativas, de comunicação e de linguagem. Não como quem traduz o ambiente por ela, mas sim numa tentativa de fazer com que aquele estímulo seja perceptível para a criança e assim, possa ser interpretado pela mesma (MOUSINHO, et al., 2010).

O mediador é aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo o desenvolvimento. O mediador pode levar a criança a detectar variações por meio da diferenciação de informações sensoriais, como visão, audição e outras; reconhecer que está enfrentando um obstáculo e identificar o problema. Pode também contribuir para que a criança tome mais iniciativa mediante diferentes contextos, sem deixar que este processo siga automaticamente e encorajar a criança a ser menos passiva no ambiente (MOUSINHO, R.; et al., 2010, p. 94).

De acordo com Mousinho (et al., 2010), a atuação do mediador com a criança não pode se restringir à sala de aula, nem à criança que ele acompanha. O mediador escolar deve dar o apoio necessário em diferentes situações que envolvam questões sociais, comunicacionais e comportamentais. Assim, ele pode atuar em todos os ambientes e contextos escolares, seja nas atividades em sala de aula, no recreio, com as questões de alimentação e higiene, na interlocução com professores regentes e equipe escolar, ou até mesmo mediar a relação da criança com seus pares, tentando criar meios de possibilitar possíveis amizades, de acordo com o repertório de interesses da criança (MOUSINHO, R.; et al., 2010).

O mediador, ao recorrer aos instrumentos necessários, busca facilitar o processo de ensino, aprendizagem e socialização do aluno. Entretanto, se faz necessário compreender que, mesmo aquele que dispõe da melhor estrutura e materiais, não possui condição de atender o aluno de forma isolada ou autônoma. O trabalho de

mediação escolar pressupõe diálogo, troca e parceria. A compreensão da impossibilidade de se trabalhar sozinho revela-se um grande passo em direção à inclusão. Pois a mesma só se efetiva com a atuação de toda a escola e com interlocução entre os atores envolvidos, sejam mediadores, gestores, profissionais de saúde e etc.

O mediador deveria ser encarado como um profissional que assume o papel de auxiliar na inclusão do aluno com deficiência e não o papel de professor principal da criança. Ele deveria ser visto mais como um agente de inclusão, na medida em que ele teria circulação pela instituição, produzindo questionamentos na equipe escolar e estando sempre atento a quando e como deve fazer sua entrada em sala de aula, sem permanecer ali esquecido e excluído junto com o aluno. Cabe ressaltar que o mediador pode assumir o papel de ser um apoio para que a criança possa ser incluída em um processo educacional que, de outra maneira, ou seja, sem uma pessoa diretamente apoiando numa relação um para um, poderia ser desestruturante e insuportável, tanto para a escola quanto para o aluno com deficiência (MOUSINHO, R.; et al., 2010, p. 95).

Tal atividade tende a exigir persistência e dedicação, visto que reproduzir estratégias, mesmo que as mesmas tenham alcançado êxito com outros alunos, nem sempre se mostra algo eficaz, visto que a heterogeneidade é um ponto basal da subjetividade humana. Assim sendo, é demandado que o mediador escolar desenvolva, em parceria com o professor regente, com a escola e com os responsáveis pelo aluno, estratégias que levem em consideração a singularidade da pessoa. E assim valorizar sua história, suas habilidades, potencialidades, dificuldades, preferências, seu tempo e suas condições de evolução.

A mediação escolar não é uma realidade para todas as escolas. A demanda pelo mediador pode surgir de maneiras diversas: através da escola, da família e até mesmo dos profissionais de saúde que acompanham a criança. Essa prática encontra subsídio legal na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (13.146/2015) e na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (12.764/12). Apesar dessas legislações não citarem o termo 'mediação escolar', elas garantem à pessoa com deficiência um profissional de apoio escolar ou acompanhante especializado, como consta abaixo:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...]

XVII – oferta de profissionais de apoio escolar (BRASIL, 2015a).

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

[...]

IV – o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

[...]

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (BRASIL, 2012).

O trabalho de mediação escolar é considerado uma forma de concretização deste direito. Entretanto tal atuação enfrenta diversos obstáculos. Um deles é informalidade deste trabalho, pois a mediação escolar não é uma profissão regulamentada, nem consta na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) instituída pela portaria ministerial nº 397, de 9 de outubro de 2002. Este fato evidencia a fragilidade trabalhista desta atuação.

Em escolas públicas a mediação escolar geralmente é realizada por professores, que trabalham no seu contraturno, por bolsistas ou estagiários de algum programa ou projeto. Nem sempre os mediadores têm formação específica ou supervisão de profissional capacitado. Nos estabelecimentos de ensino privados, usualmente, o mediador não possui vínculo com a escola, sendo sua remuneração de responsabilidade da família do estudante. Este fato, se observado à luz da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (13.146/ 2015), configura-se como um descumprimento legal, visto que tal legislação reafirma a responsabilidade da escola, pública e privada, frente à inclusão e impede a cobrança de valores adicionais na escolarização das pessoas em processo de inclusão.

Além da complexa situação trabalhista, atualmente, há poucos referenciais teóricos acerca do assunto e sua prática possui diferentes configurações em nosso país. Dessa forma, diferentes modos de atuar são nomeados como mediação escolar,

ao mesmo tempo, práticas similares possuem diferentes nomenclaturas, como mediador escolar, facilitador, professor de apoio, assistente de aluno e etc. Além disso, não há um consenso sobre qual profissional deve exercer tal função. Profissionais e estagiários tanto da área da saúde como da educação têm atuado nesse contexto, entre eles: psicólogos, psicopedagogos, pedagogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e professores, nos variados níveis de capacitação.

A mediação escolar localiza-se nesse encontro da saúde com a educação. Historicamente tal encontro produziu certas formas de agir e educar guiadas por uma postura medicalizante, no sentido em que reduz questões socio-históricas-psíquicas-culturais, matérias do âmbito da vida, a algo somente biológico.

No caso da Psicologia, a qual, no Brasil, nasceu no meio médico, não foi diferente. A sua entrada na escola foi guiada por princípios higienistas, contribuindo para a construção de uma escola normatizante, disciplinatória, controladora, classificatória e excludente. Pois “servia aos propósitos de ajustamento e de classificação, não levando em consideração a crítica e a compreensão social” (OLIVEIRA-MENEGOTTO, FONTOURA, 2015).

A atuação dos psicólogos na escola detinha-se nos processos de avaliação, diagnóstico, classificação e tratamento dos alunos. Para isso, utilizavam instrumentos da clínica na instituição escolar, realizando assim uma psicopatologização da queixa escolar. Ou seja, a Psicologia abraçou a demanda que lhe foi colocada: identificar, classificar, nomear, tratar e curar o 'aluno-problema', a fim de que este se adaptasse ao sistema vigente.

Entretanto, a mediação escolar tem similaridades com um dispositivo da psicologia que rompe com essa lógica e cria novos modos de atuação: o Acompanhamento Terapêutico (AT). O Acompanhamento Terapêutico é um dispositivo do campo da saúde mental cujas ações contrapõem-se ao modelo psiquiátrico asilar, o qual tem o isolamento como instrumento de regulação e normalização da conduta da pessoa em sofrimento psíquico. O AT surgiu no contexto de movimentos reformistas – como a antipsiquiatria inglesa, a psiquiatria democrática italiana e a psicoterapia institucional francesa – os quais criticavam a institucionalização da doença mental e o modelo psiquiátrico organicista e segregacionista (ALBANO, 2015).

A concretização da Reforma Psiquiátrica, ao ir de encontro ao modelo da psiquiatria tradicional, gerou a necessidade da criação de dispositivos que rompessem com a lógica corrente e inaugurassem novas formas de atuação junto à pessoa que padece de sofrimento psíquico grave. O “AT surge como uma das atualizações dessas necessidades, para criar possibilidades reais de vida não doente para os loucos” (ALBANO, 2015). Dessa forma, o Acompanhamento Terapêutico é considerado uma “clínica a serviço de processos de desinstitucionalização” (PALOMBINI, 2006) e se mostra, assim como os CAPS (Centro de Atenção Psicossocial) e as residências terapêuticas, um importante dispositivo em prol da instauração de meios outros de atenção à saúde mental.

Esta prática, emergente entre os anos 60 e 70, é um dispositivo clínico-político, uma modalidade de tratamento que oferece uma escuta singular às pessoas com sofrimento psíquico grave. O AT define-se como “uma clínica que se faz a céu aberto, aberta aos múltiplos territórios que se inter cruzam na cidade” (PALOMBINI, 2006). Ele se dá no território existencial do paciente, nos espaços sociais, como nas ruas, em casa, nas praças e etc. Tal instrumento terapêutico considera o sujeito no seu contexto socio-histórico-psíquico-biológico e cultural, operando a partir de uma aposta no resgate dos vínculos, da autonomia e da cidadania (ACIOLE; AMARANTE, 2013).

Assim, a perspectiva do AT é fundamentada na (re)colocação do sujeito em funcionamento com a realidade urbana para encontrar espaços onde a cidade incorpora o que ele tem – e não evidencia o que lhe falta-, na qual seja possível o convívio entre modos distintos de estar no mundo. Não se trata de uma tecnologia a serviço da normalização da vida, que busca adaptar ou corrigir a estrutura psíquica e o comportamento do acompanhado, mas que busca apoiá-lo de modo a criar possibilidades de encadear seu mundo ao mundo, para que consiga construir e manter (novos) modos de relação com sua família, amigos e com o território que habita (ALBANO, 2015, p. 49).

O AT é uma prática heterogênea, a qual pode ser guiada por diferentes bases teóricas, realizada em contextos diferentes e indicada para pessoas de diversos perfis e faixas etárias, de acordo com a necessidade de atenção que a saúde mental do paciente demanda. Apesar das inúmeras possibilidades de arranjos no contexto do AT, Palombini (2006) coloca quatro elementos-chave de um AT na perspectiva clínico-política, que são: a adesão aos princípios da reforma psiquiátrica; a construção de um

lugar exterior ao trabalho realizado, como supervisão ou grupo de estudos; a utilização de uma teoria clínica que considere a subjetividade constituída a partir da alteridade e a disponibilidade para o encontro com o outro.

O Acompanhamento Terapêutico, enquanto uma prática heterogênea, que acontece em diversos espaços habita também o campo da educação, mais especificamente, da escola. Sua entrada na escola aconteceu atrelada ao despontar das Políticas Públicas em prol da Inclusão Escolar. Visto que, até então, crianças ditas diferentes, eram oficialmente excluídas do território socialmente atribuído à criança: a escola. Rompendo com tal realidade, as Políticas de Inclusão passaram a garantir que todas as crianças fossem escolarizadas preferencialmente em escolas regulares.

A entrada da diferença na escola demandou adaptações, construções de novos instrumentos e uma maior interlocução entre educação e saúde. “Coube ao acompanhante terapêutico novamente tirar vantagens e poder acompanhar a loucura onde ela sempre esteve excluída, no caso da infância, trata-se necessariamente do território escolar” (ALBANO, 2015). A atuação do acompanhante terapêutico nas escolas muito se assemelha ao fazer do mediador escolar, visto que, os dois mediam as relações da criança com as outras pessoas e coisas daquele contexto; atuam como intérpretes das linguagens para a criança; investem na criança considerando o sujeito; intervêm na linguagem e no discurso social; constroem parcerias principalmente com os professores e alunos; além da aposta na aprendizagem e na constituição de laços sociais (ALBANO, 2015).

Assim como no caso da mediação escolar, não há muito material bibliográfico sobre o Acompanhamento Terapêutico nas escolas. Albano (2015) acredita que “esta escassez reflete o campo: trata-se de experiências esparsas, locais e não institucionalizadas”.

Dessa forma, “não existe um único formato de mediação ou um manual que se possa seguir com todos os alunos. Portanto, cada mediação se organiza localmente, no encontro com a escola, com o aluno e sua família” (KAUFMAN, 2016). Contudo precisamos nos questionar: Esse encontro é guiado por quais princípios? O que ele produz? Potencializa a vida ou reafirma processos de aprisionamento?

Comparando a Mediação Escolar com o dispositivo descrito anteriormente – o Acompanhamento Terapêutico – trazemos um escrito de Albano (2015), a qual diz sobre o AT, mas, pode dizer muito à mediação escolar. Mais uma similaridade: o risco de ambos os dispositivos potencializarem a vida ou de serem capturados pela lógica segregadora.

Há um risco deste dispositivo ser capturado por linhas de forças ligadas à lógica segregativa e normalizadora, que enclausuram e calam tudo que se distingue do “dentro encruado”. Mas há também outras linhas, que se conectam com as forças instituintes, com a potência do fora, dos devires, com a possibilidade de estabelecer novas formas de relação para o sujeito-diferente, sem que haja o apagamento de sua subjetividade (ALBANO, 2015, p. 50).

Esse encontro com o outro, precisa se dar no campo da experiência e ser guiado por uma postura ético-estético-política. Uma postura que rompe com o olhar medicalizante em prol da construção de uma prática que não dá ao diagnóstico um lugar preeminente. Não no sentido de ignorá-lo ou negá-lo, mas compreendendo que as intervenções não precisam ser planejadas ou executadas de acordo com o déficit, com a deficiência, mas, criadas nos encontros com o sujeito, que não se traduz ao transtorno que lhe é atribuído (KAUFMAN, 2016).

Há de se reconhecer a complexidade atrelada ao lugar que o mediador ocupa na dinâmica escolar.

A entrada do aluno de inclusão na escola produz incômodo, evidencia as falhas da instituição escola, escancara a diferença. É frente a esse perigo – uma nova forma de habitar o espaço escolar – que o mediador escolar é, na maioria das vezes, convocado a agir (KAUFMAN, 2016, p. 54).

Um equilibrista, andando sempre no limite. Uma posição que é originalmente o entre. A intercessão. Função que exige atenção e crítica da prática, pois, ao estar entre, ele pode tanto unir, ser ligação e ponte, quanto ser barreira, impedimento ou empecilho.

Assim, o mediador corre o risco de trabalhar para que o aluno se adapte às regras para ser incluído. Corre o risco de ser mais uma prescrição médica, mais um olhar medicalizante, o qual atribui o fracasso do aluno à uma condição física, neural ou intelectual. Corre o risco de reduzir toda a subjetividade do aluno ao seu diagnóstico.

Corre o risco de reafirmar a impossibilidade de autonomia do aluno, justificando com sua presença que este é incapaz e necessita de acompanhamento todo o tempo. Corre o risco de “capturar os desvios e repará-los em prol da afirmação de um modelo de normalidade” (KAUFMAN, 2016).

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

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

5 Sobre o autismo: “como existir aos olhos daqueles que não nos olham”²?

Neste trajeto de pesquisa acompanhamos processos de mediação escolar, os quais geralmente ocorrem com alunos que receberam diagnóstico de autismo ou psicose. Portanto, cremos ser viável dedicar esse capítulo a pensar sobre as ideias e práticas construídas acerca dessas pessoas, e da produção de seus diagnósticos. Assim, adotamos uma postura política de resistência e de denúncia à banalização do diagnóstico.

Esse uso distorcido das classificações psiquiátricas gera um número enorme de diagnósticos falso-positivos e tem sido uma das causas das frequentes “epidemias” diagnósticas da atualidade. Finalmente, o maior risco de todos, no que se refere ao mau uso das categorias diagnósticas, é a possibilidade de que estas sejam geradoras de estigma. O estigma é um risco particularmente presente nas categorias diagnósticas psiquiátricas porque, nestas, ao contrário das categorias diagnósticas da medicina geral, que se referem a anomalias e patologias somáticas, as queixas, os sintomas e os sinais psiquiátricos colocam em questão a própria pessoa. Ao se referirem a aspectos existenciais, subjetivos e a comportamentos sociais, as categorias psiquiátricas acrescentam um elemento valorativo à descrição factual das classes taxonômicas. É desse componente valorativo indissociável da categorização diagnóstica que geralmente provém o efeito estigmatizante (BRASIL, 2015c, p. 40).

Machado (2014) aponta sobre essa maneira de viver a partir de diagnósticos, na qual é necessário provar que “não se é”, e revela a força do aprisionamento produzido em processos de estigmatização. Dessa forma, não procuramos marcar o diagnóstico como detentor de todas as verdades sobre a pessoa. Mas, ansiamos conhecer a construção histórica dessa categoria nosológica e discutir sobre as vias que permitem a consideração da criança dita autista enquanto uma pessoa singular, não capturada por rótulos ou estigmas.

Em 1943, Leo Kanner publicou um estudo sobre crianças que apresentavam isolamento social. Nesse estudo ele criou a categoria clínica denominada Distúrbio

² (Deligny, 2015).

Autístico do Contato Afetivo, diferenciando-a, portanto, da esquizofrenia (FURTADO, 2010).

Esse primeiro passo dado por Kanner inspirou outros estudiosos a se debruçarem sobre o assunto, o qual desde as primeiras pesquisas mostrou-se enigmático, principalmente em relação à sua etiologia. Assim, duas linhas tentavam explicar o autismo: a psiquiátrica e a psicodinâmica (FURTADO, 2010).

A linha psiquiátrica baseia-se na biologia, na genética e na neurologia. Suas propostas são fundamentadas nas ciências cognitivas comportamentais. Já a linha psicodinâmica, foi difundida principalmente pela psicanálise, a qual compreende o autismo como uma forma de subjetivação. Suas propostas envolvem a clínica e até mesmo uma possibilidade de educação terapêutica. Devido à ênfase que a teoria psicanalítica dá à relação da criança recém-nascida com a mãe, muitos a consideram uma linha culpabilizante e em decorrência disto a refutam (FURTADO, 2010).

A linha psicopatológica médica é naturalista e organicista. Ou seja, compreende o homem como um organismo universal que padece. Assim, as manifestações do autismo são relacionadas ao mau funcionamento neural. Já a linha psicopatológica existencial compreende que o ser humano não é apenas biológico, mas também histórico e humano. Assim, não compreende o sofrimento da pessoa dita autista ou psicótica como uma doença, uma disfunção orgânica, mas, segundo Vasques, (2008, p. 116):

Como modo diverso de manifestar-se, em determinados indivíduos, as figuras universais do homem, como o espaço, o tempo, a co-existência. É no corpo vivo da cultura, antes que no organismo da natureza, que são descobertas as raízes da alienação que fazem do autista não um doente, mas um estranho no interior da comunidade que o hospeda como seu outro (VASQUES, 2008, p. 116).

Há cerca de 40 anos acrescenta-se a este misto de teorias um novo viés de compreensão. O Autismo passou a ser compreendido como um Transtorno Global do Desenvolvimento, passando assim, a ser, objeto da educação especial e não somente da clínica (FURTADO, 2010).

Apesar de todas as linhas de pesquisa e de inúmeras publicações, ainda existem diversas compreensões acerca do tema e muitas dificuldades a serem superadas. Uma

questão tem sido colocada em pauta desde a constituição de categorias psiquiátricas infantis. Como proceder frente aos casos? Educar ou tratar tais crianças? (FURTADO, 2010).

Vale ressaltar que as crianças ditas autistas foram excluídas da escola moderna, sendo sua educação delegada a instituições especializadas. Há teóricos que argumentam que se deve respeitar o 'jeito de ser' da pessoa com autismo e por isso estes devem ser educados em instituições especiais, as quais poderão controlar o ambiente. A ideia apresentada por Furtado (2010) difere-se desta, uma vez que compreende que não é viável favorecer o isolamento social daqueles que já o possuem. Entendendo ainda que há um equilíbrio a ser observado e ele reside entre respeitar os limites e valorizar suas potencialidades (FURTADO, 2010).

Assim, a compreensão de Furtado (2010) diverge daquela que busca desenfreadamente a cura, que segue um protocolo fixo de ação e tratamento, entendendo a individualidade de cada criança. Assim, Furtado (2010) compreende que há duas condições necessárias ao trabalho com crianças diagnosticadas com autismo:

A suposição de um sujeito e o esvaziamento da significação produzida pelas controversas categorias diagnósticas de autismo. A educação como um todo, não apenas das pessoas autistas e com deficiência intelectual, necessita que suponhamos, em cada aluno, um sujeito que está em plena construção de um saber e manifesta, a todo momento sua subjetividade (FURTADO, 2010, p. 26).

No que se refere à educação de crianças com autismo, no ano de 2012 foi estabelecida a *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista* (BRASIL, 2012). Esta, além de estabelecer novas garantias, reafirmou o direito da pessoa com autismo de ser escolarizada em turma regular e de ter acompanhamento especializado, quando necessário.

Entretanto, apesar do incremento nos debates sobre a escolarização das pessoas com autismo e do crescimento do número de matrículas das mesmas em instituições de ensino regular, estudos mostram que muitas crianças permanecem excluídas da escola (VASQUES, 2008). Segundo Vasques (2008), "certamente trata-se de um fenômeno de múltiplas determinações, no qual se encontram envolvidos fatores

que excedem o próprio âmbito educacional e escolar” (VASQUES, 2008). Visto que o atendimento às pessoas com autismo reside no encontro entre equipamentos das áreas educacional, social e da saúde.

O Ministério da Saúde desenvolveu um amplo documento sobre a linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na RAPS - Rede de Atenção Psicossocial do Sistema único de Saúde (BRASIL, 2015c). Este documento traz o relevo da dimensão subjetiva do autismo e trata da rede de atenção psicossocial do SUS e a atenção às pessoas com transtorno do espectro autista e suas famílias. Entretanto, em relação à inclusão escolar, o documento aponta a necessidade da inserção da criança com autismo na escola regular, mas é vago sobre esse processo (BRASIL, 2015c).

“Como intervir nas práticas relacionadas àqueles considerados fora da normalidade segundo padrões diagnósticos e expectativas que se tem em relação ao desenvolvimento e atitudes deles?” (MACHADO, 2006). Este é um questionamento que assola quando nos aproximamos da sala de aula regular com a presença de uma criança diagnosticada com autismo.

Nesse fio da pesquisa, encontramos, também, com a obra de Fernand Deligny (2015), o qual considera que o modo de existência da pessoa com autismo é “anônimo, a-subjetivo, não assujeitado e refratário a toda domesticação simbólica” (RODRIGUES, 2016). Este autor coloca em evidência produções outras acerca do lidar com crianças diagnosticadas com autismo. Deligny (1913 – 1996), um pedagogo francês, que preferia ser chamado de ‘etólogo e poeta’, conviveu por décadas com crianças com autismo, numa isolada região rural francesa, Cévennes. Em oposição a todo tipo de encarceramento, Deligny manteve-se numa constante luta contra o modelo asilar, construiu uma vida em rede e uma relação de respeito ao jeito singular de cada criança (AZEVEDO, 2015), buscando sempre escapar do discurso normativo instituído (MIGUEL, 2015a).

Antes, porém, de desenvolver sua crítica à instituição e de lançar-se nesta radical experiência com crianças autistas, Deligny viveu outras tentativas, ainda inscrito no contexto institucional. Ele trabalhou nos setores: pedagógico, médico-pedagógico e sócio jurídico. “É preciso notar, entretanto, que embora *dentro*, Deligny se esforça

constantemente em criar desvios, em passar *ao largo* dos procedimentos institucionais tradicionais” (MIGUEL, 2015b). Colocava-se sempre ao lado da minoria e agia nas falhas, nas brechas, deslocando posições e funções estabelecidas, forçando um desvio no instituído (MIGUEL, 2015b).

Em 1938 Deligny tornou-se professor de uma classe especial. Seu objetivo era “tramar uma relação humana e coletiva [...] é uma certa “reconciliação social”, é reinseri-los numa ordem onde não veem nenhuma – ou antes, é criar uma ordem, visto que eles se viam completamente excluídos” (MIGUEL, 2015b). Assim, Deligny buscou construir, junto a essas crianças uma nova trama social, e com o tempo estes começaram a se perceberem capazes de fazer coisas e de se expressarem.

Foi nesta experiência, a qual também está diretamente relacionada a outras experiências de educação popular na França, que ele encontrou o gatilho que ativou suas tentativas seguintes. Assim, ele entrou no jogo instituído, para depois desviá-lo. Ele buscou democratizar o espaço da sala de aula, diminuindo a distancia entre aluno e professor, saindo do estrado que sustentava sua superioridade e deu espaço à iniciativa, à expressão, à singularidade e à autonomia do aluno.

O que lhe interessa não é tanto a inserção do inadaptado, sua normalização, não é tornar a criança eficaz suficiente em seus resultados escolares, mas antes encontrar ocasiões onde ela possa tomar iniciativas, onde encontre espaços para agir e se emancipe, mesmo que minimamente (MIGUEL, 2015b, p. 04).

Em sua relevante experiência posterior, em Cévennes, Deligny manteve um centro de acolhimento informal de crianças com autismo e construiu uma vida comum com elas. Sem, no entanto, impor-lhes as regras hegemônicas do funcionamento social, mas criando maneiras de possibilitar a essas crianças a sobrevivência (MIGUEL, 2015a).

Nós somos sempre impelidos a sinalizar, emitir signos, e com isso construímos um Dentro da comunicação, dos sinais, dos signos ou da linguagem, e incluímos os autistas nesse nosso espaço do Dentro, do qual forçosamente ele se sente excluído. Deligny, ao contrário, sustenta que eles não estão Dentro desse circuito, e não nos cabe inclui-los, mas estão expostos, expostos ao Fora, detectando por vezes aquilo que de Nós escapa, aquilo justamente que

não vemos porque falamos, e que eles enxergam porque não falam... Portanto, contra os signos, as referências. Contra o sofisticado aparelho que é a linguagem, o "aparelho de detectar", tão complexo e sutil quanto o outro, mas com sua lógica própria, que consiste em detectar as marcas ou as referências como um "infinito primordial" (PELBART, 2013, p. 267).

Mesmo em uma sociedade tão excludente buscavam modos de ser que lhes permitissem existir. O plano comum revela-se ao mesmo tempo o ponto de partida e o objetivo de seu projeto (MIGUEL, 2015a).

Deligny compreendeu que para constituir esse plano comum era preciso trabalhar e viver em rede, a começar do modo de se organizarem. Assim, eles, adultos coordenadores e crianças, não ficavam todos num mesmo lugar, mas, se dividiam em pequenas unidades distribuídas pelo território. As unidades eram ao mesmo tempo independentes e conectadas, compostas pelas crianças e pelos adultos coordenadores, chamados por Deligny, de *presenças próximas*. Cada unidade podia criar o próprio modo de vida, entretanto, os adultos responsáveis pela coordenação se reuniam semanalmente para dividir suas práticas e, assim, consolidar essa rede. Sendo importante ressaltar que a noção de rede de Deligny influenciou diretamente o pensamento de Deleuze e Guattari na construção do conceito de *rizoma* (MIGUEL, 2015a).

Na vivência desse plano comum, as *presenças próximas*, viviam a rotina do cuidado e da sobrevivência, agindo sempre em função do fazer. Faziam comida, limpavam, comiam, capinavam, e etc. Com o tempo, as crianças começaram a agir a partir dessas atividades. Deligny considera o fazer do adulto algo intencional, possuidor de finalidade, já o agir do autista era compreendido como uma ação não intencional, um gesto desinteressado. Entretanto, mesmo sem acreditar na intencionalidade da ação da criança autista, Deligny considerava a mesma um micro-acontecimento, como explica Miguel (2015a):

É preciso entender o sentido desses micro-acontecimentos. As crianças que vivem na rede são autistas mudas profundas, algumas delas consideradas por psiquiatras "incuráveis" e "ineducáveis"; crianças movidas por impulsos

extremamente violentos de autodestruição e completamente presas em seus movimentos estereotípicos. Dessa forma, abandonar tais movimentos e tomar parte em atividades - mesmo que da maneira própria delas, isto é, sem a intenção de realmente realizar essas atividades – consiste em um verdadeiro acontecimento (MIGUEL, 2015a, p. 61).

Foi nesse território que Deligny desenvolveu o método da cartografia tão discutido posteriormente por Deleuze e Guattari. A cartografia de Deligny e dos outros adultos definia-se como a construção de um mapa, um traçar do movimento da criança autista, seus percursos, trajetos, gestos e ações. “A passagem da criança ao *agir* a partir de um *fazer* cotidiano proposto pelos adultos, passagem que se denota em uma *linha de erro*” (MIGUEL, 2015a).

Este autor, que aprendeu a construir um território existencial junto com aquelas crianças, mostra o quanto ter uma vida em comum, compartilhar de tarefas diárias de sobrevivência, de trocas afetivas é uma maneira de cada um se tornar mais fortalecido, já que sai de sua condição inicial de isolamento (AZEVEDO, 2015, p. 90).

Sua cartografia não supõe uma interpretação, apenas um acompanhamento e registro dos movimentos. Os mapas riscados não são instrumentos analíticos, mas, servem, a uma desterritorialização, levam os adultos a verem as crianças como singulares e não como seres que precisam ser semelhançados (MIGUEL, 2015a).

Ao colocar atenção nos percursos da criança com autismo, Deligny traz à tona a perspectiva de valorizar seu movimento. O que antes deveria banido, normatizado, tolhido e extinguido, passou a ser observado, acompanhado e cartografado. Ao trilhar esse caminho ético, Deligny nos inspira a ter um olhar sobre essa criança, sobre essa pessoa. Não um olhar normatizador que percebe somente a falta, mas sim um olhar sensível aos micro-acontecimentos, um olhar capaz de perceber ali uma pessoa que não deve ficar restrita a uma institucionalização física, nem a uma institucionalização invisível, no sentido de fazê-la entrar a determinados moldes. Mas valorizando a perspectiva de uma singularidade.

Este encontro com Deligny não responde a todas as questões referentes ao modo de lidar com as crianças com autismo, visto que o campo da educação inclusiva,

no qual estamos inscritos, mostra-se muito distante da prática proposta por ele. A primeira tentativa de Deligny, na classe especial, na década de 30 e 40, se aproxima um pouco mais da prática que se observa atualmente, uma vez que as duas estão inscritas na instituição escolar, e também buscam pensar uma pedagogia emancipatória, criando brechas no instituído. Porém, sua experiência em Cévennes, seus textos e sua prática nos dão pistas sobre “como existir aos olhos daqueles que não nos olham” (DELIGNY, 2015). A obra de Deligny nos impulsiona a ir ao encontro desse outro, tecer com ele uma rede de cuidado e convivência, acompanhar seus percursos, valorizar o mínimo gesto e, assim, construir um plano comum (AZEVEDO, 2015).

6 Devir cartográfico: Um mergulho no plano comum mediação/ escola/ pesquisa.

Há bússola? É preciso perder-se? Há porto? A experiência da escrita é sempre “sobre”? É possível escrever “com”? O fazer manual é sempre indizível? As artes manuais são sempre dóceis? [...] Perguntas que atravessam a desestabilizam o ato-vontade da escrita primeira (VEIGA, 2011).

Guiada pela metodologia da cartografia, apresentada no primeiro capítulo desta produção, a pesquisa aqui construída propõe-se a mapear processos intrincados no âmbito da mediação escolar e da inclusão de crianças diagnosticadas com autismo ou psicose. Processos apreendidos por um corpo atento, implicado e aberto à construção de uma relação horizontal e de um plano comum.

Esta pesquisa-intervenção se deu numa escola municipal, localizada na periferia de uma pequena cidade do interior do estado do Rio de Janeiro. Escola atravessada por vozes, pessoas, políticas e desejos. Escola que fui conhecendo através de visitas semanais ao longo de um ano. Um ano de observações, de diálogos, de implicação, de escuta e de percepção.

Como já discutido anteriormente no capítulo “Mediação Escolar”, a atuação do mediador escolar junto ao aluno é rara, não possui classificação trabalhista e apresenta-se em formatos diversos, de acordo com o contexto analisado. No caso em questão, este acompanhamento é fruto de uma parceria entre a Universidade Federal Fluminense e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município.

Neste contexto, os mediadores atuantes na rede pública são graduandos do curso de Pedagogia da UFF e bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da CAPES. O referido programa é coordenado por uma professora universitária, este oferece bolsas aos alunos de cursos presenciais que estagiam em escolas públicas e aos Professores Supervisores - professores preceptores da escola na qual o estágio acontece.

O trabalho de mediação escolar neste campo iniciou-se em 2012 e está em atividade até a presente data. Partindo do entendimento que a prática da mediação escolar pode abrir novas e necessárias perspectivas profissionais, este projeto possui um duplo objetivo: propiciar a intervenção na realidade a fim de potencializar os processos de inclusão, assim como, contribuir para a formação docente, no que se refere ao trabalho no processo de inclusão escolar, através da vivência de situações concretas da profissão docente.

Este projeto não comunga da concepção de que toda criança em situação de inclusão necessita ser acompanhada por um mediador escolar, mas somente aquelas que apresentam sofrimento psíquico grave, características de psicose infantil ou autismo. Entretanto a decisão de iniciar ou não o acompanhamento, que geralmente é demandado das escolas parceiras, não é fruto de um laudo médico ou psicológico, mas da análise e diálogo entre mediadores, coordenadora e escola. O caminho de trabalho também não é escolhido a partir do diagnóstico que a criança tem ou parece ter, mas é construído a partir do contato cotidiano com a mesma.

No campo estudado, cada criança é acompanhada por dois ou três mediadores, que se revezam, devido à limitação da carga horária estabelecida pelo programa. Uma vez por semana todos os mediadores, os professores supervisores e a coordenadora do projeto se reúnem na Universidade para um momento de supervisão, estudo e pesquisa no Grupo de Pesquisa Educação e Saúde (GRUPES).

Minha inserção no campo foi mediada por minha orientadora, a qual também é coordenadora desse projeto do PIBID. Assim, me inseri tanto no GRUPES, quanto na escola, a fim de, inicialmente, observar e cartografar a atuação dos mediadores escolares naqueles contextos.

Entretanto, bastou uma visita para o campo me provocar, me fazer questionar os limites desta pesquisa. Tocada pelos atores que compõem aquele campo, percebi que não somente os mediadores tinham algo a “dizer” / “expressar” a respeito da mediação escolar. Pois ela não possui um sentido em si, mas está inscrita no dispositivo escolar, que está inscrito na Educação Inclusiva, que está inscrita no âmbito das relações humanas e assim sucessivamente. Os outros falavam e porque não ouvi-los?

Como aprendiz de cartógrafa fui aos poucos criando laços, desfazendo nós, desatando, atando, lendo, observando, agindo, escrevendo. Meu diário de campo tornou-se presente companheiro, suas frases não me remetiam a uma bula como pensei, lá no início, que ele seria. Pensei que descreveria, que diria como era, o que acontecia. Sim, nele há coisas que dizem respeito a isso, ao 'como' da mediação, da educação inclusiva. Mas o que sobressai não é exatamente isso. O que sobressai é puro afetamento.

Nesse capítulo, dedicado à construção do meu caminho cartográfico, do meu mergulho no campo, não há fotografias, mas, filmagens, fluxos de momentos que emergem e que se entrelaçam com outros, com outras vozes, outros ditos, outros silêncios. Uma escrita exigente, talvez incompreendida, uma escrita que demanda um mergulho no campo e a construção de um plano comum. Ressalto que muitos textos que compõem esta produção dizem respeito a marcas de experiências, encontros com lugares, coisas, ideias e pessoas. A mesma não tem o intuito de expor aqueles que contribuíram com esse processo de construção, dessa forma, os nomes da escola, dos alunos, mediadores e funcionários deste território de pesquisa são mantidos em sigilo e substituídos por nomes fictícios.

Acessar o plano existente e trabalhar pela construção de um plano comum e heterogêneo, onde pesquisador e pesquisado não estabelecem relação de dominação, revela-se um desafio dispendioso. Pois, o plano comum não se dá pela homogeneidade ou pela relação de identidade dos seus atores, mas, “opera comunicação entre singularidades heterogêneas, num plano que é pré-individual e coletivo” (KASTRUP, PASSOS, 2014).

A construção desse plano comum pressupõe não somente a entrada no campo, mas o mergulho no mesmo. Implica também uma abertura ao afetamento, e uma atenção aos atravessamentos e às múltiplas linhas que compõe esta complexa realidade, este rizoma (KASTRUP, PASSOS, 2014).

Nessa perspectiva, o cartógrafo necessita se munir das ferramentas da Análise Institucional (LOURAU, 1993), de alguns de seus principais conceitos, visto que a dinâmica instituído/instituinte se apresenta como campo de forças no território analisado. Tomaremos os “nós” desse processo como analisadores para nosso trabalho

cartográfico. “Os analisadores são fatos, falas e acontecimentos que produzem rupturas nos modos naturalizados de lidar com o cotidiano e são reveladores da natureza do instituído. Eles clarificam e explicitam os conflitos e as implicações institucionais” (ALBANO, 2015).

Nesse movimento rizomático, na análise do processo de mediação, os analisadores incidem sobre os nós da tessitura, operando através dos princípios de conexão, heterogeneidade e multiplicidade, resultando num texto rizoma, múltiplo, que pode ser acessado de qualquer ponto e também conectado a outros (DELEUZE, G.; GUATARRI, F, 1995).

É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem. A árvore linguística à maneira de Chomsky começa num ponto S e procede por dicotomia. Num rizoma, ao contrário, cada traço não remete necessariamente a um traço linguístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc., colocando em jogo não somente regimes de signos, mas também estados de coisas (DELEUZE, G.; GUATARRI, F, 1995, p. 14).

Os textos que seguem são recortes, memórias, situações do cotidiano, experiências descritas em partes, mas, que dão pistas de um todo.

6.1. Sobre o lugar

O lugar é base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante-identidade-lugar. A cidade, por exemplo, produz-se e revela-se no plano da vida e do indivíduo. Este plano é aquele do local. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos de uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental (CARLOS, 1996, p. 20).

América do Sul, Brasil, Sudeste, Rio de Janeiro, Noroeste Fluminense, Santo Antônio de Pádua, Bairro Aeroporto.

Os substantivos próprios acima colocados nos auxiliam não somente na localização do campo estudado e habitado, mas também fazem emergir uma série de atravessamentos que constituem esse lugar, esse espaço vivido e sentido. Ora, a pesquisa é tecida com Sul-americanos, brasileiros, moradores da periferia de uma pequena, e quente, cidade do interior do estado do Rio de Janeiro. Como ignorar isso?

Como ignorar que o entorno do campo de pesquisa revelou-me um misto de avanços e abandonos? Um bairro periférico, no qual a pobreza, a falta de iluminação, a insegurança e o tráfico de drogas são reais. Entretanto, este mesmo lugar, este entorno, é endereço de uma Universidade Federal, de um Instituto Federal, de um Hospital Municipal, de um Fórum, de uma Escola Municipal e de alguns pontos comerciais. Como negar a relação que os habitantes do campo pesquisado e habitado estabelecem com aquele lugar?

Aqui recordo da minha quinta visita ao campo de pesquisa, dia em que conheci Thaís, estudante de 12 anos, diagnosticada como psicótica. A professora nos apresentou, conversamos um pouco, ela me contou sobre seu irmão recém-nascido. Ao lembrar que estudo na Universidade Federal Fluminense, situada na mesma rua da escola, a professora perguntou à estudante:

– Onde você vai estudar quando crescer? Conta pra tia!

– Vou estudar na UFF – disse a menina, à sua maneira, meio embolado, meio gritante e confiante.

A partir de várias pistas como esta, fui compreendendo que a escola e seu entorno não dizem respeito somente a um espaço físico ocupado, um território geográfico. A escola, a rua, o Hospital, a Universidade, as lojas, as casas, esse lugar, esse território, precisava ser compreendido a partir das relações que seus habitantes mantêm com ele. Relações essas que não poderiam ser ignoradas no meu caminho cartográfico, nesse meu percurso de conhecimento e constituição de um território existencial.

Aproximando-me, chegando, aconchegando, olhando, sentindo, ouvindo, expandindo minha capacidade de pertencimento. Dia a dia, pouco a pouco, mais

daquele território eu era. Prestando atenção em tudo e em nada ao mesmo tempo. Uma escuta flutuante, um olhar flutuante, sentidos em suspenso, mas sempre aguçados pelas desordens, pelo desviante, pela loucura, pela potência desse território de articular-se em rede em prol da emancipação dos 'anormais', dos "Outros" (SKLIAR, 2006). Estes, antes institucionalizados, segregados, atendidos por um modelo hospitalocêntrico, agora, a partir da reforma psiquiátrica, possuem um novo lugar, o lugar de singularidade. Pessoas que ainda precisam ser incluídas e assistidas, a fim de alcançar a emancipação. Dessa forma, segundo Marques (2013), "é preciso construir [...], uma rede de referências sócio-econômico-culturais, que atue de maneira a impedir que o usuário dos serviços de saúde mental seja excluído da convivência em sociedade, a qual por si só já é desinstitucionalizante".

A ideia fundamental aqui é que somente uma organização em rede, e não apenas um serviço ou equipamento, é capaz de fazer face à complexidade das demandas de inclusão de pessoas secularmente estigmatizadas, em um país de acentuadas desigualdades sociais. É a articulação em rede de diversos equipamentos da cidade, e não apenas de equipamentos de saúde, que pode garantir resolutividade, promoção da autonomia e da cidadania das pessoas com transtornos mentais. Para a organização desta rede, a noção de território é especialmente orientadora (BRASIL, 2005, p. 25).

6.2. Primeiro encontro

Um prédio amplo, cercado por grades verdes, cadeado e correntes no portão. Pés de jambo e palmeiras na entrada, um lindo e extenso gramado na frente do prédio. Ao lado direito do gramado uma quadra de esportes, ao lado esquerdo, uma biblioteca cujas paredes são de vidro e podemos ver alguns de seus livros de longe.

Crianças dentro, crianças fora. Uma escola bem parecida com tantas outras. Um "Brizolão" municipalizado, igual aqueles que já visitara em minha cidade. Diante deles, é recorrente a impressão de *déjà vu*, de já ter estado ali antes. São tão parecidos, tão familiares, mas dessa vez, apesar da similaridade física, via-o como um grande estranho, alguém que precisava conhecer.

Fui entrando, meio sem graça, bem devagarzinho, pedindo com licença a tudo e todos. Senti-me a estranha, a estrangeira. Ia atraindo olhares por onde passava. Porteiro, alunos, funcionários. Minha impressão era de que todos percebiam minha presença ali. Meu acesso ao campo foi intermediado por minha orientadora, a qual já havia conversado sobre minha pesquisa com os gestores. Mas esse seria meu primeiro contato com eles, com a escola.

Eu estava ansiosa, o que minha presença produziria naquele espaço? Repulsa? Acolhimento? Indiferença? Tudo seria possível. Ao subir a primeira rampa me deparei com um grande portão fechado, ele era de grade. Atrás dele uma senhora sentada, que morosamente se levantou para abri-lo pra mim. Dei satisfação, disse a que vim, mas ela não pareceu se importar, antes que eu terminasse a fala ela já disse que eu poderia subir.

Cheguei à secretaria, queria me apresentar à direção. Demorei um pouco a ser atendida. Quando chamada fui recebida solícitamente pelas Diretoras, elas estavam inquietas, pareciam ter pressa. Fomos interrompidas algumas vezes, problemas a serem resolvidos. Não me delonguei, apresentei-me, expus o objetivo e metodologia da pesquisa. Ao dizer que pesquisaria a mediação escolar elas logo se colocaram, dizendo da importância desse trabalho na escola. “*Não sei o que faríamos sem os mediadores*”, disse a diretora. Assim, solicitou que a professora da sala de recursos me apresentasse à escola. Ela me mostrou onde ficavam os banheiros, explicou que aquele andar era apenas das turmas do primeiro ao quinto ano e me levou para a sala de recursos.

Lá conheci os materiais disponíveis. Brinquedos, instrumentos musicais, equipamentos eletrônicos acessíveis, entre outros. Salinha pequena, mas bem estruturada. Os gritos da sala ao lado a invadiam e tínhamos que falar um pouco alto para conversarmos. A profissional da sala de recursos me explicou que fazia um trabalho específico com cada criança, de acordo com a necessidade dela.

De repente fomos surpreendidas pela entrada de três pessoas, duas mediadoras e o aluno Marcos. Elas disseram que ele saiu da sala e foi pra lá. Não queria ficar na sala. Explicaram que ele gostava muito de ficar na sala de recursos. Enquanto estive na sala ele brincava com peças de montar e as mediadoras compartilhavam um pouco do seu trabalho comigo. Ressaltavam os avanços daquele aluno e a forma inusitada que

ele chegou à escola. Escutei com calma, sem muito interromper. Ainda não estávamos totalmente a vontade naquele ambiente, mas havia abertura.

Minha entrada naquele plano provocou algo em mim e também nas pessoas que já o compunham anteriormente. Nosso primeiro contato, apesar de tímido, foi interessante. Demonstrou desejo de cooperar, de participar. Foi o primeiro fiar dessa relação de confiança, na qual pesquisador e pesquisado compõem um mesmo território existencial. Nesse caminho, construído lado a lado, *confiar* é necessário e *'fiar com'* também. Fiar com eles esse caminho, construir juntos um plano comum (SADE, FERRAZ, ROCHA, 2014).

6.3. Todos?

O cartógrafo é formado nas problematizações do mundo, nos desvios, nos lapsos, ali onde algo escapa ou onde não encontramos o que ansiamos encontrar (POZZANA, 2014).

Era minha quarta visita à escola. Foi um contato breve com os funcionários da secretaria. Os alunos estavam em aula, escutava ao longe aquele burburinho próprio dos pequenos. Conversava com a secretária, e enquanto olhava seus documentos e anotações, ela me falava sobre o “perfil” dos alunos atendidos pela escola. Dizia-me da precária condição social da maioria deles. Ao decorrer desse breve encontro, percebi um movimento. Algo estava acontecendo. Ao concluir a conversa descii a rampa, em direção à saída.

Três passos à minha frente uma aluna, também se dirigindo à saída. Ela aparentava ter onze ou doze anos. Estava com a blusa de uniforme, mangas arregaçadas, cabelo preso, andar firme.

O que será que aconteceu, são antes das 9 horas e essa aluna está indo embora? Será que está doente? Será que alguém a espera? Será um problema de família? O que será?

Não me contive. Apressei o passo, fui ao seu encontro. Sua testa franzida, seu punho cerrado e seus olhos lacrimejantes demonstravam extremo desconforto. Abordei-a gentilmente, perguntei:

— *Aonde você vai?*

— *Eu vou “é” embora!*

— *Mas tão cedo? Aconteceu alguma coisa?*

Ela responde:

— *Ah, é esse povo aí tia. Falaram que eu não posso entrar, só porque eu não tenho tênis. Já falei, só tenho rasteirinha. E eu já falei pra eles que então eu só vou “vim” sexta, minha mãe só recebe sexta!*

Perplexa emudeci-me. O que dizer? Ao passarmos pelo porteiro da escola, este se dirigiu a ela, com um sorriso, dizendo:

— *Viu? Eu te avisei que nem adiantava tentar que você não ia entrar!*

Com raiva, a menina responde:

— *Então eu só vou vir sexta!*

Logo depois, com esperança de conseguir uma carona, ela perguntou pela pessoa que dirige o ônibus escolar da prefeitura. Nada, ele já tinha ido embora. Então ela ficou ali, parada na frente da escola. Perguntei a ela o que faria, se iria pra casa. Ela não soube me responder. Disse que esperaria pra ver se o motorista do transporte passaria de novo. E ficou ali, parada com raiva.

Segui meu caminho, mas não da mesma forma. Os pensamentos fervilhavam. O que me aconteceu naquele momento? O que me mobilizou ao ponto de ir ao encontro daquela menina? Aparentemente eu não tinha nada a ver a com aquela situação. Mas ela me tocou tanto, incomodou tanto... Pensava na menina, sobre se ela havia conseguido retornar para casa. Lembrava-me dos seus pés. Seus pés não saiam da minha mente.

Ao lembrar-me da menina pensava: se não adequar-se à norma do uso de calçados é empecilho para o acesso à educação, qual seria a educação garantida àqueles que em nada se adéquam às normas? Qual seria a educação garantida àqueles que não se adéquam no vestir, no calçar, no olhar, no falar, no comer, no aprender e no relacionar?

Interrogava-me: uma escola de todos, para todos, desde que todos se ajustem, se conformem, se adaptem? Uma escola que não ouvia uma menina que fala, se expressa, se justifica, conseguiria ouvir aqueles que parecem nada ter a dizer?

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso, evidentemente, escutá-las e, se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de *cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o *outro* a merecer respeito é um *isto* ou *aquilo*, destratável ou desprezível (FREIRE, P. 1997, p. 136, grifos do autor).

6.4 Alunos de Inclusão.

Através do contato com as funcionárias que trabalham na secretaria da escola pude alcançar uma melhor compreensão do olhar que estas têm sobre aquele lugar, sobre este CIEP municipalizado, cravado num ponto periférico do município. Narraram-me, enquanto mexiam nos seus papéis, que a escola atende muitos alunos, cerca de 550 estudantes distribuídos nas turmas do 1º ao 9º ano no período diurno e também nas turmas da Educação de Jovens e Adultos, no período noturno. Tentavam me esclarecer que os estudantes do 1º ao 5º ano recebem educação integral (manhã e tarde), alimentação e transporte. E que a maioria deles era negra ou parda e pobre.

Pareciam querer me apresentar tudo, me fazer conhecer anos de escola em um só momento. Especificavam, falavam, ao mesmo tempo em que trabalhavam. Aceleradas. Rápidas. Às vezes, depois que davam uma informação recorriam às pastas para confirmar o que foi dito. E assim prosseguiam. Sim, minha atenção capturou esses dados, que pareciam decorados. Mas algo que estava por vir roubou minha atenção. Sequestrou-me por um instante. Foi quando uma funcionária, sabendo da minha pesquisa, disse:

—*Temos vinte e quatro alunos de inclusão dentro dessas turmas!*

Ela recorreu às pastas para confirmar, não havia registro de todos os alunos. Saiu rapidamente da sala, procurou uma pessoa para confirmar. E voltou dizendo:

—*Isso! Vinte e quatro! São vinte e quatro de inclusão!*

Alunos de inclusão... Um termo tão natural a mim, um termo que eu mesma usei diversas vezes. Mas naquele momento, naquele instante, vibrou ruidosamente nos meus ouvidos. “Alunos de inclusão”, quem são esses? Seria este mais um termo que usamos para estigmatizar o outro, aquele que tem a diferença como marca?

O perigo das palavras novas que escondem aquilo que se repete criando uma ilusão de mudança. Vejamos: inicialmente falávamos de ‘crianças com distúrbios de aprendizagem’, depois de ‘crianças especiais’, depois de ‘portadores de necessidades educacionais especiais. Hoje escutamos falas do tipo “estou com duas crianças de inclusão” em minha sala. Essas crianças se tornaram ‘crianças de inclusão’ (MACHADO, 2006, p. 6).

Certamente tal expressão não traduz os princípios da Educação Inclusiva, a qual preconiza a valorização da diversidade e subentende que não somente as crianças com alguma deficiência precisam ter suas necessidades educacionais especiais atendidas. Esse insight disse-me sobre a necessidade de manter vivo o posicionamento ético e político diante da educação que pode ser para todos. Disse-me sobre a nossa insistência em categorizar o mundo, as coisas e as pessoas a partir dos padrões vigentes de normalidade. Disse-me da naturalização da exclusão e dos posicionamentos segregadores sustentados cotidianamente por nós (apoiadores, militantes, contrários, indiferentes), por todos nós, por cada um de nós, em todas as nossas facetas.

Num outro momento, numa roda de conversa que tivemos com as professoras, Carla, a professora da alfabetização, tomou novamente este termo. Questionou-o e ensinou-me novamente a necessidade desse posicionamento, que rompe com a contradição do incluir para excluir. Dizia ela:

Eu acho: ah... O aluno ‘tá’ na turma. Estar na turma não significa que ele está incluso. Porque ele está ali, mas, ele tá participando? Ele está se desenvolvendo como os outros? Estão oferecendo recursos para ele realmente se desenvolver? Ou ele tá só ali, tá frequentando. É mais um? Um número? Ah... Eu tenho vinte e seis mais um incluso? Não! Eu tenho vinte e sete alunos! (Informação verbal, Professora Carla em Roda de conversa II).

6.5 Quem pode ajudar? A água e o primeiro sorriso.

Quem vê, como vê e de onde vê, assim como esses três pontos implicam no produto final de uma fotografia ou filmagem, pode-se reconhecer – a partir da compreensão de que a neutralidade científica é uma ilusão – que a pesquisa também pode fluir por certos caminhos e não outros. Neste ponto, mais uma vez, recorro à Pozzana (2014), a qual nos ajuda a compreender que “o cartógrafo é formado nas problematizações do mundo, nos desvios, nos lapsos, ali onde algo escapa ou onde não encontramos o que ansiamos encontrar”. Há, portanto, neste caminho de pesquisa, um imperativo de desconstrução do lugar de especialista, de psicóloga, de acadêmica. Desconstrução desse lugar que nos atribuem e que somos tentados a ocupar. O lugar daquele que sabe do outro, que sabe pelo outro, este lugar em que nos colocam quando dizem: - ‘Aposto que vai me interpretar!’ ou ‘O que você acha que fulano tem?’ “Assim que entramos em uma escola, intensificamos a produção de encaminhamentos, os pedidos de avaliações psicológicas, os pactos com interpretações reducionistas (julgadas) sobre as atitudes e falas dos professores e alunos” (MACHADO, 2016). Portanto, é preciso tensionar o campo, desmontando posturas alienantes e normalizadoras. “Cabe-nos pensar sobre o seu funcionamento, sobre as práticas que tem implementado e sobre o desmonte daquelas que em seu próprio nome desqualificam as demais. Eis o nosso desafio: ocupar o lugar do especialista, desmontando-o a cada momento” (BARROS, 2009).

Isso requer uma vigilância ética, a qual nos impele a sair do lugar-comum, a não fixar-nos naquilo que é facilmente observável, diagnosticável, sentenciável. Fato este que ressalta a necessidade de uma atenção flutuante, concentrada, mas não focalizada (KASTRUP, 2015).

Instigada por essa lógica e questionando-me sobre o que me escapava, resolvi interpretar de modo literal a necessidade de mudar de ponto de vista, mudar minha posição de observadora. Sim, já havia um esforço real em mudar de ponto de vista subjetivamente, mas, por um momento, considere também relevante mudar de posição naquele espaço físico.

Até então construí minha pesquisa, principalmente, através do contato direto com alunos, mediadores e professores. Apesar de passar por outros locais da escola, meu destino final era sempre a sala de aula. Lá observava, conversava, acompanhava e ouvia. Eu frequentava quatro salas de aulas diferentes. Minhas visitas não seguiam um padrão, nem eram avisadas previamente. Geralmente, passava por uma ou duas turmas por dia de pesquisa. O refeitório e o pátio também eram lugares que eu sempre frequentava. Mas neste dia optei pelo corredor. Inicialmente pensei: - O eu que estou fazendo aqui? Estou desperdiçando meu tempo. Parecia que não havia nada a se observar naquele lugar, mas, insisti naquele campo.

Aquele corredor parecia cumprir sua função usual. Ele era um lugar de passagem, um lugar onde havia movimento, onde as pessoas se esbarravam, se viam, se cumprimentavam, mas não se 'encontravam', as pessoas não se demoravam em assuntos, mas muitos assuntos eram resolvidos nele. Estar no corredor durante o momento de aula me propiciou um encontro com alguns alunos. Alunos indo e vindo dos banheiros e bebedouros, alunos passando mal recebendo assistência dos funcionários, alunos 'indisciplinados' a caminho da direção e também alunos em situação de inclusão.

Sobre os últimos, estes passavam em direção à sala de recursos, onde eram atendidos pela professora da sala de recursos. Alguns desses, vez e outra, passeavam um pouco pelo corredor para, segundo professoras e mediadores, se acalmarem após alguma situação que tenha deixado-os demasiadamente agitados.

Ali fiquei e observei as idas e vindas de alunos e funcionários. Em determinado momento percebo um corre-corre. Uma mediadora com uma mochila na mão, andava, falava com um e com outro, parecia procurar ajuda. Aproximei-me. Já nos conhecíamos e ela logo expôs a situação que a colocara em alerta.

O aluno Marcos, um menino de 10 anos, diagnosticado como autista, havia defecado no chão do banheiro e se sujado bastante. Esse aluno não fala, não olha nos olhos, não responde quando chamado. A história de Marcos é recorrente tanto na escola, quanto no GRUPES. Parece haver um orgulho compartilhado entre professores, gestores e mediadores sobre o fato da escola tê-lo recebido como aluno.

As diretoras e professoras da escola relatam que no início do ano letivo de 2014 levantou-se uma campanha de divulgação do período de matrícula da escola. Os funcionários da escola se dividiram em grupos e passaram nas casas do bairro perguntando se lá havia alguma criança em idade escolar. Uma das visitas chamou muito a atenção da diretora. Ela foi recebida por uma senhora, e ao perguntar sobre crianças recebeu um sim como resposta, mas, logo que a frase se completou, um espanto.

– Sim, tenho uma criança, meu neto, mas ele não pode ir à escola. Disse a senhora.

A avó explicou à diretora os motivos da sua afirmação. Disse sobre as estereotípias de Marcos, sobre a ausência de fala, sobre os gritos, até mesmo sobre certa agressividade. Marcos nunca havia ido à escola. Quando mais novo eles tentaram leva-lo à APAE, mas a experiência não foi boa. Ele não aceitava ficar lá.

A diretora ouviu e esclareceu que nenhuma daquelas características era impedimento à escolarização do seu neto, pois ele tem direito à educação, a qual é garantida pela 'lei de inclusão'. Disse ainda da parceria entre a escola e a universidade, sobre a possibilidade dele ser acompanhado por um mediador. A diretora propôs uma tentativa. A avó aceitou.

Matrícula realizada e lá estava Marcos, aos nove anos, pela primeira vez dentro de uma sala de aula regular, despertando esperança em uns e medo, muito medo, em outros. Marcos era uma criança totalmente dependente, não comia nem ia ao banheiro sozinho. Não dormia bem, agredia-se e não estava inscrito no âmbito da linguagem, ou seja, não possuía comunicação oral alguma. Uma criança fisicamente alta que ficava sempre a girar nas pontas dos pés e a emitir gritos agudos. Como lidar com ele? Como educá-lo? Ele aprende? Ouve? Percebe-me? Eram as perguntas que surgiam.

Aos poucos Marcos começou a frequentar a escola. Não ficava muito tempo. Ia um pouco e voltava. Sua presença ecoava pela escola. Segundo relatos, inicialmente seu modo singular de viver chamava atenção dos alunos, um ano depois, observei que pareciam não se importar com as peculiaridades de Marcos, pelo contrário, buscavam se aproximar e cumprimentá-lo, mesmo sem receber resposta, mostravam brinquedos, mesmo que nem sempre Marcos se interessasse.

Professores e mediadores foram pouco a pouco construindo e desconstruindo caminhos, pensando maneiras de fazer com que a inclusão fosse, de fato, proveitosa para Marcos. No início do processo, por exemplo, preocupadas com alimentação de Marcos, as merendeiras o serviam antes e uma pessoa o alimentava. Em conversa, mediadora e professora compreenderam que estar na fila, esperar a hora da comida, poderia contribuir de alguma maneira com seu desenvolvimento, e assim foi feito. Com incentivo, o aluno começou a se alimentar sozinho.

O modo de existência de Marcos não foi alterado em sua essência, e este também não se mostrava o objetivo das ações. Não se almejava a cura, mas a potencialização de uma pessoa, o investimento em sua autonomia. Assim, os gritos continuam até o momento em que a pesquisa corre. Entretanto, após um ano e meio de inclusão e mediação, ele já passou a se interessar por coisas. Pelos jogos de encaixe, pelas cores, pelos números e por jogar bola com os alunos mais velhos.

Conhecida a história de Marcos e os analisadores gerados a partir de sua presença, voltemos ao corredor. Lá estava aquela mediadora aflita, sem saber bem o que fazer. Ela me explicava que não era mediadora de Marcos, a pessoa que o acompanhava não pode ir à escola aquele dia. A professora da sala de Marcos a chamou para que fizesse algo. Ela estava procurando alguém que a pudesse ajudar. Mas não encontrava. O menino estava no banheiro sozinho. Ao lado deste banheiro coletivo havia um banheiro para professores, o qual possuía um chuveiro. A avó tinha o costume de mandar roupas e sabonete na mochila do neto. A ideia da mediadora era que alguém desse um banho no menino, mas quem? Ela precisava voltar para a sala de aula e dar continuidade ao trabalho com outra criança. Ela conversava com várias pessoas, mas não chegavam a uma conclusão. Não havia ninguém disponível. Foi quando, num impulso, me ofereci.

– Eu dou! Eu dou o banho. Disse eu àquelas pessoas.

Elas fizeram cara de espanto, mas acharam boa ideia. Ninguém esperava, acho que nem eu mesma. Dois segundos após minha afirmação sentia-me arrependida. A caminho do chuveiro, eu questionava o lugar que eu ocuparia ao concretizar aquela ação. Pois, apesar de não ser mediadora escolar naquele contexto, muitas vezes era reconhecida como tal, devido à minha proximidade dos mediadores e dos alunos

acompanhados. Afinal, uma observação participante requer esse olhar mais próximo, exige esse pesquisar *com* e não *sobre*.

Tem reforçar uma concepção de mediação escolar deturpada. Pois, a partir da minha experiência pessoal, das pesquisas, observações e leituras já realizadas, percebo um recorrente deslocamento da ideia de mediador escolar para cuidador. Ora, cuidador é aquele que tem a atribuição de manter a criança limpa, segura e comportando-se na lógica social vigente, ou seja, reprimindo comportamentos que incomodam o entorno. Já o mediador escolar seria uma pessoa, com formação específica, dedicada ao desenvolvimento social, psicológico e acadêmico do aluno. Sim, obviamente a mediação passa pelo caminho do cuidado, mas cuidado no sentido de atenção, de dedicação.

O conflito estava instalado em mim. Perguntava-me: será que faltara alguém para limpá-lo por existir a compreensão de que este trabalho seria do seu mediador escolar? E se fosse outra criança? Quem iria limpá-la?

Os questionamentos se levantavam, mas, concomitantemente crescia o desejo de estar com aquele aluno, de ocupar aquele lugar da ausência, de interferir positivamente naquele abandono simbólico que ele sofria naquele momento. Pois ele ainda estava lá naquele banheiro, sujo e sozinho.

Eu já o conhecia, ele nunca correspondeu às minhas tentativas de contato. Mas, mesmo assim fui. Juntei suas coisas e o conduzi até o chuveiro. Ele estava agitado, e eu temerosa. Abri o chuveiro, coloquei numa temperatura agradável. Por um segundo várias possíveis reações de Marcos passaram por minha mente. Ele podia sair correndo, me empurrar, gritar, me molhar. Podia ser terrível... Ou não.

Conduzi-o para a água. Ele começou a gritar, mas dessa vez gritos diferentes, gritos de satisfação. Ele parava a água com a mão e gritava. Foi ali que presenciei pela primeira vez um sorriso seu. Foi um afrouxar daquele ensimesmamento, uma abertura para um contato. A cena era surpreendente. Eu tentava ensaboá-lo, ele puxava minha mão para parar a água, mostrava-me a água e sorria. Sorria! Ele me olhava, batia na água, gritava e sorria. Meus temores se dissolveram naquele sorriso. O que parecia um erro trasmudou-se em potência. Quantos caminhos de intervenção se abririam após aquele momento. Encontramos uma brecha, um caminho de investimento afetivo.

Compreendi mais uma vez que o mediador, especialmente ao acompanhar alunos diagnosticados com autismo ou psicose, assim como o cartógrafo, precisa estar ali onde habita a possibilidade, ser, como diz Passos (2016), inspirado em Deligny (2015), uma presença próxima. Permitir-se conectar, não movido pela expectativa da cura, mas desejoso de compor essa rede.

6.6. Cartinha ao Papai Noel

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

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

Uns erravam, outros acertavam, Rodolfo não respondia.

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

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

Neste instante, em que me enchi de certezas, concluí que acabara de trair o caminho que ansiava percorrer. Vi-me pesquisando *sobre* e não *com*. Dei um passo à frente, um passo de aproximação. Coloquei-me ao lado e abri-me à desconstrução. Conversei e interagi com os dois. Estando mais próxima, pude perceber o que Rodolfo e Rafael faziam. Eles estavam escrevendo uma cartinha ao Papai Noel. Rodolfo me explicou o que escrevia na carta. Dizia que queria uma camisa do Fluminense. Admirava a atenção e paciência de Rafael, pois, a fim de que Rodolfo conseguisse escrever a carta, era preciso ensiná-lo também as letras.

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

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

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

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

Ou seja, existe o preeminente risco do proceder ser excludente e de percorremos caminhos de in/exclusão, de uma inclusão excludente (VEIGA-NETO; LOPES, 2001). O que se questiona aqui não é tanto da ordem do fazer, não são as estratégias em si que excluem, mas, a postura distanciada de quem as estabelece.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nesse dia a aluna Mila não estava sendo acompanhada por nenhum mediador. Houve um processo de transição no PIBID. Devido a impasses de âmbito macro e micro, o Programa quase acabou. Entretanto, após algumas negociações, o ele se manteve. Após esse momento de interrupção, os mediadores foram reorganizados e

Mila seria acompanhada por dois novos mediadores a partir da próxima semana. Até lá ela não teria acompanhamento.

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

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

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

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

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

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

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

Na mediação escolar, nosso objetivo é ampliar as conexões que o aluno acompanhado tem na escola para além de nós, oferecendo uma diversidade maior de mediadores: o professor, o colega, o lápis, a cadeira, a coordenadora, o inspetor, a letra maior, o material concreto, as imagens etc. A medida em que outros mediadores passam a fazer parte da rede do aluno na escola, ele passa a experimentá-la com maior qualidade e autonomia. Assim, podemos formular uma terceira pista para o mediador: ampliar os mediadores é permitir que o aluno em situação de inclusão seja mais autônomo (KAUFMAN, 2016, 57).

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

6.8 Contradição

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

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

que criticamos e, dessa forma, é como se existisse um campo preconceituoso e problemático que é analisado por alguém fora dele. Essas questões nos convocam a pensar nas diferenças entre o julgamento negativo e a construção de uma denúncia (MACHADO, 2016, p. 85).

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

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

Durante as rodas de conversa realizadas³, a escola, a partir da voz das professoras e diretoras, dizia sobre a necessidade de uma maior comunicação entre os mediadores e as professoras, assim como, entre a gestão da escola e a coordenação do projeto. Esta denúncia que fluiu livremente das professoras demonstrava um passo seguro a caminho da autogestão. Processo no qual a escola assume seu lugar de responsabilidade e gerência dos processos que correm na instituição. Elas – professoras e diretoras - demonstravam não querer apenas executar as ações, mas também planejá-las em conjunto com esse equipamento auxiliar, a mediação escolar.

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

³ Narradas no tópico 6.11.

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

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

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

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

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

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

No contexto da educação inclusiva, as Salas de Recursos Multifuncionais foram instituídas pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial/SEESP. Elas são equipadas com mobiliário, equipamentos e materiais didáticos. Destinam-se ao atendimento educacional especializado (AEE) garantido - através da Constituição de 1988 e da Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) - às pessoas com deficiência, em modalidade complementar ou suplementar à formação dessas. “O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008).

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

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

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

Os mediadores diziam não concordar com a prática, mas se submetiam a ela por conta do “lugar de estagiários” que ocupavam, do lugar de quem “não pode ter gerência” sobre aspectos mais amplos. A coordenadora do projeto posicionava-se através de vias dialógicas, buscando sensibilizar a responsável pela sala de recursos pessoalmente, e trazendo o tema em voga, na ocasião da primeira roda de conversa:

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

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

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

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

6.9 Por uma prática não medicalizante

Era mais um dia de reunião do GRUPES. A fala circulava, as pessoas iam compartilhando experiências, diziam sobre os caminhos que estavam percorrendo com

os alunos acompanhados. Quando os mediadores Rafael e Soraia assumiram a fala percebemos o emergir de um analisador recorrente no grupo: a medicalização da vida. À luz da história de Rodolfo e do processo de mediação escolar realizado junto a ele, íamos pensando nossa própria atuação. Mediadores, professoras, pedagogas e psicólogas, pensando o quão facilmente nossos fazeres são capturáveis pelo discurso medicalizante. Precisávamos pensar sobre isso!

Rodolfo é um aluno que acabara de completar 18 anos, está matriculado no terceiro ano do ensino fundamental e em processo de alfabetização. Sua idade é muito superior à dos outros alunos da turma, os quais têm cerca de nove anos. Pensei que a discussão seguiria por esse caminho, pois eu conhecia o incômodo dos mediadores diante dessa situação, diante da insistência da escola em olhá-lo a partir da “idade mental” que esta acreditava que ele tinha, e assim mantinham-no naquela turma. Eu percebia que, percorrendo um caminho de resistência, os mediadores buscavam tratá-lo como jovem que é. Achei que os mediadores diriam sobre esse estado de contradição.

Entretanto, a fala dos mediadores acerca desse aluno iniciou-se, talvez despreziosa, através de uma queixa: o sono. O sono de Rodolfo parecia impor-se como barreira a toda tentativa pedagógica em que se empreendia junto a ele. Os mediadores diziam das tentativas e de todas as vezes que o aluno dormia, ali, sentado ao lado deles. Não diziam desse soninho que muitos sentimos pela manhã, ou após o almoço. Falavam de um sono ‘incapacitante’.

E logo que começaram a expor a situação, colocaram em cena a realidade medicamentosa à qual Rodolfo é submetido.

Ele toma remédio há muito tempo, ao ponto da psicóloga da APAE dizer que eram ‘doses cavalares’. Hoje são 15 comprimidos por dia! Isso que dá sono nele (Informação verbal. Mediador Rafael em Grupo de Pesquisa Educação e Saúde).

Para melhor situar seu comentário, Rafael, juntamente com a mediadora Soraia, narraram uma interessante experiência de pesquisa. Instigados por discussões acerca da rede de apoio e preocupados com as frequentes faltas de Rodolfo, eles se lançaram

no campo, dispostos a conhecer os percursos já realizados pelo aluno, e também, a mapear a rede na qual ele está inserido.

Através desse deslocamento até o campo, os mediadores/pesquisadores tiveram conhecimento que o referido aluno também frequentou a APAE e o CAPS. Segundo eles, a passagem de Rodolfo nesses dispositivos, assim como ocorre atualmente na escola, também foi marcada por faltas.

O histórico de Rodolfo existente na APAE diz sobre uma pessoa hiperativa, isolada e agressiva, condições bem diferentes das percebidas hoje, aliás, uma das maiores dificuldades dos mediadores é lidar com a apatia e com a forte e constante sonolência do aluno.

Através desse contato com as instituições pelas quais Rodolfo passou, os mediadores/pesquisadores perceberam que não fora produzido nenhum diagnóstico psiquiátrico sobre o aluno em questão. O que havia era um relato de um psiquiatra, o qual sugeriu que este tivesse 'hiperatividade' e 'desvio de conduta'. Mas, essa opinião foi usada como subsídio para, desde muito cedo, medicar Rodolfo.

Não que a produção diagnóstica fosse algo positivo, pois ela é expressão e materialização da medicalização da vida. O que se questiona aqui é uma medicação indiscriminada, operada para normalizar o comportamento. O que se percebe é o saber-médico estendendo-se para todas as áreas da vida humana, reduzindo questões sociais, psicológicas, relacionais, ou simplesmente humanas a problemas biológicos, transformando-os em distúrbios (MOYSÉS, COLLARES, 2008).

Ao tomar para si todo o campo das relações humanas, a medicina os olhará, ora pelo lado da saúde, ora pelo lado da doença. Esse constante movimento de idas e vindas é uma das características da instituição medicina, a de poder se mover por um campo de amplitude infinita, dada exatamente pelo fato de definir seu projeto pelo par de opostos saúde-doença. Da posição inicial de normalizar, legislar e vigiar o cumprimento das normas preconizadas para garantia da saúde e da aprendizagem saudável, um rápido giro do olhar possibilitará a criação das doenças da aprendizagem, ou melhor, as doenças do não-aprender (MOYSES; COLLARES, 2008. p. 4).

Rafael contava a cena com grande implicação, dizia que a psicóloga da APAE confirmava seu ponto de vista. Ambos compreendiam que Rodolfo foi rotulado como

'desajustado', patologizado e medicamentado, ainda criança, por conta do seu modo de vida, de sua conduta. Medicamentos esses que provocam diversos efeitos colaterais em seu corpo como: ganho de peso, sonolência, cortes bucais, lentidão, e tantos outros. Entretanto, podemos definir como imensuráveis os impactos para sua subjetividade.

Rodolfo era o exemplo, mas, quantas outras subjetividades são produzidas através desse processo de anulação da potencia de agir, através desse enclausuramento químico e moral? Falávamos de Rodolfo, mas trazíamos tantas outras crianças e histórias que passaram por nós. Uma vez que o "conceito de medicalização pode ser entendido como um processo que produz realidade e conforma modos de existir. É um processo que fabrica subjetividades medicalizadas, produz modos de existência e gerência de vida, de saúde" (DECOTELLI; BOHRE; BICALHO, 2013).

É, de fato, alarmante o fato do Brasil ser o segundo maior consumidor de Ritalina do mundo. Esse medicamento, o qual foi apelidado de 'droga da obediência', é habitualmente indicado para crianças consideradas desatentas e hiperativas, as quais são geralmente abarcadas pela categoria do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (DECOTELLI; BOHRE; BICALHO, 2013).

Entretanto, a medicalização da vida não se restringe ao campo do crescimento das prescrições medicamentosas, mas, diz respeito também à normatização, uma vez que a droga é receitada para aquelas crianças cujo comportamento é 'desviante'. E, ao se instituir o que é desvio, institui-se concomitantemente a criança normal. Assim a "medicalização constitui não apenas uma norma (índice de normalidade) de adequação ao regime, mas também de produção de vida, de modos de existência" (DECOTELLI; BOHRE; BICALHO, 2013).

Diante do colocado, nós, profissionais da educação e da saúde, nós que povoamos esse complexo lugar, somos convocados a questionar esses modos de subjetivação. Somos provocados pelo cotidiano a agir a partir de uma postura política, resistente ao assujeitamento, a qual aposta na potência inventiva e na singularização.

O que se propõe, a partir de então, é a desnaturalização da norma em prol da busca por caminhos singulares, é atravessar o campo de reflexão do saber médico a respeito da criança por devires, e não como um dado natural, entendendo a escola, a Medicina, a infância e seu desenvolvimento como uma

produção histórica e social. Quando falamos em produção, referimo-nos a processos de invenção de modos de ser, de possibilidades de existência que não param de se recriar. Dessa forma, temos a possibilidade de pensar sobre a criança e sobre sua maneira de aprender, conhecer, ser e estar no mundo a partir de uma perspectiva temporal, coletiva e inventiva (DECOTELLI; BOHRE; BICALHO, 2013. p. 257).

Encerro este texto com uma linda produção, uma escrita habitada. Trago aqui um trecho da monografia de Rafael, uma produção tecida a partir da sua prática como mediador escolar. Rafael, ao construir seu texto, diz sobre a via de trabalho percorrida com Rodolfo, um caminho potente, que passou ao largo do prescrito e o permitiu criar, desabitar o lugar de especialista e construir uma relação não medicalizante. “Com isso, poder-se-ia pensar na revelação de uma outra face da escola: o lugar de encontro, antes de ser o lugar da disciplina por excelência, o lugar de fazer ver o que a criança ensina” (DECOTELLI; BOHRE; BICALHO, 2013).

Se trabalhássemos a partir de seu diagnóstico, ou do não diagnóstico, mas por meio do que o psiquiatra e a psicóloga entenderam, passaríamos o tempo que seria dedicado ao seu aprendizado tentando descobrir o que o ele “tem” e o que não tem. Ao invés disso, e recusando os olhares e práticas medicalizantes, nos debruçamos a partir do que ele sabia para, em seguida, propor o que ele ainda não sabia. Neste sentido, percebemos que os “diagnósticos” ou “não diagnósticos” seus diferencialismos e seus olhares por demais medicalizantes, de nada nos interessava e que só daria continuidade ao seu processo de patologização da escolarização (LOPES, 2016. p. 45).

6.10 Sobre habitar o entre

No decorrer desta pesquisa encontrei-me diversas vezes e em variadas circunstâncias com os mediadores escolares. Encontramo-nos em eventos e viagens que experienciamos juntos, assim como, na escola e no GRUPES. Diante da peculiaridade de cada encontro, pude contemplar a produção e emergência de diferentes facetas desses atores.

Quem é o mediador? Respondo. Nesse caso, nessas circunstâncias, os mediadores são bolsistas, graduandos em Pedagogia, nos mais variados períodos acadêmicos. Pessoas ora fortes, ora frágeis, pessoas em processo de aprendizagem,

peessoas potentes. Diante da multiplicidade existente permito-me negar-me a defini-los com uma característica geral e vê-los de forma inexorável. As pessoas são compostas por diversas linhas, são fluxos, “elas não sabem, necessariamente, sobre qual linha delas mesmas elas estão, nem onde fazer passar a linha que estão traçando: em suma, há toda uma geografia nas pessoas, com linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga e etc.” (DELEUZE, 1998). Entretanto, compreendo ser possível traçar pistas móveis acerca da forma que os vi, ouvi e senti.

Nas viagens os vi sedentos por conhecer o novo, entusiasmados diante da ideia de apresentar “ao mundo” aqueles trabalhos tão cheios de história, sentido e movimento. Trabalhos cheios deles, dos passos que deram e das possibilidades que criaram. Sentia-os tão potentes ao vê-los com a palavra ao lado daqueles banners ou diante de um grupo. Antes da fala, o nervosismo de uns, a calma de outros, mas, propriedade de todos. Propriedade esta que é fruto não só do que viveram, mas da experiência, no seu sentido colocado por Larrosa (2002), que atravessaram. Havia muita história a ser contada, muita experiência a ser compartilhada.

Na escola percebi o mediador interventor e inventor. Inseridos na dinâmica e ecologia daquele meio, os mediadores correspondiam à demanda e intervinham na realidade de escolarização e socialização de crianças diagnosticadas com autismo ou psicose. As intervenções com os alunos eram face a face. Colocavam-se ao lado dos mesmos e interferiam no processo de aprendizagem e socialização a fim de que estes pudessem fluir de forma mais intensa. Ensinavam, adaptavam materiais, corrigiam, usavam materiais da sala de recursos na sala de aula, incentivavam, acalmavam, despertavam. As intervenções, porém, não eram amparadas num terreno apenas técnico/instrumental, mas, numa postura ética (VASQUES, 2008).

Quando eu perguntava aos mediadores sobre os alunos acompanhados, eles não me recitavam sintomas e estereotípias, não diziam sobre o que consta no DSM ou no CID. Falavam-me de situações cotidianas, momentos engraçados, surpreendentes e até preocupantes. Seus relatos, de fato, eram atravessados pelo diagnóstico, mas, que não se reduziam a ele. Quando a mediadora Maria falava-me sobre a Thaís, dizia muito mais sobre como ela ajuda a mãe no cuidado da irmãzinha recém-nascida, do que dos lapsos de violência da aluna. Quando conversávamos sobre Mila diziam mais sobre ela

estar “apaixonada” pelo coleguinha de turma, sobre ela ter adoecido e faltado muitas aulas, do que sobre suas estereotípias, por exemplo.

Eu não percebia uma direção única seguida por todos os mediadores, não era regra construir uma rotina para o aluno, por exemplo. Cada mediação construía-se na relação mediador - aluno - professora. Assim, eu percebia alguns mediadores mais desprendidos dos rigores do diagnóstico e das prescrições médicas, outros menos. Alguns mais preocupados com a aprendizagem, outros com o social, outros ainda com uma atuação múltipla.

Inevitavelmente, os mediadores intervinham também em outras instâncias daquele contexto. Nesse ponto percebi alguns deles um pouco perdidos, pois, acabavam se colocando na posição de assistente da turma. Um dia, por exemplo, cheguei numa sala e lá estava a mediadora ajudando a aplicar uma atividade, mas a aluna que ela acompanhava não estava em sala, mas recebendo AEE, na sala de recursos.

Contudo, eles não interviam no ambiente apenas quando “saíam” de suas atribuições. A partir da forma de olhar a diferença e de habitar o campo, a mera presença deles na sala de aula já era intervenção e provocava acontecimentos. Posso trazer como exemplos os diálogos com a comunidade escolar; a mudança no planejamento da professora quando esta colocava em prática alguma ideia do mediador; a oferta de atenção e ajuda às outras crianças da turma, quando as mesmas recorriam a eles; e até mesmo suas ausências - seja no período em que o projeto sofreu uma pausa, seja diante de algum imprevisto que, vez por outra, impedia a presença dos mediadores - intervinham naquele contexto.

Como colocado anteriormente, percebi na escola, não somente a faceta do mediador interventor, mas também do mediador inventor e autor da própria prática. Quando a teoria, a recomendação técnica ou a prescrição não davam conta das demandas do campo, o mediador lançava mão do saudável processo criativo. Uma criação que não se dava desgovernadamente, mas que era erguida sobre um arcabouço já construído através das disciplinas do curso de Pedagogia, dos estágios anteriores, das leituras, da pesquisa e supervisão no GRUPES.

Entretanto, apesar de possuírem bases teóricas, a criação era disparada pela afetabilidade, pelo encontro com o outro. Afetavam-se, criavam e intervinham. Assim, eu via o trabalhar dos mediadores como um desbravar de caminhos e metodologias. Sujeitos de uma prática que se desancora do campo técnico e flui para uma ação ética. Ética no sentido em que é uma tomada de posição, não um conjunto de procedimentos. “Ética como condição de possibilidade de um encontro, de uma produção, de uma experiência. Capaz de fazer falar, dar voz ao outro. Ética como bússola” (VASQUES, 2008).

Um olhar atento percebeu que a aluna Mila tinha predileção pela pequena sereia. Essa percepção serviu de gatilho e disparou a criação de várias atividades utilizando a personagem infantil, atividades essas que atraíram a atenção de Mila e contribuíram, significativamente, no seu percurso escolar.

Um corpo atento percebeu a exacerbada sonolência e obesidade, como efeito colateral dos medicamentos do aluno Rodolfo. Essa constatação, aliada a outras, disparou uma pesquisa acerca da rede de apoio de Rodolfo, disparou um diálogo multidisciplinar sobre como reduzir os danos causados pela forte medicação e possibilitou, ainda, a inserção de atividades físicas na rotina do aluno, principalmente nos momentos de maior sonolência.

Um ouvido atento percebeu que Marcos comportava-se de forma diferente ao ouvir a música da coreografia da festa da primavera ensaiada pelos alunos. Apesar dele não seguir a coreografia, como o resto da turma, e permanecer isolado, ele agitava-se e parecia se alegrar. Essa percepção disparou a atitude de, durante o ensaio, ir ao encontro do aluno, no fundo do auditório, e dançar livremente ao seu lado.

A dança de Soraia interveio na rota circular de Marcos e fez com que ele modificasse seu caminho. Ele percebeu a dança, e por um minuto, permitiu que ela pegasse em suas mãos, e dançasse com ele. No fim da música um abraço, isso mesmo, Marcos deu um aconchegante abraço em sua mediadora.

Ela não o obrigou a dançar como os outros, ela não pediu o abraço, ela não o forçou a ser o que não era. Ela buscou construir vias de intervenção, sem, no entanto, semelhanzá-lo, ou menosprezar a diferença, entendendo a “diferença como processo de diferenciação [...] e não como oposição ao que deveria ser” (KAUFMAN, 2016), ela

construiu aquele contato, aquele caminho. Caminho melindroso, o qual abriga grande risco de descaminhar a melhor das intenções, o qual possui o risco de semelhartizar o outro. Entretanto, tendo a ética como bússola, a criação foi possível. Criou-se um caminho que não sequestrou o aluno de si, mas que reafirmou seu lugar no social.

O mediador, além de ser inventor de sua prática o é também do seu lugar. *A priori*, eles não possuíam um lugar. Entraram na escola e inauguraram um campo de trabalho, um espaço de ação. Foram convocados a habitar o entre, era preciso explicar o que eram, e também o que não eram. Explicar que não eram assistentes, ajudantes, auxiliares ou cuidadores, apesar de assistirem, ajudarem, auxiliarem e cuidarem. Era preciso demonstrar em que diferiam, era preciso dialogar com o outro escolar – alunos, professores, diretores, funcionários e etc. - e com ele construir uma troca, uma parceria, um plano comum.

No GRUPES percebi o mediador pesquisador e aluno. Esse grupo de pesquisa, que acontece semanalmente, é composto por todos os mediadores do projeto – cerca de 20 mediadores atuantes em diversas escolas -, pelos professores supervisores, pela coordenadora do projeto e pelos seus orientandos de monografia e dissertação, incluindo a mim.

Sempre em círculo, cada reunião fluía de determinado modo. Por vezes o tempo era utilizado para cuidar dos movimentos instituintes do próprio grupo. Novos membros, rearranjos, novas documentações necessárias, encontros, desencontros, rupturas, crises. Em outros momentos o GRUPES se fazia um grande momento de supervisão, lugar de dar notícias do campo, de trazer os progressos, dificuldades, tentativas e impasses, momento de dividir as angústias provocadas pela prática. Era o lugar de dar voz, de ouvir, calar e falar. Ali emergiam trocas. O conhecimento não se encerrava na pessoa da coordenadora, mas o saber e o não-saber circulavam pelo coletivo e construíam novas composições.

Havia também os momentos de produção em grupo. Oficinas de produção textual e oficinas de produção de material didático. Os textos produzidos eram, em sua maioria, estudos e relatos de casos da prática da mediação escolar, textos esses submetidos e apresentados em diversos encontros, seminários e congressos. Já o material didático era utilizado no dia-a-dia com os alunos acompanhados.

O GRUPES revelava-se ainda um lugar de estudo e pesquisa. Através das leituras compartilhadas, das apresentações de textos, da discussão da prática, havia um mergulhar teórico e um submergir prático, assim como, um mergulhar prático e submergir teórico. Uma coisa - prática – não era considerada produto da outra - teoria - , mas, o que se estabelecia era uma retroalimentação.

Todas as reuniões - sejam elas de estudo, pesquisa, supervisão, produção ou organização - eram atravessadas por vozes de autores, como Skliar, Machado, Veiga-Neto, Mousinho, Bronfenbrenner, Canguilhem, Deleuze, Guattari, Moysés, e tantos outros que se fizeram voz e provocaram vozes. Nenhum gesto parecia-me ingênuo. Toda fala ‘escondia’ um sentido e um posicionamento ético. Essas vozes, o legado desses autores, integrado ao pensar daqueles mediadores, cumpria a função de manter o pensamento, a crítica e o dispositivo grupal ativos.

Era nesse contexto que eu percebia o mediador pesquisador. Ali os via debruçados sobre a teoria, escrevendo, pensando a prática, dividindo experiências e auxiliando uns aos outros. No grupo, eram orientados, mas também orientavam quando o não-saber os enfrentava, quando um aluno os rejeitava, quando o texto não fluía, quando a comunidade escolar não os acolhia ou não assumia as responsabilidades que lhe cabiam, quando a bolsa não caía e quando outras tantas situações cotidianas se sucediam. Eles lidavam bem com esse papel de contribuir com o fazer do outro. Davam dicas, trocavam textos e por vezes apenas ouviam solidariamente os impasses e micro-acontecimentos postos no cotidiano.

A potência dos processos de mediação escolar ressoou em toda a trajetória universitária de alguns mediadores. Essa marcante experiência inspirou projetos de monografia, o que demandou um investimento ainda maior da parte de alguns. Por meio de uma postura independente e inventiva, eles propunham caminhos e os perseguiram. Mas, ao mesmo tempo em que eram pesquisadores, se colocavam também no lugar de alunos. Alunos participativos e questionadores, mas, também alunos passivos, esperançosos de uma orientação mais prática, de uma direção mais nítida. Alunos que, como eu, por vezes, viam-se temerosos diante da nebulosa necessidade de uma prática inventiva. Alunos atarefados, envolvidos com tantas outras demandas que tinham que dar conta. Ao mesmo tempo, alunos corajosos, que se

lançaram nessa experiência, que enfrentaram o não-saber, que denodadamente habitaram o entre, permitindo que o encontro com o outro, com o campo, gerasse a prática.

Não, não digo do lugar de quem presenciou a atuação ideal – aliás, desconfio que mesmo que eu a visse não a reconheceria. Digo de pessoas, de mediadores (ex)postos ao encontro com a escola, que permitiram-se temer, não-saber e criar. Resistentes, ou tentando resistir, às forças medicalizantes, normatizantes e reducionistas, por mais que vez por outra eram capturados por elas. Entendendo que “resistir não é simplesmente se opor, mas inventar outros modos de fazer” (DIAS, 2016).

6.11 Rodas de conversa: inclusão e docência

Pensava-se em ganhar a confiança no diálogo, para que aflorassem aos lábios as lembranças, receios, reticências, todo um não dito dos gestos de mão, decisões e sentimentos que presidem em silêncio ao cumprimento das tarefas do cotidiano (CERTEAU, 2009, p. 25).

Compreendendo que o processo de inclusão dos alunos acompanhados não alcançaria êxito se fosse sustentado apenas pelos mediadores, o projeto do PIBID buscou construir-se – tomando de empréstimo um termo usado por Deligny - como *uma presença próxima*. Procurou-se, portanto, investir em relações horizontais, corresponsabilizando toda a comunidade escolar, no que diz respeito aos processos de inclusão. Não digo do êxito das iniciativas, mas das tentativas.

A coordenadora do projeto buscava visitar a escola, conhecer os alunos acompanhados e manter um diálogo com a gestão e, em especial, com as professoras. A relação com as professoras era alvo de grande investimento, uma vez que os mediadores são inseridos num local gerido por elas: a sala de aula. A fim de que essa

entrada não fosse mal compreendida, nem subutilizada, foram construídas algumas vias de aproximação entre o PIBID e as professoras.

A primeira via foi o estabelecimento, desde o início do projeto, de Professoras Supervisoras. Estas são professoras da escola, que têm a incumbência de compor o GRUPES e de acompanhar/apoiar o trabalho dos mediadores no campo. Assim, devem buscar o diálogo e a responsabilização do coletivo, a fim de que o desenvolvimento do aluno não seja atribuído somente ao mediador. Essas professoras frequentavam semanalmente o Grupo de Pesquisa, participando dos debates, estudos, produções e supervisões.

Além disso, nesse contexto em que o próprio mediador também é o *outro*, há de se reconhecer a necessidade de um trabalho pela inclusão não somente dos alunos, mas também dos mediadores, na dinâmica escolar. Nesse sentido, as professoras supervisoras também se mostravam um apoio à presença dos mediadores no campo, se fazendo ponte entre a escola e a Universidade. Sendo importante ressaltar que elas recebem uma bolsa do projeto, afim de, realizarem esse papel fundamental no processo de mediação.

Num segundo momento, já no ano de 2015, compreendendo a necessidade de uma maior aproximação do professor, criou-se uma segunda via: a organização de rodas de conversas semestrais com todas as professoras. Através dessas rodas almejava-se, conforme as palavras da coordenadora do projeto:

Estabelecer um diálogo profícuo e fiar o ethos da confiança (Informação verbal, coordenadora do PIBID em Roda de Conversa I).

Assim, as professoras poderiam compreender melhor a amplitude do projeto, e também contribuir para o aprimoramento do mesmo. Esse momento era usado para compartilharem experiências, angustias e opiniões, assim como, para avaliarem o trabalho da mediação escolar realizado.

Particpei de duas rodas de conversa, enquanto pesquisadora naquele território. A primeira contou com vários segmentos da equipe como: professoras, mediadores,

pedagoga, diretoras e professoras da sala de recursos. A segunda foi apenas com as professoras do primeiro ciclo e com a pedagoga.

A primeira roda de conversa aconteceu ainda no início do processo de pesquisa. Era a inauguração desse dispositivo. A coordenadora do projeto introduziu a roda apresentando as pessoas e resgatando o histórico da parceria entre o PIBID e a escola. Relembrou os percursos de exclusão de Thaís, a primeira aluna que teve a mediação na escola, ressaltando o corte que a entrada naquela instituição promoveu nesse processo excludente.

A Thaís era uma criança muito difícil de lidar em sala de aula, ainda é, mas no início era muito mais difícil. Então ficar com ela numa turma de trinta alunos era muito difícil. Ela tentou na escola A [escola particular]. Mas, lá ela jogou uma cadeira para cima e quebrou a lâmpada. Depois disso não a aceitaram mais. Depois tentou na escola B [pública], lá ela ficava numa sala sozinha com a professora, isolada da turma. Nisso ela foi para a escola C [pública], onde também foi muito difícil, mas houve um ganho. Mas, as experiências foram muito desgastantes. Até que ela veio pra cá e a direção e todos os professores abraçaram a causa de uma forma extremamente singular. Pois até a forma como o professor da sala vizinha cumprimenta a criança no corredor, influencia no processo de inclusão dela. Não foram só as professoras da Thaís, ou os mediadores dela, mas, toda a escola envolvida foi responsável pelos ganhos que a Thaís teve (Informação oral, Coordenadora do Projeto - Roda de Conversa).

Dessa forma, a coordenadora do PIBID dizia da necessidade de dialogar com toda a escola, não somente com os professores e mediadores diretamente envolvidos com os alunos em situação de inclusão. Assim, ela propôs alguns disparadores para o diálogo. O primeiro deles foi o que a mediação e/ou os alunos e situação de inclusão provocavam na escola. Porém, o diálogo custava a se estabelecer. Apenas a coordenadora pedagógica se colocou, elogiando o trabalho realizado. Entretanto, os avanços eram expressos através de uma compreensão normativa. Ou seja, ao elogiar o trabalho realizado, ela diz que Thaís está mais calma, mas para exemplificar isso ela não diz das amizades que Thaís fez ou das vezes que ela colaborou em alguma atividade, mas, ressalta o fato de que agora a criança fala mais baixo.

O que a gente acompanha do trabalho dos mediadores, a gente vê que eles se dedicam. Teve um avanço muito grande de alguns alunos. Todos eles avançam, mas a gente vê como mais gritante a Mila. A Thaís nem esta mais

tão agitada, ela já está assim, muito calma. Na sala de aula ela já está falando baixo, já teve essa mudança. A gente vê que os mediadores, junto com os professores na sala de aula, ajudam muito. O professor elabora as atividades e passa pra eles e eles interagem com as crianças, eu acho que a criança sente segurança naquele monitor que tá trabalhando com ela ali. Eu acho que tá sendo muito bom o trabalho, claro que podemos melhorar sempre, mas é uma relação muito positiva (Informação verbal, Coordenadora Pedagógica Priscila em Roda de conversa I).

Depois dessa colocação, novamente a dificuldade de manter o diálogo. A sala estava cheia, formamos um grande círculo. Estávamos ali para falar e ouvir, entretanto, tínhamos dificuldade de nos ouvirmos. Tal dificuldade pode ser compreendida tanto no sentido literal, como no seu sentido subjetivo. No sentido literal, pois, a sala era grande; muitas pessoas estavam presentes e, inevitavelmente, conversavam entre si; as crianças estavam no pátio e o brincar das mesmas produzia, logicamente, barulho; estava calor e o único recurso para amenizar a temperatura, daquela sala grande e cheia, era um ventilador extremamente ruidoso. Entretanto, para mim era mais simples lidar com esse não-ouvir, que está relacionado à questões físicas e concretas, do que com o não-ouvir que entrelaça-se à ordem do subjetivo.

O não-ouvir, aqui denominado subjetivo, refere-se aos momentos em que até nos ouvíamos, mas não nos escutávamos. Não nos demorávamos nas ideias uns dos outros, as repostas pareciam prontas, e às vezes nem surgiam. A fala demorou a começar a circular. Mas, finalmente, o diálogo surgiu a partir de outro disparador: a aprendizagem. A professora Carla pediu a fala, e colocou em xeque algo que até então não havia surgido no GRUPES ou nas falas dos mediadores/professoras/coordenadora, como problema. Ela dizia da predominância de um trabalho de socialização, em detrimento ao trabalho pedagógico. E indicou ainda a ausência de um diálogo eficaz entre professor e mediador.

Vou ter que reclamar um pouquinho. [risadas] O que eu percebo nesses anos todos que eu venho recebendo mediador na minha turma, na minha sala, acolhendo alunos. O que eu percebo... Em grande parte do tempo, o nosso aluno está com tarefa de socialização. E eu já falei com a Rosa [profissional da sala de recursos], já passou, já venceu essa situação de socialização. É preciso alfabetizar. Tem que olhar a parte pedagógica e pra ser assim a gente tem que sentar e ver o caminho. Tem que ir pra prática. E aí talvez a gente consiga entrar na área de linguagem deles, porque é um processo longo. Porque eu não acho que pegar na mão dele e ensinar vai adiantar. Não

adianta trabalhar só controle motor. Porque a aprendizagem não é aqui [demonstra segurar um lápis], mas é aqui [aponta para a cabeça] (Informação verbal, Professora Carla em Roda de conversa I).

A fala de Carla provocou diversos acontecimentos na roda, como o silêncio, o burburinho, cabeças balançando, demonstrando concórdia. Esta colocação evidenciou inclusive a questão que motivou a coordenação do projeto a criar aquele encontro: a falta de comunicação direta entre PIBID e escola. Pois, segundo observação da coordenação do projeto, essa é uma questão colocada desde o início.

Depois dessa fala o conteúdo do diálogo correu para o sentido do reconhecimento dessa falta de comunicação, contando, inclusive com o pronunciamento da diretora, a qual disse sentir que a direção não tinha autonomia diante do trabalho realizado.

A conversa sobre a aprendizagem trouxe a tona a fragilidade da constituição do plano comum existencial escola/PIBID. A conclusão desta roda se deu com o estabelecimento do compromisso de uma maior aproximação e escuta entre escola e Universidade.

Apesar de existir uma dupla intenção de aproximação, alguns empecilhos cotidianos - sendo o tempo, e um horário possível, os principais deles – dificultavam a concretização de tal propósito. A segunda roda de conversa aconteceu cerca de quatro meses depois. Em uma pequena sala, apenas com as professoras do ciclo básico e a pedagoga. Nesse encontro o diálogo fluiu mais livremente.

Em geral, os relatos das professoras acerca da mediação escolar, eram positivos. Reiteravam a presença do mediador como uma ajuda necessária. Enfatizando, em diversos momentos, a evolução dos alunos, principalmente no quesito social e comportamental.

A gente tem [mediadores], graças a Deus. As nossas mediadoras são excelentes, nos ajudam muito, entendeu? Eu acho que mesmo que ele [Marcos] não chegue ao letramento, não consiga ler e escrever, ele já aprendeu muita coisa, ele tá muito socializado. O crescimento dele foi muito grande, a avó mesmo fala (Informação verbal, Professora Ana Maria em Roda de conversa II).

Nesse momento eu acho muito importante a mediação, por quê? Porque a gente senta, conversa, prepara as atividades e ela [Mila] tá alcançando o desenvolvimento. Então essa parceria é muito boa e eu tenho muito medo de não poder contar com essa parceria (Informação verbal, Professora Emília em Roda de conversa II).

Em alguns momentos a narrativa sobre a chegada da mediação escolar naquela escola transmitia uma sensação de alívio, como no relato da professora Ana Maria.

Então, eu fiquei muito apavorada [ao receber em sua sala uma aluna diagnosticada como psicótica] e eu comecei a dar aula com ela assim [demonstra segurando no bolso de sua calça]. Eu ficava com medo. Eu dava aula com ela no quadro, cansada, e com ela perto de mim. Até que logo veio a mediação. Ai deu pra levar melhor (Informação verbal, Professora Ana Maria em Roda de conversa II).

Apesar de toda a preocupação e investimento, essa relação professor-mediador, ainda se mostrava um desafio. Algumas professoras reivindicavam, novamente, um diálogo mais concreto entre mediadores e professoras, trazendo à tona um afastamento das duas práticas. Ressaltavam que acreditavam na potência do trabalho de mediação escolar, defendiam sua importância, entretanto, falavam da necessidade de “amarrar” mais as duas atuações.

O mediador ajuda muito. Mas aí o professor também precisa de um tempo com o mediador pra eles amarrarem o que eles vão fazer. Porque o trabalho tem que ‘tá’ amarrado. Senão eu to pensando uma coisa, o outro tá trabalhando outra coisa e o aluno continua ali e o resto lá. Não é uma inclusão de fato. Acho que a gente ainda tem que ver isso. Mas estamos caminhando (Informação verbal, Professora Carla em Roda de conversa II).

Nesta fala, a professora Carla trouxe a frase “o professor também precisa de um tempo com o mediador”. De fato, raramente presenciei diálogos entre mediadores e professoras fora da sala de aula. Eles chegavam e já assumiam seus postos de trabalho. O tempo parecia mesmo ser escasso. Muitas professoras e mediadores pareciam sobrecarregados, pois, conciliavam aquele trabalho com outras realidades, como o trabalho em outros lugares, a família e - no caso de algumas professoras e de todos os mediadores – afazeres acadêmicos, como estágios, provas, seminários, etc.

Alguns destes conseguiam alcançar certa coesão a partir do diálogo firmado ali mesmo, na sala de aula. Estes aproveitavam a entrada, a saída, o recreio e outras brechas que surgiam para combinar o caminho que seguiriam. A professora Rebeca, no entanto, nos faz lembrar que esta não é a situação ideal e ratifica que o trabalho só funciona quando a construção dessa relação acontece. O que estas professoras falam nos remete ao que Deligny (2015) define como rede, ou plano comum. O trabalho com a criança dita autista precisa se dar nesse campo rizomático, aracniano.

Então, assim, o mediador, quando ele faz uma parceria com o professor, que ele senta, ele fala, ele troca ideia, pra trabalhar, aí até funciona (Informação verbal, Professora Rebeca em Roda de conversa II).

Acho também que tem que ser um trabalho muito de equipe - igual ela [professora Rebeca] falou - a professora o mediador e a família também. Tem que ser todo mundo indo por um caminho só, porque se não for, acaba não ajudando no que é preciso ajudar (Informação verbal, Professora Emília em Roda de conversa II).

As falas também eram atravessadas pela afirmação do não-saber e do não-conseguir, os quais, segundo algumas professoras estavam atrelados à defasagem da formação e às condições de trabalho. Relatos marcados pela emoção de quem têm dedicado a vida inteira à docência. Várias professoras diziam acerca do medo, do estar sozinha e do demasiado número de alunos por turma. Fato que, segundo elas, dificulta um trabalho mais atento ao aluno em situação de inclusão.

Porque na minha formação eu não vi nada, na minha época não tinha, ninguém falava disso, não me lembro de inclusão (Informação verbal, Professora Ana Maria em Roda de conversa II).

Eu acho assim, o medo é devido a você não ter tido isso. Não tem isso, inclusive a rede não te oferece nada. Não tem essa formação. Você estuda, você tem sua formação, mas na hora de você trabalhar... Digamos assim, é como se a sala de aula fosse homogênea, uma coisa só que você vai ensinar, o aluno vai aprender [...] O medo vem de você não ter tido contato com aquilo. O medo não é de receber, mas é não dar conta da inclusão (Informação verbal, Coordenadora Priscila em Roda de conversa II).

O que atrapalha também são as turmas muito grandes. A gente trabalha com vinte e sete, vinte e seis alunos, no geral. Então se não tem o mediador, não dá pra você ficar indo toda hora na mesa dar uma atenção especial a aquela criança (Informação verbal, Professora Emília em Roda de conversa II).

É muito difícil pra gente também, porque a gente não sabe o que fazer. A gente corre atrás aqui, atrás ali, mas a gente sozinha não consegue. Eu sozinha, eu digo, com a minha turma também que é bem grande as nossas turmas, eu sozinha não ia conseguir trabalhar com as minhas crianças. Talvez não porque ele precisa realmente de uma atenção bem assim, especial mesmo (Informação verbal, Professora Ana Maria em Roda de conversa II).

Mas eu sozinha na sala de aula com 26 alunos e a Thaís também, então são 27 alunos. E a minha turma, é muito agitada. Eu tenho crianças que precisam ser socializadas. Então seria impossível eu fazer o trabalho sozinha (Informação verbal, Professora Rosa em Roda de conversa II).

A professora Ana Maria colocou em circulação uma experiência muito intrigante, suas palavras diziam da potência da prática, da parceira, da possibilidade existente quando abrimo-nos à desconstrução. Ana Maria conta sobre seu medo ao receber a primeira aluna diagnosticada como autista. Sua fala carregada de emoção ajudou-me a colocar-me, por um momento, em seu lugar. Identifiquei-me com ela, lembrei-me do início do meu percurso, do medo que também senti.

Então, assim, eu tinha medo, medo mesmo. Quando eu peguei a primeira vez a Isadora, eu chorava. Eu chegava em casa, chorava e falava assim: eu vou entregar tudo, não vou ficar. Porque eu dava aula dando a mão a ela, ou botava ela pra segurar na minha blusa. Qualquer coisa ela pegava o que tinha e jogava na cabeça das crianças, era um apagador, uma caixa de lápis, era qualquer material. E ela tinha uma coisa de provocar muito o outro. Provocava ate o outro se irritar e vir pra cima dela. Parecia que ela queria brigar, ela jogava o material das outras crianças no chão e provocava (Informação verbal, Professora Ana Maria em Roda de conversa II).

Entretanto, Ana Maria não me fez recordar somente o percurso do medo, mas também o da superação, o da descoberta que há caminhos possíveis, mesmo que eles tenham que ser desbravados no cotidiano. Um caminho que é - como ela mesma coloca - difícil, múltiplo, que precisa ser em conjunto, em rede, um caminho de desconstrução do comodismo e do medo. Um caminho, em suma, potente.

No inicio pra mim foi muito difícil. Eu pensei: ah... Será que ele vai ficar só nisso? Foi angustiante pra mim sabe? Eu fui trabalhando minha cabeça, entendendo que tem como. E é muito difícil porque você não tem uma receita, uma fórmula. E cada ser humano, mesmo que você diagnostique ele e ele entre naquela categoria daquela deficiência, ele não é igual ao outro que tem a mesma deficiência, então você tem que ver um jeito de lidar com ele. E é uma pessoa que precisa da ajuda, 'né'? Tem que ter uma forma. Até você encontrar

essa forma de poder ajudar e o outro entender também e ir por aquele mesmo caminho, e a família aceitar também e ajudar no que for preciso fora da escola, é um trabalho bem em equipe (Informação verbal, Professora Ana Maria em Roda de conversa II).

A primeira vez eu tive medo, depois tive outros, agora nenhuma criança de inclusão me assusta. Eu vejo que essas crianças precisam de muito carinho. Elas precisam estar naquele meio [...] E quando o Marcos foi pra minha sala, ele era aluno da Carla, eu já não tive medo assim... foi tranquilo. Me disseram: Marcos vai pra sua sala, eu disse tudo bem. As nossas crianças já acostumaram com essa ideia, eu também (Informação verbal, Professora Ana Maria em Roda de conversa II).

Outras professoras também disseram desse movimento rumo ao conhecimento gerado a partir das situações de inclusão escolar. Disseram de como buscaram ler, se informar, conhecer, tentar e criar ao se encontrarem com esse outro escolar.

A gente começa a pesquisar coisas que se você não tem aquele aluno, você não veria. Porque às vezes você olha e diz... Não aprende nunca, mas a partir do momento que você tem aquele contato, que você vê, não ele alcança. Porque se ele alcançou até aqui ele pode ir mais além. Se ele veio até aqui ele pode ir ali (Informação verbal, Professora Carla em Roda de conversa II).

O que é mais importante, é que às vezes você estaciona. Você tá trabalhando ali, acha que tá tudo muito bom. Você sabe o que você faz. Ai, de repente você pega um aluno de inclusão, você fica perdido, o que eu vou fazer? Você se pergunta o que vou fazer. O que vou fazer pra ajudar essa criança? Ai você começa a fazer alguma coisa. Ajudar, criar pra você ajudar aquela criança a avançar. (Informação verbal, Professora Sônia em Roda de conversa II).

Como já colocado, presenciei apenas duas rodas de conversa. Dois momentos bem distintos, mas, igualmente importantes no processo de estabelecimento da rede de apoio dessas crianças. Minha percepção sobre esse dispositivo foi positiva, uma vez que, ele propiciou a realização de um diálogo mais aprofundado, permitiu a enunciação de vozes que não fluíam na relação particular, resgatou parte da história das professoras e das próprias crianças acompanhadas. Ele abriu canais de comunicação, fortalecendo a prática e somando no sentido da construção desse plano comum, dessa rede da qual Deligny (2015) nos fala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir esta produção não se configura tarefa fácil. Ela parece-me inacabada, incompleta, habitada pelo não-dito. Talvez isso seja expressão da tentativa de descrever os fluxos, os movimentos, a vida não estática, esta que agora é e mais adiante torna-se outra. Assim, também esta produção, também este devir-texto, é processo e fluxo. Mas, reconheço que aqui é necessário findá-lo para, quem sabe, outros caminhos percorrer, outros fluxos mapear.

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

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

Dessa forma, ressalto que não me refiro aqui a todo e qualquer tipo de mediação, mas a aquela que provoca um acontecimento e se dá a partir de um encontro com o outro. Nesse sentido, digo do mediador que não se coloca como um “cuidador” do estudante dito com necessidades educacionais especiais, mas um sujeito, o qual assume a posição de quem reconhece a singularidade do outro e que se desprende de um olhar reducionista, normalizante e segregador, deslocando-se da estereotipada invenção nominada anormalidade (SKLIAR, 2006). Invenção esta que alimenta, em muitos, a vã crença na uniformização dos sujeitos, da subjetividade, da aprendizagem, da vida.

Ainda mais: é possível afirmar que a educação especial não existe, mas sim uma invenção disciplinar, desordenada, heterogênea, criada pelas ideias e conceitos vagos do “normal”, da “norma”, da “normalidade”. Tal invenção disciplinar talvez tenha tido como objetivo principal em sua origem, a pretensão de ordenar a desordem originada pela perturbação dessa outra invenção, dessa outra fabricação, dessa produção que chamamos habitualmente “normalidade” (SKLIAR, 2006, p. 17).

A fim de que o mediador não reproduza essa lógica normalizante, ele precisa, necessariamente, estar imbuído da compreensão do seu papel (RODRIGUES, 2015). Não possuindo apenas o conhecimento prático da lida com o estudante, mas, também uma visão crítica acerca da educação, do desenvolvimento, das expectativas sociais e das forças que operam no âmbito institucional.

Ao colocar-se nessa relação com o estudante, norteadô pela teoria e impelido por uma visão crítica acerca da sua práxis, o mediador é chamado a reconhecer a singularidade do aluno, apreender as especificidades dessa pessoa e assim buscar potencializá-la. Dessa forma, o mediador torna-se autor de sua prática. Pois ao reconhecer a singularidade do aprendente, rompe com a ideia de supervalorização da formação metodológica, tão demandada pelos profissionais de educação, e abre-se espaço para que também haja uma formação crítica, a fim de que este campo não permaneça desideologizado (RODRIGUES, 2015). Segundo Carvalho (2003):

Na área da educação, o binômio teoria/prática assume proporções muito complexas, particularmente porque os professores sempre nos solicitam

orientações práticas, verdadeiras receitas de como fazer, valorizando bem menos do que seria desejável os aspectos atitudinais e o embasamento teórico. Alegam urgência em aprender procedimentos que possam adotar imediatamente em sala de aula, para o que as sugestões em metodologia de ensino ganham prevalência, quando comparadas com reflexões teóricas, com as autoavaliações, em termos de aceitação /rejeição das diferenças significativas entre os alunos (CARVALHO, 2003, p.40).

As vias de trabalho criativas, não-normatizantes e não-medicalizantes possíveis à prática da mediação escolar abrigam-se no adotar de uma postura ético-política, a qual tensiona o lugar ocupado pelo mediador. Guiada por esse posicionamento, a mediação escolar pode inaugurar vias de trabalho que produzam vida e que reconheçam a singularidade da pessoa em situação de inclusão.

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

Por fim, o que fazer frente ao inadaptado, interroga-nos Passos (2016). Ele mesmo responde:

Nunca aceitar a primeira resposta a esta pergunta, a resposta instituída. Portanto não é questão curá-lo, corrigi-lo, educá-lo, mas cuidar dele, o que significa aprender com ele, estar próximo, ser uma presença próxima, conectar-se com ele, aceitar ser um ponto de sua rede, deixar-se apanhar pela teia da aranha. A atitude é aracniana. A rede é um meio favorável. A aranha tece redes e cria circunstâncias. É preciso fazer rede e deixar-se enredar (PASSOS, 2016, p. 4).

O caminho proposto por Passos (2016) e inspirado em Deligny (2015) é desafiador e potente. Ir ao encontro do outro, mas não com o intuito de curá-lo ou de semelhanzá-lo. Ir, mas, a fim de tecer com ele uma rede de cuidado e convivência, acompanhando seus percursos, valorizando o mínimo gesto e, assim, construindo com ele um plano comum. Como tecer uma rede de múltiplas conexões, uma rede sem nós sufocantes, que prendem-nos e nos obrigam a permanecer fixos e inertes? Que tal uma rede de laços? Os laços simbolizam a leveza das relações, o respeito à espessura do objeto envolvido. O laço desfaz-se facilmente e rearranja-se conforme o desejo. Como escreve a poeta Maria Beatriz M. dos Anjos: laços “não prendem, não escravizam, não apertam, não sufocam. Porque quando vira nó, já deixou de ser um laço”.

O laço e o abraço

Meu Deus, como é engraçado!

Eu nunca tinha reparado

como é curioso um laço...

Uma fita dando voltas? Se enrosca...

Mas não se embola, vira,

revira, circula e pronto:

Está dado o abraço.

É assim que é o abraço:

coração com coração,

tudo isso cercado de braço.

É assim que é o laço:

um abraço no presente,

no cabelo, no vestido,

em qualquer coisa onde o faço.

E quando puxo uma ponta,

o que é que acontece?

Vai escorregando devagarinho

*desmancha, desfaz o abraço.
Solta o presente, o cabelo,
fica solto no vestido.
E na fita, que curioso,
não faltou nem um pedaço.
Ah! Então é assim o amor,
a amizade, tudo que é sentimento,
como um pedaço de fita?
Enrosca, segura um pouquinho,
mas pode se desfazer a qualquer hora,
deixando livre as duas bandas do laço.*

*Por isso é que se diz:
laço afetivo, laço de amizade.
E quando alguém briga,
então se diz - romperam-se os laços.
E saem as duas partes,
igual meus pedaços de fita,
sem perder nenhum pedaço.*

*Então o amor é isso...
Não prende, não escraviza,
não aperta, não sufoca.
Porque quando vira nó,
já deixou de ser um laço.
(Maria Beatriz Marinho Dos Anjos)*

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do projeto: CARTOGRAFIA DE PROCESSOS INCLUSIVOS: NARRATIVAS SOBRE O COTIDIANO DA MEDIAÇÃO ESCOLAR

Pesquisadora responsável: Thamyres Bandoli Tavares Vargas

Instituição a que pertence o Pesquisador : Universidade Federal Fluminense/IFFluminense

Telefones para contato do Pesquisador: (22) 998325380

Nome _____ do voluntário: _____

Idade: _____ anos

R.G.: _____

O(A) Sr^o ^(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “Cartografia de Processos Inclusivos: Narrativas sobre o cotidiano da Mediação Escolar”, de responsabilidade da pesquisadora Thamyres Bandoli Tavares Vargas.

O objetivo desta pesquisa é cartografar os processos inclusivos e a mediação escolar realizada com crianças ditas com necessidades educacionais especiais, em especial aquelas diagnosticadas como autistas ou psicóticas.

A importância da pesquisa justifica-se pela grande relevância que a inclusão escolar de crianças com Necessidades Educacionais Especiais passou a ter a partir da efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Nesse contexto, em que a escola necessita transformar-se para se adaptar às necessidades de cada criança, surgiu o dispositivo mediação escolar, o qual pretende-se mapear.

Realizaremos a pesquisa com o corpo docente e administrativo de uma escola municipal da cidade de Santo Antônio de Pádua, assim como com os professores, mediadores e estudantes participantes do Grupo de Pesquisa Educação e Saúde da Universidade Federal Fluminense.

Em relação aos desconfortos e riscos, tal pesquisa não apresenta.

A sua participação nesse estudo é voluntária. Sua identidade, ou qualquer outra informação que possa levar à sua identificação pessoal, será mantida como informação confidencial. Os resultados do estudo podem ser publicados, entretanto sua identidade será preservada. Caso as informações venham a ser descritas, ainda que mascarando dados que possam ser identificados, seu consentimento está sendo solicitado por escrito. Apenas a pesquisadora terá acesso aos registros das entrevistas e observações.

Você tem liberdade de sair do estudo a qualquer tempo. Esta pesquisa não oferece riscos. Caso você se sinta prejudicado pela mesma por algum motivo, poderá recorrer aos seus direitos legais.

Sua participação é fundamental para a realização desta pesquisa. Através dela você contribuirá com a construção do conhecimento acerca da Educação Inclusiva. A equipe de pesquisa se coloca disponível a maiores esclarecimentos na Universidade Federal Fluminense do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior - INFES, no Programa de pós-Graduação em Ensino, durante os meses de pesquisa (junho de 2016 a fevereiro de 2017).

Os participantes da pesquisa, e a comunidade em geral, poderão entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina/ Hospital Universitário Antônio Pedro, para obter informações específicas sobre a aprovação deste projeto ou demais informações:

E.mail: Tel/fax: (21)26299189

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

Santo Antônio de Pádua, ____ de _____ de _____.

Pesquisadora: Thamyres Bandoli Tavares Vargas
Psicóloga CRP 05/50081
CPF: 147335967-82
Beco Geober de Assis Vargas, 57. Cidade Nova. Itaperuna -RJ

Referências Bibliográficas

ALBANO, Paula Buainain. **Quando o acompanhamento terapêutico encontra a escola: a construção de uma prática intercessora**. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: < <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17087>>. Acesso em 06 dez. 2016.

ACIOLI NETO, Manoel de Lima; AMARANTE, Paulo Duarte de Carvalho. O acompanhamento terapêutico como estratégia de cuidado na atenção psicossocial. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 33, n. 4, p. 964-975, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-8932013000400014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 jan. 2017.

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

AZEVEDO, Adriana Barin de. **O trabalho comum através do aprendizado dos afetos na Rede de Atenção Psicossocial**. Rev. Polis e Psique, 2015; 5(3): 80 - 93.

BARROS, R. B. **Grupo: a afirmação de um simulacro**. Porto Alegre: Sulina/Editora da UFRGS, 2009.

BRASIL, **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm > Acesso em 25 Jul. 2015.

_____, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei Nº 9.394**. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 10 out 2015.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>> Acesso em: 26 Ago 2015.

_____, Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais Para Educação Especial Na Educação Básica**. MEC: SEESP, CNE/ CEB Nº 2, Brasília, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>> Acesso em: 13 Jul 2015.

_____, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. DAPE. Coordenação Geral de Saúde Mental. **Reforma psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil**.

Documento apresentado à Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental: 15 anos depois de Caracas. OPAS. Brasília, DF, 2005. 56 p.

_____, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva Brasília**, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em: 01 Ago 2015.

_____, Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial** Resolução N^o4. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 19 Ago 2015.

_____, **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Lei n^o 12.764. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acesso em: 27 mai 2015.

_____, **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** lei n^o 13146 de 06 de julho de 2015a.

_____, Supremo Tribunal Federal. **Medida cautelar na ação direta de inconstitucionalidade n. 5.357/DF**. Relator: FACHIN, EDSON. Publicado em 18 de novembro de 2015b. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/informativo/verInformativo.asp?s1=bloco%20>> Acesso em 21 mar. 2016.

_____, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015c. Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_atencao_pessoas_transtorno.pdf> Acesso em 09 set. 2016.

CARLOS, Ana Fani. **O lugar no/do lugar**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

CARVALHO, R. E. Experiências de assessoramento a sistemas educativos governamentais na transição para a proposta inclusiva. **Movimento**: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói-RJ. N 7. 2003.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

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

CLÍMACO, J.C. **Discursos Jurídicos e Pedagógicos sobre a Diferença da Educação Especial**. Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2010. 146 p.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem: aprovada pela conferência mundial sobre educação para todos. Jomtien – Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 02 Ago. 2015.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios políticos e prática em educação especial. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 25 set 2015.

DECOTELLI, Kely Magalhães; BOHRE, Luiz Carlos Teixeira; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho. A droga da obediência: medicalização, infância e biopoder—notas sobre clínica e política. **Psicologia Ciência e Profissão, Brasília**, v-33, 2013.

DEJOURS. **Da Psicopatologia à Psicodinâmica do Trabalho**. LANCMAN; SZNELMAN (org). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Brasília: Paralelo 15, 2004. 346 p.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: 34, 1995. v.1 e 2.

DELEUZE, G. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DELIGNY, Fernand. **O Aracniano e outros textos**. São Paulo: n-1 edições, 2015.

DIAS, R. Cartografias do Estagio Supervisionado I. In: III Encontro Articulando a Universidade e a Escola Básica no leste Fluminense: ações, reflexões e alternativas futuras. São Gonçalo, 2009. Disponível em: < <http://www.infancia-juventude.uerj.br/pdf/roasi/cartografiasdoestagio.pdf>> Acesso em: 10 fev 2017.

DIAS, R. O. Entre ementas, teorias e o que temos feito nós na relação psicologia e educação. **Conversações em Psicologia e Educação**. Comissão de Psicologia e Educação do CRP-RJ (org.). Conselho Regional de Psicologia 5º Região, 2016, p. 109-123.

FRELLER, Cintia Copit. É possível ensinar educadores a incluir?: Como ensinar educadores a ensinar alunos de inclusão? **Estilos clin.**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 326-345, dez. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282010000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 dez. 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 29ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, M. N. **A inserção de pessoas com deficiência em empresas brasileiras: Um estudo sobre as concepções de deficiência, condições de trabalho e qualidade de vida no trabalho**, 2007, 315 f. Tese (Doutorado em Administração) UFMG, BELO HORIZONTE, 2007.

FURTADO. O Autismo, os limites do humano e a exclusão In: FIGUEIREDO, BONETI, POULIN. **Novas luzes sobre a inclusão escolar**. Fortaleza: UFC, 2010.

JANNUZZI, G. M. A, 1992, **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**, 2ª ed., Autores Associados, Campinas. 1992. 123 p.

JERUSALINSKY, PAEZ. Carta Berta Aos Pais Acerca Da Escolarização Das Crianças Com Problemas de Desenvolvimento. **Estilos da Clínica**: revista da USP. São Paulo. v. 5, n. 9, 2000. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/estic/article/viewfile/60919/63955>>. Acesso em: 15 jan 2015.

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

KASTRUP, O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS P., KASTRUP.,V.; ESCÓSSIA, L. (Org.) **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade** – Porto Alegre: Sulina, 2015. 32-51.

KASTRUP; PASSOS. Cartografar é traçar um plano comum In: PASSOS P., KASTRUP.,V.. TEDESCO, S. (Org.) **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**- Porto Alegre: Sulina, 2014. (v. 2) 15 - 41.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 5 ed. São Paulo: PESPECTIVA, 1998.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 13 abr 2016.

LIMA, GERALDI, GERALDI. O TRABALHO COM NARRATIVAS NA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, Mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000100017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 Maio 2016.

LIRA. **Escolarização de alunos autistas: histórias de sala de aula**. 2004. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

LOPES. R. F. **Cartografia de Iniciação a Docência**. 2016. 50 f. Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2016.

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

MACHADO, Adriana Marcondes. Educação Inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando. **Inclusão e escolarização. Múltiplas perspectivas**, p. 127-136, 2006.

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

MACHADO; ALMEIDA; SARAIVA. Rupturas necessárias para uma prática inclusiva. In: **Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia/ Conselho Federal de Psicologia** – Brasília : Conselho Federal de Psicologia, 2009. p. 21 – 36.

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

MARQUES, Mariana Ribeiro. A prática do acompanhamento terapêutico como estratégia de expansão territorial: uma incursão cartográfica. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 25, n. spe2, p. 31-40, 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822013000600005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 Maio 2016.

MENDES. Breve histórico da educação especial no Brasil, **Revista Educación y Pedagogía, Medellín**, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, pág. 93-109, mayo-agosto, 2010. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/download/9842/9041>> Acesso em 07 Ago. 2015.

MIGUEL, Marlon. Guerrilha e resistência em Cèvennes. A cartografia de Fernand Deligny e a busca por novas semióticas deleuzo-guattarianas. In: **Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência**. 1º quadrimestre de 2015a. vol.8. nº 1 . p. 57-71.

_____, M.. Os dois lados da inquisição: Fernand Deligny, ensaios de uma tentativa pedagógica. **Revista Ao Largo**, v. 1, p. 25-41, 2015b.

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

MOURA S. M.; NETO E. A. P. O papel do professor de apoio permanente para alunos com Necessidades Educativas Especiais: reflexões sobre as Políticas públicas e suas ações educativas nas salas de Ensino regular. **Anais UEL.** 2012. Londrina. Disponível em: <www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/educacoespecial/opapeldeprofessorde.pdf> Acesso em 18 de Out de 2015.

MOUSINHO, R.; et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista Psicopedagogia,** São Paulo, v. 27, n. 82, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 02 Out 2015.

MOYSÉS, COLLARES. A medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente: a medicalização do não-aprender-na-escola e a injeção da infância anormal. In: Reunião Anual Da Associação Nacional De Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação, 31, 2008, Caxambu, Minas Gerais, 2008. **Anais do GT Educação Especial online.** Rio de Janeiro: ANPED, 2008, p. 01-25. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/sessoes_especiais.htm>. Acesso em: 22 mar. 2016.

NASCIMENTO, COIMBRA. Análise de implicações: desafiando nossas práticas de saber/poder. In: GEISLER, ABRAHÃO, COIMBRA. (Org.). **Subjetividade, violência e direitos humanos: produzindo novos dispositivos na formação em saúde.** Niterói: EDUFF, 2008. p. 143-153.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de; FONTOURA, Gabriela Prado da. Escola e Psicologia: Uma História de Encontros e Desencontros. **Psicol. Esc. Educ.,** Maringá, v. 19, n. 2, p. 377-386, Aug. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000200377&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: on 01 Fev. 2017.

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

PALOMBINI, Analice de Lima. Therapeutic accompaniment: clinical-political device. **Psyche (Sao Paulo),** São Paulo, v. 10, n. 18, p. 115-127, set. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-11382006000200012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 jan. 2017.

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

PASSOS, EIRADO. Cartografia como dissolução o ponto de vista do observador. In: PASSOS P., KASTRUP.,V.; ESCÓSSIA, L. (Org.) **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade** – Porto Alegre: Sulina, 2015. 109 – 131.

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

PASSOS P., KASTRUP.,V.. TEDESCO, S. (Org.) **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum** - Porto Alegre: Sulina, 2014. 310 p. (v. 2).

PASSOS, E. Inadaptação e normatividade. In: **Mesa Redonda Clínica, Encontro Internacional Fernand Deligny, com, em torno e a partir das tentativas**, Rio de Janeiro, 2016, PUC Rio, 25 ago. 2016.

PELBART, Peter Pal. **O Averso do Nilismo: Cartografias do Esgotamento**. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

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

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

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

QUINTANA, M. **Poesias** - Porto Alegre, Editora do Globo, 1962.

ROCHA, CAVALCANTI, Riscos e limites do uso do diagnóstico psiquiátrico na infância. In: ZORZANELLI, BEZERRA, COSTA (org.) **A criação de diagnósticos na psiquiatria contemporânea**. 1 ed – RJ: Garamond, 2014. 276 p.

RODRIGUES, MARANHE. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In: CAPELLINI (org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

RODRIGUES. Reflexões em torno do sentido da docência frente a diversidade na escola pública do século XXI. In: ANDRADE. (Org). **A formação de professores pela**

mão dos formadores: política, currículo e cotidiano nas licenciaturas da UFF. Niterói: EDUFF, 2015, P. 39-59.

RODRIGUES, M.G.A. **Desafios e possibilidades na inclusão, interação e construção de vínculos com a pessoa com Autismo: relato a partir da experiência de Iniciação à Docência.** Anais do III Simpósio de Ambiente de Aprendizagem da Criança Autista. Volta Redonda, UFF, 2016.

SADE, FERRAZ, ROCHA, O ethos da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir. In: PASSOS P., KASTRUP.,V.. TEDESCO, S. (Org.) **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum** – Porto Alegre: Sulina, 2014. (v. 2) 66-91.

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

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Mídia e deficiência. Brasília: Andi/Fundação banco do brasil**, p. 160-165, 2003. Disponível em
 :<http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35474279/terminologia_inclusiva.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1483021407&Signature=M1Nbp%2FH%2BkyxJN0INSbl4UsnlB8g%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf> Acesso em: 05 dez 2016.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: o paradigma do século 21, Revista Inclusão.** Cidade – pág. 19-23. Out, 2005. Disponível em:
 <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>> Acesso em 07 de ago de 2015

SERRA, Dayse C. G. **A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos.** 2004. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em:
http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/DISSERTAO%20Dayse%20Carla%20G.%20Serra.pdf. Acesso em 21 abril 2015.

SILVA, L. M. G. Educação Especial e inclusão escolar sob a perspectiva legal. **Simpósio de Estado e Políticas** – UFU. Uberlândia. 2008. Disponível em:<www.simpósio-estadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BP05.pdf> Acesso em 20 de Set de 2015.

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

SOARES, Leonardo Barros; MIRANDA, Luciana Lobo. Produzir subjetividades: o que significa? **Estud. pesqui. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 9,n. 2, set. 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812009000200010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 maio 2016.

SOUZA, P. R. Uma nova sociedade e uma nova educação, **Pensando o Futuro: Humanidades**: revista da USP, São Paulo, n.74, p. 80-93, junho/agosto 2007. Disponível em: <> Acesso em 22 de abril 2016.

SUPLINO, Maryse H. F. de O. **Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares**. 2007. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

VASQUES, C. K. **Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil**, 2008, 195 f. Tese (Doutorado em Educação) UFRGS, Porto Alegre - RS, 2008b.

VEIGA, A. L. V. S. A cardação: cartografia de um breve instante na fiação. In: CLARETO, S. M.; ROTONDO, M. A. S.; VEIGA, Ana Lygia Vieira Schil da (Orgs.). **Entre Composições: formação, corpo e educação**. Juiz de Fora: Ed UFJF, 2011. p. 33-57.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. **Inclusão, exclusão, in/exclusão**. Verve, v. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/verve/>> Acesso em: 6 jun. 2015.

VITTA, M. C. **Políticas públicas para a inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na rede regular de ensino: breve análise das propostas nacionais**. Faculdade de História, Direito e Serviço Social – UNESP, Franca, 2009. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BP10.pdf>> Acesso:04 de Out de 2015.