

organização
Anelice Ribetto

PROFESSORES FORMADOS NA FFP/UERJ E INCLUSÃO

Entre políticas, práticas e poéticas

Professores formados na FFP/UERJ e inclusão: Entre políticas, práticas e poéticas

Anelice Ribetto (org.)

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

RIBETTO, A., org. *Professores formados na FFP/UERJ e inclusão: entre políticas, práticas e poéticas* (online). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. ISBN: 978-85-7511-502-2. Available from: doi: [10.7476/9788575115022](https://doi.org/10.7476/9788575115022).



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Reitor

Ruy Garcia Marques

Vice-reitora

Maria Georgina Muniz Washington



EDITORIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Conselho Editorial

Glaucio José Marafon (presidente)

Henriqueta do Coutto Prado Valladares

Hilda Maria Montes Ribeiro de Souza

Italo Moriconi Junior

José Ricardo Ferreira Cunha

Lucia Maria Bastos Pereira das Neves

Luciano Rodrigues Ornelas de Lima

Maria Cristina Cardoso Ribas

Tania Maria Tavares Bessone da Cruz Ferreira

Anibal Francisco Alves Bragança (EDUFF)

Katia Regina Cervantes Dias (UFRJ)

ORGANIZAÇÃO
ANELICE RIBETTO

Professores formados na FFP/UERJ e inclusão Entre políticas, práticas e poéticas



Rio de Janeiro, 2018

Copyright © 2018, dos autores.

Todos os direitos desta edição reservados à Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É proibida a duplicação ou reprodução deste volume, ou de parte do mesmo, em quaisquer meios, sem autorização expressa da editora.



EdUERJ

Editora da UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Rua São Francisco Xavier, 524 – Maracanã

CEP 20550-013 – Rio de Janeiro – RJ – Brasil

Tel./Fax: 55 (21) 2334-0720 / 2334-0721

www.eduerj.uerj.br

eduerj@uerj.br

Editor Executivo

Glaucio Marafon

Coordenadora Administrativa Elisete Cantuária

Coordenadora Editorial

Silvia Nóbrega

Assistente Editorial

Thiago Braz

Coordenador de Produção

Mauro Siqueira

Supervisor de Revisão

Elmar Aquino

Revisão

Elmar Aquino

João Martorelli

Capa

Júlio Nogueira

Projeto e Diagramação

Autografia Editora

CATALOGAÇÃO NA FONTE UERJ/REDE SIRIUS/NPROTEC

P964

Professores formados na FFP/UERJ e inclusão [livro eletrônico]: entre políticas, práticas e poéticas / organização Anelice Ribetto. - Rio de Janeiro : EdUERJ, 2018.

1574 Kb; ePUB

ISBN 978-85-7511-502-2

1. Professores - Formação . 2. Inclusão social. I. Ribetto, Anelice.

CDU 373.5-051

Bibliotecária: Regina Andrade CRB7/4051

Versão digital: fevereiro de 2019

Table of Contents / Sumário / Tabla de Contenido

[Front Matter / Elementos Pré-textuais / Páginas Iniciais](#)

[Prefácio: Mestres ignorantes e outros olhares em um mundo nem sempre redondo](#)

[Apresentação: #uerjresiste: afirmando a diferença na produção de alguma coisa em comum](#)

[I. Políticas](#)

[Tensões entre políticas e experiências inclusivas na formação dos professores em São Gonçalo](#)

[O normal questionado: processos \(micropolíticos\) para pensar a normalização dos sujeitos no espaço escolar](#)

[Uma política da memória: meu memorial de formação... cheio de perguntas, cheio de vida](#)

[O curso de Pedagogia da FFP e o debate sobre Educação Especial, Inclusão e Diferenças na Educação](#)

[II. Práticas](#)

[Experiências de invenção e formação: uma intervenção *outra \(com\)* crianças no Transtorno do Espectro Autista](#)

[Experiências de formação: entre o que emerge no encontro com alunos da Educação Especial em Sala de Recursos e o não ser professora](#)

[Mediação Escolar: narrando experiências no campo](#)

[*Diariando* a experiência educativa com uma pessoa com surdocegueira em uma Escola Municipal de Niterói](#)

[III. Poéticas](#)

[Encontros \(im\)possíveis: conversas entre professores sobre escolarização no hospital](#)

Entre ver e não ver... Encontros entre pessoas que não veem (apenas) com os olhos

Entre meios... linhas, tessituras, práticas e agenciamentos de um estudante e seu professor mediador

Posfácio: Experiências instituintes e instituídas sobre formação de professores para/na educação inclusiva

Sobre os autores

Prefácio

Mestres ignorantes e outros olhares em um mundo nem sempre redondo

Helena da Fontoura, Maria Tereza Goudard Tavares

*O mundo parece chato mas eu sei que não é. Sabe por que parece chato? Porque, sempre que a gente olha, o céu está em cima, nunca está embaixo, nunca está de lado. Eu sei que o mundo é redondo porque disseram, mas só ia parecer redondo se a gente olhasse e às vezes o céu estivesse lá embaixo. (LISPECTOR, Clarice. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998)*

Prefaciando um livro é sempre mobilizador de sentimentos e afecções. Um convite aberto e amoroso que só é feito a partir da radicalidade do desejo de encontro. Desse modo acolhemos o convite de estar no presente livro com um pouco de nossos percursos e lugares do dizer. A experiência da escritura nos comove e nos impulsiona à busca do diálogo com o pensamento do(s) outro(s). É uma honra e uma alegria, especialmente por conta da alegria do convite, da deferência afetiva e profissional que muito nos honra. Mas, embora a honra possa ser não merecida, ela pode mobilizar e reforçar a alegria, a “nossa força maior”, segundo o poeta brasileiro Oswald de Andrade, a “verdadeira prova dos nove”. Escolhemos então a alegria, por conta de sua potência e das possibilidades que oferece aos nossos sonhos, que, embora ainda fragilmente sonhados, teimam em oferecer resistência aos *tempos fraturados* que, no país e no mundo, assombram a democracia, a pedagogia, a escola, a formação de professores, a educação especial...

O livro *Professores formados na FFP/UERJ e inclusão: entre políticas, práticas e poéticas*, organizado pela Prof.^a Dr.^a Anelice Ribetto, é fruto de diferentes intervenções de pesquisa, ensino e extensão realizadas por ela e por seu grupo de pesquisa “Diferenças e alteridade em educação”, no período compreendido entre 2014 e 2017. Os onze textos reunidos neste livro e agrupados em três seções, que dialogam entre si e que se entrelaçam num tecido forte e bem alinhavado, convidam-nos a partilhar os sentidos das políticas, das práticas e das poéticas nas quais professoras da Escola Básica, professoras e estudantes da Faculdade de Formação de Professores, do mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais, gestoras das redes públicas de ensino e famílias, principalmente mães de estudantes e pessoas com deficiências, buscam desafiar e inaugurar outros modos de dizer e criar, fazer e de (re)inventar a(s) experiência(s) educativa(s), escolares ou não, com os outros nomeados “deficientes”. Segundo Ribetto, na apresentação do presente livro (p. 16), “Nesta rede problematizamos a produção da normalidade como política, presente no campo da pedagogia e que ainda contribui para a exclusão e massacre de pessoas que se afastam da norma criada como valor de padronização”. É dessa luta discursiva, prática, política e poética que trata o livro em tela. Parafraseando Jorge Larrosa e Walter Kohan, na apresentação da coleção a qual reúne (entre outros) o livro *O mestre ignorante*, de Jacques Rancière: “é a experiência, e não a verdade, o que dá sentido à escritura”. É a experiência de enfrentamento do discurso e das práticas de normalização e formatação das pessoas que fundamenta a força e o sentido da escritura das autoras e do autor dos textos aqui reunidos. Um livro escrito por jovens estudantes e mestres em educação, todos professores e pedagogos formados pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ, a FFP, uma instituição pública que, há quarenta (40) anos, dos quais trinta já incorporada à UERJ, dedica-se à formação de professores. Professores que possam tomar “a experiência, e não a verdade”, uma determinada concepção de verdade como fundamento do processo educativo, da relação com o outro.

Refletindo sobre processos de narrar, pensamos nos caminhos do que é humano no processo de socialização possibilitado pelas linguagens, nas transformações e apropriações que vamos vivendo quando construímos individual e coletivamente nossos textos. As narrativas trazem a potência desse humano em nós, vão falando dos lugares de histórias e memórias, das produções e descobertas de nossos saberes e fazeres, na construção de nossos eus pesquisadores. Conhecer, como expressão da existência humana, exige reflexão pessoal, exige parar a aceleração cotidiana e se permitir voltar sobre si, fortalecendo os fios que, em cada ciclo, vão dando sentido à nossa vida. Mas, ao mesmo tempo que, nesse movimento, reencontramos a nós próprios, abrimo-nos ao outro, em uma formação que exige nossa implicação pessoal, demanda diálogo aberto para aprender com o mundo, o trabalho e a cultura.

Nesse sentido, a narrativa coloca-se como possibilidade de produção de imagens e fazeres instituintes, fazeres que questionem práticas instituídas, buscando formas instigantes de estar na profissão docente, na pesquisa com e sobre a docência. As transformações vão acontecendo em todas as dimensões e a escrita de nossos achados vai acontecendo de forma emancipatória, delineando os caminhos de nossas aprendizagens e os compartilhamentos necessários e possíveis. Pesquisamos para e com a sociedade que financia nossa instituição e os trabalhos nela desenvolvidos.

Vozes que falam de processos inclusivos de seres silenciados pelas diferenças são aqui ouvidas, produzindo uma cultura de libertação e de partilha. Narrar como uma arte de dialogar com a vida, com as práticas educativas libertadoras, retomando lutas muitas vezes silenciadas nos contextos formativos docentes, por não se querer falar delas ou por não se saber falar delas.

Provocadas pela força discursiva, ética, poética e política dos artigos que compõem o presente livro, e inspiradas por um longo percurso de estudos e pesquisas junto aos estudantes egressos das Licenciaturas da FFP desde 2009 (Fontoura e Tavares, 2013), defendemos que a investigação e a teorização no campo educativo e pedagógico constituem dispositivos para melhor conhecer e pensar aquilo que desconhecemos, que ainda não compreendemos

e que gostaríamos de conhecer. Porém, a pesquisa e o esforço de teorizar sobre o que ainda não sabemos constituem também um vigoroso convite a “estranhar o familiar”, a pensar o ainda não pensado, e especialmente a buscar modos e formas escriturais de afirmar pela palavra a força do (des)conhecido, do (im)pensado, do (im)possível, do (des)ruptivo, do que é (re)criado pela força do trabalho coletivo e da singularidade de cada sujeito na trama cotidiana da pesquisa e da intervenção no campo da educação especial.

É dessa tensão entre o conhecido e o esforço teórico, epistêmico e metodológico de investigar o (ainda) desconhecido e de narrá-lo a partir da escrita de diários, biografemas, crônicas, ensaios que trata o livro que alegremente prefaciamos. É da alegria de criar possibilidades no campo da(s) teoria(s) educativa(s), permitindo religar a educação ao humano, colocando a alteridade dos sujeitos e o caráter existencial da educação como centralidade. Esse é o frescor do livro, em seu compromisso com a *igualdade das inteligências*, tal qual Joseph Jacotot, no livro *O mestre ignorante*. “O aluno deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: o que vê? O que pensas disso? O que fazes com isso? E, assim, até o infinito.” É dessa maneira que o autor propõe que os indivíduos se comportem.

Contrapondo um método de ensino considerado *velho*, o da explicação da parte de alguém que sabe para alguém que não sabe, propõe o método *universal*, aquele em que o aluno aprende sem mestre explicador, subvertendo assim a ordem de supremacia entre mestre e aluno. Romper com uma hierarquia das inteligências é trazer um frescor às relações pedagógicas elitizantes e pregadoras das supremacias de qualquer ordem, desde que mantenham alguns mais poderosos do que outros.

Por que colocar em diálogo o presente livro com a aventura de *O mestre ignorante*? Com efeito, além de ser uma história surpreendente e muito provocadora, Rancière apresenta a incrível jornada do pedagogo francês dos séculos XVIII-XIX, Joseph Jacotot, analisando os seus princípios para (re)criação de sua ação educadora. De forma muito resumida, o perturbador livro de Rancière nos faz pensar numa outra pedagogia a partir do lugar

paradoxal e dissonante que Jacotot atribui à igualdade e à sua relação com a desigualdade em suas propostas educativas. É igualmente perturbadora e altamente provocante a crítica feita à “razão explicadora” que encerra a figura do *mestre ignorante*. Dito de outra forma: Jacotot estende a igualdade da inteligência a todos os humanos não como um direito, mas como um dispositivo central e definidor de cada ser humano e potencializador de uma relação outra, alteritária entre eles.

A igualdade, ensinava Jacotot, não é nem formal nem real. Ela não consiste nem no ensino uniforme de crianças da república nem nos produtos de baixo preço nas estantes de supermercados. A igualdade é fundamental e ausente, ela é atual e intempestiva, sempre dependendo da iniciativa de indivíduos e grupos que, contra o curso natural das coisas, assumem o risco de verificá-la, de inventar formas, individuais ou coletivas, de sua verificação. Essa lição, ela também, é mais do que nunca atual (Rancière, 2009).

Talvez seja essa também a lição desse livro: *a igualdade das inteligências*. Isto é, nos textos que compõem e amalgamam o livro, a professora e seu grupo de pesquisa, as estudantes, pedagogas, professoras e professor, todos egressos da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, da nossa querida e resistente FFP, a igualdade das inteligências é assumida como um pressuposto a ser verificado e atualizado pelas práticas relacionais, e não como objetivo da transformação que deve ser operada nos sujeitos.

A igualdade que Rancière e Jacotot defendem se manifesta como um princípio da relação entre as pessoas, não anulando as diferenças e as singularidades que constituem os sujeitos implicados na ação educativa. Pelo contrário, aposta na possibilidade do encontro e da criação coletiva de dispositivos que afirmem as micropolíticas da diferença, como nos convoca a pensar a organizadora deste livro em sua apresentação.

Pensamos, assim, que a organizadora e os demais autores deste livro são todos *mestres ignorantes* ao reconhecerem que os *outros*, no caso, as crianças, os jovens e os adultos com os quais trabalham, pesquisam e aprendem são igualmente capazes, inteligentes, *ignorantes* e repletos de vontade de aprender tal qual eles próprios, emancipando-os pela força, obrigando-os a usarem a

inteligência e o desejo de se *tornarem presentes no mundo*, com a responsabilidade educativa necessária ao cuidado de si e do outro, como nos convida a pensar Arendt (2001).

Para nós, professoras da Faculdade de Formação de Professores há muito anos, e profundamente implicadas com o campo da formação de professores numa perspectiva emancipadora, de caráter freireano, o livro que prefaciamos é um convite ao exercício da resistência e da luta cotidiana para pensar a vida e nos pensarmos na relação com o outro de uma forma aberta, alteritária, reiterando em nossos processos de conhecimento a relevância de assumir a alteridade como elemento vital da sobrevivência e invenção das relações educativas dentro e fora da escola. É desse lugar, de admiração e de amorosidade, que convidamos os possíveis e prováveis leitores a se aventurarem nos textos deste livro, exercendo a dúvida, o desejo de diálogo e a alegria como companheiros de percurso no movimento de leitura dos textos.

É isto que desejamos: um bom percurso, atento, que atravesse as veredas do livro e propicie a todos os leitores e leitoras uma “felicidade clandestina”, descoberta a todos os momentos e nas coisas mais simples, como nos sugere Clarice Lispector, olhar os mundos de formas diversas e criativas, nem sempre redondas.

Apresentação

#uerjresiste: afirmando a diferença na produção de alguma coisa em comum

Anelice Ribetto

Este livro é um efeito do projeto de pesquisa “Tensões entre políticas e experiências inclusivas na formação dos professores em São Gonçalo”¹, coordenado por mim, entre 2014 e 2017, e um desdobramento do curso de extensão (aprovado pelo DEPEXT- UERJ) “Professores formados na Faculdade de formação de Professores da UERJ (FFP/UERJ) e inclusão: entre políticas, práticas e poéticas”, que contou com coprodução de dez pedagogos egressos da FFP.

Com uma duração de 45 horas, os objetivos desse curso de extensão foram: 1) cartografar – a partir das oficinas de extensão – práticas de professores egressos do curso de Pedagogia da FFP que trabalhem em escolas regulares com alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em São Gonçalo e localidades vizinhas, para tornar visível e enunciar os efeitos e experiências que relacionam a formação inicial e continuada com os desafios da inclusão no cotidiano escolar; e 2) oferecer um espaço de discussão, conversa e informação aos alunos do curso de Pedagogia da FFP e aos professores da rede de São Gonçalo e Itaboraí sobre diferentes dimensões do campo da educação especial e inclusiva a partir da exposição das experiências dos colegas (que já foram alunos da FFP). A ação de extensão esteve direcionada principalmente aos bolsistas do Subprojeto

PIBID/CAPES/UERJ, estudantes do curso de Pedagogia e professores da rede de Itaboraí e São Gonçalo. Inscreveram-se 45 pessoas e se formaram 30 participantes, a maioria deles alunos do curso de Pedagogia da FFP e professores da rede de São Gonçalo e Itaboraí que desenvolvem funções como “professores mediadores ou professores de apoio especializado”. O curso se organizou em doze encontros (oito em 2015 e quatro em 2016) e cada um deles foi coordenado por um egresso, apresentando uma narrativa formativa do trabalho que desenvolve – no campo de estudos – e uma articulação dessa narrativa com conceitos produzidos no próprio percurso formativo.

O curso de extensão foi um movimento gerado pelo coletivo “Diferenças e alteridade na educação”², criado em 2011, que, atualmente, reúne professores da escola básica, professores e estudantes da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, gestores das redes públicas de ensino e famílias – principalmente mães – de alunos ditos “pessoas com deficiências”. Nessa rede, problematizamos a produção da normalidade como política presente no campo da pedagogia e que ainda contribui para a exclusão e massacre de pessoas que se afastam da norma criada como vetor de padronização. Por outro lado, e coerente com essa problematização da norma, colocamos também em questão as formas como a pedagogia tem narrado o outro: desde um discurso profundamente medicalizado (os rótulos) ou marcadamente judicializado (o discurso de direito como discurso apenas jurídico) para afirmar, a partir do coletivo, a invenção de uma narrativa que revele o encontro ético com o outro. Para isso, criamos uma diversidade de dispositivos que nos permitem contar esse encontro: aquilo que nos passa e nos transforma a partir da interrupção da mesmice com a chegada – sem aviso – do acontecimento, quer dizer, a experiência educativa como exercício de alteridade. Alteridade que se encarna na relação com essas pessoas que foram historicamente produzidas como “anormais”, pois problematizam radicalmente a “congruência” dos corpos. Tendo, então, a possibilidade de alteridade como produção investigativa, a pergunta que se instala como interrogante é: Como narrar este acontecimento? Não se trata, pois, de escrever sobre um

tema, uma questão, um problema. Trata-se de expor as travessias e implicações que o encontro e a emergência com o tema questão-problema provoca em nós e o que nós fazemos com isso. Assim, afirmamos a escrita de diários, biografemas, crônicas, ensaios, produção de paisagens sonoras etc. como uma expressão da aposta na micro-política da diferença.

Dessa forma, o livro aqui apresentado tem como desejo dar a ver e falar práticas, políticas e poéticas inclusivas que emergem no campo de atuação dos egressos do curso de Pedagogia da FFP como uma política da narratividade preocupada com a experiência singular de cada um deles, mas também com o compromisso da produção de um coletivo de forças que atua no cotidiano – das escolas e universidades públicas – como expressão da luta por um mundo que afirme a diferença como condição de produção de vida. É importante dizer, que, no meio do processo formativo, ou melhor, como parte dele, produzimos os encontros como uma linha de resistência a uma política de esvaziamento da condição pública da nossa universidade, a UERJ, e da maioria das escolas dos egressos e participantes do curso: no ano de 2015, uma série de ocupações contra o desfinanciamento da educação e, em 2016, uma greve da educação que atravessou as universidades e as escolas do estado do Rio de Janeiro e de vários municípios. Ainda assim, o coletivo manteve os encontros na certeza de que é exatamente na condição de possibilidade de manutenção dos espaços de discussão, conversa, dissenso e produção de diferença que o caráter democrático da educação é defendido. Este livro revela uma diversidade de narrativas, formas de entender a educação inclusiva, de produzir práticas, de compor lutas e de contar a experiência de encontro com o outro e de intervenção dos egressos nos planos macro e micropolítico. Para manter uma organização possível, a composição dos textos se reúne em três planos: políticas, práticas e poéticas. Planos estes, que, como platôs, imbricam-se, ligam-se e produzem-se.

Políticas

O primeiro texto, escrito por mim, tenta apresentar o campo problemático do projeto “Tensões entre políticas e experiências inclusivas na formação dos professores em São Gonçalo” e os efeitos e resultados produzidos em três anos de pesquisa.

Como segundo texto, Bruna Pontes escreve um ensaio chamado “O normal questionado: processos (micropolíticos) para pensar a normalização dos sujeitos no espaço escolar”, que traz à mesa de discussão o questionamento quanto à normalidade no espaço escolar, problematizando o processo histórico de produção do espaço da norma como parte de uma prática discursiva que foi instituída e naturalizada no cotidiano da escola. A temática se insere no campo de discussão da pedagogia das diferenças e aborda a construção da escola como espaço de subjetivação e as relações que produzem os chamados anormais. Presos no paradigma da normalidade, reproduzimos uma forma padronizada de ver-estar-pensar-aprender o mundo. Nesse ensaio, escritos de diário costumam uma forma singular de registro que nos permite problematizar o processo de escolarização dos alunos ditos anormais. Os registros dão a ver a relação de uma professora e uma aluna incluída em classe regular com laudo de deficiência intelectual severa e o processo de ensino aprendido em uma escola pública municipal.

Rejane Nascimento propõe “Uma política da memória: meu memorial de formação... cheio de perguntas, cheio de vida”. Entre escrita, memória e costura, segue a composição desse texto que oferece um memorial de formação repleto de experiências, movimento e vida. A autora, desde criança, antes mesmo da formação no curso normal, já se via professora. Esse desejo foi tomando força e se materializou na escola e na universidade. Os caminhos de formação são tecidos por meio de uma política da memória, que aponta algumas experiências, as escolhas feitas e os efeitos produzidos nesse percurso. Ser professora e produzir uma formação no campo da educação especial para afirmar um espaço de diferença: ser mãe-professora-militante de uma pessoa (dita) aluno com deficiência mental.

Finalmente, Gilcelia Coelho, quem ofereceu as narrativas dos egressos para a produção do meu texto, traz ao plano do debate a

formação dos professores graduados no curso de Pedagogia da FFP, com foco na formação para atuação no campo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Pergunta sobre: O que nós, pedagogos, sabemos ou queremos dizer e pensar sobre as diferenças na educação? Reflete sobre os sentidos produzidos pela expressão “estar preparado” para essa atuação e os *entres* que permeiam o imaginário sobre as questões do ensinar a alunos ditos pessoas com deficiência. O texto por ela produzido se intitula “O curso de pedagogia da FFP e o debate sobre educação especial, inclusão e diferenças na educação”.

Práticas

Esse plano abre com o texto “Experiências de invenção e formação: uma intervenção *outra* (com) crianças no Transtorno do Espectro Autista”, de Rafaela Correa, que emerge de uma experiência-intervenção de atuar como mediadora escolar com uma criança diagnosticada com autismo. A escolha dessa escrita se deu em meio à atenção aos processos e efeitos de uma prática na perspectiva da intervenção e um modo outro de olhar, relacionar, conviver com pessoas diagnosticadas no Transtorno do Espectro Autista. Nesse caminho, busca-se o diálogo entre inclusão e mediação escolar, narrando os estranhamentos produzidos nesse encontro e problematizando o trabalho de mediação escolar, a produção de conhecimentos coletivos e a atenção à experiência presente. No decorrer da escrita, são abordadas análises-experiências no processo de mediação, tomando como ponto de partida uma mediação *com*, e não *para*. Apresentam-se três palavras como conceitos-chave (pistas) de deslocamento no trabalho de uma mediação-intervenção, a aproximação, o encantamento e o mergulho. Assim, junto com autores e conceitos, rente ao diário de campo, conversas e encontros, ensaiam-se modos outros de mediação-intervenção escolar.

Valeria Vilhena, no texto “Experiências de formação: entre o que emerge no encontro com alunos da Educação Especial em Sala de Recursos e o não ser professora”, escreve os acontecimentos entre

práticas escolares e estudos de formação em Pedagogia na FFP/UERJ. Narra a formação nos encontros com as disciplinas de Psicologia da Educação, Educação Especial, ambas da grade curricular, e Educação Especial, nas eletivas. Restitui o experienciado nas Salas de Recursos Multifuncionais e o encontro com a inclusão na rede pública do município de Niterói, articulando com diários de campo, de trabalho e afetos. Relata outras formas de exclusão e de desvalorização dos profissionais do campo da Educação Especial ao colocar como eixo de análise a nomenclatura de “Auxiliares da Educação Especial no Município de Saquarema, RJ”. O texto emerge como desejo de fazer ver a força da FFP/UERJ na formação de profissionais da educação, que neste momento resiste, mais que nunca, a uma política de desvalorização da educação no Brasil.

O terceiro texto, chamado “Mediação escolar: narrando experiências no campo”, produzido por Gabrielle Macedo, narra as experiências de uma professora com a mediação escolar. As mesmas vão sendo narradas com trechos do caderno de campo e reflexões sobre aquilo que foi emergindo do campo problemático. A aposta do texto é pensar o professor mediador como um cartógrafo que vai traçando possibilidades de atuação junto com a própria prática, caminho esse que vai se constituindo como possibilidade e que marca a presença do professor mediador na escola.

Finalmente, “*Diariando* a experiência educativa com uma pessoa com surdocegueira em uma escola municipal de Niterói”, um ensaio de Sara Busquet, que expõe uma pesquisa que, a modo de diário, objetiva problematizar a experiência educativa com uma pessoa com surdocegueira e as relações que se tecem entre o estudante, as professoras e a escola. Efeito da prática cartográfica produzida nos encontros entre uma bolsista – hoje, pedagoga – iniciando sua prática de pesquisa e sendo ainda professora de apoio, um coletivo de pesquisa e uma pessoa com surdocegueira que habita uma escola pública de Niterói, o diário emerge como força expressiva para dar a ver e enunciar aquilo que se passa como experiência nesse cotidiano escolar e assim dar língua aos afetos que por esse território experiencial se produzem. Dessa forma, o texto apresentado é uma composição entre a escrita diarística da

pesquisadora/coletivo de pesquisa e alguns interlocutores que emergem de leituras do próprio campo de análise.

Poéticas

O texto que inicia esse plano foi produzido por Vannina Silveira e intitulado “Encontros (im)possíveis: conversas entre professores sobre escolarização no hospital”, o qual conta os efeitos gerados pelos encontros pedagógicos entre uma professora egressa da Faculdade de Formação de Professores da UERJ e seu primeiro aluno atendido num hospital, ao longo de três anos. Os efeitos se materializaram na proposta de um outro currículo e tiveram como desdobramento a força para a instituição de políticas públicas em Itaboraí, município do Rio de Janeiro. Com o conceito de experiência e por meio de conversas e produção artística de crônicas, a pesquisa cartografa a produção poética de políticas públicas e práticas de educação especial e inclusão que se dão entre escola e hospital como espaço legítimo de escolarização das pessoas com condições físicas severas. E também propõe pensar a educação no hospital como escola *outra*, construída na potência do “estar juntos” e cujas aulas são tecidas entre “conversas”.

Leidiane Macambira oferece uma carta chamada “Entre ver e não ver... Encontros entre pessoas que não veem (apenas) com os olhos”, que trata da narrativa de uma aluna egressa do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Nessas tramas, conta por meio de uma carta endereçada a uma querida amiga as experiências de formação, que não se limitaram ao período em que cursou a graduação em Pedagogia, sua aproximação e a paixão pela Educação Especial. A carta faz parte da dissertação *Encontrar(se), (não) ver(-se), diferir(se): platôs para pensar a educação de pessoas que não veem (apenas) com os olhos*, composta durante o curso de mestrado em Educação naquela instituição. A autora escreveu essa carta, pois encontrou nela um modo generoso de contar suas experiências sem enrijecer as palavras. Ela convida Foucault para pensar que escrever uma carta

é um ato de abertura de si ao outro, um gesto de produção de alteridade em todo o tempo em que está escrevendo: trata de uma vida e um processo formativo que se mostra disponível ao encontro com o outro que lerá suas palavras.

Fechando nosso livro, “Entre meios... Linhas, tessituras, práticas e agenciamentos de um estudante e seu professor mediador”, de Luan Sávio, propõe um movimento de escrita que faz emergir a primeira experiência profissional como egresso da FFP/UERJ. O objetivo é analisar a mediação escolar feita entre o pedagogo e seu aluno autista, num esforço que circunda a seguinte questão: Que práticas fazem mais bela e poética a relação entre mediador e mediado na Educação Especial? Para tal, o autor cria um mapa sobre o decalque dos diários de campo que produziu como mediador para acompanhar e avaliar o trabalho pedagógico. O caminho metodológico escolhido é a cartografia como proposta deleuze-guattariana, que ajuda a entender as relações e agenciamentos entre o estudante e o mediador escolar, por meio de suas linhas constitutivas, sem desqualificar os saberes datados de outrora acerca do menino, mas afirmando a potência dos caminhos percorridos e fazendo intercessões conceituais que permitem pensar, além dos modos de vida contemporâneos, a docência no campo da Educação Especial, que é sempre plural e repleta de excentricidades e exuberâncias e, ao mesmo tempo, engessada por leis e normatividades.

Finalmente, e com muita alegria, convidamos as professoras Helena da Fontoura e Maria Tereza Goudard Tavares, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, e a professora Márcia Pletsch, do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, para comporem essa teia. As convidadas Helena e Maria Tereza foram professoras dos pedagogos autores deste livro – na graduação e no mestrado – e desenvolvem projetos junto a outros egressos da FFP/UERJ. Nesse sentido, implicam-se nos trabalhos de ensino, pesquisa e extensão e se comprometem na produção de uma articulação fértil entre universidade e escola básica, espaço de trabalho de nossos egressos. A professora Márcia, uma querida parceira em todos os cursos de extensão, projetos de pesquisa, rodas de conversa, mesas de debate, bancas

etc., acompanhou a produção dos encontros, articulando, na Baixada Fluminense, ações extensivas que – de uma maneira diferente, mas combinada com a nossa – têm como objetivo o acompanhamento das políticas e experiências inclusivas nas redes de ensino, além da luta por um mundo em que caibam todos os mundos, qualquer mundo.

São Gonçalo, 23/5/2017.
#uerjresiste

I - Políticas

Tensões entre políticas e experiências inclusivas na formação dos professores em São Gonçalo

Anelice Ribetto, Gilcélia Coelho

Este texto tem como objetivo apresentar os resultados que se enunciam como efeitos do projeto de pesquisa “Tensões entre políticas e experiências inclusivas na formação dos professores em São Gonçalo”, coordenado por mim entre 2014 e 2017. A pesquisa teve três objetivos principais. O primeiro foi analisar o currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ após o ano de 2006 e problematizar as lógicas e sentidos produzidos por este com relação ao campo da Educação Especial e da Educação Inclusiva na formação dos professores, especificamente, dos pedagogos. O segundo objetivo centrou-se em cartografar práticas de professores egressos do mesmo curso que trabalhassem em escolas regulares com alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em São Gonçalo (Rio de Janeiro), para tornar visível e enunciar os efeitos e experiências que relacionam a formação inicial e continuada com os desafios da inclusão no cotidiano escolar. Finalmente, o terceiro objetivo foi analisar e intervir no processo formativo de alunos que participassem do subprojeto PIBID/CAPES/UERJ, do curso de Pedagogia da FFP, por meio dos projetos direcionados ao estudo das diferenças em educação e das políticas e práticas de inclusão escolar, tensionando

os achados de pesquisa de campo com elementos teóricos e políticos do próprio curso.

Esses três objetivos compõem um desejo de pesquisa que se tornou o objetivo central do trabalho: “analisar, intervir, acompanhar e cartografar experiências formativas – na dimensão inicial e continuada – de alunos e ex-alunos do curso de Pedagogia da FFP envolvidos com estudantes a quem se direciona a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) atuando em projetos direcionados à problematização das diferenças em educação e das políticas e práticas de inclusão escolar”. Para isso, usamos a cartografia como método de pesquisa. A cartografia, como proposta por Gilles Deleuze e Felix Guattari (1995), implica acompanhar processos de produção de subjetividades e intervenção. Desse modo, a metodologia teve como interlocução as 16 pistas produzidas e organizadas por Kastrup et al. (2010) e por Kastrup et al. (2013). Além desses interlocutores, houve a presença de Jorge Larrosa e sua resignificação no campo da educação sobre o conceito de experiência (Larrosa, 2014). Há nesta pesquisa três conceitos que atravessam a nossa escolha metodológica: cartografia, experiência e ensaio. Junto com esses interlocutores e conceitos, as práticas de formação inicial e continuada de professores ajudaram a tornar visível e a enunciar o que se passa e o que nos passa em formação. Cartografar, implicar-se, experimentar e escrever o experimentado requer ensaiar possibilidades de se dizer e se produzir.

A importância da experiência do pesquisar aponta sua inscrição no plano de forças, que constitui o plano de produção tanto do conhecimento quanto da realidade conhecida. Pesquisadores e pesquisados, bem como o problema da pesquisa cartográfica, estão mergulhados na experiência. Isto afasta, muito claramente, a cartografia das metodologias de pesquisa pautadas apenas na informação – aí incluído o procedimento denominado ‘coleta’, bem como o processamento e a análise das informações (Kastrup et al., 2013, p. 217).

Pesquisar implicando-se é acompanhar percursos *rizomáticos* (Deleuze e Guattari, 1995) que se apresentam pelos seus movimentos, e não pelas suas categorizações estanques. Trabalhar

e pensar o conceito de experiência na pesquisa (Larrosa, 2014) implica pensar uma investigação capaz de padecer desterritorializações, mudanças, reterritorializações e, principalmente, de suportar a irrupção do acontecimento, possibilitando que alguma coisa – que ainda não se conhece, não se sente, não se pensa – nos passe, e, porque nos passa, nos transforme. O dilema foi como pensar os percursos metodológicos que suportem o devir: o acontecimento irrompendo e transformando a própria pesquisa. Assim, cartografa-se, experimentando deslocamentos e ensaiando a pesquisa em territórios de tensão. Para acompanhar esses processos, porém, não se pode “ter predeterminada de antemão a totalidade dos procedimentos metodológicos” (Kastrup et al., 2010, p. 13). Desse modo, o trabalho habitou o campo problemático e acompanhou processos formativos. De início, definimos algumas frentes de ação para tal cartografia, descritas em alguns tópicos: 1) estudo dos documentos curriculares do curso de Pedagogia e tensionamento com Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia; 2) realização de entrevistas com coordenadores do curso de Pedagogia da FFP que tenham participado das reformas curriculares desde 2006; 3) realização de entrevistas-conversas com professores egressos da FFP que trabalham com alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; 4) acompanhamento das aulas (em salas regulares ou sala de recursos multifuncionais); 5) coordenação de um grupo de estudos-extensão com professores egressos da FFP; e 6) coordenação de grupos de estudo, planejamento e avaliação direcionados ao estudo e problematização das diferenças em educação e das políticas e práticas de inclusão escolar com alunos bolsistas de ID, do subprojeto PIBID, do curso de Pedagogia da FFP/UERJ, que atuem em projetos direcionados ao estudo e problematização das diferenças em educação e das políticas e práticas de inclusão.

Efeitos (resultados) do estudo das tensões entre políticas e experiências

inclusivas

Uma apresentação sucinta dos principais resultados obtidos na pesquisa nestes quase três anos de projeto implica produzir um dispositivo de análise que nos permita dar a ver e falar os efeitos dos próprios movimentos que foram se produzindo ao longo desse processo. Coerente com a proposta metodológica da cartografia, este relato, apresenta o acompanhamento de um processo que foi sendo experimentado, sofrendo deslocamentos e ensaiando a pesquisa em dois territórios de tensão: 1) o curso de Pedagogia da FFP, seu histórico de composição, seus efeitos a partir de reformulações e a atualização desse território, no preciso momento em que se discute uma nova reformulação curricular a partir da Resolução n.º 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Brasil, 2015); e 2) os processos formativos iniciais e continuados de estudantes em contato com alunos com deficiências, altas habilidades e superdotação e transtornos globais do desenvolvimento (estudantes que cursam Pedagogia e professores egressos desse curso).

No projeto inicial, definimos alguns resultados esperados, ainda que, por se tratar de uma cartografia, não podíamos definir exatamente e *a priori* de que forma esses movimentos (chamados formalmente de resultados) se dariam e quais efeitos eles produziram. Foram eles: 1) elaboração de um estudo sistemático do currículo de Pedagogia, relacionado ao campo da Educação Especial e Educação Inclusiva, que subsidiasse as novas reformas curriculares que aconteceriam a partir de 2015 no curso de Pedagogia da FFP; 2) criação de um grupo de estudos com professores egressos da FFP que trabalhassem em escolas regulares em São Gonçalo e localidades vizinhas com alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com o objetivo de contribuir para a problematização das práticas e das políticas inclusivas, afirmando a

importância de uma formação continuada tecida entre universidade e escola básica; 3) colaboração na ampliação de projetos que tivessem como finalidade a continuidade da formação e a atualização docente de profissionais egressos de FFP; 4) coordenação de grupos de estudo, planejamento e avaliação direcionados ao estudo e problematização das diferenças em educação e das políticas e práticas de inclusão escolar com alunos bolsistas e supervisores da escola básica do subprojeto PIBID/CAPES/UERJ, do curso de Pedagogia da FFP; e 5) produção e apresentação de trabalhos, textos e artigos em seminários e congressos, bem como em publicações afins, pelos componentes do grupo de pesquisa.

A seguir, apresentamos brevemente alguns resultados entendidos como efeitos produzidos a partir de três movimentos de pesquisa vinculados aos objetivos iniciais do projeto em questão.

I. Realização de estudos, planejamentos e avaliação direcionados ao estudo e problematização das diferenças em educação e das políticas e práticas de inclusão escolar

Este movimento parte de um dispositivo metodológico específico do início de nosso projeto: a conformação de um grupo de estudo por alunos do curso de Pedagogia da FFP e bolsistas e supervisores da escola básica do subprojeto PIBID/CAPES/UERJ, que coordenei de março de 2014 a março de 2016. Os grupos de estudo e acompanhamento de projetos ligados à discussão da diferença se desenvolveram em articulação com o subprojeto PIBID/CAPES/UERJ, do curso de Pedagogia da FFP, e aconteceram no CIEP 411, do município de São Gonçalo. Como

programa institucional, o PIBID se constitui em uma macropolítica de valorização do magistério, a qual articula universidade e escola básica, levando licenciandos para escolas da rede pública de educação. O subprojeto de Pedagogia problematiza a tensão entre a formação dos cursos de licenciatura e a vida na escola, contextualizando conceitos e preconceitos em torno da formação inventiva de professores, políticas da diferença e situando práticas forjadas nos cursos de Pedagogia. Trata-se de algumas experiências, produções e ações realizadas junto ao PIBID/CAPES para mostrar como as políticas da diferença e uma formação inventiva podem intervir no contexto escolar e nas políticas de formação inicial e continuada de professores.

Como coordenadora do subprojeto, encontrava-me semanalmente com o grupo de bolsistas e supervisoras e planejávamos nosso trabalho da seguinte forma: numa semana desenvolvíamos os trabalhos de Iniciação à Docência e Iniciação Científica junto aos alunos e professores da escola e, na semana seguinte, encontrávamo-nos num grupo de estudo com o objetivo de promover um exercício de pensamento sobre o experimentado no encontro. É importante dizer que o subprojeto conta com trinta bolsistas de ID e seis supervisoras-professoras de duas escolas parceiras e acontece desde março de 2014. No projeto inicial, apontávamos que a importância desse movimento para a UERJ era reforçar a relação entre ensino e pesquisa, docência e produção de conhecimento, e ampliar as instâncias formativas do curso de Pedagogia. Tal movimento se implica com os outros dois que descreveremos adiante, principalmente com a necessidade de operar uma ampliação na criação e no reconhecimento de uma rede formativa curricular, especificamente no campo de estudos da Educação Especial e da Educação Inclusiva¹, que não se fecha na concepção disciplinar do currículo. Nesse sentido, entendemos o grupo de estudo e acompanhamento de trabalhos desenvolvidos pelas graduandas em Pedagogia, colocando em questão as políticas e práticas da diferença como uma expansão dos espaços-tempos formativos e de produção de sentidos outros para o campo da Educação Especial e a Educação Inclusiva.

Um dos trabalhos acompanhados e produzidos foi a “Sala de Recursos Itinerante”, projeto criado a partir da demanda da escola e de uma das supervisoras/professoras que se desenvolvia como professora de Sala de Recursos. Essas salas são espaços-tempos localizados nas escolas regulares, nas quais se realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE – para alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2010). O objetivo do trabalho “Sala de Recursos Itinerante” (que durou dois anos) foi “questionar a produção da norma na escola a partir do deslocamento espacial e temporal da Sala de Recursos com o projeto Sala de Recursos Itinerante”. Na proposta inicial do AEE da escola, “a sala” é um espaço-tempo estático e ela acontece, habitualmente, como espaço-tempo separado, ainda que articulado, dos demais espaços-tempos escolares. O intuito do projeto foi o de produzir movimentos para que as atividades que acontecem usualmente no espaço-tempo da Sala de Recursos possam se deslocar pela escola básica como um todo, pela cozinha, banheiro, outras salas de aula, corredor, pátio, horta, quadra e, dessa forma, implicar-se nos processos escolares que todos os alunos desenvolvem, embora com as especificidades do AEE. Assim, foram produzidos brinquedos adaptados para um aluno com deficiência física; livros multissensoriais para um aluno com baixa visão; contação e escrita de histórias com gestos e desenhos; e um grande leque de atividades que, ao longo desses dois anos, foram produzidas como efeitos dessas experiências e cartografadas e acompanhadas nas reuniões quinzenais do grupo de estudos. ²

O conceito central que atravessou as reuniões e os trabalhos durante os dois anos foi o de “experiência”, longamente trabalhado por Jorge Larrosa, a partir do texto clássico *Notas sobre a experiência e o saber da experiência* (2014), no qual o autor atrela o sentido de experiência e formação: a formação pode ser pensada como uma experiência. Segundo o autor, a experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p. 21). Por vezes confundimos vivências com experiências e citamos fatos que ocorreram em nossas vidas como experiências, quando esses fatos apenas geraram lembranças arquivadas, que podem ser acessadas

quando necessitamos de alguma informação sobre o assunto. Nesse sentido, Larrosa já aponta que a informação pode ser considerada uma das coisas que mais empobrece a possibilidade de experiência, pois, segundo o autor, “ela não deixa lugar para a experiência” (p. 21). Isso ocorre, segundo o autor, porque, para que a experiência aconteça, precisamos

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 a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2014, p. 24).

O que colocamos em análise junto com as professoras e alunas não foi apenas o que passou como fato específico na Sala de Recursos Itinerante, mas aquilo que, como experiência, atravessou e modificou, produzindo uma (trans)formação em nós a partir do trabalho entre alunos da sala e professores. A experiência, nesse caso, vinculou-se ao plano dos afetos e produziu um exercício de alteridade quando as alunas sentiram coisas que nunca tinham sentido, pensaram coisas que nunca tinham pensado, perguntaram sobre coisas para as quais ainda não tinham respostas. No próprio planejamento das atividades, tensionamos a necessidade de produzirmos o encontro pedagógico desde aquilo que “não sabemos do outro”, quer dizer, desde aquilo pelo qual nos perguntamos ainda. Por exemplo, em um dos encontros, o grupo manifestou o desejo de produzir um livro “adaptado para um aluno com baixa visão”, como se existisse “um” livro e “uma” forma de viver a baixa visão. Toda a discussão girou em torno da importância do encontro pedagógico como espaço de abertura e acolhimento para o que ainda não sabemos do outro e como espaço de construção da singularidade: após nos encontrarmos com o sujeito, relacionarmos-nos com o sujeito, saber de que materiais gosta, de quais não gosta, com qual lateralidade enxerga, conhecer os desejos, os medos, as resistências etc., só nesse momento posterior posso pensar na produção do livro, ou seja, no saber instrumental. A grande questão

que o projeto levantou é que a formação é uma grande rede, na qual diferentes linhas são necessárias, mas que só teremos acesso a elas se estivermos abertos para experimentar o encontro com o outro como singularidade que não pode ser apressada pela lógica da normalização e da padronização. Desse modo, os saberes didático-instrumentais, do campo jurídico e do campo do planejamento pedagógico são necessários, mas eles só entram para compor a rede após a produção do encontro pedagógico com o outro: os saberes que vêm da ética do encontro.

Por outro lado, a expressão das atividades e seus efeitos permitem enunciar as ações em curso quanto às análises micropolíticas da escola básica e da formação inicial e continuada de professores, na perspectiva da formação inventiva de professores e das políticas da diferença. Na licenciatura em Pedagogia, exemplifica-se o diferencial qualificador do graduando que experiencia aprendizados na articulação entre universidade e escola básica, bem como pensa e forja práticas no interior desta escola e de produções acadêmicas referentes aos movimentos que atravessam a formação inicial entre os dois níveis. A produção dos projetos na escola tem proporcionado aos bolsistas colocarem em discussão seus modos de pensar e de fazer a pedagogia, na medida em que colocam em análise e intervêm nas práticas instituídas e instituintes na licenciatura nessa área, que toma corpo nos projetos desenvolvidos.

O contato com os referenciais das políticas da diferença e da cartografia tem provocado nos bolsistas e nos supervisores a ampliação das escolhas ética, estética e política de fazer a vida e a formação na escola básica e na universidade. Essa questão, fundamental no projeto de pesquisa, articula-se e implica-se no movimento a seguir, que dá a ver a produção do currículo do curso de Pedagogia da FFP e seus efeitos formativos.

II. O curso de Pedagogia da FFP, seu currículo e seus efeitos formativos

Este movimento teve como objetivo traçar um breve histórico da formação de professores e do curso de Pedagogia no Brasil, discutia a formação de professores no campo da Educação Especial e da Educação Inclusiva no próprio curso e atualizar essa história, no presente, do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

O objetivo da realização desta pesquisa foi promover a sistematização do campo de estudos objeto desse projeto (Ed. Especial e Ed. Inclusiva) para entender os efeitos formativos do próprio currículo na formação inicial dos estudantes e as implicações na prática formativa de egressos desse curso. Por outro lado, a sistematização deste estudo³ colaborou para o debate em diversas instâncias de discussão⁴ – a partir de contornos históricos, políticos e pedagógicos – sobre a presença efetiva dos campos da Educação Especial e da Educação Inclusiva na proposta de reforma curricular em andamento. Contornos esses que entendemos como “linhas” que compõem um campo de forças,

um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros ‘variados’, de composições ‘caóticas’, de disseminações ‘perigosas’, de contágios ‘incontroláveis’, de acontecimentos ‘insuspeitados’. Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados (Paraíso, 2010, p. 587).

Para isso, foram utilizados os seguintes procedimentos: estudo dos marcos jurídicos do campo; revisão de bibliografia e conversas com pessoas que participaram dos processos de construção do curso de Pedagogia da FFP; e rodas de conversas com estudantes para discussão dos sentidos da formação. Contamos uma história pouco veiculada de forma sistematizada, a história do curso de Pedagogia da FFP, texto que foi sendo construído (Ribetto, 2015) entre muitas conversas, poucos documentos e umas lacunas que nos deram pistas dessas linhas múltiplas das quais falamos.

III. Os estudantes egressos da FFP e a formação para trabalhar no campo da Educação Especial e a Educação Inclusiva

Para este livro, escolhemos apresentar apenas uma parte do texto do estudo realizado, aquele que nos permite fazer uma relação direta a partir da implicação por meio de narrativas de formação com o próximo movimento de pesquisa. Tal movimento implicou o contato com dez estudantes formados pela Faculdade de Formação de Professores, que atualmente trabalham no campo de estudos, e a realização de uma cartografia dessas implicações na produção de sua formação inicial e continuada, revelada a partir das narrativas de formação dos próprios egressos.

Para colher essas narrativas, produzimos entre 2015 e 2016 o curso de extensão (aprovado pelo DEPEXT/UERJ) intitulado “Professores formados na FFP e inclusão: entre políticas, práticas e poéticas”, que contou com participação de dez professores egressos da FFP. Com uma duração de 120 horas, os objetivos desse curso foram: 1) cartografar – a partir das oficinas de extensão – práticas de professores egressos do curso de Pedagogia da FFP que trabalhassem em escolas regulares com alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em São Gonçalo e localidades vizinhas, para tornar visível e enunciar os efeitos e experiências que relacionam a formação inicial e continuada com os desafios da inclusão no cotidiano escolar; e 2) oferecer um espaço de discussão, conversa e informação aos alunos do curso de Pedagogia da FFP e aos professores das redes de São Gonçalo e Itaboraí sobre diferentes dimensões do campo da educação especial e inclusiva a partir da exposição das experiências dos colegas (que já foram alunos da FFP). A ação de extensão esteve direcionada principalmente aos bolsistas do subprojeto PIBID/CAPES/UERJ, estudantes do curso de Pedagogia e

professores das redes de Itaboraí e São Gonçalo. Inscreveram-se 45 pessoas e se formaram trinta participantes, em sua maioria, alunos do curso de Pedagogia da FFP e professores das redes de São Gonçalo e Itaboraí que desenvolvem funções como “professores mediadores ou professores de apoio especializado”.

O curso foi dividido em 12 encontros (oito em 2015 e quatro em 2016), e cada um deles foi coordenado por um egresso, apresentando uma narrativa formativa do trabalho que desenvolve – no campo de estudos – e uma articulação desta com conceitos produzidos no próprio percurso formativo. Os encontros foram assim organizados: 1) O discurso legal (Gilcéia Baptista); 2) Políticas e práticas entre escolas e hospital (Vannina Silveira); 3) Entre as línguas (Danielle Macedo e Giselly Peregrino); 4) Ver e não ver (Leidiane Macambira); 5) Práticas de mediação com pessoas cegas (Gabrielle Macedo); 6) Poética do encontro (Luan Savio); 7) Mediações (Taís Franca e Vanelize Cirino); 8) Medicalização e escola (Bruna Pontes); 9) Famílias e deficiências (Rejane Nascimento); e 10) A invenção na sala de recursos (Valéria Vilhena). Houve uma conferência de abertura (proferida pela coordenadora do curso) e uma de fechamento (com o convidado Prof. Dr. Carlos Skliar/FLACSO/Argentina).

Esse curso deu os elementos analíticos para pensarmos o seu próprio currículo e os efeitos nas práticas dos egressos. Entendemos o curso de extensão como um dos efeitos dos movimentos instituintes no curso de Pedagogia, o que possibilitou a ampliação de espaços de formação dos campos da Ed. Especial e Inclusiva, dispositivo fundamental desta pesquisa. Consideramos que esses espaços ajudaram a dar visibilidade aos próprios movimentos do campo de estudos na faculdade e em relação aos municípios vizinhos (o curso foi direcionado a alunos da FFP, professores das redes de ensino de Itaboraí e São Gonçalo) e que, fundamentalmente, mostrou o efeito da formação de professores nas práticas profissionais dos egressos participantes desse curso.

Assim, o referido espaço é considerado, neste trabalho, como um cenário de construção e revelação de narrativas de formação que permite colocar-nos em contato com nossos parceiros de pesquisa (egressos).

As narrativas dos egressos em cada um dos encontros constituem um diferencial no presente trabalho, pois, por meio delas, recriamos e damos outros sentidos às histórias de formação e, com isso, às práticas docentes. “São as experiências formadoras, na força do que nos atinge, que nos sobrevivem, derrubam-nos e nos transformam, inscritas na memória, que retornam pela narrativa não como descrição, mas como recriação, reconstrução” (Bragança e Velloso, 2011, p. 159).

Os encontros com egressos se ampliaram para a produção de outro dispositivo metodológico de pesquisa que, atualmente, está operando: uma roda de conversas, que acontece a cada dois meses, reunindo alunos de graduação e outros egressos, e que problematiza os encontros pedagógicos no cotidiano escolar. Realizamos apenas duas rodas e pensamos que ainda podem acontecer outras duas, até o final do projeto.

Pensamos que a pesquisa, numa ação articulada, conseguiu implicar os três movimentos citados. Por um lado, atuando na ponta, ou seja, produzindo “o chão da escola” junto com graduandos e egressos insertos, como professores, em escolas públicas que trabalham com alunos com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento e, na produção desse chão, a criação de dispositivos que permitam tensionar conceitos, instrumentos e práticas. E, por outro, atuando junto com dez egressos do curso de Pedagogia da FFP, que “voltam” para discutir, a partir de suas narrativas de formação, os sentidos da proposta curricular desse curso que os formou, e ajudando a produzir materiais que subsidiem as reformulações necessárias (2015-16), curso este que está formando os alunos graduandos que participam do primeiro movimento.

É importante também dizer que, desses dez egressos, cinco voltaram também como mestrandos em Educação do Programa de Pós-Graduação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais da FFP/UERJ, com projetos de pesquisa vinculados ao campo da Educação Especial e Educação Inclusiva, ou seja, dando continuidade a um processo formativo que os produz e que eles produzem, e que tem como efeito sua volta para a escola básica e para a própria universidade.

Desse modo, o projeto de pesquisa mostra como resultado uma grande rede formativa que atravessa a universidade e a escola básica, produzindo sentidos para pensar e criar outras articulações possíveis no campo de estudos de que nos ocupamos.

Assim, implicamos os três movimentos escrevendo um texto no qual as narrativas dos egressos, que já foram alunos de graduação em Pedagogia da FFP, interpelam os próprios contornos históricos, políticos e pedagógicos do curso, a partir de uma afirmação que escutamos, naturalizada e frequente, nos discursos de muitos estudantes e professores com os quais nos encontramos nesse projeto: “não estamos preparados para trabalhar com esses alunos”. E, nas três instâncias de produção dos movimentos de pesquisa (alunos do curso, bolsistas do PIBID, alunos, currículo e egressos do curso), apontamos como frase “motora” de problematizações teóricas, políticas e éticas.

Skliar (2011) diz que precisamos revisar qual é a pergunta sobre inclusão, cuja resposta é: “não estamos preparados”. Para além de responder a essa questão de estar ou não preparado/formado, passamos pela necessidade de compreensão dos sentidos que fazemos no cotidiano da escola, sobre qual tipo de formação é a que nos prepararia. Pergunta Skliar: “¿Qué puede significar la expresión ‘estar preparados’ o ‘no estar preparados’? ¿Qué puede entenderse de esa afirmación a propósito de un supuesto ‘saber que hacer’ ante cada niño, ante cada cuerpo, ante cada lengua, ante cada aprendizaje, ante cada forma de estar en el mundo?” (2011, p. 160). Como podemos antecipar o que fazer diante de cada estudante, antes mesmo de conhecê-lo? Existem técnicas “per se”? O próprio Skliar coloca em questão a força de um discurso baseado apenas dos textos jurídicos ou nos dispositivos didáticos como garantia da própria materialização no cotidiano.

Nesse sentido, a pesquisa da mestranda Gilcélia Coelho⁵, egressa do curso de Pedagogia da FFP, produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais da FFP/UERJ, permite-nos articular algumas questões quando afirma com Skliar uma possibilidade:

Más que estar preparados, anticipados a lo que vendrá, que nunca sabemos que es, de lo que se trata es de estar disponibles y ser responsables. La idea de disponibilidad y responsabilidad es una idea claramente ética, claro está, estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno. ¿Cuál es, entonces, el problema? ¿Por qué, como docentes, no se puede ser responsable y estar disponible a que alguien, independientemente de su lengua, de su raza, de su religión, de su cuerpo este aquí? ¿Por qué no podría, en cambio, estar disponible y sentirse responsable? (Skliar, 2011, p. 160).

E apresenta articuladamente as narrativas colhidas no curso de extensão:

Danielle e Gisely são egressadas da FFP. Trabalham no INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) e foram buscar capacitação em Libras (Língua Brasileira de Sinais) após ingressar no instituto. Nada sabia dela. ‘Técnicamente’ nenhuma das duas estava ‘preparada’ para trabalhar com alunos surdos que se comunicavam pela Libras. Danielle cursou Biologia e cursou a disciplina Educação Especial como eletiva. Movida por uma situação vivida em sala de aula com um aluno surdo, ela decide buscar... Danielle conta que não teve ‘formação adequada’ durante a graduação e então decidiu ampliar seu conhecimento cursando mestrado. ‘Eu dava aula normalmente e não tinha nenhuma interação com aquele aluno.’ ‘Não lembrava o nome dele e escrevi toda dissertação sem lembrar, após entregar o texto, lembrei. Era Jorge!!’. Quando ingressou no INES, se viu compelida por sua ética profissional a aprender Libras. ‘Eu usava o intérprete como se fosse apenas um instrumento pedagógico’, ‘Senti que precisava aprender Libras para me comunicar com meus alunos. Eram meus alunos’. Danielle me lembra Soligo⁶, quando diz que ‘só as crianças podem nos ensinar quem são e, às vezes, também quem somos. Alguns alunos nos arrastam para uma luta feroz a favor de um destino melhor para eles’. Giselly nos conta que não teve nenhuma oferta de disciplinas na área nem na graduação, nem no mestrado. Quando foi aprovada no concurso do INES, imediatamente começou a busca pela formação que até o momento acreditava não possuir. ‘Nada deu preparo – preparo sistematizado –, para prática pedagógica com alunos surdos.’ Nesse momento da mesa, Giselly compartilha das suas angústias: precisamos de formação para trabalhar com alunos com deficiência. Essa fala remete a tudo que venho estudando, buscando: que formação seria considerada adequada? Quando posso me considerar formada? Apenas a inclusão de disciplinas garante essa formação? Danielle e Giselly não se sentiam preparadas para trabalhar com esses alunos e foram procurar outros espaços formativos. Mas foram buscar fazendo... na

prática. (Narrativa sobre o segundo encontro do curso de extensão intitulado “Entre línguas” – abril 2015)

Mais que estar preparado, estar disponível e se sentir responsável. Estar aberto ao encontro e nele, com sensibilidade, se esforçar para perceber quais as necessidades do aluno e quais necessidades do professor e da escola. Então eu não preciso buscar formação acadêmica, bastaria estar disponível? Essa seria uma receita mágica? Minha resposta, que na verdade é apenas um exercício de pensamento, diz que não. Não existem receitas mágicas, existem possibilidades sugeridas por um ou outro autor, experiências ensaiadas nos encontros, e elas nos ajudam a produzir nossa própria reflexão: Ser/estar atento, disponível, sensível, são escolhas minhas. (Narrativa sobre o primeiro encontro do curso de extensão intitulado “Políticas e práticas inclusivas” – março 2015).

Luan é graduado em Pedagogia pela FFP em 2012 e seus estudos durante a graduação não focavam no campo da Educação Especial. Seu encontro com Pedro – um aluno com laudo de autismo – foi a primeira experiência com alunos com deficiência e com a profissão de professor mediador. Pedro despertou em Luan a sensibilidade e atenção que naquele momento era necessária para que o professor mediasse o aluno. Rapidamente ele percebeu que essa mediação era uma via de mão dupla, pois nesse processo, ele também era mediado por Pedro. Ele conta que foi buscar na legislação as atribuições do professor mediador e pouca coisa encontrou. Existiam brechas na Lei, mas, ao invés dessa falta paralisar suas ações, ela o impulsionou a se reinventar como professor e ele diz: ‘Que bom que não tem nada na lei, assim eu posso inventar’. A possibilidade de trabalho com esse aluno foi ampliada a partir do olhar atento desse professor, que percebeu nas fragilidades, potências.

Luan contou que na época seu pagamento era efetuado pelos pais, uma prática habitual em algumas escolas particulares. Apesar de nessa época a legislação não apontar inequivocamente que os pais não devem pagar por esse serviço a parte da mensalidade escolar, os órgãos reguladores e a justiça tem apresentado uma interpretação da lei que restringe esse tipo de pagamento, como podemos constatar em algumas notícias publicadas no site do Procon/RJ⁷. (Narrativa sobre o quinto encontro do curso de extensão intitulado “Poéticas do encontro” – outubro 2015)

E continua:

Desde janeiro de 2016 quando entrou em vigor a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) conhecida

como LBI, essa cobrança é dada claramente como ilegal: Art. 28. § 1º – Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

[...]

Tanto Vannina quanto Luan trazem questões para refletirmos no que se refere a questão legal do campo da Educação Especial. Vannina com sua luta para reformular as leis do município que trabalha e Luan quando nos conta que a falta de normatização legal no campo – no que se refere ao professor de apoio – o deixou livre para usar sua criatividade. Carlos Skliar (2001) já nos apontava sobre a necessidade que temos, enquanto professores, de ter uma lei que determine o que, como e quando fazer nosso trabalho. Ele diz que consideramos as leis como um ‘fundamento principal’ das mudanças no que concerne a inclusão. Sempre ouço dos professores que quando nos vemos diante de qualquer novo desafio, precisamos buscar por âncoras que nos fundamentem, pois somente assim, fundamentados legalmente, teremos nossa prática educativa respeitada e validada. Podemos pensar juntos a partir do que nos coloca Skliar: Sem querer ignorar a importância da produção técnica das secretarias de educação e/ou dos organismos internacionais, sou da opinião que as mudanças textuais poderiam ser mais bem entendidas como pontos de chegada das transformações pedagógicas e não como pontos de partida (Skliar, 2001. p. 12). (Narrativa sobre o quinto encontro do curso de extensão intitulado “Poéticas do encontro” – outubro 2015).

[...]

A maioria dos egressos participantes entrou no curso de Pedagogia após o ano de 2006, ano em que, após muitas reformas na grade curricular, a FFP introduziu a disciplina Educação Especial como obrigatória para o curso de Pedagogia. Porém, tentando acompanhar os debates ocorridos no interior dos encontros nos seminários⁸ do Departamento de Educação que sinalizavam para a emergência de incluir essa disciplina em todos os cursos oferecidos pela FFP, abriu-se a opção para que os alunos das demais licenciaturas a cursassem como eletiva. Assim funciona até o fechamento deste texto. Acompanhamos alguns desses debates que diziam respeito ao campo da Educação Especial, como por exemplo, a obrigatoriedade da inclusão da disciplina Libras. Já existia na época uma lei, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (conhecida como Lei de Libras) que

determinava a inclusão dessa disciplina em alguns cursos, dentre eles os cursos de formação de professores.

[...]

Eu cursei Pedagogia quando a disciplina Educação Especial já era componente da grade curricular e tive oportunidade de participar de muitos espaços formativos dentro da própria FFP, como cursos de extensão, a disciplina Libras (eletiva) grupos de pesquisa entre outras coisas. Estava tudo à minha mão, bastava ter desejo e participar. E como contei na primeira parte desse texto, eu aproveitei intensamente quase tudo que me foi possibilitado.

Após terminar o curso de Pedagogia, trabalhei em uma escola particular por um ano até ser convocada para o concurso do Estado do Rio de Janeiro onde leciono as disciplinas pedagógicas para o curso normal (formação de professores). Minha última turma nessa escola particular tinha um aluno com síndrome de Asperger⁹ e quando tive que deixar a escola, passei uma semana acompanhando a nova professora para amenizar a transição já tão dura para os alunos. A primeira coisa que ela me perguntou foi: ‘você tem material sobre Asperger? Preciso conhecer mais dessa síndrome.’ Minha resposta, imediata e meio ríspida, confesso, foi: ‘Você precisa conhecer mais o Renato. Nele você vai encontrar tudo que precisa para trabalhar.’ Ainda nos debatemos em meio à surpresa: opa! Tem um aluno com deficiência na minha turma! Essas situações me movem a continuar pesquisando, trabalhando. Me movem a continuar a busca. Hoje tenho mais perguntas que respostas. Mais dúvidas que certezas. Quando sugiro refletir, pensar sobre a prática docente, talvez devesse na verdade sugerir descompor o pensamento, como Skliar (2012, p. 71) nos propõe: ‘Descompor o pensamento, para acabar com os bons e com os maus pensamentos. Para acabar com os pensamentos disciplinados e com os disciplinares.’

Vannina teve outro tipo de formação. Na época que cursou Pedagogia – na FFP como eu – ainda não existia a oferta da disciplina Educação Especial. Ela com seu desejo, buscou outros espaços e, quando participava do grupo de pesquisa ‘Processos de Interação entre Crianças e Animais: Algumas Contribuições para o Desenvolvimento Infantil’, da professora Vanessa Breia, fez uma disciplina chamada ‘Tópicos Especiais’ na qual participou das discussões para elaboração da ementa naquele momento, pois nessa disciplina cada professor poderia escolher o tema das aulas, e assim a professora Vanessa Breia ministrou as aulas com o tema Educação Especial. Além dessa disciplina cursou outra com a professora Monique Franco na qual trataram de Educação de alunos surdos. A oferta de disciplinas não pode determinar o tipo de formação, mas nossa busca pessoal sim.

Após a conclusão do curso, Vannina foi trabalhar na Rede Municipal de Itaboraí como professora regular e após algum tempo nessa função foi trabalhar como professora de apoio em um hospital (classe hospitalar). Desejando prosseguir com seus estudos no campo da Educação Especial, ela iniciou o mestrado. Vannina não teve na graduação algumas disciplinas que hoje compõe o currículo, como Educação Especial e Libras – que são voltadas especificamente para o campo – disciplinas essas que esperamos cursar para que nos ‘forme’, nos ‘prepare’ para a sala de aula. A sua busca pessoal, sua sensibilidade vem fazendo a diferença na sua formação. Sobre o trabalho na classe hospitalar, diz: ‘Fui experimentando...’ Como Dias, Vannina experimenta: É preciso experimentar e praticar uma aprendizagem de adultos. A chave de uma aprendizagem de adultos não se encontra nos anos nem no acúmulo, mas no aumento do nível de suportabilidade e no grau de abertura para experienciar os movimentos e com isso criar novos contornos que não existiam de antemão. (Dias, 2011, p. 255) (Narrativa de Gilcélia Baptista sobre o primeiro encontro do curso de extensão intitulado “O Discurso Legal” – março 2015)

Gilcélia afirma que

A discussão do campo da Educação Especial e da Educação Inclusiva no curso de Pedagogia ultrapassa os limites do currículo pensado apenas como uma série de disciplinas/cursos e atravessa todo o curso de forma diferente para cada aluno e professor. Se for apenas isso, poderíamos dizer que a Reforma Curricular de 2006 apenas institui a Educação especial como Disciplina Obrigatória do Curso e Libras, como eletiva. Discutir o currículo é estabelecer um plano de ideias que nos possibilite pensar que, para além dos debates sobre a inclusão de algumas disciplinas, esse campo já compunha o curso de Pedagogia de formas variadas. Antes da reforma curricular de 2006 e desde a primeira versão do currículo, já existia a disciplina Tópicos Especiais na qual os professores decidiriam a ementa a ser dada naquele semestre letivo. As professoras Vanessa Breia, Rosimeri Dias e Monique Franco, ofereceram espaços de debates sobre o campo aproveitando a ‘ementa livre’, produzindo assim uma brecha, uma linha de abertura para os estudos do campo. Existia também uma disciplina eletiva chamada Psicomotricidade que abordava questões da Educação Especial. Além das disciplinas, e mais fortemente a partir de 2009 – os grupos de pesquisa e de estudo, os cursos, os seminários, as palestras, faziam e ainda fazem parte dessa rede que talvez possamos chamar de rede formativa e que expressa rizomaticamente por fora dos espaços oficiais (as disciplinas): encontros, grupos, coletivos, lutas, abaixo assinados pela acessibilidade ao campus, conversas com pessoas com deficiências, organização de cursos

de extensão, assessoramento a instituições de fora da Universidade (Conselhos Municipais de Educação, Coordenação de Educação Especial, etc.) e, principalmente, a possibilidade de acompanhar práticas de professores egressos da FFP constituem outras linhas e contornos múltiplos para pensar neste currículo: esses movimentos são parte da própria experiência formativa, uma formação atravessada por aspectos que operam como linhas que ora se entrecruzam, ora se tensionam, ora se ligam, ora se opõem. Essas linhas podem ser consideradas aspectos técnicos, jurídicos, éticos, estéticos, políticos, didáticos, etc. Percebemos que o fortalecimento e a visibilidade dos campos de estudos em diferentes 'linhas' da rede formativa teve uma força expressiva a partir de 2009, coincidentemente, ano em que a maioria dos egressos participantes do Curso de Extensão começou o Curso de Pedagogia: os egressos afirmam que não apenas a disciplina obrigatória de Educação Especial contribuiu para essa aderência ao campo, mas, a participação em cursos de extensão e projetos de pesquisa, além de, a maioria, ter participado – enquanto estudante do Curso – de estágios remunerados (na função de 'mediador escolar') nas redes particulares e públicas (alunos normalistas). Isso afirma a necessidade de discutirmos uma formação que comporta-se como uma rede, e que inclui, tramas de fora da universidade.

Finalmente, durante a pesquisa e, principalmente, a partir do contato com egressos e com professores participantes do curso, um analisador importante aparece e se desdobra como um outro objeto de pesquisa: dos egressos que participaram do curso, quatro desenvolvem funções como professores mediadores ou professores de apoio especializado¹⁰; dos trinta participantes que concluíram o curso, 16 desempenhavam a mesma função nos municípios de Itaboraí e São Gonçalo; três novos egressos se somaram aos grupos de discussão após passarem em concurso público para o cargo de professores de apoio do município de Niterói, onde já desenvolviam funções como professoras contratadas; duas alunas do curso de Pedagogia da FFP participantes dos grupos de estudos e ex-bolsistas do subprojeto PIBID/CAPES/UERJ, do curso de Pedagogia da FFP. Entendemos, então, que é no campo do “apoio pedagógico especializado”, onde a pesquisa aponta para um dos espaços efetivos, que muitos de nossos alunos logo formados irão habitar e que o investimento na formação necessita apostar na problematização e na abordagem dos sentidos implicados (jurídicos, didáticos, políticos, éticos, entre outros), nessa função de modo que

a Universidade responda – de forma articulada – à complexidade das demandas da escola básica.

Vários fatores podem ser registrados como avanços da pesquisa a partir da discussão dos resultados descritos anteriormente. Do estudo ao mergulho na experiência com a escola básica e com a formação, o trabalho foi intenso e abrangente, na medida em que não se concentrou apenas em uma fonte ou em um único aspecto a ser estudado, mas também se deixou afetar pelos atravessamentos inerentes ao campo de estudos.

É importante destacar como fator positivo que há um crescimento patente em termos de formação profissional dos professores e alunos envolvidos na pesquisa.

As discussões aprofundadas e as trocas com outros projetos cujos objetos de estudo atravessam o campo em investigação deixaram marcas visíveis – por meio dos grupos de estudos, das oficinas, dos encontros e conversas –, na organização e publicação de livros e artigos, na produção de monografias nas licenciaturas dos cursos da FFP/UERJ que envolvem as temáticas da pesquisa e na produção de dissertações no âmbito do PPGEdU Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Também a “volta” dos pedagogos egressos – para participarem como produtores do curso de extensão ou mesmo para cursarem mestrado – mostrou-nos que há uma continuidade nos estudos e uma produção de práticas aprendidas, também, com pesquisa para o seu exercício profissional. Do ponto de vista docente, vejo professores criando dispositivos de luta em um campo árido e sem condições efetivas de estudos.

Como dissemos no ponto anterior: pensamos que o projeto, numa ação articulada, conseguiu implicar alguns movimentos de pesquisa, o que foi o grande fator positivo produzido. Por um lado, atuando na ponta, ou seja, produzindo “o chão da escola” junto com graduandos e egressos insertos, como professores, em escolas públicas que trabalham com alunos com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento e, na produção desse chão, a criação de dispositivos que permitam tensionar conceitos, instrumentos e práticas. E, por outro lado, atuando junto com dez egressos do curso de Pedagogia da FFP que

“voltaram” para discutir, a partir de suas narrativas de formação, os sentidos da proposta curricular do curso que os formou e ajudando a produzir material que subsidie as reformulações necessárias (2015-16). Curso de Pedagogia este que está formando os alunos graduandos que participaram do primeiro movimento. É importante também dizer que, desses dez egressos, cinco voltaram também como mestrandos em Educação do Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da FFP/UERJ, com projetos de pesquisa vinculados ao campo da Educação Especial e Educação Inclusiva, ou seja, dando continuidade a um processo formativo que os produz e que eles produzem e que tem como efeito a volta deste para a escola básica e para a própria universidade.

Na composição dessa rede, pensamos que a abertura e a disponibilidade dos professores do CIEP 411, para empreenderem uma parceria com o curso de Pedagogia no subprojeto PIBID/CAPES/UERJ, acolhendo durante dois anos um projeto que discutia e produzia práticas junto a alunos com deficiências, TGD e Altas Habilidades/Superdotação, foi fundamental. A despeito das condições materiais de funcionamento da escola e da própria UERJ (que podemos considerar um fator negativo), conseguimos tecer espaços de estudos, análise de práticas e produção de solidariedade e parceria entre escola básica e universidade. Esse ponto, e agora com relação aos pedagogos egressos, também se repete como fator positivo: os dez participantes se envolveram com o curso e com as oficinas, produziram narrativas de formação e colaboraram, com elas, para a ampliação da discussão da reforma do currículo do curso de Pedagogia, ainda em andamento. Finalmente, a coincidência da discussão da proposta curricular com a pesquisa foi fundamental para que esta pudesse contribuir efetivamente e de forma mais atuante na reforma curricular. Nesse aspecto, o tempo foi um ponto ou fator positivo da pesquisa.

Os pontos negativos do trabalho não necessariamente são considerados como limitadores da pesquisa, mas eles se tornam (na processualidade) pistas e analisadores que nos ajudam a pensar e ampliar os sentidos que produzimos. Podemos afirmar, então, que as condições de funcionamento das escolas municipais e estaduais nas quais atuamos, bem como a situação pela qual atravessa a

UERJ, principalmente desde 2015, funcionaram como esses analisadores. Conseguimos colocar tais questões para a própria pesquisa e preservamos os espaços de discussão ainda nas greves e ocupações, discutindo a formação de professores e a educação inclusiva como elementos da educação pública e como espaços de luta (por meio do ensino, da pesquisa e da extensão) de professores e alunos. Ao trabalhar com a proposta da cartografia como método de pesquisa, operamos atentos ao que acontece, traçando novas linhas de intervenção e pesquisa à medida que o processo se desenvolve.

Referências

BRAGANÇA, Inês F. S. e MAURÍCIO, Lucia Velloso. “Histórias de vida e práticas de formação”. *(Auto)Biografia: Formação, Territórios e Saberes*. Natal : EDUFRN/São Paulo: PAULUS, 2008, v. 2, pp. 253-71.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP n.º 05/2005, de 13 de dezembro de 2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Encaminhado para homologação do MEC. Brasília, 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília, 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015a.

_____. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Brasília, 2015b.

_____. Ministério de Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008.

_____. Ministério da Educação. Nota Técnica – SEESP/GAB/N.º 11/2010, de 7 de maio de 2010. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, 2010.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, v. 1.

KASTRUP et al. (orgs.). *Pistas do método da cartografia. pesquisa-intervenção e produção de subjetividades*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

KASTRUP et al. (orgs.). “Editorial”. *Dossiê cartografia: pistas do método da cartografia – vol. II. Fractal, Rev. Psicol.*, v. 25, n. 2, pp. 217-20, maio-ago. 2013.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.

RIBETTO, Anelice. “O curso de Pedagogia da FFP e a formação de professores para atuarem nos campos da Educação Especial e Educação Inclusiva”. Documento de pesquisa, FFP, São Gonçalo, 2015.

SKLIAR, Carlos. “Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação”. *Revista Pro-posições*, v. 12, n. 2-3, pp. 35-6, jul.-nov. 2011.

O normal questionado: processos (micropolíticos) para pensar a normalização dos sujeitos no espaço escolar

Bruna Pontes

Desfazer o normal, há de ser uma norma.

MANOEL DE BARROS

Penso que algumas coisas são mais difíceis de se contar do que outras, porém penso também que algumas, por ventura, estapulam o que consideramos suportável. Neste capítulo busco entrelaçar alguns fios possíveis entre discussões fundamentais sobre a produção da norma como fator que contribui para a normalização dos alunos que não correspondem ao que produzimos, a partir de um dispositivo de naturalização como aluno normal.

Atravessam este texto escritos do meu diário (Lourau, 1993) como forma de dar a ver o que me passa (Larrosa, 2002), na relação com uma aluna incluída em classe regular no segundo ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública, que tem um laudo de deficiência intelectual severa. São escritos que nos possibilitam construir caminhos possíveis para registrar e problematizar questões fundamentais no processo de construção e desconstrução contínua do fazer-me professora, aluna e pesquisadora.

Não me parece que a Escola¹ venha se preocupando com as relações com o “outro”, mas sim e apenas em diferenciar, classificar e rotular os chamados e produzidos como diferentes. Ou seja, a Escola, em geral e como instituição homogeneizadora, não tem pensado esse “estar juntos na educação” (Skliar, 2005), mas apenas resolver a “questão do outro”. Os discursos sobre a inclusão ou as

propostas encontradas para incluir os sujeitos ditos diferentes se constroem, principalmente, idealizando a convivência (entre) como uma relação harmoniosa, sem atritos. Porém, muitas vezes, essa suposta inclusão vem mascarada por uma forma determinada de entender a convivência. Um discurso vazio e frio associado apenas à tolerância ou à aceitação. “E a convivência é ‘convivência’ porque sempre há – inicial e definitivamente – perturbação, inquietude, conflito, turbulência, diferença, afeição e alteridade” (Skliar, 2011, p. 31). A busca obsessiva pela tranquilidade e harmonia entre alunos e professores não contempla a multiplicidade de existências do e no espaço escolar, não permite uma convivência. Como nos diz Skliar, “a soma presente de presenças, mas não de existências”².

Preocupamo-nos 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, subjetivando-nos e produzindo um olhar que marca e *mancha* (Skliar, 2009) esse sujeito. Pensamos nas nomenclaturas e nas classificações.

Como será que pensamos a diferença? O que aconteceu para que ousássemos rotular/julgar as diferenças como boas ou ruins? Compartilho algumas ideias de Clímaco (2010) que, inspirada em Skliar, propõe virar o espelho para o *nós* e nossa busca incessante pela normalidade, repensar o lugar que reservamos a nós e aos outros, deixar de pensar, caracterizar e esmiuçar a dita anormalidade para problematizar e desconstruir a normalidade.

Conhecer e discutir a produção da normalidade nos possibilita transitar um outro caminho, uma outra forma de estar e de pensar o mundo. Talvez, de olhar sem manchar, sem impedir, sem assassinar. “Educar la mirada también es un ejercicio de repensar y reelaborar cómo miramos a quién miramos” (Skliar, 2009). Mas para educar esse olhar é preciso conhecer como o constituímos até agora, como o naturalizamos, a quem chamamos de “outro” e que manchas temos projetado sobre eles.

Considerar que o normal é construído e não um dado natural é dizer que esse conceito nem sempre existiu, ou pelo menos não como se apresenta hoje. Temos a ideia de que algum tipo de norma e de normalidade sempre existiu (Clímaco, 2010, p. 21).

E, historicamente, a diferença tem sido conservada por um conjunto de normas constituídas. Uma relação de poder que alimenta a diferenciação e a construção do juízo: do bom e do ruim, do apto e do inapto, do sadio e do doente. Assim foi tratada a diferença – atribuída à deficiência.

A palavra “norma”, etimologicamente, surge do latim *norma* e se refere a um esquadro, uma régua usada por carpinteiros para verificar se as peças de madeira estavam em ângulo reto. Quando as peças de madeira não estavam retas, dizia-se então que elas estavam anormais (com o prefixo grego de negação *a-*). Parte desse processo histórico de construção da norma, da normalidade, contrapõe-se à anormalidade, pois, na construção desse padrão, as diferenças delimitam não somente quem está dentro dele, mas principalmente quem está fora do limite da normalidade, construindo uma forte relação de poder e superioridade.

Podemos então pensar que o conceito de norma, tal qual o percebemos hoje, emergiu no contexto da modernidade, pela prática de vigilância e de controle constante. Para isso, utilizaram-se as ciências como forma de legitimação e aceitação de um modelo “normal”. À medida que nos transformamos em agentes da normalização, passamos a exigir para nós e para os outros uma adequação aos padrões. Para Foucault, a disciplina fabrica corpos submissos e adestrados, corpos “dóceis”. “A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (Foucault, 2010, pp. 133-4).

Foucault também nos chama a atenção para a construção histórica das patologias do corpo, que está diretamente ligada ao campo político e à história das sociedades e, mesmo que hoje não nos façamos valer dos castigos físicos, ainda nos utilizamos de formas sutis de ordená-los, corrigi-los e doutriná-los, com o objetivo de dominação e submissão.

A construção discursiva em torno desses sujeitos os descaracteriza como indivíduos pensantes, com ideias e desejos. Para a sociedade, eles “não falam por si, são objetos da fala, sujeitos de um descaso que não lhes pertence” (Clímaco, 2010, p. 32), um corpo incompleto, incapaz, imperfeito e inacabado. Sua

existência resume-se à deficiência entendida como falha. A descoberta do corpo como objeto de poder trouxe à modernidade a importância da norma, a necessidade de padronizar para progredir – “o corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (Foucault, 2010, p. 132).

Sara você quer comer? (perguntei)

Sim (Ela respondeu)

Sara quando eu perguntar se você quer almoçar, você pode responder sim ou não. Eu perguntei e você disse que sim, mas quando coloquei o prato você não quis comer. Isso não é legal!

Ela apenas me observou com a feição meio triste.

Fui para a casa pensando.

Eu falei tantas coisas, será que ela me entendeu? Será que entende o sentido de dizer sim e não?

Tive a impressão que ela entendeu que eu estava chamando a atenção dela, até mesmo pelo meu tom de voz e minha expressão corporal, mas será que compreendeu?

Novamente ela me inquieta e me deixa pensativa. Eu reproduzo a naturalização, os sentidos das palavras e da aprendizagem dela.

Quando será que o sim possui o sentido afirmativo?

Eu me afeto porque de certa forma penso no ‘sucesso’ do processo de escolarização dela, porque de certa forma naturalizei que a leitura e a escrita são sinais de um ‘bom’ processo de ensino-aprendizagem.

Parece que me dá a sensação de ‘dever’ cumprido, de que sou ‘boa’ professora, que cumpro meu ‘papel’ de professora.

Sara me mostra o quanto estou dentro da caixinha.

Sim, é fato que problematizar e repensar minhas práticas, meu cotidiano, demonstra minha abertura para tudo que nos acontece, nos afeta no dia a dia. Porém também desvela o quanto endurecido está meu pensamento (Fragmento do diário, 2016).

Inicialmente, pensava-se a Escola como fonte de controle como um mecanismo de coerção sem folga, sem possibilidades. Posteriormente, esta passou a ser vista como objeto, como

linguagem e eficácia, a repetição como forma de padronização. Por fim, a modernidade apresentou uma escola ininterrupta. Essa nova metodologia que pretende domesticar e docilizar os corpos é chamada por Foucault de “disciplina”. “Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também” (Foucault, 2010, p. 133). A disciplina, portanto, é uma das técnicas da modernidade mais naturalizadas para a construção e manutenção da norma. Os regulamentos vieram posteriormente apenas para delimitar o espaço da normalidade, “o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo [...] e desses esmiuçamentos, sem dúvida, nasceu o humanismo moderno” (Foucault, 2010, p. 136).

O olhar da normalidade nos obriga à incessante e cansativa busca pelo padrão, pois não há lugar para o meio termo: ou se está dentro ou fora dele, ou somos normais ou anormais. Não há tensão. Não há possibilidade histórica que nos permita ficar sobre a linha fronteira da norma, da normalidade “o que é aceito e o que é marginalizado, o que é desejado e o que deve ser evitado; quem pode falar e quem é sentenciado pelo nosso olhar soberano: o olhar da norma” (Clímaco, 2010, p. 34).

E assim, o sujeito anormal “El individuo a corregir, paradójicamente denominado también como el incorregible [...] quem demonstrou-se ser incapaz de aprender [...] perfilándose en el interjuego entre la familia, la escuela, el taller, la policía, la parroquia; contemporáneo a la valoración del espacio cerrado al servicio de la domesticación y el adiestramiento de los cuerpos” (Vallejos, 2009, pp. 97-8).

Na Escola, isso não é diferente, pois ela faz parte dessa rede de verdades e saberes. Afinal, é uma instituição social filha da modernidade. E não é difícil identificar nos espaços escolares padrões e normas que buscam incessantemente dominar e controlar os alunos, professores, pais etc. Um lugar inundado pela heterogeneidade e, ao mesmo tempo, fechado em si. Não distante dos modelos de conventos e de estrutura semelhante ao das prisões. Os encarceramentos, as clausuras e os internatos se assemelham no aparelho da disciplina como uma das ferramentas para o controle e a domesticação.

O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração (Foucault, 2010, p. 138).

Sara me ajuda a pensar sobre a escola e o que naturalizamos como escola. Ela estoura o significado de aprendizagem. Apesar de já estarmos juntas a alguns meses, ainda me causa um certo estranhamento, um certo desconforto, já que ela não aprende no tempo e da forma que esperamos. Sara rompe, não criando um fora, mas produz, de certa forma uma resistência à Escola engessada e estática (Fragmento do diário, 2016).

Não é desprezioso que os espaços escolares sejam construídos a fim de possibilitar a vigilância e a manutenção da ordem. A possibilidade de observação constante facilita a aplicação da disciplina. Dentro das salas de aula, a distribuição de alunos obedece à regra de aproximar da professora os que naturalmente nomeamos como bagunceiros, os que colocam em risco a ordem, os que infringem as regras.

Reproduzimos ainda hoje esse sistema de compensações e distinções, em que cativamos os lugares dos que merecem (ou dos que têm futuro) e dos que – segundo nosso olhar, que marca - mancha – não correspondem às expectativas e não progridem como o esperado.

Sara estoura qualquer sentido possível de Escola. Ela incomoda. Grita. Fala alto. Quer andar durante a aula. Não consegue ficar sentada, não corresponde ao aluno padrão, normatizado, normalizado, enquadrado nas regras. Ela não aceita isso. E simplesmente ignora qualquer tentativa da professora regente de enquadramento. Isso me parece muito bom. Aos poucos a presença da Sara muda o cotidiano da sala silenciosa. Mas me sinto responsável por manter essa resistência, esse processo de enfrentamento. Porque retirá-la da sala a cada situação incomum é manter o lugar seguro da professora, é impedir que algum desconforto se produza e nada mude, nada se desloque. É diário. Cansativo. Fisicamente e mentalmente um trabalho produzido nas brechas, no mínimo (Fragmento do diário, 2016).

Algumas outras características da Escola nos alertam quanto à permanência da norma: a organização das carteiras, a localização

da mesa da professora, a uniformização dos alunos, a ordem de entrada, a organização em filas, a vigilância constante, entre outros. Torna-se fundamental entender a construção histórica desse espaço, bem como problematizar a permanência desses aspectos normalizadores que delimitam o espaço da normalidade. Uma representação ideológica da sociedade, fabricada e mantida pelas relações de poder.

Assim também tem sido a relação da Escola com os alunos com deficiência, apesar da Educação Especial ter passado por fortes mudanças paradigmáticas tensionadas pela relação com o campo das políticas públicas, desde 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Além de ser significativa a mudança nos processos de afastamento da convivência em sociedade, o isolamento social e, posteriormente, a cultura da correção pela medicina implicaram em uma visão borrada sobre a deficiência difícil de ser superada.

A prática que vemos hoje nas escolas é decorrente de um caminho histórico, um hábito crescente de transpor as dificuldades da vida para problemas orgânicos que, aparentemente, podem rapidamente ser diagnosticados e tratados. De certa forma, traz a segurança de uma resposta concreta e afasta o medo e a incerteza das impossibilidades.

A medicalização da vida de crianças e adolescentes articula-se com a medicalização da educação na invenção das doenças atribuídas ao fracasso escolar. A medicina afirma que os graves – e crônicos – problemas do sistema educacional seriam decorrentes de doenças que ela, medicina, seria capaz de resolver. Cria, assim, a demanda por seus serviços, ampliando a medicalização (Moysés e Collares, 2011, p. 3).

Mesmo que hoje os espaços físicos de exclusão “estejam em processo de extinção, por uma série de lutas políticas travadas” (Clímaco, 2010, p. 36), ainda continuamos delimitando espaços que impedem, nomeiam e rotulam esses sujeitos, o lugar da anormalidade.

Se pensarmos a partir do fragmento escrito por Foucault no livro *Vigiar e Punir*, podemos pensar que “o desaparecimento dos suplícios” (Foucault, 1987, p. 13) significou apenas uma mudança

na forma de controle de corpos. As mudanças sociais, econômicas e religiosas ocorridas nos séculos XVIII e XIX contribuíram para que as práticas de vigilância prevalecessem sobre as de punição.

Gerando uma nova demanda de controle. Em tempo, a biopolítica e o biopoder se inscrevem na junção da disciplina e da normalização por meio de regras originárias de movimentos normativos nos quais a vida é rascunhada em regimes de saber. Taxas, números, padrões, variáveis, hábitos, convenções, condutas e outras infinitas formas de medição e classificação se sustentam no crivo da norma, sejam elas escritas ou naturalizadas – leis, tratados, regras e referências.

Para Foucault, ao longo do século XVIII, a administração do corpo deixou de ser individual para assumir um poder disciplinador que se exercia pela figura do Estado.

Duas imagens, portanto, da disciplina. Num extremo, a disciplina-bloco, a instituição fechada, estabelecida à margem, e toda voltada para funções negativas: fazer parar o mal, romper as comunicações, suspender o tempo. No outro extremo, com o panoptismo, temos a disciplina-mecanismo: um dispositivo funcional que deve melhorar o exercício do poder tornando-o mais rápido, mais leve, mais eficaz, um desenho das coerções sutis para uma sociedade que está por vir. O movimento que vai de um projeto ao outro, de um esquema da disciplina de exceção ao de uma vigilância generalizada, repousa sobre uma transformação histórica: a extensão progressiva dos dispositivos de disciplina ao longo dos séculos XVII e XVIII, sua multiplicação através de todo o corpo social, a formação do que se poderia chamar grosso modo a sociedade disciplinar (Foucault, 1987, p. 184).

A partir dessa análise, é possível identificar espaços que controlavam o tempo e o corpo. Dentro dessa perspectiva, podemos ressaltar a família, a escola e o trabalho. Mas, o autor destaca que a vigilância exercida por essas instituições visava unicamente ao controle interno, como dispositivos que exercem influência e operação sobre os sujeitos que a habitam. Não são fontes de poder, são mecanismos operatórios.

A norma não é um lugar onde nos seja possível dizer estar dentro ou fora, é uma produção. E, por isso, não existiria *a priori*. Poderíamos, então, afirmar que o corpo pode ser produzido de outra

forma, desobedecendo ao que naturalizamos como norma e produzindo como efeito formas outras de dançar. Porém, a norma impreterivelmente prescreve um princípio de comparabilidade, opera de forma a definir modelos a serem seguidos e também institui referências, incluindo posições antes não existentes. As duas formas de agenciamento da norma, disciplina ou controle, não se anulam ou brigam entre si, mas ambas coexistem. Nesse contexto, normalizar é uma ação que se desenvolve entre a disciplina e o controle.

O dispositivo de controle que sobre nós opera se disfarça com múltiplas máscaras. É sobre uma delas que se revela o estranhamento ao vermos um aluno com deficiência incluído na escola regular.

A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar. A sociedade de normalização não é, pois, nessas condições, uma espécie de sociedade disciplinar generalizada cujas instituições disciplinares teriam se alastrado e finalmente recoberto todo o espaço – essa não é, acho eu, senão uma primeira interpretação, e insuficiente, da ideia de sociedade de normalização. A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação (Foucault, 1999, p. 302).

A mudança sinalizada por Foucault, ainda na virada do século XVIII para o século XIX, nos faz perceber que não tratamos aqui de algo ultrapassado, mas do presente. Portanto, não devemos nos espantar por nossas políticas abarcarem fenômenos totalitários de controle da massa divergente. Os anormais continuam sendo produzidos e caçados para correção. São favelas, prisões, manicômios, clínicas, igrejas e escolas dispositivos normalizadores da conduta anormal. Vivemos sobre um regime biopolítico intenso no qual o aparato jurídico reafirma e discursa sobre a correção das anomalias. Desconfio de que a vida nunca foi tão controlada e normatizada como agora. São manuais, modelos e formas que nos “ensinam” a maneira mais segura e eficaz para vivermos uma vida segura e plena.

Vivemos em uma grande prisão a céu aberto, porque incorporamos a prisão no corpo. No corpo físico e praticado. Somos guardas que vigiam nossos passos. Exercemos a função de cárcere e de carcereiro, de nós e dos outros. Buscamos rapidamente métodos e fórmulas para curar nossos desvios, voltar ao prumo, manter-nos eretos, firmes e obedientes às regras.

Sempre produzimos historicamente, de alguma maneira, o controle dos corpos. É bem verdade que o domínio sobre os corpos se modificou ao longo dos séculos e se travestiu – de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle –, mas ambas mantiveram os mesmos objetivos: identificar, nomear, tratar e padronizar corpos desviantes. A produção da norma fabrica como efeito a normalidade. Essa, por sua vez, opera sobre o corpo por meio de três aspectos fundamentais apontados por Foucault: o saber, o poder e a subjetivação.

O dispositivo da normalidade não está isolado. As linhas que operam esse dispositivo podem estar entrelaçadas a outros, produzindo diferentes efeitos. Dentre eles, poderíamos destacar o dispositivo da medicalização e o da sexualidade. Os dispositivos, segundo Foucault, poderiam ser pensados por meio de algumas características: as curvas de visibilidade, os regimes de enunciabilidade, as linhas de força, as linhas de subjetivação e as linhas de fratura ou ruptura.

As curvas de visibilidade seriam os contornos que dão a ver o sujeito “normal”. Tal movimento, que se baseia na pseudonormalidade como essência, produz o dispositivo da normalidade, permitindo que ele ganhe contornos próprios – ser normal é aprender no tempo estipulado pela escola, responder corretamente às questões da prova etc. O próprio dispositivo sustenta esse contorno, pois dele depende para manter a ideia de uma preexistência da norma. Nesse jogo de forças, o sistema que compõe as linhas é aberto e operado juntamente pelas outras colchas e linhas. A concepção de aluno, que a norma impõe, não abarca os diferentes alunos que existem. O aluno então privilegiado compreenderia uma ideia estática, cronológica e linear, enquanto o aluno como movimento, construção e prática seria descartado como possibilidade de experimentação do mundo. A escola, por sua vez,

nessa perspectiva, só seria possível de ser praticada por alunos obedientes e passíveis de treinamento.

Os regimes de enunciabilidade são basicamente os que podem ser expressos sobre o sujeito “normal”. São os diferentes agenciamentos que estão no plano da ordem do discurso. “Ser diferente é normal”. Talvez, por esse motivo, seja o regime de mais fácil perceptividade. A composição da dimensão do saber – visibilidade e enunciação – não pode apenas ser reduzida ao que se pensa e ao que se fala sobre a normalidade, pois aquilo que produz o sujeito normal (palavras, frases e expressões) emerge de um entrecruzamento de forças. Nesse plano, as linhas não se sustentam por si, mas se mantêm pelas relações que estabelecem. As linhas de força compõem a dimensão do poder. É nesse plano que reconhecemos as estratégias. As formas, como as outras linhas, serão costuradas (visibilidade e enunciação). Poder e saber, apesar de distintos, relacionam-se em um jogo que os sustenta, o qual não se estabelece pela supremacia de um em relação ao outro. As linhas desse jogo ora são costuradas por um, ora por outro, ora por ambos. Elas coexistem.

As linhas de força são as que mais nos “falam” sobre o dispositivo. A elas poderíamos assemelhar os procedimentos jurídicos, médicos e a produção de laudos, ainda que pedagógicos.

As linhas de subjetivação falam da produção do que Nietzsche chamou de “si mesmo”. Uma linha que dá a ver os sujeitos produzidos pelo dispositivo como produtores da fala, e não como objeto dela. “[...] não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora [...], e sim [...] uma relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir” (Larrosa, 1995, p. 55). Esse processo não se dá na ordem do visível, diz respeito aos afetos, aos atravessamentos, à experiência da qual Larrosa nos fala, aquilo que, de alguma maneira, estremece-nos e, por isso, modifica-nos.

As linhas de fratura ou de ruptura indicam a descontinuidade da trama anterior. É nessas linhas que surgem as astúcias e as táticas de Certeau (2013). Mas essa trama não se produz sozinha, ela é produto da resistência. Lembrando que elas não correspondem a um emaranhado fixo, mas a relações de forças desiguais que jogam

com a oportunidade, o tempo e o espaço em que se constituem as relações, ou seja, as rupturas, as táticas produzidas pelos dançarinos, são singulares e temporais, valendo-se da oportunidade para produzir novas formas de existência. Ao romper o dispositivo, as linhas de fratura se ligam a outras linhas e, uma vez capturadas, darão fio para compor uma nova trama. Essa trama também não acontece fora do dispositivo, mas dentro dele. Não se trata de uma suposta ideia de autonomia ou libertação, como se houvesse um lugar livre, um paraíso isento de forças. Trata-se de uma ruptura do dispositivo para costurar outro, produzindo a colcha entre saber e poder e refletindo sobre os efeitos do dispositivo da normalidade.

Mas que linhas de fuga são produzidas no cotidiano escolar? “O caminhar de uma análise inscreve seus passos, regulares ou ziguezagueantes, em cima de um terreno habitado há muito tempo” (Certeau, 2013, p. 35). São miudezas que compõem esse espaço e que habitualmente nos passam despercebidos. São práticas comuns, experiências singulares que forçam lutas outras, e que ressignificam o espaço como lugar praticado. “Para ler e escrever a cultura ordinária, é mister reaprender operações comuns e fazer da análise uma variante do seu objeto” (Certeau, 2013, p. 35). É contando a vida, inventando vida, que nos damos conta de que é no espaço do cotidiano que emergem as microrresistências. Nesse jogo da vida, aprendemos a manusear as linhas abrindo fendas, contornando, emendando, dando nós e amarras, construindo novas malhas, novas colchas. “O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (Certeau, 2013, p. 38).

Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da ‘vigilância’, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que ‘maneiras de fazer’ formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou ‘dominados’?), dos processos mudos que organizam a ordenação sociopolítica (Certeau, 2013, pp. 40-1).

Se o poder é sempre relacional – como já tratamos anteriormente – e cada relação de poder é constituída de forma singular e

temporal, considerando as ligações estabelecidas, podemos pensar que as relações de poder também se estabelecem a partir dos objetos e dos lugares. São estratégias do poder majoritário que tentam impor suas condições e seus padrões. Portanto, táticas e estratégias estão intrinsecamente ligadas às relações de poder que as constituem. São sempre formas de resistência. As táticas são artes de fazer, uma “maneira de caminhar” (Certeau, 2013, p. 35) que dificilmente se deixa mostrar, uma arte dos homens ordinários, como diria Certeau. Um fazer novo de novo e, a cada dia, diferente. Sem dúvida, um grande cabo de guerra invisível que se alimenta da vaidade e do poder, mesmo que imperceptíveis a olho nu.

Surge, nessa perspectiva, o desejo de pensar o entre existente nas relações constituídas pela lógica da normalidade. “Mergulhar-me nos resíduos. Tratar assim as táticas cotidianas seria praticar uma arte ‘ordinária’, achar-se na situação comum e fazer da escritura uma maneira de fazer sucata” (Certeau, 2013, p. 85). Uma proposta de caminhar com, de fazer com, embrenhando-me pelos cantos, guardando os restos, bricolando outras formas de fazer no terreno da escola viva. Ter olhos para ver e dar a ver as táticas. O que de maneira alguma se relaciona à prática de descrevê-las ou ilustrá-las.

Todo dia ela faz tudo sempre igual. (Cotidiano – Chico Buarque)

Passamos o ano todo falando da letra a. Um ano inteiro tentando fazer ela reconhecer a letra a. Pra quê? Porque? Qual o objetivo da Sara aprender a letra a?

Fizemos também atividades do cotidiano, um grande avanço por exemplo é o uso do banheiro que ela já consegue fazer sem dificuldades, mas ainda permanece o ranço da Escola enquanto pensamento tradicional que impõe a Sara a leitura e a escrita como única forma de vivenciar o espaço escolar. O pior é perceber que eu sou o dispositivo de normalização da Sara (Fragmento do diário, 2016).

A anormalidade permanece sendo produzida e alimentada por discursos e atitudes vazias que buscam a normalização desses indivíduos, ou seja, tê-los no ambiente escolar tornou-se uma prova, inclusive para nós, de que somos a favor da inclusão e que nada temos contra as diferenças. Como se o problema se resumisse à

aproximação física ou à aceitação do direito do outro de apenas estar lá.

É nesse sentido que o modelo clínico de pensar a deficiência contrapõe-se à vertente da deficiência como construção social.

Para alguns, o fracasso escolar de pessoas com deficiência está atrelado à consequência de suas limitações, que não é nossa, mas do outro; que não é do espaço, mas do outro; que não está na organização do tempo escolar, mas no tempo do outro; que não está no método de ensino, mas na forma de aprender do outro; que não está na avaliação, mas no resultado do outro. E o modelo clínico reforça essa afirmação quando inclui tais características “anormais” no campo da cura. A ciência promete restaurar corpos e mentes e, infelizmente, muitas pessoas compram essa ideia na busca pela adequação em sociedade.

Os ditos anormais são sujeitos marcados/manchados por significados estabelecidos nos discursos, sempre associados às relações de poder. A marca não se refere apenas ao sujeito, ela está ligada ao grupo que reúne determinadas características, seja ele pobre, mulher, gay ou deficiente. Mas essa marca/mancha não se esgota no discurso, torna-se prática à medida que naturalizamos a ideia de normalidade. Por isso, não se dissolve com ações rápidas e corriqueiras.

Essa pretendida amigável relação pouco está atrelada a outras práticas, pois, em grande parte dos espaços escolares, corresponde somente à aceitação desses “novos” alunos que invadem a escola.

Ainda somos estranhas uma para a outra, mas ainda somos mais estranhas perante o olhar da Escola. Olhar que nos marca, nos impede, nos assassina. Estamos ambas aprendendo a lidar conosco, entre nós, e tentando produzir uma escola outra (Fragmento do diário, 2016).

A Escola, espaço impenetrável, está presente no processo para oferecer um espaço vago, escondendo por meio de máscaras – palavras – a forma como se relaciona com os diferentes, mas não na diferença. O laudo permite a entrada, mas não assegura aos alunos vivenciar o espaço escolar da sua forma, em seu tempo, com suas necessidades e desejos.

Depois de alguns dias, alguns poemas, poucas músicas e muito silêncio percebi que as práticas normalizantes não se dão apenas nas áreas médicas e pedagógicas. Ela também ocorre no plano das relações.

O que eu esperava da Sara estava para além de um aprendizado escolar e um tratamento médico. Eu desejava que ela sentisse como eu sinto. Respondesse como eu respondo. Tivesse reações de riso, choro, birra e de amorosidade como eu faço.

Isso é esperar que o outro seja um reflexo nosso.

Nos primeiros dias percebi claramente isso em mim, inclusive nas relações de frustração frente ao que ela me oferecia.

Estou lutando diariamente contra isso, mas ainda, as vezes me pego tentando trazê-la para o meu mundo. Como se esse fosse o único possível (Fragmento do diário, 2016).

O objetivo continua sendo escolarizar para progredir, para tornar-se outro. “O mesmo e o outro não podem, nessa temporalidade, nessa escola, estar ao mesmo tempo. A mesmice da escola proíbe a diferença do outro” (Skliar, 2003, p. 46). Outro do mesmo.

Referências

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1 – artes de fazer*. 20 ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2013.

CLÍMACO, J. C. *Discursos jurídicos e pedagógicos sobre a diferença da Educação Especial*. Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Lígia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

_____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos).

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 29 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In SILVA, T. T. da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1995, pp. 35-86.

_____. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, pp. 20-8, 2002.

LOURAU, René. *Análise institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso e COLLARES, Cecília Azevedo Lima. “Dislexia, TDAH e outros transtornos: ciência ou mito?”. *Anais do VI Seminário Internacional – Redes Educativas e as Tecnologias*. Rio de Janeiro, 2011. CD-ROM.

SKLIAR, Carlos. “A questão e a obsessão pelo outro em educação”. In GARCIA, Regina Leite et al. (orgs.). *Cotidiano: diálogos sobre diálogos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. “Conversar e conviver com os desconhecidos: políticas públicas, movimentos sociais: desafios à pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões”. In FONTOURA, Helena Amaral da (org.). *Políticas públicas, movimentos sociais: desafios à pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011, pp. 27-37.

_____. “Educar la mirada”. *Revista Sinpuntero*, n. 3, 2009.

Disponível em:

<http://www.laescuelaylosjovenes.blogspot.com.br/201002educar-la-mirada>. html. Acesso em 26/05/2017.

VALLEJOS, Indiana. “La categoría de normalidad: una mirada sobre viejas y nuevas formas de disciplinamiento social”. In ANGELINO, Maria Alfonsina e ROSATO, Ana (orgs). *Discapacidad e ideologia de*

la normalidad : desnaturalizar el déficit. 1 ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, p. 95 115, 2009.

Uma política da memória: meu memorial de formação... cheio de perguntas, cheio de vida

Rejane Macedo

Telha de vidro

Quando a moça da cidade chegou veio morar na fazenda, na casa velha...

Tão velha! Quem fez aquela casa foi o bisavô...

Deram-lhe para dormir a camarinha, uma alcova sem luzes, tão escura! mergulhada na tristura de sua treva e de sua única portinha...

A moça não disse nada, mas mandou buscar na cidade uma telha de vidro... Queria que ficasse iluminada sua camarinha sem claridade...

Agora, o quarto onde ela mora é o quarto mais alegre da fazenda, tão claro que, ao meio dia, aparece uma renda de arabesco de sol nos ladrilhos vermelhos, que coitados tão velhos só hoje é que conhecem a luz do dia...

A luz branca e fria também se mete às vezes pelo clarão da telha milagrosa... Ou alguma estrela audaciosa careteia no espelho onde a moça se penteia.

Que linda camarinha! Era tão feia! Você me disse um dia que sua vida era toda escuridão cinzenta, fria, sem um luar, sem um clarão... Por que você não experimenta? A moça foi tão bem sucedida...

Ponha uma telha de vidro em sua vida!

RACHEL DE QUEIROZ

Minha formação não se iniciou com o ingresso na graduação e nem com o término dela. Mesmo antes de escolher minha profissão, eu já admirava meus professores. Já me via professora antes mesmo da minha formação. “Então vejo este processo como um processo cheio de encontros e desencontros com pessoas concretas, com textos, com palavras ditas, com silêncios, com ações, com instituições...” (Skliar, 2012, p. 312).

Lembro-me do Jardim de Infância, das mesas e cadeiras pequenas, enfileiradas, da hora do lanche, do parquinho e, principalmente, da professora de voz tão mansa que eu aprendi a admirar. Eu a imitava. Brincava de escolinha e minhas bonecas eram minhas alunas. Eu queria ser como ela.

Mais tarde, aos nove anos, tive uma professora que também marcou a minha vida. Foi por causa dela que decidi ser professora e, antes mesmo da minha formação, eu já havia consolidado esse desejo. Eu amava essa professora, porque ela era diferente das outras que eu conhecia. Ela era divertida e dinâmica. Contava histórias da vida dela. Conversava com os alunos sobre coisas que não eram da rotina da escola. Queria saber da gente e sobre a gente. Ensinou-nos a brincar com o que se tinha, com jornal e corda, com tinta feita de farinha de trigo e anilina. Era admirável. Cheguei a dizer a ela que seria professora e, anos mais tarde, isso aconteceu.

Em 1994, formei-me professora e trabalhamos juntas por três anos no Centro Educacional José do Patrocínio, localizado no município de São Gonçalo – Rio de Janeiro. Tinha orgulho de dizer que eu fui sua aluna. Aprendi muito com ela enquanto iniciava minha vida profissional.

Durante dois anos (1998 a 2000), ministrei aulas para alunos da Educação Infantil e Alfabetização em uma escola no bairro de Santa Luzia, no município de São Gonçalo. Como já falei anteriormente, foi essa a primeira escola em que Victor estudou. Ele tinha dois anos e começaria ali a viver sua vida/experiência de escolarização. Nesse período, comecei a estudar em casa para o vestibular e foi um grande desafio. Eu precisava estudar mais um pouco, principalmente sobre Educação Especial. Esse era já o meu foco quando pensei em estudar Pedagogia.

No ano 2000, prestei vestibular para Pedagogia para a Faculdade de Formação de Professores/UERJ e consegui passar. Durante o curso, surgiram muitas inquietações, mas eu tinha dificuldades de relacionar o cotidiano da escola em que eu atuava com o que aprendia na universidade. Foi um grande desafio superado por meio das experiências acadêmicas que me fizeram experimentar outras

formas de ensinar e também outras formas de aprender, reinventando o meu fazer pedagógico.

A passagem pela universidade trouxe contribuições importantes para minha formação. Naquela época, entre os anos de 2000 e 2004, pouco se falava na disciplina de Educação Especial, pois não existia nenhuma matéria específica na grade curricular do curso de Pedagogia que eu cursava. As ideias sobre Educação Inclusiva começavam a ser desenhadas e eu já pesquisava sobre isso. No decorrer das aulas, às vezes, surgiam alguns questionamentos e provocações a respeito dessa questão. Poucas colegas se aventuravam a fazer perguntas, mas vários eram os relatos sobre as “supostas dificuldades” para dar aula aos alunos chamados “pessoas com deficiência”. Todas as dificuldades eram colocadas nos sujeitos: “uma ideia obsessiva sobre as diferenças acaba sendo diferencialismo e acaba marcando sujeitos concretos como se fossem equivocados, como se estivessem errados etc.” (Skliar, 2012, p. 317).

Eu me sentia mexida com esse assunto e, sempre que podia, levantava alguma questão. Quase terminando o curso, tivemos na disciplina de Tópicos Especiais a oportunidade de trazer algumas questões sobre Educação Especial para a nossa aula. Estive algumas vezes com colegas da universidade na escola que funcionava dentro da APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – de São Gonçalo, que fica localizada ao lado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/FFP. Foi uma experiência importante e muitas implicações surgiram. Eu pensava, por exemplo, que aqueles alunos que estudavam ali poderiam estar em escolas *comuns*. Por que não estavam? Por que faziam atividades tão *infantilizadas* se tinham idade adulta? Fizemos algumas visitas a essa instituição, onde tivemos a oportunidade de conviver um pouco com os alunos chamados pessoas com deficiência. Enfim, algo já me movia e me fazia pensar em outras formas de escolarização diferentes daquela que estava acompanhando.

Continuando a costurar os retalhos que vão compondo esta colcha, sigo a escrita deste texto pensando que o encontro com os colegas da universidade, com os professores e com os alunos, naquela época, colaborou para que eu pudesse ampliar os meus

passos. Acredito que eu não estava preocupada em dar passos largos, velozes. Eles foram meios para que eu pudesse prosseguir na minha formação e me conduziram a pensar de outro jeito.

Metamorfose ambulante

Eu prefiro ser

Essa metamorfose ambulante

Eu prefiro ser

Essa metamorfose ambulante

Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

Eu quero dizer

Agora o oposto do que eu disse antes

Eu prefiro ser

Essa metamorfose ambulante

Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

Sobre o que é o amor

Sobre o que eu nem sei quem sou

Se hoje eu sou estrela

Amanhã já se apagou

Se hoje eu te odeio

Amanhã lhe tenho amor

Lhe tenho amor

Lhe tenho horror

Lhe faço amor

Eu sou um ator

É chato chegar

A um objetivo num instante

Eu quero viver

Nessa metamorfose ambulante

Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo.

RAUL SEIXAS

Em 2006, comecei a pós-graduação em Educação Básica, Modalidade Gestão Escolar, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro/FFP. Foi um grande desafio, pois esse curso reunia alunos de diferentes graduações. O aprendizado foi muito significativo, e a troca de experiências levantou vários questionamentos e inquietações.

Os debates que aconteciam durante as aulas me aproximavam cada vez mais da escola pública. Eu queria estar lá, dentro dela. Não queria mais ser apenas ouvinte e espectadora das experiências dos meus colegas e professores que trabalhavam nela.

Todo este envolvimento com a escola pública me motivou a fazer concurso público. Queria muito conhecer esse universo que eu não tinha ainda experimentado. Então, aconteceu. Passei em um concurso da Prefeitura de Maricá para Docente II, em 2006. Deixei a escola particular e mergulhei de cabeça na escola pública. “O que seria a escola? Prefiro não dizer o que a escola é, mas tentar ver o que acontece no seu interior” (Skliar, 2012, p. 316).

No ano de 2006 ainda, comecei a pós-graduação em Psicopedagogia. Acreditava que seria interessante fazer esse curso para me aprofundar sobre o processo de desenvolvimento e construção de conhecimento. Também poderia colaborar com o Victor, meu filho diagnosticado com deficiência mental.

Na busca por novas oportunidades em 2009, passei novamente em outro concurso público para Docente II (Séries Iniciais), dessa vez, para o município de São Gonçalo. Fui trabalhar em uma escola que ficava no bairro conhecido como Arrastão, localizado naquele município. Foi mais uma experiência importante, pois atuei com turmas de alfabetização e EJA durante quatro anos.

Minha vida acadêmica e profissional foi se expandindo, e as inquietações, aumentando. Encontrei algumas dificuldades para trabalhar naquela época. Faltavam recursos, as turmas estavam cheias, poucos eram os incentivos para realizar um bom trabalho com os alunos. Eram dificuldades que fui superando junto a outras colegas de trabalho. Fomos à luta. Não era uma luta minha ou

delas. Era a luta por um tipo de educação que proporcione aprendizagens e amplie sentidos, que valorize a cultura e que se aproxime do cotidiano dos alunos e da comunidade escolar.

Passei a viver a realidade de dois municípios (Maricá e São Gonçalo). Nessa época, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007) começava a ser implantada como política pública que chegava às escolas. A Inclusão Escolar tomava corpo e, segundo esse documento, ela diz respeito ao acesso, à participação e à aprendizagem de alunos com necessidades especiais – termo utilizado para designar o público alvo da Educação Especial. Eram os primeiros passos efetivos para que essas pessoas estivessem na escola comum, e, com isso, começaram a surgir diferentes mudanças nas diretrizes políticas federais referentes às propostas de sua escolarização (Plestch, 2014, p. 09).

Outras questões além da matrícula começavam a ser levantadas: acesso, permanência, currículo adaptado, práticas pedagógicas etc. Eram coisas novas que chegavam às escolas e traziam certo temor para alguns professores, pais e alunos. Com isso, fui fazendo o percurso da minha vida profissional e algumas inquietações me levaram a pensar sobre o quanto as Políticas Públicas de Inclusão Escolar eram implementadas de forma diferente nos dois municípios em que atuava. Penso que, para além dessas questões apontadas, faltava, naquela época, trazer a discussão sobre a convivência, e não somente sobre a presença dos alunos com deficiência nas escolas.

Em 2011, buscando aumentar as possibilidades de fazer outros concursos públicos e ampliar as possibilidades profissionais, fiz pós-graduação em Gestão Educacional – Administração, Supervisão e Orientação Educacional, na Universidade Castelo Branco, e dei continuidade às pesquisas às quais eu já estava me dedicando sobre a escola pública.

Com o passar do tempo e com as experiências do cotidiano da escola pública, percorri diversos caminhos que me levaram a trabalhar, em 2012, na Superintendência de Educação Inclusiva e Diversidade, da Secretaria de Educação do município de Maricá. Atuei diretamente com Políticas Públicas de Inclusão Escolar,

visitando escolas e colaborando com a expansão da Educação Inclusiva nesse município.

No mesmo período, assumi a coordenação do Atendimento Pedagógico Domiciliar ofertado para aqueles alunos que, devido a algum problema de saúde (quadro clínico ou algum tipo de deficiência muito grave), não podiam frequentar a escola por algum período ou por tempo prolongado. É um tipo de Atendimento Educacional Especializado previsto no Art. 6.º, da Resolução n.º 04, de 02 de outubro de 2009. Vivi experiências que me convidavam “a duvidar, perguntar, interrogar o já sabido, a olhar e escutar com mais atenção, a afinar nossa sensibilidade para o que nos passa” (Skliar, 2012, p. 311).

Na busca por formação, conheci a educação a distância (EAD), o que contribuiu muito para minha vida acadêmica e minha formação. Após realizar alguns cursos a distância, fui indicada pela Secretaria de Educação de Maricá para ser tutora do programa Formação pela Escola nas Ações do FNDE, do Ministério da Educação. Era uma boa oportunidade de colaborar para a formação de outros colegas professores.

Prestei um novo concurso público para a prefeitura de Maricá e, em 2013, assumi a função de orientadora educacional. Escolhi o cargo porque, nessa função, poderia atuar junto aos alunos e abraçar diversas questões pedagógicas e sociais que fazem parte da vida deles. Deixei a matrícula de Docente II, em São Gonçalo, e fiquei com duas matrículas em Maricá.

Em 2013, ainda, abracei mais um desafio, assumindo uma Sala de Recursos Multifuncionais em uma escola pública do município de Maricá. Segundo a Resolução n.º 04, de 02 de outubro de 2009, esse é o lugar onde deve ser ofertado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Continuei também com a minha função de orientadora educacional em uma escola rural, o que trouxe experiências importantes para minha formação acadêmica e profissional.

A partir de 2015, fui convidada novamente para fazer parte da equipe da Superintendência de Educação Inclusiva e Diversidade,

da Secretaria de Educação do município de Maricá, e continuo como professora de Sala de Recursos Multifuncional (AEE).

Alguns avanços foram acontecendo no campo da Educação Especial e Inclusiva. No entanto, é possível notar certa *obsessão pela igualdade* quando penso nas políticas públicas que foram elaboradas nos últimos tempos, sem problematizar as *singularidades* humanas, sem pensar que a igualdade precisa ser pensada como o início, e não o motivo pelo qual se movimenta a inclusão (Skliar, 2015).

No movimento da pesquisa, questiono-me sobre que igualdade é esta que se apresenta de forma tão constante no discurso jurídico:

Por que esta obsessão pela igualdade? Não no sentido sociológico do termo, mas ainda assim continuo a pensar o quanto as políticas que falam da diversidade, do outro, em nome do outro, representações dos outros, continuam achando que a igualdade vai ser um resultado final, quando na verdade, para mim, e para muitas outras pessoas, a igualdade é o ponto de partida (Skliar, 2012, p. 317).

Precisamos olhar para a inclusão como uma emergência no cenário atual e, por isso, é preciso problematizá-la, fazendo uma crítica a partir do que a tem sustentado: políticas públicas, leis e formas de materializá-la (Lopes, 2013, pp. 11-2).

Depois de viver diversas experiências de inclusão, eu continuava a me sentir provocada. Continuava a estudar, e isso foi me conduzindo a buscar novos caminhos. Passei pela universidade nos cursos de graduação e pós-graduação e sentia que podia ir mais além. Pensei em fazer o curso de mestrado.

O projeto de pesquisa enviado para o programa que escolhi começou a ser escrito em 2012. Inicialmente, meu desejo era de que a escrita me provocasse a fazer perguntas. Fiz isso. Peguei um caderno e comecei a fazer os primeiros registros. Entretanto, fui pensando que meu desejo não poderia se reduzir a isso. Precisava viver a pesquisa, senti-la, poetizá-la, deixando-a tomar forma e força, o que contribuiu para a escrita do projeto. O encontro com outras pessoas, com outros textos e com outras instituições foi fundamental na minha tomada de decisão em ingressar no curso de mestrado.

Escolhi, então, o curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração: Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, por conta do desejo de retornar à Faculdade de Formação de Professores/UERJ. Esse foi o local onde fiz minha graduação e uma pós-graduação. Mesmo depois da conclusão do curso, em 2007, sempre procurei estar na universidade de algum modo, frequentando cursos, seminários e palestras. Sentia a necessidade de estar em contato com o meio acadêmico. Era, talvez, uma maneira de renovar as forças e seguir em frente. O desejo de estar na Universidade era intenso.

Elaborei meu projeto para a linha de pesquisa “políticas públicas, direitos e desigualdades”, passando por todo o processo seletivo, no qual fui aprovada.

Felicidade! Foi esse sentimento que senti e experimentei.

Retornei à Faculdade de Formação de Professores/UERJ para prosseguir na minha formação, iniciando o curso no momento em que foi declarada greve de professores e demais funcionários da instituição. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro tem atravessado um verdadeiro processo de desmonte, em que a falta de investimento em pesquisa e infraestrutura e o atraso no pagamento dos salários dos servidores vêm desencadeando uma série de dificuldades para o seu funcionamento adequado. É um momento de luta pela manutenção de um espaço público, forjado, construído e constituído pela força daqueles que seguem resistindo ao desejo por parte do governo de acabar com o ensino público gratuito.

Hoje é o meu primeiro dia no Mestrado. Estou aqui! A Universidade pra mim é vida, solo fértil para aqueles que desejam preparar a terra, semear, regar e colher. Sim é a vida. Sei que o percurso será longo, mas o desejo de passar por esta experiência me movimenta. Sinto-me deslizando entre céu e terra! (Diário de vida (entre) mãe e filho, 04 de março de 2016).

Vai-se escrevendo e inscrevendo (em mim) a proposta da pesquisa: pensar sobre os efeitos da Educação Especial e das políticas públicas na produção de vida entre mãe e um filho, este sendo chamado de pessoa com deficiência. A pretensão desta pesquisa é narrar uma história de produção de vida, e isso seria o

que refere Benjamim, ao dizer: “Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (1994, p. 204).

Trago, com esta pesquisa-escrita – atravessada por escritos costurados, dissertativos, poemas, trechos de diários de campo, fotografias e outros –, como objeto de análise, os atravessamentos e as implicações que compõem o próprio campo de pesquisa.

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 e Barros, 2009, p. 30).

Os caminhos da pesquisa que sigo traçando, cartografando, vão aos poucos compondo-a, e ela, viva, é tecida como uma *pesquisa-intervenção*¹, em que “os procedimentos, e mesmo os problemas, mudam consideravelmente no transcurso do pesquisar” (Maraschin e Raniere, 2012, p. 42). Por meio da cartografia, segue sendo experimentada, e sua diretriz “[...] se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto de pesquisa, o pesquisador e seus resultados” (Passos e Barros, 2009, p. 30).

Mergulhada na pesquisa, cartografando o traçado no plano da experiência e acompanhando seus efeitos (entre objeto, pesquisador e produção do conhecimento) no próprio percurso da investigação, sigo o caminho metodológico pensando em transformar para conhecer. Os fios da tessitura que seguem são costurados com pontos pequenos e grandes, estreitos e largos, assumindo assim uma variedade instigante. São diferentes texturas que revelam encontros, desencontros, contradições, coerências, vida, cada qual carregado pelos vários territórios transitados que compõem os muitos cenários desta vida/experiência.

No decorrer desta pesquisa e a partir de várias experimentações, a costura começou a se aproximar ainda mais do meu objeto. Aprendi a costurar quando era menina. Minha mãe me ensinou. Além de professora, ela também era costureira. A costura faz parte da minha vida até hoje. Arrisco-me a dizer que, vivendo e

experimentando, sou muitas coisas, tantas coisas, outras coisas; eu também sou costureira.

Meus escritos foram se apresentando e tomando forma de retalhos. Comecei a problematizar isso e, então, pensei que os acontecimentos descritos no texto poderiam ser unidos, costurados, juntados na sua composição, assim como em uma colcha de retalhos, “num exercício, uma experimentação. Uma escrita-experimentação” (Claretto e Veiga, 2016, p. 32). Seria um desafio fazer isso. Que tipo de costura seria essa? Não considere isso fácil.

Assim como os retalhos, os acontecimentos se apresentavam de diversas formas, tamanhos e tessituras. A composição do texto, então, demandaria disposição para buscar o *entre* nesses acontecimentos, aquilo que “me passa, me afeta” (Larrosa, 2011, p. 6), as experiências produzidas na vida de dois, pela vida dos dois: mãe e filho. “A escrita do texto se daria por múltiplas entradas, em múltiplos afetos” (Larrosa, 2011, p. 31).

Costurar experiências? Costurar palavras? Optei por esses caminhos.

O próprio texto que é escrito vai se configurando como uma *escrita subversiva*. Suas partes-retalhos-palavras seguem produzidas e, no meio do processo, são sentidas, descartadas, sobrepostas e desencaixadas. Vai se constituindo aí a sua composição de forma prazerosa, catando os fragmentos que formam um conjunto interessante na pesquisa.

Como que eu vou fazer para costurar uma palavra? Linha e agulha? Em qual tecido? Já sei! Vou costurar as palavras no jeans. Se alguém me perguntar por que escolhi este tecido? Escolhi porque veio a memória sobre o meu pai. Antigamente uma calça Jeans era muito cara. Era a ‘calça Lee’. Lembrome de um dia que meu pai comprou uma e chegou em casa dizendo que agora tinha uma calça boa. ‘O jeans demora a rasgar é resistente’ dizia ele. Então foi por isso. Ao decidir costurar palavras eu pensei em um tecido resistente, que talvez suportasse aquela costura e outras e outras... (Diário de vida (entre) mãe e filho, 09 de agosto de 2016).

Como seria relembrar a história de Victor e politizar essa história ao narrá-la dentro da história da escolarização das chamadas pessoas com deficiência? Quais os caminhos percorridos por Victor

em sua escolarização que me conduziram a buscar formação no campo de estudos da Educação Especial e das políticas de inclusão? Como se vincula essa teia complexa com a militância?

A pesquisa se encaminhou, então, para um modo de experimentar a escrita por meio da costurografia, um dispositivo que “segue direções diferentes” e “forma processos sempre em desequilíbrio” (Deleuze, 1996, p. 155). Outras composições e formas expressivas (poesia, música, diário) também vão se aproximando desta pesquisa. É o desejo, a escolha ética, estética e política, “um tipo de escrita viva também irá nos fazer disparar, por um caminho ou outro, com as espessuras e sutilezas da vida, encarando o quanto ela é estranha, misteriosa, complexa, enigmática e incontrolável” (Linhares, 2016, p. 08).

Nesse movimento, sigo com o desejo de escrever de dentro, sentindo, vivendo, experimentando, com as forças que elejo para costurar essas leituras e escritas no papel. Vou com agulhalinha-retalhos fazendo os primeiros pontos da costura. Pontos iniciais de costura ligeiros. Sigo costurando palavras nesse processo de formação, que não para e continua vivo para além de mim.

Referências

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7 Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v.1).

BRASIL. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n.º 555, de 5 de junho de 2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 4, de 2009. Institui diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

CLARETO e VEIGA. “Uma escrita de muitos ou uma escrita em travessia”. In CALLAI, C. e RIBETTO, A. (orgs.). *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

DELEUZE, Gilles. “O que é um dispositivo?”. _____. *O mistério de Ariana*. Lisboa: Vega, 1996.

_____. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

LARROSA, Jorge. “Notas sobre experiência e o saber de experiência”. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, 28 jan.-fev.-mar.-abr, 2002, n. 19, p. 20.

_____. “Experiência e alteridade em educação”. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, jul.-dez. 2011. v. 19, n. 2, pp. 4-27.

LINHARES, C. “Escrever e viver: estranhamentos e entranhamentos recíprocos”. In CALLAI, C. e RIBETTO, A. (orgs.). *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

LOPES, Maura, C. e FABRIS, Eli T. Henn. *Inclusão e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MARASCHIN, C. e RANIERE, E. “Bricolar”. In FONSECA, Tânia Mara Galli et al. (orgs.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Editora Salina, 2012.

PASSOS, E. e BARROS, R. B. “A cartografia como método de pesquisa-intervenção”. In PASSOS, E. et al. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009, pp. 17-73.

_____ et al. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PAULON, S. M. "A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção". *Psicologia e Sociedade*, v. 17, n. 3, pp. 16-23, Porto Alegre, set.-dez. 2005.

PLETSCH, Márcia Denise. "A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010)". *Revista Teias*, v. 12, n. 24, pp. 39-55, 2011.

SKLIAR, C. entrevistado por SAMPAIO, C. S. e ESTEBAN, M. T. "Provocações para pensar em uma educação outra: conversa com Carlos Skliar". *Revista Teias*, v. 13, n. 30, pp. 311-25, set.-dez. 2012.

_____. "Incluir as diferenças?: sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável". *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, pp. 13-28, fev.-maio 2015.

O curso de Pedagogia da FFP e o debate sobre Educação Especial, Inclusão e Diferenças na Educação

Gilcélia Coelho

*Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever.
Como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer?*

CLARICE LISPECTOR

O curso de Pedagogia da FFP e eu: partes de uma história comum

Minha formação em Pedagogia aconteceu na FFP (*campus* da UERJ na cidade de São Gonçalo/RJ, destinado apenas a cursos de licenciatura), espaço no qual me orgulho de ter participado de diversas atividades formativas, como grupo de pesquisas, cursos de extensão, palestras e atividades sociais. Foi em 2009 que ingressei na FFP para dar forma a minha decisão de procurar toda informação e formação possível para trabalhar com essa área da educação. Conheci, a partir daí, um mundo de possibilidades, as quais eu precisaria filtrar para me concentrar e não ficar perdida nas minhas tentativas, sem alcançar meus objetivos, que eram, e são, trabalhar para a inclusão de alunos com deficiência na escola regular.

Em 2010, cursei a disciplina Educação Especial com a professora Anelice Ribetto. No decorrer dessa disciplina, percebi que existiam muitas coisas das quais eu não fazia ideia, como, por exemplo, leis, conceitos e teorias. Fiquei encantada e senti que precisava buscar esse conhecimento. Foi então que, decidida a conhecer mais sobre

o tema, ingressei no grupo de estudos coordenado pela mesma professora. Estudamos as leis e políticas públicas que norteiam a Educação Inclusiva, a história e a produção social da deficiência e discutimos conceitos como: “normalidade”, o “outro”, “experiência” etc. Ainda mais apaixonada pelo tema, fui bolsista de iniciação científica no projeto de pesquisa “Práticas e experiências (inclusivas) na rede pública de ensino em São Gonçalo” – coordenado também pela professora Anelice Ribetto –, trabalho fundamental para minha formação.

Escrevi minha monografia sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido aos alunos com deficiência em São Gonçalo. O objetivo desse trabalho foi refletir sobre o AEE, para entender como esse serviço é oferecido, as leis que o regulamentam e, principalmente, como tudo isso se materializa no cotidiano escolar, nesse caso, do CIEP 236 (e, após, no CIEP 237). Os estudos para a escrita da monografia seguiram a dinâmica de orientação coletiva¹ – no grupo de pesquisa no qual estava inserida, na época, e onde agora estou novamente. O grupo era composto de quatro pessoas diferentes entre si – uma orientadora e três bolsistas – e tão ligadas em torno dos estudos e pesquisas no campo da Educação Especial. Foi um exercício de alteridade dos mais significativos na minha vida. Essas parceiras de pesquisa me ajudaram a compreender minhas limitações, minhas dúvidas e minha escrita. Aprendi que amizade não é ser igual, mas aceitar as diferenças como parte do processo formativo. Que aprendizado maravilhoso! A pesquisa se desdobrou em artigos, apresentações em congressos, seminários e realização de oficinas.

Durante a pesquisa para a monografia, um fato recorrente que me chamou a atenção – e que, ainda hoje, nas aulas e encontros com os demais professores da escola, revela-se diante de mim – é o questionamento que diz respeito à formação do professor para atuar com os alunos com deficiência. Ouço há anos a frase: não estamos preparados. Skliar (2015) reflete sobre o que poderia ser esse “estar preparado”. Segundo o autor, existe uma impossibilidade de antecipar se estaríamos preparados para algo que ainda acontecerá... ou não. Para Skliar, antes de pensarmos em nos preparar, poderíamos talvez, tentar “estar disponíveis e ser

responsáveis pelo presente do encontro pedagógico”. Quando esse encontro se dá com um aluno dito “diferente”, nossas estruturas se abalam. E essas estruturas estão alicerçadas na nossa construção histórico-social, que exclui os diferentes, baseados em um padrão utópico de “perfeição”.

Como desconstruir esses padrões para reconstruir uma formação capaz de nos basear no respeito ao outro, que difere de nós, sem nos pedir permissão de ser e existir? O papel da Educação Especial seria, portanto, englobar estudos, práxis e pesquisas, com a finalidade de dar suporte à inclusão?

Educação Especial e Inclusão

A Educação Especial é um campo no qual se desenvolvem práticas, teorias e políticas voltadas para a educação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades (Pletsch, 2010), e está conceituada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9.394/96, art. 58), como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. A inclusão seria, portanto, uma proposta na qual as políticas públicas garantiriam não apenas o acesso à escola, mas também todas as condições de permanência, desenvolvimento e adaptações necessárias ao aprendizado de cada aluno, respeitando suas especificidades. Um “paradigma educacional”, segundo Glat e Pletsch (2011, p. 27). Seguindo a proposta da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a inclusão insere a perspectiva da escola se adaptar ao aluno, e não o contrário disso, como nosso sistema educacional sempre se organizou. Provas de seleção, avaliações de nivelamento, testes de entrada, qualquer que seja a nomenclatura usada, podemos perceber o intuito de separar quem “sabe mais” de quem “sabe menos”. E quem não se “enquadra”? A ele resta a exclusão.

Nesse sentido, as políticas públicas no Brasil acompanharam essa perspectiva para garantir ao aluno que não se “enquadra”

nesse modelo educacional o direito à educação. Não o direito de “estar dentro” de uma escola, mas o de ser “escolarizado”, a receber de fato uma atenção às suas necessidades educativas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, a LDB de 1996, entre outras tantas, garante ao aluno esse direito. Porém, o aluno com deficiência não vem em um molde. É comum ouvirmos a frase: “eu sei o que fazer porque já tive um aluno com deficiência” ou o contrário disso, como se o contato com um determinado aluno ou um curso pudessem dar conta das especificidades dessa atuação. Para isso, as políticas garantem, entre outras coisas, a flexibilização do currículo, como podemos ver nas Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, de 2009.

Um curso de graduação, uma pós-graduação ou um curso de especialização em uma determinada especificidade não se apresentam como “suficientes” em si mesmos para que o professor se declare formado para tal? E antes? Não posso considerar um professor habilitado para atuar com alunos com deficiência antes mesmo de todos esses cursos citados? Qual seria, então, a formação “esperada ou adequada”? E quais espaços de acompanhamento acadêmico da nossa prática construímos coletivamente?

Como se dá essa formação?

Vamos, então, tecer algumas considerações sobre o que entendemos por “formação de professores” e produzir uma reflexão a partir dos sentidos dados a essas palavras. Assim, para começar, busco duas definições que apontam para alguns significados da palavra “formação”. Escolho uma fonte, o dicionário *online* da língua portuguesa, *Michaelis*²:

for.ma.ção *sf* (*lat formatione*) 1 Ato ou efeito de formar ou formar-se. 2 Modo por que uma coisa se forma. [...] 7 Modo como se constitui um caráter ou uma mentalidade.

A primeira observação é que a definição da palavra está atrelada a “formar ou formar-se”, sugerindo com isso duas possibilidades: uma formação vinda de fora – formar – e outra mais íntima – formar-se –, estabelecendo uma polarização: eu sou formada ou me formo. A segunda diz respeito “à forma como se constitui um caráter ou uma mentalidade”, considerando que aqui se reconhece uma questão ética e definindo a formação como uma questão de constituição de si e produção de existência.

Mas, quais os usos da palavra “formação” incorporados por nós na universidade? Principalmente, no próprio campo da formação de professores, às vezes, de maneira indiscriminada e banalizada. Quando estudo, estou me formando – tomando forma – e sendo formada – moldada – para caber dentro de uma pré-definição esperada de mim pela sociedade: um perfil desejado do que é um professor formado na universidade. Por outro lado, percebo em conversas com amigos que estão envolvidos com o campo educacional o uso da palavra “formação”, indicando, a princípio, um tempo passado: “eu me formei em...”, e também um tempo futuro: “vou me formar em...”. A formação está também constantemente ligada à forma de ensinar, forma de aprender, forma de ser. Dar forma. Deixar de ser o que era para ser outra coisa. Percebo outra indicação dos usos dados a essa palavra a partir do apontamento realizado pela professora Maria Helena Virgínio na sua tese³ de doutorado publicada em 2009 (pp. 77-78), que diz: “De tantos equívocos, a formação perdeu seu valor como substância e passou a ser sinônimo de expressões desvirtuadas a exemplo de: ensinar, aprender, treinar...”.

Assumo o conceito de formação como Rodrigues (2003, p. 25): “um processo permanente de autodesenvolvimento que não começa nem acaba na escola (academia) e a ação de ensinar e aprender como auxiliar na busca do conhecimento”. Estando em um processo formativo, eu não me coloco em uma posição de “acabada” ou “pronta”. Larrosa, no seu texto clássico *Notas sobre a experiência e o saber da experiência* (2002), atrela o sentido de experiência ao de formação: a formação pode ser pensada como uma experiência. Segundo o autor, a experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p. 21). Por vezes, confundimos vivências

com experiências e citamos fatos que ocorreram em nossa vida como experiências, quando esses fatos apenas geraram lembranças arquivadas, que podem ser acessadas quando necessitamos de alguma informação sobre o assunto. Nesse sentido, Larrosa (2002) já aponta que a informação pode ser considerada uma das coisas que mais empobrecem a possibilidade de experiência, pois “ela não deixa lugar para a experiência” (p. 21). Segundo o autor, isso ocorre porque, para que a experiência aconteça, precisamos

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 a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 24).

Sendo assim, a formação é atravessada por muitas possibilidades, pelas quais nós, estudantes, decidimos – por diversos motivos, que vão do desejo à opção pelo possível no momento – investir em algumas, e em outras não. E essa situação extrapola os muros da escola, pois vamos nos formando dentro e fora dela. A criatividade, a sensibilidade, o desejo e as experiências são linhas que cruzam constantemente nosso caminho formativo, que, por sua vez, constitui-se dessa busca pessoal. Nóvoa (1997, p. 13) diz que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. O professor é a pessoa”.

Quando optamos por um curso, uma disciplina eletiva, um grupo de pesquisa, um orientador, estamos produzindo nossa formação por meio das nossas escolhas. Nóvoa (1997, p. 13) cita Nias para se referir a essa noção de formação humana: “uma parte importante da pessoa é o professor”. Ele entende a formação como um “vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade

peçoal” (p. 13). Esse processo se alimenta dos modelos educativos controlados pela pedagogia, mas não se esgota neles.

E, na FFP, como se dá essa formação?

A Faculdade de Formação de Professores (FFP) foi criada pela FAPERJ em 1973, mas, no ano de 1987, foi incorporada à UERJ. A FFP oferece seis cursos de licenciatura plena, nove cursos de pós-graduação (especialização); seis cursos de mestrados – sendo quatro acadêmicos e dois profissionais e um de doutorado.⁴ O *campus* da FFP se localiza em São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro, que abriga em torno de um milhão de habitantes⁵, sendo a única universidade pública da cidade.

Mas, e a tal formação para Educação Especial?

Em abril de 2009, quando entrei para o curso de Pedagogia da FFP, encontrei a versão quatro do currículo como vigente. Após muitas reformas na grade curricular, a FFP introduziu, no ano de 2006, a Educação Especial como disciplina obrigatória para o curso de Pedagogia. Porém, tentando acompanhar os debates ocorridos no interior dos encontros nos seminários⁶ do DEDU, que sinalizavam para a emergência de incluir essa disciplina em todos os cursos oferecidos pela FFP, abriu-se a opção para que os alunos das demais licenciaturas a cursassem como eletiva. Assim funciona até o fechamento deste texto.

Acompanhei alguns dos debates nesses seminários promovidos pelo DEDU, que diziam respeito ao campo da Educação Especial, como, por exemplo, a obrigatoriedade da inclusão da disciplina Libras. Já existia na época uma lei, o Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (conhecida como Lei de Libras), que

determinava a inclusão dessa disciplina em alguns cursos, entre eles, os cursos de formação de professores.

Art. 3º – A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º – Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º – A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (Brasil, 2005).

Quando comecei o curso, em 2009, apesar do prazo legal já esgotado (o prazo seria 2006, um ano após a publicação que ocorreu em dezembro de 2005), essa disciplina não era oferecida. Alguns movimentos, porém, já eram realizados no intuito do cumprimento do marco jurídico. Muitos eram os “entraves” para o início da oferta dessa disciplina: falta de profissionais (professores surdos ou ouvintes, com mestrado concluído e proficiência em Libras) e, principalmente, a necessidade de uma regulamentação interna tanto no DEDU quanto nos Conselhos Superiores. Em 2010, para tentar suprir essa carência, a professora Jacqueline Moraes, que na época era coordenadora do curso de Pedagogia, convidou o professor Ronaldo Xavier, um professor surdo, para ministrar um curso de extensão, do qual eu participei. No ano de 2011, a disciplina começou a ser oferecida como eletiva, para todos os cursos da FFP.

A discussão do campo da Educação Especial no curso de Pedagogia ultrapassa os limites do currículo, pensado apenas como uma série de disciplinas/cursos, e atravessa todo o período de forma diferente para cada aluno e professor. Nilda Alves (2008), quando propõe repensarmos o currículo, questiona essa organização disciplinar que ele apresenta, na qual estamos

aparentemente apegados de uma forma agonizante e agonizante, pois diz que, “como a Universidade ou as universidades, reconhecidas como as grandes formadoras desses profissionais, no presente, vão responder a esta grande questão se estão divididas em departamentos que se entendem como disciplinares?” (Alves, 2008, p. 1).

Interessa-me discutir uma reforma que reconsidere esse formato curricular engessado. Talvez para propor que, no interior das discussões de reformulação do curso, repensemos a importância dessa configuração curricular, que estabelece, por exemplo, que algumas disciplinas estão ligadas a outras por um sistema chamado “pré-requisito”, o qual determina a ordem que os alunos devem cursá-las. Ou propor, como Nilda Alves (2008, p. 2), um sonho: “nos colocar a possibilidade de formular um sonho que vai muito além das estruturas disciplinares e departamentais que as universidades têm hoje”.

Discutir o currículo é estabelecer um plano de ideias que nos possibilite pensar que, para além dos debates sobre a inclusão de algumas disciplinas, como Libras ou Educação Especial, esse campo já compunha o curso de Pedagogia de formas variadas. Desde a primeira versão do currículo já existia a disciplina Tópicos Especiais – como já contei no trecho sobre a história do curso de Pedagogia da FFP –, na qual os professores decidiriam a ementa a ser dada naquele semestre letivo. As professoras Vanessa Breia, Rosimere Dias e Monique Franco ofereceram espaços de debates sobre o campo aproveitando a ementa livre. Existia também uma disciplina eletiva chamada Psicomotricidade, que abordava questões da Educação Especial. Além das disciplinas, os grupos de pesquisa e de estudo, os cursos, os seminários e as palestras faziam e ainda fazem parte dessa rede que, talvez, possamos chamar de formativa.

Muitos movimentos formativos são possíveis dentro do campo da Educação Especial. A defesa da ideia de uma formação aberta ao diálogo, sensível e disponível, não exclui a formação técnica necessária para o atendimento ao aluno que necessita de qualquer tipo de atenção específica. Entendo esses movimentos como sendo parte de uma formação atravessada por aspectos que operam como

linhas que ora se entrecruzam, ora se tensionam, ora se ligam, ora se opõem. Essas linhas podem ser consideradas aspectos técnicos, jurídicos, éticos, estéticos, políticos, didáticos etc.

Assim, o curso de Pedagogia vai se construindo e nos constituindo professores nesse processo. E nós, alunos, ex-alunos e professores, vamos colaborando para esse processo com nossas pesquisas, nossos encontros e nossas intervenções no cotidiano da FFP.

Reflexões finais

Problematizar questões presentes na nossa vida, desde “sempre” – que foram construídas sólida e historicamente na sociedade –, não é um exercício dos mais simplificados, pressupõe um intenso exercício de reflexão, de ruptura. A pretensão neste texto não era dar respostas prontas, encontrar a verdade absoluta ou a essência da vida, mas buscar uma reflexão sobre nossa formação. Por vezes, procuramos grandes “sacadas”, grandes feitos, e esquecemos de olhar bem de perto.

Esquecemos que nos pequenos gestos – gestos mínimos – estão embutidas possibilidades substanciais de negociação com a vida cotidiana. No decorrer da minha formação, muitas vezes deslizei e caí em armadilhas montadas por mim mesma, como tentar rapidamente rotular situações e pessoas. Aprendi, com a prática da escrita, na pesquisa, no cotidiano do trabalho e da sala de aula a parar para pensar. Parar para tentar observar de outro ângulo e, então, pensar novas possibilidades para a existência das pessoas e das situações, que não as oferecidas hegemonicamente. Outras possibilidades de ser e estar no mundo.

Inspirada em Paulo Freire, que nos diz como “a ação humana pode se mover em várias direções ao mesmo tempo, que alguma coisa pode conter a si mesma e o seu contrário” (2003, p. 87) e, ainda, que é “na relação dialética, contraditória, prática-teoria, nós nos encontramos e, se nos perdermos, às vezes, nos reencontramos por fim” (Freire, 2001, p. 135), encontro eco para minhas reflexões. Eu posso, então, ser preenchida por vários *eus*.

Assim é a pesquisa, assim é a escola, assim são os professores: atores da vida social, impregnados por contradições, em busca de uma prática coerente, que tente dar conta de englobar o idealizado e o praticado, como numa dança.

Sabemos que as pessoas com deficiência foram, ao longo dos séculos, invisibilizadas e segregadas. Mesmo após serem finalmente visibilizadas, a segregação continua, em muitos aspectos. Fomos absorvendo socialmente – e reproduzindo – que essas pessoas mereciam respeito e atenção, mereciam até mesmo educação, porém, num espaço só delas. Com o discurso de atender às especificidades, fomos segregando essas pessoas em asilos, orfanatos e escolas especiais. Então, agora, da noite para o dia, elas estão dentro das escolas! E, agora, fortemente impactados pela sua presença, pois não podemos mais ignorar sua existência, nós, professores, precisamos aprender a ensinar. Ensinar quem desafia a lógica do ensino hegemônico, que desafia o currículo elaborado pelas instâncias de poder – o Estado. O mesmo que elaborou as Leis que garantiram a esses alunos o direito tanto à matrícula na escola regular, quanto às tais “adaptações razoáveis”, que vimos neste texto.

As Leis estão aí, oferecendo-nos suporte tanto legal quanto financeiro, mas esbarramos cotidianamente em barreiras invisíveis. Esbarramos em nós. Como sair do lugar da “autoridade do saber” para entrar no inseguro universo do ensinar a educação? Como admitir que tudo que estudei e sei, todo conteúdo curricular, toda didática, precisa ser revista e reinventada todos os dias. Aprender a ensinar ensaiando...

Referências

ALVES, Nilda. “Currículo, docência e escola”. *Revista Espaço do Currículo*, v. 1, n. 2, set. 2008/mar. 2009.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394*, de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2013.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>.
Acesso em: 09 mar. 2017.

_____. *Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade Educação Especial*. Brasília, 2009.

FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. *A educação na cidade*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GLAT, Rosana e PLETSCHE, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LARROSA, Jorge. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 2002.

NÓVOA, A. “Formação de professores e profissão docente”. In _____ (coord.). *Os professores e sua formação*. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, pp. 9-33.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.

RIBETTO, Anelice. *Projeto de pesquisa Tensões entre políticas e experiências inclusivas na formação dos professores em São Gonçalo*. São Gonçalo: UERJ/FFP, 2014-15.

RODRIGUES, Janine M. C. *Construindo a profissionalização docente*. João Pessoa: EdufPB, 2003.

SKLIAR, Carlos. “Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas –

fronteiras em educação”. *Revista Pro-posições*, v. 12, n. 2-3, pp. 35-36, jul.-nov. 2011.

_____. “Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável”. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, pp. 13-28, fev.– mai. 2015.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2017.

VIRGÍNIO, Maria Helena da Silva. *Análise dos conceitos de formação docente no contexto educativo-formativo brasileiro* (tese). João Pessoa, 2009.

II - Práticas

Experiências de invenção e formação: uma intervenção *outra (com)* crianças no Transtorno do Espectro Autista

Rafaela Corrêa Silva

Passos e caminhos: traçados de formação

O lugar de onde venho traduz um pouco do que penso e de como sou: formada no chão da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, no curso de Pedagogia. Sim, sou professora e continuo a me tornar a cada dia. Nos caminhos de estudos, não é difícil se deparar com vozes que renegam e desvalorizam o curso de Pedagogia pelos corredores da faculdade. Os discursos e as situações que presenciamos nos tocam de alguma forma. Incomodam. Fazem-nos pensar sobre o modo como nos posicionamos perante essas falas e as práticas que vivemos. Perguntas que retomam uma suposta essência do professor, uma essência de lamento, dor e pena. Não me vejo imersa em práticas com esses pressupostos. Venho aprendendo que muita coisa na vida é questão de escolha. E, então, resolvi ensaiar outros caminhos, outras experiências, outros encontros, outras escritas.

[...] Lembro-me como se fosse hoje, a entrada na Faculdade de Formação de Professores. Minha mãe me acompanhou na inscrição, me pegando pela

mão e me levando. Aquela pequena jovem adulta de 17 anos de idade, recém-formada no ensino médio, indecisa nas escolhas, pequena criança que há 12 anos atrás queria ser médica. Posso sentir até hoje o calor do casaco branco dado com tanto amor, que virou meu mágico jaleco branco, da pequena pediatra que brincava pelo chão da sala. Os tamancos altos que sobravam no pé mirim da filha caçula para dar tamanha elegância no andar. Pediatra louca, que ora queria lecionar, ora queria consultar. Lembro-me também do primeiro quadro negro e da escrita dura com o giz. Escritas permeadas de espirros por causa da alergia. No vestibular alguma escolha teria que prevalecer. O sonho da pediatra se afastou, dando lugar ao desejo de me tornar nutricionista. Chegou o vestibular. As duas opções foram escolhidas, nutrição e pedagogia. Os resultados não demoram a sair. Ingressei no curso de Pedagogia, em janeiro do ano de 2010. Os primeiros meses passaram e a inquietude me completando. Em junho, finalmente sai o resultado para nutrição. Uma convocação. E agora? Esta pergunta eu não tinha resposta. Recorri então a minha mãe que com certeza na minha doce inocência me daria uma resposta confortante e decisiva. A resposta veio em forma de abraço acompanhada da frase que dizia, ‘Minha filha, siga o seu coração, o que ele te diz? Se ele está te guiando a viver essa experiência, viva, não tenha medo, a vida é feita de escolhas difíceis e ninguém poderá responder por você’. A educação não me abandonou por completo, foi tirar um sono leve. Fui viver, me joguei. Eu fui, mergulhei com todo o corpo na esperança de encontrar aquilo que eu procurava. Pois é, eu não encontrei. E como eu iria contar para quem apostou em mim, que eu não encontrei? Essa era a pergunta que me angustiava todos os dias em pé no ônibus a caminho da faculdade. A educação me fazia pulsar, me fazia pensar que não era aquilo que estava procurando. A decisão foi tomada. Quer dizer, tomada por nós, no plural. Eu e a mãe louca que simplesmente me acolheu com aquele abraço e disse, ‘Volta filha, volta para aquilo que te faça feliz, se não for isso também, busque outros caminhos, eu estarei com você’ [...] (Carta Rafaella Correa escrita no Diário de pesquisa)

Passei pelo curso de Pedagogia com a certeza de que era aquilo que queria: ser professora. O tema e a aproximação com a Inclusão se deu no 7.º período de graduação, quando tive a oportunidade de trabalhar com mediação escolar¹. Comecei ali a pensar um desejo de uma formação que considere, fale e converse com a diferença na escola, a experiência de mediação com crianças diagnosticadas no Transtorno do Espectro Autista e as práticas que problematizam a possibilidade da chamada inclusão².

Gestos e encontros: possíveis práticas inclusivas

Chamo a atenção para as possíveis facetas da in/exclusão escolar sob o diferencial significativo de uma formação aliada ao conceito de invenção no trabalho de mediação, aos relatos de experiência no trabalho com crianças no espectro do autismo e aos processos gestionários que permeiam a relação educacional.

Pensar em inclusão é pensar em trabalhar com o novo, o tempo, a experiência, o outro, o diferente, o desconhecido, o inesperado e o imprevisível. Talvez esse seja um disparador que me levou a produzir tais reflexões, que projetam outros, possíveis de formação, de escuta, de produção da diferença e pensa a mediação escolar como possibilidade de um trabalho inclusivo e, sobretudo, chamando a atenção para os processos gestionários. Um trabalho aliado ao tempo. Tempo de silêncio, tempo de ação, tempo de intervenção, tempo da fala, tempo de interação, tempo do nada, tempo do tudo. Um ensaio de dedicação e amor à prática desenvolvida.

Pensar em processos gestionários inclusivos e a mediação escolar, seu caminhar e os efeitos de uma formação inventiva implica afirmar um princípio ético-estético-político (Guattari, 2006)³. Como afirma Dias (2012), ético porque se abre para a possibilidade de fazer escolhas, correlacionar a formação inventiva com a atuação do mediador, e estético como um dos caminhos possíveis. Ou seja, é possível pensar a gestão escolar como facilitadora dos processos inclusivos, pela atitude de forjar novos encontros entre a mediação e a gestão escolar sob os diferenciais da invenção. Este trabalho busca refletir sobre as implicações⁴ e práticas de uma formação inventiva, entendida como um processo de transformação de si e do mundo. Para Dias (2012, p. 36),

A aposta de uma formação inventiva é fazer com o outro, e formar é criar outros modos de viver-trabalhar, aprender, desaprender, e não apenas instrumentalizar o outro com novas tecnologias ou, ainda, dar consciência crítica ao outro. Uma formação inventiva é exercício da potência de criação

que constitui o vivo, é invenção de si e do mundo, se forja nas redes de saberes e fazeres produzidas histórica e coletivamente.

Nada mais coletivo do que o trabalho de mediação. Não há mediação individual, ela é um conjunto de forças. Para propor o coletivo, é necessário se abrir para a experiência de sentir com o outro, ver com o outro, pensar com o outro, deixando de lado os *a priori* que tanto aprisionam, e muitos nos cegam. Assim vejo a gestão interligada nesse processo. A mediação é uma possibilidade, é um modo possível de fazer, aproximando-se de peito aberto as urgências e as experiências do presente vivo. Como ferramenta teórico-metodológica, este ensaio ganha corpo pela interlocução com o método da cartografia (Passos et al., 2009) e a intervenção (Lourau, 1993) como dispositivos para acompanhar processos. Com o método da cartografia é possível a análise dos acontecimentos e urgências que ocorrem ao longo do tempo e problematizam os efeitos ou não efeitos no processo de pesquisar.

O trabalho de mediação escolar é realizado na atenção ao outro, que está repleto de possibilidades e sujeito a mudanças no decorrer do seu desenvolvimento. Os recentes estudos apontam que as crianças com autismo demonstram uma amplitude de comportamento e variantes no grau de severidade e comprometimento, o que acaba por afirmar a necessidade dessa importante relação entre “mediador e aluno” ser escrita e reescrita a todo momento, acompanhando os processos que surgem ao longo do caminho. Cartografar os acontecimentos e dialogar com eles, sobretudo, coletivizar, pois tem toda uma equipe na relação com as crianças e os pais, sujeitos também atuantes nesse processo.

A cartografia exige aprendermos a começar pelos meios, em atenção aos sentidos que produzem e reproduzem no processo de formação e atuação do professor. Assim como na mediação, quando consideramos que não é requisito que o aluno a ser mediado precise conhecer ou ser íntimo do mediador, esse contato e o convívio se dão ao longo do processo, no entre conhecer-fazer e fazerconhecer.

Como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer? Se antes da pré-pré-história já havia os monstros apocalípticos? Se esta história

não existe, passará a existir. Pensar é um ato. Sentir é um fato. Os dois juntos – sou eu que escrevo o que estou escrevendo (Lispector, 1977, p. 22).

A opção pelo meio nos força a traçar uma escrita e uma ação em devir, que se dá na medida do tempo, acompanhando as transformações, as mutações que a vida cotidiana nos impõe. Naturalizar acaba sendo um processo, na maioria dos casos, automático, ao mesmo tempo que desnaturalizar, inventar e refletir sobre as próprias práticas, construindo e desconstruindo conceitos, produzindo problemas, é outro caminho e um dos grandes desafios na afirmação da vida. Onde há seres humanos, há educação, há formação, há trocas e partilhas. Ou seja, somos mediados e mediamos o tempo todo.

A mediação tomada como prática ética na pedagogia se faz presente quando encarada com abertura para a possibilidade de fazer escolhas, ter autonomia para realizar estratégias e modos que auxiliem o aluno mediado, uma prática estética como um dos caminhos possíveis. Ou seja, é possível ver a mediação como um modo de apoio, resistência e permanência das crianças chamadas deficientes no contexto educacional.

Experiências com o desconhecido: um jogo de riscos

Para falar de inclusão, é impossível não falar de escola. E de que escola estamos falando? Uma escola que pensa junto o desenvolvimento de cada aluno. Uma escola que propague aquilo que queremos na sociedade: respeito. Uma escola que seja um lugar de encontro, ou melhor, encontros. Encontro com o outro, com caminhos, com escutas, com possibilidades. A grande escola chamada vida nos convida a repensar as práticas que vivemos em sociedade. O que vivemos na escola são ensaios do que vivemos no mundo. Viver a experiência da diferença na escola é sem dúvida primordial. É nos primeiros anos de vida e de escolarização que somos expostos a valores e ideais que nos formam. Nesse cenário de escola, inclusão, direito e diferença, as políticas demonstram a

necessidade do acesso aos direitos das pessoas com deficiência e geram uma força de existência.

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 a escutá-lo ou escutá-la (Freire, 1997, p. 136).

Na perspectiva da educação, esse receio geralmente permeia os pensamentos dos educadores, que se origina, na maioria dos casos, da própria formação acadêmica, que não habilita para o trabalho com a diversidade. Os preconceitos existentes no encontro com a diferença poderão ser eliminados ou pelo menos amenizados por meio da sensibilização e da convivência com a diferença humana.

O convívio com a diversidade humana pode enriquecer nossa existência, desenvolvendo, em variados graus, os encontros com as trocas de aprendizagem. E ainda é mais: conviver com diferenças vai além do ato de aceitar. Conviver é um modo operante diferente e se instaura de modo oposto ao processo de aceitação. Estava eu a conviver com o Enzo, e assim pude embarcar e mergulhar nessa experiência.

Ao conhecer o Enzo, meu aluno mediado, pude sentir aquilo que nunca havia sentido antes. Eu não sabia ser professora. Eu não estava preparada. Eu não saberia como falar e me aproximar dele. Diagnosticado com autismo, eu somente tinha essa informação. Seu nome e seu diagnóstico. Comecei a me perguntar antes de conhecê-lo. O que mais ele seria, o que ele gostava, quem era ele? Antes mesmo de me encontrar eu me desencontrei. Desencontro que me preparou para um encontro recheado de a priores, acerca do diagnóstico de autismo (Diário de campo, março de 2014).

As políticas de inclusão e a implementação de ações, inclusive no âmbito legal da “obrigatoriedade” dos alunos diagnosticados com transtornos, síndromes e deficiências preferencialmente serem matriculados nas escolas regulares, começaram a fazer sentido e, sobretudo, a problematização daquilo que se assemelha aos modos

praticados nas escolas. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) n.º 13.146, em seu Art. 4.º, especifica que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”. No que diz respeito ao direito à educação,

Art. 27 – A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único – É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, Lei n.º 13.146, 2015).

No âmbito do direito à educação, já na LDB de 1996, a Educação Especial era entendida como “a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Art. 58, LDB 9.394/1996). Com essas mudanças inerentes ao processo de reformulação das estruturas educacionais, o conceito de mediador, professor de apoio, professor de apoio especializado (em suas diferentes nomenclaturas), começou a *nascer* e se efetivar nas redes de ensino.

A mediação ainda em processo de legitimidade, naquele ano, já encontrava dificuldades em achar literaturas que contemplassem esse tema. Fui de peito aberto encontrar-me com o Enzo. Um encontro extremamente singular. Um encontro entre Rafaela e Enzo. Não havia passo a passo.

Com o passar dos dias, fui aprimorando minhas leituras acerca do tema, sobre o autismo, assistindo a palestras e vídeos, lendo livros, dialogando com a equipe terapêutica que acompanhava o Enzo. As questões iam surgindo e perturbando minha *tranquilidade formativa* (Ribetto, 2012), e me fizeram pensar os problemas como potência de reflexão na própria prática. E, assim, fui desenhando uma forma

de trabalhar com ele. Ele foi me apresentando aquilo que eu não lia nos livros e nem nas palestras. O convívio e a sensibilidade foram meus grandes aliados. E ele, meu aluno, meu grande professor, me mostrou aquilo que não encontrei em página de livro algum. As políticas foram acompanhando o cenário social e, sobretudo, educacional do processo de inclusão de crianças e jovens diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), definição assumida pelos órgãos médicos na 5.^a edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014, p.73):

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Nos parâmetros legais, a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabeleceu diretrizes para sua consecução, determinando no seu art. 1.º:

§ 1.º – Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

Famíliares e pessoas envolvidas com a causa começaram a pressionar e a cobrar a implementação de ações mais efetivas que auxiliassem no processo de inclusão dessas crianças e jovens nas escolas regulares. Em 2014, no início do meu *trabalho mediativo* com o Enzo, a minha permanência como professora mediadora era custeada pelos familiares, uma prática comum e de costume no setor privado. No âmbito público, já havia iniciativas isoladas de municípios que adotaram esse tipo de profissional e função, que recebera outros nomes em cada região. Já no ano de 2015, após uma série de debates que envolveram entidades representativas da sociedade civil, o Congresso Nacional aprovou, no mês de junho, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e, em 06 de julho, a presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei n.º 13.146, durante uma cerimônia no Palácio do Planalto. Esse foi o resultado mais efetivo de muitas batalhas, envolvendo instituições de apoio, pais, responsáveis e toda uma mobilização em torno da causa.

O sujeito da experiência corre o perigo de se indignar, ou seja, não se conformar com a situação posta, buscando sempre respostas a suas indagações, nunca se acomodando. Portanto, experiência não é prática, pois nem sempre está sensível e reflexiva ao momento vivido. Explicita o autor: É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (Larrosa, 2010, p. 25).

Poderia passar horas, dias, meses e anos de estudo sobre TEA, no caminho inverso. Busquei, assim, no processo de desenvolvimento, a literatura, o suporte teórico, os relatos de experiências, os pontos de vista, os ângulos de partida e decolei na mais interessante aventura: aprender com ele, meu aluno.

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a 'o-posição' (nossa maneira de opormos), nem a 'imposição' (nossa maneira de impormos), nem a 'proposição' (nossa maneira de propormos), mas a 'exposição', nossa maneira de 'ex-pormos', com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se 'ex-põe' (Larrosa, 2002, p. 25).

Larrosa (2002) indica que é preciso lançarmo-nos à experiência e nos arriscarmos a nos reconhecermos nela. O ser “ex-posto” na experiência está em constante risco de ser transformado por ela, pois, se ele não conseguir problematizar os discursos gerados nas suas relações com as diferenças, se ele não internalizar essas transformações, nunca terá sensação de completude. Estava ali ex - posta à experiência. Arrisquei no mergulho e na invenção de um modo outro de viver esse encontro. A invenção mais cabível que me veio naqueles dias foi experimentar.

O Enzo era um indivíduo, uma criança como outra, que nasce nas maternidades dos lugares afora. Mascarar ou esquecer o que já havia lido sobre autismo seria impossível. Inventei. Fechei os olhos e inventei uma imagem outra. A intenção não se deu pela *normatização* do estereótipo do que é considerado normal. Busquei ver o Enzo pelo Enzo. Intervir com um ser ativo de uma coparticipação do processo de aprendizagem mútua. Quando vi, estava ali, colada aos processos de escuta e atenção ao que ele me apresentara. Era tudo novo. Tudo inventado por um modo de ser e estar no mundo, por outras relações, e foi por meio delas que acompanhei nossos processos de aprendizagens. Vale ressaltar que, pela linha teórica instituída, era eu quem estava ali para propor aprendizagens para ele. O caminho foi inverso. Era ele quem me ensinara a tentar ensinar.

Foi na abertura dessa experiência que me vi aprendendo no dia a dia os mistérios do diagnóstico do autismo, sua diversidade. Meu olhar deslocou-se. O desconhecido estava a minha frente. E eu resolvi encará-lo como desconhecido permanentemente para continuar a aprender mais e mais. Via-me como um pássaro que não sabe voar. Mesmo com as leituras, vídeos, palestras e os diálogos com terapeutas que diziam conhecer o Enzo, continuava insegura, com medo, e o desconhecendo. Fui chegando à conclusão de que muitos não conheciam o Enzo, mas o autismo. Características e um saber unicamente científico de um estudo pautado em um diagnóstico. Então inventei. Fiz daquilo tudo um jeito outro. Uma experiência outra de relação com o Enzo. Uma experiência pautada na diferença, não na cultura do que difere e destoa dos padrões, e sim uma aposta na diferença como filosofia.

Filosofia da diferença: uma pesquisa no âmbito da filosofia da diferença é aquela que produz um pensamento diferencial e afirma a possibilidade de diferir ampliando a potência de diferenciação do pensamento e da vida. Um pesquisador pode expressar pela linguagem a criação da diferença e pode arranjar uma maneira própria de fazer pesquisa ao afirmar intercessões para fazê-lo pensar, levando seu pensamento aos limites, aos encontros e tensionamentos com outros pensamentos e modos de vida, na sustentação dos paradoxos daí decorrentes, das gagueiras que nos inventa no pensar (Barros e Zamboni, 2012, p. 121).

“Viver pelo coletivo é um trabalho artesanal. É uma prática inventiva, [...] porque não padronizada, mas construída pelos afetos, pelas sensibilidades, pelas percepções absolutamente microscópicas” (Scheinvar, 2012, p. 72). Optei pelo coletivo, pelo artesanal, pelas mãos duplas, triplas e várias. E fui construir, desconstruindo essa prática de mediação escolar tão comumente questionada, racionalizada ao cuidado do outro, manutenção da ordem, aplicação de métodos, adaptação de rotinas e materiais.

Conversamos? Ou cada um de nós continua dizendo coisas somente para nós mesmos? (SKLIAR, 2012, p. 48). Concordo com você querido Carlos, como pode isso? Uma boa questão que vem me ajudando a pensar e a conversar mais nos territórios que piso e com pessoas que me encontro (Diário de campo, janeiro de 2016).

Entre análises e experiências de mediação – momentos de abertura: a aproximação

Os caminhos foram tomando corpo à medida que o trabalho foi sendo desenvolvido. Um trabalho aqui encarado como experiência. Uma experiência em que não há um sujeito e um objeto, e sim sujeito que vivem a experiência, e há também as inquietações, os afetos e as forças que atravessam as relações. Traspõem os limites preestabelecidos e os *a priori*s. São como estilhaços de um medo, em lidar com aquilo que é determinado por algo ou alguém.

No caso do Transtorno do Espectro Autista e de outros diagnósticos, um olhar médico geralmente o determina e o classifica. Racionaliza. “O olhar clínico simboliza um olhar que sabe e decide, portanto pode reger. Para se constituir como tal, precisa aprender a ver, isolar, reconhecer diferenças e semelhanças, agrupar, classificar [...]” (Moyses, 2001, p. 176). O diagnóstico, em muitos casos, aliena a si e os outros, que transpassam um olhar que mancha (Skliar, 2015), um olhar com teor pesado, sujo, repleto de significações do ponto de vista da pena e do cuidado.

Para aproximar-me de Enzo, precisei desamarrar alguns laços que me prendiam aos livros e conhecimentos sobre o diagnóstico que o determinava, classificava. Um deslocamento necessário, de abertura a tudo que ele me mostrara. Os movimentos do corpo que ele ensaiara. Os sons que ele balbuciara. Os olhares que ali se faziam presentes nos *entres* dos nossos encontros. Tudo que cito como afirmação também são questões de investigação em casos de negação. Os movimentos, os sons e os olhares que não aconteciam também faziam parte desse jogo de abertura, de aproximação.

A tentativa de aproximar-me de Enzo nasceu do significado dado ao verbo “aproximar” escrito no dicionário de Silveira Bueno (2000): “Aproximar” significa “pôr junto; fazer com que uma coisa fique ou pareça estar perto de outra; estabelecer relações entre; aliar”. Será que é tão fácil assim se aproximar de algo ou alguém como dizem as palavras do dicionário? Estar perto nem sempre significa estar próximo. Quantas vezes estamos longe das pessoas, dos lugares, dos cheiros, e nos sentimos tão próximos a eles?

Resolvi, assim, aproximar-me e conversar com o Enzo. Deixar a conversa acontecer. Ouvir o que ele tinha a dizer, procurando sair das armadilhas que nós mesmos nos colocamos, em que muitas vezes insistimos em ouvir uma voz, uma única voz em uma conversa, a nossa própria voz. Nesse caso, aproximar é bem mais que um verbo ou uma ação, é um sentimento, uma energia que corre ou não corre por entre nós. A distância não impossibilita a proximidade, tampouco se aproximar de algo, alguém ou alguma coisa. Corpo presente não significa abertura para a aproximação. Corpo ausente também não significa necessariamente distância. A

presença não garante a proximidade nem determina sentimentos, pessoas, lugares, coisas próximas umas das outras.⁵

E é nesse contexto que problematizo a tal presença do profissional de apoio que trabalha nas salas de aula. A legislação tem seu peso e garante a presença, porém não irá conseguir determinar a aproximação. Como a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, relata, em 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. 2.º, terá direito a acompanhante especializado” (Sancionada em 2015).

Não estava muito bem preparada, assim me sentia naquele dia que Enzo se jogou no chão e começou a chorar. O brinquedo dele preferido estava bem perto, ele havia feito a atividade, estava tudo bem ao meu ver. Enzo não fazia comunicação oral, mas já ensaiava outras comunicações. O choro era forte que me assustou. Naquele momento, pensei em desistir. Como eu poderia ajudá-lo se eu mal sabia o que estava acontecendo. O desespero foi chegando ao limite. Até que começo a explorar mais os outros sentidos. Apurei meu olhar. Fiz as ligações dos gestos, do movimento do seu corpo, da sua mão, dos seus dedos direcionando os ouvidos (Diário de campo, junho, 2015).

A importância da lei não se discute e não é o objeto central nesta escrita. Aqui, é encarada como um atravessamento importante em forma de conquista do direito legitimado. Nesse engajamento, proponho pensar e refletir sobre as práticas e pistas no trabalho de uma mediação *com*. Buscamos aqui pensar os meios. Os *entres* discursos, considerados direitos jurídicos e legislativos, sem negar suas importâncias.

A intenção é refletir sobre a necessidade de estabelecer relações entre *alunos mediados* e *professores mediadores*. Como bem esclarece o dicionário, aliar-se a eles. As pistas estão se desenhando: aproximar-se do aluno vem antes mesmo de aproximar-se do seu diagnóstico, daquilo que o determina, define, classifica e, muitas vezes, aliena. Não podemos resumir nossas crianças, jovens e adultos chamados pessoas com deficiências por

um diagnóstico, um rótulo. Anteriormente a todos os olhares que o determinaram, ele possui um olhar, um jeito, um gosto, um cheiro, uma vontade, um desejo, um amor, uma saudade, um medo, uma gente. Gente como a gente, que compõe sua relação com o mundo e consigo nos balanços da vida.

Pesquisa e intervenção: o encantamento

Encantar-se. Permitir-se ao encontro. Encantar-se com esse encontro. Sentir esse encanto de trabalhar com o desconhecido pode ser uma pista de trabalho. O encantamento como dispositivo de pesquisa é disparador para uma pesquisa cartográfica, em que não há sujeitos e objetos de pesquisa, mas os *entres*. Um estar entre o outro, com o outro, pesquisando, aprendendo, intervindo.

Um modo outro de se relacionar com o outro e com si mesmo, que elege a perspectiva do sensível, do envolvimento, de um encantamento. Um modo que exige de nós uma implicação com esse movimento nas escolas, de crescentes diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista. A pergunta que ecoa: O que estamos fazendo em nossas práticas pedagógicas como professoras? Em muitos casos, há um distanciamento, um medo em lidar com esse diagnóstico que tanto rotula e nomeia. Já chegamos com receio de nos aproximar, e tampouco permitimos nos encantar com o que eles nos apresentam. Anterior a qualquer diagnóstico, existe uma pessoa, seja ela criança, jovem ou adulto, que possui uma cultura, costumes, manias, amores, desconfortos, confortos e desamores. À medida que permitimos nos encantar com aquele outro desconhecido, abrimo-nos para trocar e aprender, sentir a diferença como prática cotidiana, tocar o outro e também ser tocado por aprendizados desconhecidos e, em muitos casos, inimagináveis. Quebrar padrões. Ver de outro modo. Um olhar mais plural para aquilo que é diverso de mim e dos outros.

Afirmação de um trabalho: o mergulho

Ir com tudo. Mergulhar. Ir na certeza de que, quando não se sabe, aprende-se e, quando se acha que sabe, também se erra e se aprende de outro jeito. Na intenção de mergulhar como o próprio ato de mergulho no mar, um mergulho para conhecer outros territórios de vida, outros peixes, outras espécies, outras belezas, outras vidas, outros jeitos. Quando se mergulha, afirma-se uma escolha e ainda um modo de trabalho. O mergulho é um desafio. Um desafio com algo desconhecido que está por vir e, muitas vezes, assusta. Mas, a forma como se mergulha, e a própria escolha de mergulho, afirma sua posição perante aquele desafio imposto ou até mesmo escolhido. No meu caso, com o Enzo, não me foi imposto. Literalmente, uma mãe bateu à minha porta e me perguntou se não gostaria de trabalhar com o filho dela. Uma oportunidade, um desafio que escolhi aceitar. E, reverberando os meus caminhos, pude cartografar a pesquisa e algumas pistas que me ajudaram a refletir sobre a minha prática como professora de formação e como professora mediadora, naquele momento de encontro com o Enzo. E, ainda mais e além, pude repensar como estava a me relacionar com as influências de toda a equipe de trabalho e da própria família. Como estava lidando com a famosa autonomia necessária à minha prática e, sobretudo, às práticas do Enzo como pessoa. Afirmar um trabalho também significava uma autonomia própria e, ainda mais, pensar a autonomia que ele, o Enzo, precisara desenvolver e conhecer.

A prática escolar é uma grande oportunidade para profissionais e familiares construírem um repertório de ações inclusivas para o aprendente com autismo. Não se trata meramente de estipular tarefas isoladas e pedir para serem cumpridas com rigor e método, mas trata-se de uma concepção de aprendizagem que inclui desafios e superação, sempre com o intuito de propiciar a autonomia. A autonomia é uma conquista elementar no seio da escola (Cunha, 2014, p. 57).

Nesse mergulho, comecei a me sentir implicada no processo dito de inclusão de pessoas com deficiências na escola regular. Processo que envolve todos que o cercam e ainda mais a escola, que hoje e sempre foi formada por gentes, por pessoas, por relações. E por um chamado Projeto Político Pedagógico, que também é formado por gentes, pensamentos de pessoas que constroem a escola. Uma escola inclusiva tem muito a ver com um bom projeto pedagógico. De que adianta oferecer rampas e banheiros adaptados se todo o processo está permeado pelas relações? E é nessas relações que estão postos os currículos e as avaliações. O mergulho é uma possibilidade de você se abrir, implicar-se e respeitar esse ser humano, o aluno mediado-mediador, como um sujeito singular que precisa ser visto de forma integral, e não somente por um diagnóstico ou por você, mas também por todos.

Para não concluir: algumas considerações

Este trabalho-experiência-escrita cria contornos para pensar a relação que estamos estabelecendo com alunos chamados e diagnosticados autistas na escola. Que relação estamos estabelecendo com nós mesmos quando nos afastamos daquilo que nos parece desconhecido? O intuito é provocar o pensamento e escrever uma composição outra, um modo outro de se falar, olhar e viver com o autismo na escola, um movimento estratégico. Em primeiro lugar, apresentar um tema muito falado, discutido e que atualmente está em pauta: o Transtorno do Espectro Autista. Em segundo, tentar expressar os outros lados da história, um modo de relação em curso entre professores e alunos chamados autistas e os efeitos que os conceitos da perspectiva da invenção provocam em práticas de intervenção e mediação. Vem à tona uma experiência-formação atenta ao presente, uma escuta e um olhar sensíveis, que forjam mudanças na arte de relacionar-se com pessoas chamadas autistas, que geralmente são resumidas a esse

diagnóstico. Eu estava ali e me relatei com o Enzo como Enzo, e não tão somente como menino autista.

Neste momento, busca-se fazer pensar as influências de um processo de pesquisa no *entre*. Entre dois, três e mais, entre gentes, entre relações que deslocam essa escrita e desenharam um modo outro de olhar, intervir, relacionar e viver com crianças com autismo. Falar sobre o tempo presente envolve dialogar com aquilo que vivemos. As possibilidades vão sendo ensaiadas por demandas de uma atenção ao presente, à realidade das escolas e, sobretudo, aos seres humanos que a habitam. A figura do professor de apoio, mediador, monitor, esse professor que ganha vários nomes ainda é algo muito novo no contexto escolar, e na legislação também é muito recente. Estamos nesse processo de legitimação, mas, além disso, precisamos também pensar e problematizar as práticas de trabalho, a produção de conhecimento e a atenção à experiência vivida. Esta é a hora de desenhar, inventar outros meios de constituição do processo de mediação.

Pensando, assim, uma mediação *com*, e não *para*. Exatamente, *com*, na perspectiva do diálogo, da troca e do constante aprendizado. Por meio das cartografias, denuncio pistas que podem ajudar no trabalho de uma mediação-intervenção: a *aproximação*, o *encantamento* e o *mergulho*. Lembrando que essas pistas ganham forma sem nenhuma ordem cronológica, sem lei nem ordem dos acontecimentos, elas surgem à medida que nos tocamos com o trabalho desenvolvido. São efeitos de uma implicação-intervenção sensível e atenta ao presente cotidiano.

Referências

American Psychiatric Association. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos – DSM-5*. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento, Paulo Henrique Machado, Regma Machado Garcez, Régis Pizzato e Sandra Maria Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 31 dez.

1996.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. 2008.

_____. *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012.

_____. Decreto n.º 8.368, de 2 de dezembro de 2014.

CUNHA, Eugênio. *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1977.

DIAS, Rosimeri. *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

FREIRE, P. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

GUATTARI, Felix e ROLNIK, Suely. *Micropolíticas: cartografias do desejo*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

KASTRUP, Virginia et al. *Políticas da cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

LARROSA, Jorge. “Notas sobre a experiência e o saber experiência”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, pp. 20-8, jan.-fev.-mar.-abr. 2002.

_____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOURAU, René. *Análise Institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

_____. “Uma técnica de análise de implicações: B. Malinowski, Diário de etnógrafo (1914-1918)”. In ALTOÉ, S. (org.). *René Lourau: analista institucional em tempo integral*. São Paulo: Hucitec, 2004, pp. 259-83.

MOYSÉS, Maria Aparecida. *A institucionalização invisível: crianças que não -aprendem-na-escola*. Campinas: Mercado de Letras, Fapesp, 2001.

RIBETTO, Anelice. “Experiência e formação de professores”. *Anais do IV Congresso Internacional Cotidianos Diálogos sobre Diálogos*, Niterói – RJ (meio digital), 2012.

SCHEINVAR, Estela. “Conselho, escola e práticas inventivas: pensando a gestão no dia a dia”. In DIAS, Rosimeri de Oliveira (org.). *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012, pp. 61-73.

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

_____. “Conversar e conviver com os desconhecidos”. In FOUTOURA, Helena Amaral da (org.). *Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à pósgraduação em educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011.

_____. *Desobedecer à linguagem: educar*. Trad. Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

_____. “Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável”. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 1 n. 1, pp. 13-28, Rio de Janeiro, fev.-maio 2015.

Experiências de formação: entre o que emerge no encontro com alunos da Educação Especial em Sala de Recursos e o não ser professora

Valéria Vilhena

Esta escrita acontece entre práticas escolares e estudos de formação em Pedagogia na FFP/UERJ (Faculdade de Formação de Professores). Narra a formação nos encontros com as disciplinas de Psicologia da Educação, Educação Especial (EE), ambas da grade curricular, e Educação Especial nas eletivas que escolhi por já viver, naquele tempo, a EE como escolha no fazer pedagógico.

Restitui (Lourau, 1993) o experienciado em Salas de Recursos (SR) e o encontro com a inclusão na rede pública no município de Niterói, articulados com diários de campo (Lourau, 1993), de trabalho e afetos, até o momento presente. Dando as mãos ao texto caminhada-protesto de Rosimeri Dias, “Entre ementas, teorias e o que temos feito de nós na relação psicologia e educação”, pelo desejo de ter estado ali, resistindo, para manter viva essa universidade. Fazendo visível o vivenciado no campo da Educação Especial e a força dessa universidade no momento em que resiste, mais do que nunca, a uma política de desvalorização da educação em nosso estado e em nosso país. Restitui, portanto, o investimento feito em mim, como profissional na Educação Especial que se abre às diferenças nas escolas e reafirma a técnica ali forjada como força transformadora daquilo que temos e daquilo que desejamos no campo da escola e no campo da vida. Reverbera a experiência como bolsista da FAPERJ, no projeto de “Formação Inventiva de

Professores”¹, da mesma autora do texto-ato-caminhada. Rompendo tempo e espaço, coloco-me no e, de Dias, e me misturo (Lourau, 1993, p. 110). E também se constitui, então, de Sala de Recursos e de professora na Educação Especial. Formação feita na periferia, ali citada. Crescer em ato-caminhada de mãos dadas em outros tempo e espaço são forças que tangenciamos, também, nos estudos de psicologia e educação. Faço em dois tempos, a seguir: O que emerge nos encontros na Sala de Recursos e na perspectiva de Inclusão; a situação dos(as) (professores) auxiliares de Educação Especial no município de Saquarema. Peço licença a Caetano Veloso e uso seu canto poesia ao Tempo.

És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo Tempo Tempo Tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo Tempo Tempo Tempo
Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo Tempo Tempo Tempo
Entro num acordo contigo
Tempo Tempo Tempo Tempo
("Oração ao tempo", Caetano Veloso)

O que emerge nos encontros na Sala de Recursos e na perspectiva da inclusão

Escrever entre práticas e estudos usando o tempo a nosso favor, se posso hoje fazê-lo, há um tanto disso na disciplina de Psicologia da Educação do currículo de Pedagogia da FFP/UERJ, com a professora Rosimeri Dias. Porque, no entre ementa e práticas de

estudos de formação, estudamos filosofia, que nos ajuda a pensar em ética e rever conceitos de estética, por exemplo. Hoje – lamento muito –, essa possibilidade tende a ser negada aos estudantes do Ensino Médio. Estudar filosofia e autores afetos à Educação Especial pode, ainda, provocar movimentos que, no meu caso, deslocaram-se da Pedagogia Empresarial para as Salas de Recursos. Outras formas implicadas na formação de professores se somam, e estar na EE seria inimaginável sem minhas professoras Anelice Ribetto e Vanessa Brea. Se aqui o expresso, é mesmo pelo desejo de fazer ver o quanto nossos mestres resistem em fazer formação de professores com práticas que viabilizem a inclusão e nos seja possível chegar ao chão da Escola Básica com ferramentas para analisar e intervir, buscando contornos outros que viabilizem estudar e aprender com alegria, não sem luta.

Apertando as mãos unidas no ato-caminhada, trago o cronograma de um semestre intenso em estudos e em aprendizado:²

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DO 1.º SEMESTRE/2011

Mês	Dia	Atividades/Textos	Local
Fevereiro	08	Reunião do grupo de pesquisa: planejamento do semestre/seleção de bolsistas de EIC e ID	FFP
	09	Reunião do grupo de pesquisa: planejamento do semestre e filme <i>Só dez por cento é mentira</i>	CECMS
	15	GE: Hermenêutica do sujeito – aula do dia 10/02/1982	FFP
	16	Orientação bolsistas	CECMS
	18	PRAZO FINAL EIC / ID	
	22	GE: Hermenêutica do sujeito – aula do dia 17/02/1982	FFP
	23	Exibição e debate do filme <i>Só dez por cento é mentira</i>	CECMS
Março	01	GE: Hermenêutica do sujeito – aula do dia 24/02/1982	FFP
	15	GE: Hermenêutica do sujeito – aula do dia 03/03/1982	FFP

		do dia 03/03/1982	
	16	GE: Análise Institucional e práticas de pesquisa – primeiro encontro (26/04/1993)	CECMS
	17	Reunião da equipe técnica e pedagógica do CECMS	CECMS – de 10h30min às 12h30min
	22	GE: Hermenêutica do sujeito – aula do dia 10/03/1982	FFP
	23	GE: Análise Institucional e práticas de pesquisa – segundo encontro (27/04/1993)	CECMS
	25	Prazo final do relatório PIBIC/UERJ	
	31	ENVIO DO TEXTO DO LIVRO SOBRE FORMAÇÃO INVENTIVA DE PROFESSORES	
		29/03 à 02/04 – congresso na Espanha	
Abril	05	GE: Hermenêutica do sujeito – aula do dia 17/03/1982	FFP

06	GE: Análise Institucional e práticas de pesquisa – terceiro encontro (28/04/1993)	CECMS
12	GE: Hermenêutica do sujeito – aula do dia 24/03/1982	FFP
13	Reunião da equipe técnica e pedagógica do CECMS	CECMS – de 10h30min às 12h30min
14	PRAZO FINAL PARA ENVIO DE TRABALHO PARA A ANPED	http://www.anped.org.br/novo_portal
16	PRAZO FINAL PARA ENVIO DE TRABALHO PARA O CONGRESSO DE REDES	http://www.seminarioredes.com
19	GE: Hermenêutica do sujeito – resumo e situação do curso	FFP
20	GE: Análise Institucional e práticas de pesquisa – quarto encontro (29/04/1993)	CECMS
26	Governo de si e dos outros –	FFP

		situação do curso	
Maio	03	Governo de si e dos outros – aula do dia 05/01/1983	FFP
	04	GE: Análise Institucional e práticas de pesquisa – quinto encontro (30/04/1993)	CECMS
	10	Governo de si e dos outros – aula do dia 12/01/1983	FFP
	17	Governo de si e dos outros – aula do dia 19/01/1983	FFP
	18	Reunião da equipe técnica e pedagógica do CECMS	CECMS – de 10h30min às 12h30min
	24	Governo de si e dos outros – aula do dia 26/01/1983	FFP
	26	PRAZO FINAL PARA SOLICITAR APQ3	
	31		FFP
Junho	01		CECMS
	07		FFP
	14		FFP
	15	Reunião da equipe técnica e	CECMS – de 10h30min às 12h30min

		pedagógica do CECMS	
	21		FFP
	28		FFP
	29		CECMS
Julho	05		FFP
	12		FFP
	13		CECMS
	3 à 6	ABRAPEE – Maringá	

OBS: Acontecerão encontros para orientações individuais. É importante lembrar que estes precisam ser agendados com a orientadora.

Para o segundo semestre de 2011, temos as seguintes datas para as reuniões mensais com o corpo técnico e pedagógico do CECMS: 10/08; 14/09; 26/10 e 16/11 o mês de junho está em aberto, pois será um mês de elaboração dos relatórios finais dos bolsistas e a ideia é fazermos leituras de poesias, contos, vídeos, pinturas...
Aguardo sugestões!!!!

Problematizando: Como funcionar em modelos de estudos quando você se compõe de um semestre inteiro de filosofia foucaultiana que provoca mudanças intensas, de arte como estética de vida, quando “o truque era só virar bocó” (Barros, 1996, p. 23), e também se reinventar nas pedras, nas formigas e nas flores? Quando estudos de formação forjam um professor aberto à alteridade? Um diário de campo me auxilia nas possíveis respostas.

Os ventos de agosto e Johnny, com seu desejo de voo, foram disparadores da experiência das cafifas, no encontro do dia 28/08/2016. Com autismo que não o coloca nas esperadas condições de ‘prestar atenção nas propostas’, nossos encontros têm sido uma viagem sempre em deriva. Estas condições me deslocam, muitas vezes, para o lugar do aprendiz, que no momento, foi o de aprender a fazer cafifas. Ele fez aquelas dez, vinte perguntas sobre cafifas

com nomes de peão, arraia, cabresto, rabiola. Tudo que já fez parte do meu vocabulário de irmã de um menino com quem brinquei durante toda a infância. A mim, naquela época, era dada a função de fazer rabiola, o rabo do papagaio (como é conhecido em Minas Gerais). Todo o resto, não sabia.

Planejamos para a próxima aula confeccionar cafifas. Gerônimo, meu aluno também com autismo, sabe fazer e seria nosso professor. O protagonismo de Gerônimo é algo que tenho propiciado e ele tem feito movimentos interessantes com isso. Mas, fui ao youtube aprender e vi garotos de todas as idades mostrando suas artes de voo. Muito bacana! Arthur, outro companheiro de voos, deu aula de cabresto em casa. Parti para a serra do Mato Grosso com ânimo e dúvidas.

No dia 30, dia da aula de cafifas, Gerônimo faltou. Ainda bem que eu já tinha feito o dever de casa... Levei, também, duas arraias prontas, dois carretéis de linha própria e quatro folhas em cores diferentes.

E agora? Getúlio não veio. Outro aluno que iniciava na Sala de Recursos naquele dia, o Caique, chegou mais cedo, viu as cafifas e ficou doido de alegria. Meus alunos são de uma comunidade rural extremamente carente, no meio do mato. Ele sabe fazer cafifas. Fomos pro mato buscar bambu. Entramos com um facão emprestado da cozinha sob os olhares festivos das cozinheiras. Ele nos mostrou que bambu seco e fino não serve. Verga com a pressão. Tem um ponto do estar verde que é preciso conhecer. Difícil!!! Tudo bem, conseguimos! Sua habilidade em cortar os bambus, como ele faz pressão de cima para baixo para obter o corte reto e preciso não tem manual, mas é eficiente demais. O medo de deixar a faca em suas mãos foi substituído por confiança quando olhou para mim e disse: 'tia, isso é fácil pra mim.' Na sequência, cortou quadrados precisos com ângulos em 90° feitos por dobraduras. Rápido e tranquilo para ele. Johnny, fazia perguntas. Jean precisava de autoconfiança para arriscar mais, mas ainda não consegue assumir fazeres próprios. Fim do tempo de atendimento. Foram para casa. Não foram. Ficaram por lá, querendo mais. Maicon chegou para nosso encontro. E formamos um grupo maior de cafifeiros e aprendizes de cafifeiros.

Foi um grande barato. Discutir sobre o barulho que o peão faz no ar, fazer ver que o formato do peão provoca mais atrito com o ar e também o barulho; que o cabresto alto da arraia deixa o ar passar por baixo com menos atrito e menos barulho gostoso; discutir a questão do cerol que alguns deles usam; tudo atravessado pela experiência. Que dia! Que encontro! O planejamento anterior, para este dia, era de concluir uma maquete de casa que estamos montando. Chamo de casa retalho por ter um pouco da casa de cada um. No entra e sai dos horários estabelecidos, eles continuam lá quando saem, imprimem nos pequenos espaços da maquete, seus olhares e

percepções das abordagens feitas sobre as variações arquitetônicas, seus usos e formas, recursos das construções e os sonhos de como gostaríamos que fossem. Mas a maquete teve que esperar porque a deriva do Johnny nos permite voar em outros céus (Diário de voos das cafifas na Serra do Mato Grosso, 30/08/2016).

Contudo, e pelo que estudei como mergulho de desejo de saber, colho as delícias de uma Sala de Recursos, que é lugar de alegria, valorização das habilidades de cada um, de tinta colorida e purpurina. A ementa que trabalha a favor das subjetividades é possível para mim. Oxalá!!

Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo Tempo Tempo Tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo Tempo Tempo Tempo
Que sejas ainda mais vivo
No som do meu estribilho
Tempo Tempo Tempo Tempo
Ouve bem o que te digo
Tempo Tempo Tempo Tempo

Vivendo nessa proposta, a formação inventiva de professores (Dias, 2012) opera com processos em curso, processos de aprendizagem que não estão dados, não o sabemos de antemão. É no encontro que se dá a ver, analisar e intervir nesse percurso entre ensinar e aprender. Não chego à Sala de Recursos sem um planejamento, sem objetivos pensados nas singularidades dos estudantes com os quais caminho. Porém, chego aberta ao encontro. Se o estudante necessita aprimorar sua leitura para uma vida com maior plenitude, vamos, por exemplo, fazer também leituras sobre a arte das cafifas que o apaixona e, ali, colho pistas, o fazer se dobra.

Como todo(a) professor(a), na Sala de Recursos, temos demandas da ordem escolar. Temos metas, burocracias a serem

planejadas e cumpridas, que são atravessadas pelo aluno. Comumente, eles têm alguma dificuldade motora, principalmente a motora fina. Trazem uma falta de hábito de tomar decisões e fazer escolhas, talvez, consequência de uma naturalização e rotulação da incapacidade que lhes é dada de fora para dentro. Forjar autonomia é uma demanda da Sala de Recursos. Acostumar-se a incorporar a noção benjaminiana de experiência (Benjamin, 1994, p. 115), do fazer e do saber como cuidado de si (Foucault, 2006) é minha proposta com os mosaicos que trago nos trabalhos a seguir. Experienciamos arte como transformação. Aqui, liberdade de escolha está naquilo que nos toca para o tema, as cores, quantidades, enfim, que rompe com o estabelecido para viver a criação como transformação de si. Ainda, o uso de material reaproveitado é transformação como atitude ecológica. Fazer escolhas, brincar com as cores, levar a cabo uma tarefa, tudo atravessa e dá contornos pedagógicos. Autonomia que se adquire no fazer. Conhecer a técnica do mosaico ajuda, inclusive, a desenvolver a concentração, o autoconhecimento e a trabalhar a ansiedade.

Ainda no cronograma que reverbera, e no texto-ato-caminhada de Rosimeri Dias, ela nos provoca: “É possível ensinar modos de trabalhar mais sensíveis às práticas de acontecimentalização?” (Dias, 2017, p. 120). Acreditamos nelas. Desejamo-las. Respondo de mãos dadas nessa caminhada. Meu diário também transversa no tempo e conta:

Aprendizado entre produção de subjetividades e positivismo

Tenho participado de processos para contrato temporário em escolas públicas. As percepções do funcionamento escolar não se esgotam, até porque a Escola não está terminada, feita, acabada. Percebi que ao chegar na entrevista necessito dizer, de pronto, qual o objetivo de determinada abordagem, o que meu aluno vai aprender com aquilo. Como trabalho com Educação Especial, invariavelmente, estou alfabetizando. Só não havia me dado conta de que seria preciso expressar isso. Por quê? Porque não trabalho com objetivos fechados e isto está em mim, encarnado. Penso que alfabetizar é algo parecido com uma transformação para além da decodificação de signos. Que eles, os signos, necessitam estar vivos em nós para que se constituam de sentidos. Por isso não vejo uma alfabetização como objetivo uno, mas como um mergulho nas palavras, nas cores, sons e

memórias refeitas, reconstituídas. A escola me impõe/ensina: Se não der a resposta certa, não tira nota para a aprovação. Ainda bem que a escola não está pronta, vamos interferindo, então (Alfabetizar: Diário de campo, 31/05/2015).

O texto “Hermenêutica do sujeito” (2006), auxilia-nos a ver que o saber se dá nas práticas. Saber que se relaciona às coisas do mundo e que é efeito modificador. Engendra-se em formas de ensinar e de aprender em que sujeito é transformado e transformador, acontecimentos no “entre como cruzamento de territórios, no e que é acepção de tornar-se outro” (Dias, 2017, p. 110). Algo como produzir uma casa dos sonhos. Sonho sonhado no coletivo de alunos da Sala de Recursos. Coletivo que rompe territórios e se faz outro no sonho dele e no sonho do colega.

Andar pelas trilhas da Serra do Mato Grosso, em Saquarema; olhar com desejo de ver. De que é feita essa casa? Por que será que ela é assim? Quem construiu mora nela? Quem a sonhou necessitava do quê? Aquela outra ali, em que é diferente desta? Ela te parece gostosa de morar? O que tem nela que te faria sonhar? Assim, iniciamos a maquete da casa dos sonhos, que também chamo de “casa retalhos de nós”. Sonhando, cortamos, colamos, cobrimos paredes e pisos, escancaramos portas e janelas. Separamos cômodos, montamos móveis. Depois, enfeitamos tudo com nossos desejos de beleza e de cores. Se, para Gilberto Gil, a Bahia já deu régua e compasso, a mim, quem deu foi a Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Contudo, o chão da escola é duro. Dói. Não chegaria lá firme para a luta e a resistência sem os estudos que tive oportunidade de viver, sem os textos e as abordagens experienciados nas disciplinas de Educação Especial da grade curricular do curso de Pedagogia e os complementares, que escolhi por afinidade, e por conhecer o trabalho das professoras Anelice Ribetto e Vanessa Brea. “Os infames da História” (Lobo, 2008), por exemplo, descortina o cenário daquilo que se institui como deficiência. Você pode chorar na leitura e, depois, de novo, na vida dentro da escola, mas sabe por quem está chorando, e luta. Luta por não concordar que se continue a tratar alguém como um estorvo, como incapaz, como incômodo. Briga para que as suspensões de alunos parem de acontecer. Faz

ver que eles estão esgotados de rejeição sofrida, de não conseguirem se comunicar, de serem culpabilizados todo o tempo. Fica feliz por eles ainda reagirem. Ainda não mataram suas forças de vida! Mas é preciso fazê-lo de forma convincente, e a técnica te ampara, está em você, te constitui, e, assim, vamos nos tornando professoras na Educação Especial. Às vezes, é necessário um tempo preciso, um estribilho. Tempo Tempo Tempo.

Que sejas ainda mais vivo
No som do meu estribilho
Tempo Tempo Tempo Tempo
Ouve bem o que te digo
Tempo Tempo Tempo Tempo
Peço-te o prazer legítimo
E o movimento preciso
Tempo Tempo Tempo Tempo
Quando o tempo for propício
Tempo Tempo Tempo Tempo
De modo que o meu espírito
Ganhe um brilho definido
Tempo Tempo Tempo Tempo
E eu espalhe benefícios
Tempo Tempo Tempo Tempo
O que usaremos pra isso
Fica guardado em sigilo
Tempo Tempo Tempo Tempo
Apenas contigo e migo
Tempo Tempo Tempo Tempo (Veloso, 1979)

Estar nas Salas de Recursos, tanto faz onde, Niterói, Saquarema ou qualquer outro lugar, é uma escolha que faço diariamente. Muitas vezes, os alunos me chegam pelos professores regentes. Estes são parceiros na inclusão dos nossos caminhanes em outros atos-

protestos por desejos de que se tornem alunos para além da matrícula escolar. Para que possamos, no sábado letivo, ver seus trabalhos expostos juntos aos demais. Para que marchem nas festas cívicas, participem das festas de final de ano, dos passeios a lugares que muitos nem imaginam existir. Falta muito, mas somos alunos da UERJ e, como ela, resistimos.

Rodrigues (2015) nos diz que há quatro operações disciplinares que se lançam sobre os corpos (dos alunos e dos professores) e implantam um certo sistema de controle relativo ao *corpus* dos saberes: seleção, normalização, hierarquização e centralização. Aproximando de nossa questão, aqui é possível dizer que, com tais operações, emerge uma disciplina geral: a Psicologia da Educação (Dias, 2017, p. 118).

Nesse *corpus dos saberes*, nossos alunos da SR e da Inclusão, claro, não se encaixam. Vivemos em exercício de desfazer esse sistema de controle, de provocar outros modos de olhar para ver. Resistimos e caminhamos com as famílias dos estudantes, orientando, mostrando as leis que os amparam na luta pelos direitos que demoraram a chegar. Auxiliar na resistência para que a família não desista desses direitos é mais um fazer que se dá no entre SR, Inclusão e a vida. Assim, participei de uma reunião com a diretora e com a orientadora pedagógica em uma escola do município de Niterói que está no topo do *ranking* (palavras da diretora), na tentativa de traçar caminhos para que a aluna usufrísse dos seus direitos.

Há cinco anos trabalhando com essa aluna, caminho com uma guerreira na luta para uma vida digna. Ela está com treze anos. Tem deficiência física, e alguns outros diagnósticos como autismo e deficiência intelectual. Depois de anos na rede privada, em Niterói, e um ano em Curitiba, agora estuda na rede municipal de Niterói, cursando o quinto ano. A avó e eu solicitamos, em abril de 2017, a reunião, já que, após dois meses de aula, a estudante não havia levado, sequer, uma folha de atividades para casa. Seus cadernos continuavam em branco, os bilhetes enviados pela avó na agenda não eram assinados pela professora. Mesmo fazendo horário adaptado, ficando duas horas na escola, não havia nada que possibilitasse entender o que estaria ocorrendo. Ficamos satisfeitas

em saber que ela já tem uma professora auxiliar e percebemos que a estudante em questão está confortável com essa professora. Mas, o que ela tem feito na escola? Quais trabalhos está produzindo? Por que não há nada nos cadernos, nas atividades para casa? Por que não fez avaliação, ou o que fez nesse momento? “Se não fez a avaliação foi um erro da professora que vou corrigir” – respondeu a Sr.^a Diretora. E as adaptações, como estão ocorrendo? – indaguei. “Aqui não fazemos adaptações. Ela ficará no 5.º ano até que consiga fazer a mesma prova que os demais alunos” – respondeu novamente. Não paramos aí, mas nesse campo árido não vou investir tempo. Procuramos o setor de Educação Especial – a casa amarela, como é chamada – reunimo-nos em busca de terrenos mais férteis e, ao que parece, encontramos.

Reafirmando um caminhar de mãos unidas com a FFP e meus professores, que são inesquecíveis, todos eles, damos continuidade à luta na e pela educação em nosso país. Minhas colegas e meus colegas estão por aí espalhados. Somos muitos. Nossa corrente pedagógica é forte e está viva! Seguimos, sempre que possível, com alegria, porque estamos fazendo o nosso trabalho. As disciplinas de Psicologia da Educação e de Educação Especial, com suas ementas inventivas e outros modos de olhar e de ver o outro, possibilitam ferramentas contra o assujeitamento no espaço escolar. Também elas não estão separadas, porque se coadunam na realização de um trabalho que acontece em mergulho profundo nos temas abordados.

E quando eu tiver saído
Para fora do teu círculo
Tempo Tempo Tempo Tempo
Não serei nem terás sido
Tempo Tempo Tempo Tempo
Ainda assim acredito
Ser possível reunirmo-nos
Tempo Tempo Tempo Tempo
Num outro nível de vínculo
Tempo Tempo Tempo Tempo

Portanto peço-te aquilo
E te ofereço elogios
Tempo Tempo Tempo Tempo
Nas rimas do meu estilo
Tempo Tempo Tempo Tempo (Veloso, 1979)

Um tempo de não ser professora, mas já terás sido

Como trouxe anteriormente, sou professora em SR, com pósgraduação em Educação Especial. Mas, não terei sido. Viver em articulações com um não ser professora e o ser professora, habitando o mesmo espaço escolar, o mesmo tempo escolar como se dá? És ou não és? Quem tem a resposta? A mesma escola que gosta tanto de respostas certas não consegue nos responder. Vou contar, quem sabe problematizando, inventando uma vida outra, ou mesmo no ato da escrita, algumas pistas a mais nos cheguem como comumente ocorre. Conto como ato de caminhante.

Quando nos posicionamos em movimentos de vínculo estreito com o tempo e os modos de vida para pensar e fazer psicologia e educação, na verdade falamos de lutas contra o assujeitamento, apontando para os combates em prol da invenção de si e do mundo e, também, das lutas de estudantes e professores para se libertarem das formas de ensinar e aprender comportamentais, desenvolvimentistas e cognitivistas, que reduzem a vida a um processo de solução de problemas. Apostamos em processos de invenção de problemas, de problematizações que não funcionam como universais (Dias, 2017, p. 121).

No ano de 2015, a prefeitura de Saquarema abriu concurso, inclusive, para professores das Salas de Recursos. A nomenclatura para esse profissional, já no edital, era de Auxiliar de Educação Especial. Ao questionarmos a nomenclatura, antes de fazer as provas, foi-nos dito que houve um erro no edital e este seria corrigido. Acreditamos. Tomamos posse e iniciamos o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos, em fevereiro de

2016. Em abril do mesmo ano, nada havia mudado na nomenclatura. Entre fevereiro e abril, questionamos, ouvimos, falamos, conseguimos algumas inimizades de pessoas que tomam os questionamentos justos como pessoal, e nada mudou. Documentamos e levamos à Secretaria de Educação uma carta que expunha as contradições entre edital e verdade do trabalho, além da formação específica exigida para o exercício do cargo. Um ano depois de entregue e assinada pela mesma Secretaria de Educação, soubemos que não fora protocolada. Agora, com um advogado que tomou nossa causa, soubemos que ela estaria perdida entre as mudanças de mandatos da prefeitura local. Iniciamos novamente um processo de pedido de revisão. O SEPE (Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação) tem sido parceiro nessa luta, mas ainda recebemos como Auxiliares de Educação Especial e trabalhamos comprometidamente com nossos alunos. Os resultados desses trabalhos são reconhecidos no município de Saquarema, mas não representam mudanças. É um tempo de não ser professora, mas já terás sido.

Nesse percurso, o município, os alunos da EE e o grupo de professoras da SR perderam colegas que desistiram da luta por motivos vários, entre eles, a possibilidade de trabalhar no município de Araruama, que valoriza esse profissional com boas condições de trabalho, reconhecimento do investimento feito na formação, salários dentro da lei do piso para a função exercida e compromisso com a inclusão. Pois é, elas nos fazem falta!

Ainda não sendo efetivados como professores, não podemos participar de cursos e de eventos que exijam tal nomenclatura. Como deixar de ser aquilo que você de fato é? “[...] na verdade falamos de lutas contra o assujeitamento [...]”.

A professora continua nos dando aula de Psicologia da Educação. As disciplinas de Educação Especial também continuam presentes na luta para as muitas formas de inclusão. A maneira como se pode viver uma formação reverbera na vida. Não há uma professora separada da vida pessoal e da vida coletiva. Tudo é força transformadora e potência de vida digna.

O município de Saquarema vive hoje com o trabalho de muitos professores formados na UERJ, assim como todo o país.

Encontramo-nos aqui e ali. Nossa universidade está viva e forte, reafirmo. Resiste em nós. Nossos professores da FFP estão, transversos no tempo e no espaço, presentes nas salas de aula, nas pesquisas, trabalhos de campo, na vida de Saquarema. Habitamos esse espaço. A UERJ nos habita. Somos um em muitos e muitos em um. Vivas à UERJ! Vivas!

Referências

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DIAS, Rosimeri de O. “Pesquisa-intervenção, cartografia e estágio supervisionado na formação de professores”. Disponível em: www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt24. Acesso em: 22 fev. 2013.

_____. “Entre ementas, teorias e o que temos feito de nós na relação psicologia e educação”. Disponível em: <http://www.crp03.org.br/aquisicao/conversacoes-em-psicologia-e-educacao>. Acesso em: 26/05/2017.

_____ e SCHEINVAR, Estela. “Posfácio”. In _____ (orgs.). *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012, pp.147-50.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *O governo de si e dos outros*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GIL, Gilberto. “Aquele Abraço”. In *Gilberto Gil*. Philips Discos, 1969.

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

LOURAU, Renê. *Análise institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1993.

VELOSO, Caetano. "Oração ao tempo". In *Cinema transcendental*. Universal Discos, 1979.

Mediação Escolar: narrando experiências no campo

Gabrielle Macedo

Os primeiros passos...

O meu contato inicial com a Educação Especial foi durante a formação em Pedagogia na Faculdade de Formação de Professores – FFP, onde tive uma disciplina obrigatória e optei também por fazer uma disciplina eletiva. Apesar de apresentarem o mesmo nome, Educação Especial, as disciplinas tiveram focos distintos, e pude conhecer um pouco das leis, portarias e normativas que dissertavam sobre a educação dos sujeitos com deficiência, bem como conhecer alguns sujeitos com deficiência e saber como eram suas vidas. Durante o curso de graduação, não tive como foco dos meus estudos a Educação Especial, apenas tinha o desejo de conhecer melhor como era a relação desses sujeitos na escola e em outros espaços.

Foi com o fim da graduação, em 2011, que tive a oportunidade de experienciar o dia a dia com sujeitos com deficiência no espaço escolar e comecei a me interessar mais por estudar sobre esse campo da educação. No final de 2011, tomei posse como professora na rede municipal de educação de Itaboraí e, em 2012, peguei uma turma de 3.º ano que tinha um aluno com deficiência. Esse foi o meu primeiro contato, meu primeiro momento como professora atuando com um aluno com deficiência.

Assim que recebi a listagem de alunos, vieram com ela algumas orientações e informações sobre a minha nova turma. A direção da escola me explicou que na minha turma havia um aluno com deficiência e que eu não precisava me preocupar com ele, pois ele não “aprendia” e costumava dormir na sala. Naquele momento, foi

como se aquelas palavras tivessem me sacudido. Afinal, ele não seria meu aluno também? Como não me preocupar com sua aprendizagem?

Foi então que, depois de conhecer os meus novos alunos, decidi que precisava também contribuir para a aprendizagem daquele sujeito que estava, como alguns denominam, “incluído” na escola.

Tive medo de não ter condições de auxiliar o meu aluno no seu processo educativo e perpetuar aquilo que já era dado como certo na escola: o fato de acreditarem que ele não aprendia. Foi então que voltei para a faculdade em busca de um espaço em que pudesse dialogar sobre as especificidades do processo educativo dos sujeitos com deficiência, onde eu pudesse compartilhar meus anseios, processos e questionamentos sobre a prática de ensinar. Novamente nesse espaço, descobri que não existe uma fórmula, uma receita de bolo para lidar com o que acontece na sala de aula. Cada processo de aprendizagem é único e singular, independentemente de se tratar de sujeitos com deficiência ou não.

No recesso do meio do ano, em julho de 2012, comecei a fazer um curso de extensão na própria FFP, que se chamava “A educação especial na perspectiva da educação inclusiva”. Com o curso, percebi que a formação não me deixaria “pronta” para a atuação, e sim me daria ferramentas para que eu pudesse desenvolver o trabalho.

A partir dessa iniciativa de pensar formas outras de trabalhar com o meu grupo de alunos, fui realizando outros cursos e reunindo ferramentas que me auxiliassem a refletir sobre a minha prática como professora. Fui pensando em maneiras de desenvolver um trabalho que fosse alicerçado levando em conta as diferenças entre todos os alunos, e não só naqueles que têm alguma deficiência. Apostando assim na potência do diferir, que

Escapa das classificações e da tranquilidade oferecida pelo significado. [...] Aquele que difere busca uma relação própria com outro igual na atitude rompedora de condutas. [...] Expressam e consolidam uma revolta contra o estado das coisas, convenções, desejos, utopias e se lançam na experimentação [...] (Passetti, 2012, p. 81).

Com essa aposta, foi possível pensar em formas outras de conduzir o trabalho sem ser preciso buscar encaixá-lo em um padrão estabelecido como correto, entendendo que esta é uma forma entre muitas outras possíveis.

Caminhando e traçando possibilidades

Quando comecei a trabalhar como professora, ainda não sabia que era possível ter outro professor dentro da sala de aula, que atuasse junto comigo, que estaria mediando as relações com os alunos com deficiência. Esse outro professor, que vinha para a sala de aula com o intuito de somar esforços no processo de aprendizagem, ficou conhecido como professor mediador.

Naquele ano de 2012, não era comum ver professores mediadores nas escolas. Eles eram vistos mais para situações específicas, tais como: alunos surdos, cegos ou surdocegos. E, como o aluno da minha turma não se encaixava nesse perfil, não foi possível conseguir um professor mediador naquele momento.

Nesse contexto, comecei a querer conhecer mais sobre a atuação do professor mediador, o que ele fazia na sala de aula e como era conduzido um trabalho realizado diariamente com dois professores em sala.

Ao buscar nos documentos oficiais, tanto federais quanto municipais, informações sobre o trabalho e implementação da função de professor mediador, percebi que esta ainda não estava delineada. Foi nesse momento que a mediação escolar começou a fazer parte do meu interesse de estudo. Para tanto, com o intuito de traçar caminhos investigativos para narrar essa nova função, utilizo como referencial teórico metodológico a cartografia (Passos et al., 2012), que me permite assumir a postura de uma cartógrafa e traçar os caminhos que venho percorrendo como professora mediadora. Ao traçar esses caminhos, vou construindo e, ao mesmo tempo, dando elementos para dar consistência à prática da mediação.

Dessa forma, com o método da cartografia, é possível dar voz aos acontecimentos do chão da escola, que ocorrem na esfera micropolítica e que são potentes formas de dar a ver as experiências singulares da mediação. Passos et al. (2012) apresentam uma pista que diz que cartografar é “acompanhar os processos”. Assim, é possível pensar na processualidade que a própria ideia de mediação traz consigo, ela é dinâmica e está em constante movimento. Acompanhar o caminhar da mediação escolar através das práticas é uma forma de dar visibilidade a essa função.

Ao mesmo tempo que procurava conhecer sobre o trabalho do professor mediador, fui traçando um esboço de caminho pensando na aprendizagem do meu aluno com deficiência.

Hoje conheci o meu aluno com deficiência, o Weverton. Estava com medo de conhecê-lo, de não saber como lidar com ele. Quando ele entrou na sala foi um susto. A minha turma era de crianças de 3º ano, com uma média de 9/10 anos e, para a minha surpresa, Weverton tinha 19 anos. Entrou um rapaz magrelo, bem alto e com um olhar intrigante. Foi direto na minha direção e falou: ‘Oi, tia!’, com uma voz de criança e uma alegria contagiante. Pronto! Muitos dos meus pré-conceitos caíram por terra. Ele não era aquilo que eu imaginava (Caderno de campo, 2012).

Depois desse primeiro contato com o Weverton, surgiram inúmeros momentos de reflexão sobre o trabalho que eu deveria desenvolver com ele. As ferramentas que fui juntando ao longo da minha caminhada me ajudaram a tensionar a minha prática docente de forma que pudesse pensar em estratégias para ter a participação ativa do Weverton nas atividades da sala. Entendendo que os objetivos com ele eram outros.

Nesse contexto, a educação tradicional não dava conta de atender às necessidades daquele sujeito que não vinha apresentando um “desenvolvimento típico” e, portanto, não se encaixava nesse formato de educação. Os objetivos a serem trabalhados com ele não eram iguais aos dos outros alunos da turma. Os conteúdos curriculares não eram os mesmos. Enquanto a turma estava aprendendo a elaborar textos dissertativos, por exemplo, Weverton ensaiava a escrita de seu nome.

Foi assim, com a prática, que pude perceber que o processo de aprendizagem dos sujeitos com deficiência eram processos muito particulares e que deveriam levar em consideração aquilo que fosse necessário para cada um. De acordo com a LDB/96, “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades [...]” (art. 59). Com isso, mais um traçado vai se compondo e a escola vai precisando repensar a ideia de que todos os alunos devem aprender da mesma forma.

Cartografando e pensando na atuação do mediador em campo

A questão da mediação continuou trazendo estranhamentos em mim. Afinal, o que é ser professor mediador? O que ele faz na escola?

Para colaborar para a elaboração de possibilidades para esse professor, vemos o seguinte:

Em muitas escolas públicas ou privadas, os estudantes com deficiência são acompanhados por um professor durante sua permanência na escola, ou seja, durante todo o seu turno de aula. Quando este professor adapta o conteúdo dado em sala de aula, produz materiais e busca estratégias para que o estudante estude, lidando diretamente com ele no cotidiano, é denominado de professor mediador. Atualmente, é possível dizer que algumas políticas públicas em educação especial, ou mesmo o trabalho e esforço de comunidades escolares e coordenações pedagógicas vise promover ao estudante condições reais de aprendizagem e de interação social. Lidar de modo sensível e comprometido com a alteridade é filosofia e prática na educação que é refratária, quando *lócus* clássico da educação é vivido como depósito para qualquer tipo de criança. Ou seja, é comum que muitas crianças passem pela escola sem que ela faça sentido e sem que os trabalhadores tornem isso uma questão e se debrucem para pensar isso. Porém, que modos de funcionar engendrados por meio da educação escolar seja libertários àqueles que são estigmatizados por suas limitações, não por suas potências? É o professor da educação especial o principal responsável

por articular a passagem de crianças e adolescentes em sua escolarização? (Oliveira e Fonseca, 2015, pp. 1-2).

Podemos observar no exposto que o professor mediador é aquele que está junto ao aluno com deficiência, dando ferramentas e adaptando tudo aquilo que seja necessário para que este possa ter condições de participar ativamente do cotidiano da escola.

Na etimologia da palavra, mediador tem origem no latim “mediare” e significa “o que está no meio” (Silva, 2014). Assim, podemos pensar o professor mediador como aquele que está no meio do processo de aprendizagem daqueles sujeitos que necessitam de uma atenção mais individualizada. Ou, ainda, como aquele que está no entre, nem no início e nem no fim do processo educativo. Ele está no entrelaçamento desse processo, que não é linear, mas tem inúmeros desvios, ranhuras e pausas. É muito mais complexo do que alguns métodos de ensino supõem que seja. Seus efeitos atravessam toda a vida dos estudantes.

O processo educativo para esses sujeitos ainda enfrenta muitas barreiras. Desde o marco da inclusão, as escolas vêm sendo obrigadas legalmente a matricular esses estudantes e a traçar estratégias para adequar o ensino às necessidades dos estudantes. A partir de então, surgem novas funções na escola, tais como a Sala de Recursos Multifuncionais e o professor mediador (ou de apoio especializado).

Essas novas funções são criadas como ferramentas para auxiliar no processo educativo desses sujeitos. A Sala de Recursos Multifuncionais¹, tem como função oferecer atendimento complementar ou suplementar, e o professor mediador, tem como função estar junto com o estudante na sala de aula regular, adaptando e auxiliando nas funções que forem necessárias durante o período de aula.

Neste texto, focalizaremos o professor mediador e os diferentes modos possíveis de desempenhar tal função, entendendo que não existe forma certa ou errada de desempenhar a função, mas múltiplas formas possíveis.

Com o passar do tempo, foram chegando cada vez mais professores mediadores às escolas para atender a um número cada

vez mais expressivo de alunos com deficiência matriculados. E foi nesse momento que comecei a atuar como professora mediadora.

Comecei hoje a trabalhar numa escola nova, serei professora mediadora de uma menina com baixa visão, a Yasmin. Ela está cursando o 6º ano, tem 9 professores diferentes e será um desafio pensar em estratégias para organizar os conteúdos das disciplinas junto com cada um dos professores. Pelo que pude perceber com as conversas, sou a primeira professora mediadora que atua no 2º segmento nessa escola. Não fui muito bem recebida na sala por alguns professores, que vinham me questionar o que eu estava fazendo na sala de aula deles. E ainda teve um que se espantou quando eu disse que estava ali para mediar a Yasmin (que ele não tinha percebido que tinha baixa visão) (Trecho do caderno de campo, 2013).

A tensão provocada por essa nova forma de composição da turma e da atuação do professor causou estranhamento e certa resistência. O fato de ter mais um professor em sala era como ter “olheiro” para alguns professores, alguém que fosse contar aquilo que acontecia no momento da aula. E esse estranhamento com o novo também estava em mim.

As vezes me sinto meio intrusa na sala de aula, parece que estou incomodando o professor regente. Percebo o constrangimento que a minha presença causa e me sinto diminuída por isso. O que sou naquele espaço? Sou também professora? É assim que me veem? É assim que me comporto? (Trecho do caderno de campo, 2013).

Essa nova dinâmica da sala de aula mexe com as formas anteriormente consolidadas como as únicas possíveis de desenvolver o trabalho na escola. Ter mais um elemento nessa composição, que se fez dessa forma por muitos anos, pode causar ruídos.

Para o professor mediador, também é uma nova dinâmica. A forma como vai ser pensado o trabalho acontece à medida que se vão conhecendo as necessidades do aluno. O trabalho não está dado *a priori*, é preciso seguir as pistas que vão sendo dadas com a própria atuação.

O professor mediador transita por espaços da escola a que, muitas vezes, o professor regente não tem acesso. Ele fica em

contato direto com os alunos e participa de momentos de intervalo, recreio, almoço etc., quase como que voltando a sua posição de estudante e experimentando a escola por outros ângulos. Ele se posiciona no “entre”, nem no início e nem no fim do processo de aprendizagem, e sim no entrelaçamento desse processo, no qual não se pode separar a atuação do mediador como uma ação pontual. Ele permeia os diferentes espaços e atravessa a sua prática por entre as relações e ações que envolvem o aluno mediado. Assim, “a aposta é compreender a mediação como um emaranhado de múltiplas conexões possíveis cujo objetivo é promover a educação daquela aluna ou aluno de forma singular, particular” (Fonseca, 2016, p. 66).

Vale ressaltar que o professor mediador não é o único profissional na escola responsável pelos alunos com deficiência. É preciso lembrar que o aluno não é somente aluno do professor mediador, mas também, da escola. A ausência do professor mediador não deve ser um impeditivo para a frequência do aluno.

Outro dia cheguei atrasada e para a minha surpresa a minha aluna tinha sido dispensada da aula, pois acharam que eu não iria à escola. Fiquei surpresa e triste ao mesmo tempo com a situação. Fiquei me perguntando como era possível terem me colocado como única responsável pela Yasmin. A turma dela toda já tinha entrado para a sala e ela ficado do lado de fora me esperando, até o momento que a mandaram de volta para casa. Quais lições educativas a escola está ensinando para a sua aluna com tal atitude? Por que a julgaram como incapaz de assistir aula “sozinha”? (Trecho do caderno de campo, 2013)

Essa atitude de dispensar o aluno com deficiência traz implícita – ou explícita – a lógica de que a escola entende não ser possível “dar conta” do aluno sem o professor, colocando no professor mediador toda a responsabilidade pelo processo educacional do aluno e compreendendo, assim, que, na escola, ninguém faz o trabalho sozinho. É preciso que o trabalho aconteça de forma integrada.

A mediação ocorre no coletivo, num conjunto de forças que vão se formando junto com os diferentes profissionais que atuam com o aluno mediado. Ao professor mediador, cabe a tarefa de estar junto, de acompanhar os processos, de colocar-se no lugar do outro. A

questão não é **fazer** para outro, é **estar** com o outro. E ainda encarar as relações de alteridade que, muitas vezes, se impõem de forma tão intensa que se chocam com as nossas formas de ver e estar no mundo. É como a pergunta que Carlos Skliar (2003) faz: E se o outro não estivesse aí?

Conheci meu novo aluno mediado hoje. Filipo tem características muito particulares e logo percebi que seria um grande desafio. Ele não tem diagnóstico fechado, está realizando análise genética. Porém, o que o laudo diz pouco importa. Filipo não utiliza a fala para se comunicar, mas utiliza muitos outros recursos para sinalizar aquilo que deseja e também o que não deseja. Sua forma outra de comunicação se chocou com a minha forma – praticamente única – de me comunicar. Sua presença se impõe de forma tão intensa que me deslocou do meu – confortável – lugar de praticante da oralidade para estabelecer a comunicação. Como estabelecer uma comunicação com o Filipo? O que fazer para perceber suas necessidades? (trecho do caderno de campo, 2017).

Nesse sentido, é preciso fazer com que o nosso desejo de construir um trabalho com o outro não seja penetrado pelo desejo de fazer o outro ser aquilo que julgamos ser a forma correta de estar no mundo. Para tanto, para que essas relações sejam possíveis, é preciso deixar-se afetar.

A convivência com os demais se constitui, então, entre um limite e um contato com o outro. Uma convivência que só pode deixar-se afetar ou deixar afetar-se com o outro. E nessa afeição que, muitas vezes pretende aniquilar tudo aquilo que nos perturba, tudo aquilo que nos inquieta, não haveria outro desejo possível além daquele que expressa que o outro siga sendo outro, que a alteridade do outro siga sendo alteridade. Então: como seria factível esse desejo de deixar que o outro siga sendo outro? Acaso a vontade da relação deve ser, sempre, vontade de domínio e de saber/poder sobre o outro? Quais limites de afeição propõem o outro corpo não apenas em sua presença material (quer dizer, o 'aqui estou eu'), mas sobretudo em sua própria existência (isto é: 'não apenas estou aqui, mas, eu também sou')? E quais efeitos poderiam se produzir ao pensar numa transmissão educativa que não tenta mudar o outro, que não pretende fazê-lo alheio a sua alteridade? (Skliar, 2011, p. 32).

Como pensar a atuação da escola com os alunos com deficiência, levando em consideração a sua alteridade? Como pensar na

educação sem se deixar aprisionar por essa lógica estabelecida, segundo a qual existe um padrão de comportamento considerado correto?

A aposta, então, é na atuação do professor mediador com um olho mais atento, com uma abertura maior para enxergar as diferenças como potência e dar visibilidade a elas. O foco deste trabalho, então, não seria naquilo que o aluno não é capaz de fazer, mas naquilo que ele tem potência e auxiliar em seu desenvolvimento.

Quando se entende que a educação é muito mais que apenas os conteúdos curriculares, passa-se a compreender que o trabalho com alguns alunos não está fora daquilo que se diz “educacional”. Por exemplo, a autonomia é um processo educativo. Se pararmos para pensar, os professores, de uma maneira geral, principalmente os da educação infantil, trabalham estratégias para que os alunos usem o banheiro sozinhos, guardem seu material sem auxílio, comam de forma independente, saibam se organizar com o caderno etc. Acaso alguém discorda que esses processos não são educativos? Então, por que razão se desconsidera o trabalho de rotina diária, autonomia e independência do aluno com deficiência como educativo?

Os processos educativos diferenciados são vistos como formas que estão à margem da escola, tendo por traz uma visão de lógica de normalidade estabelecida, ou seja, tendo um modelo a ser seguido. Tudo o que não se enquadra deve ser trabalhado para que se encaixe nesse modelo.

Tinha o costume de fazer uma sessão de cinema todas as sextas-feiras com eles. O acordo era que uma semana eu levava um filme e na outra eles poderiam trazer os filmes que quisessem assistir. Então, numa semana em que um dos alunos trouxe um filme para a turma, não me recordo o nome, mas era algum musical da Disney, foi que aconteceu um episódio intrigante. A turma estava assistindo ao filme, todos estavam concentrados e empolgados, pois quase sempre preferiam a semana que era a vez deles escolherem ao filme. Ao término da sessão, o aluno com deficiência se levantou e começou a dançar. Todos se entreolharam e ensaiaram risos para a situação, porém me levantei e comecei a dançar junto. Afinal, qual o problema de dançar ao ouvir uma música? Por fim, todos estavam dançando. Percebi com o ocorrido que os alunos, ainda que tão pequenos, já

estavam impregnados pela lógica da normalidade, onde se espera comportamentos “exemplares”, modulares e onde o desejo e a espontaneidade não tem espaço (trecho do caderno de campo, abril de 2014).

Com o relato do caderno de campo, fica em evidência mais um exemplo, como tantos outros possíveis, de se observar a lógica de normalidade. Essa lógica não está presente só na escola, mas também em toda a sociedade. Ela penetra os discursos cotidianos de forma tão sutil que, às vezes, não se percebe a sua reprodução. A escola, nesse contexto, torna-se lugar fértil para a reprodução e perpetuação dessa lógica, pois é no espaço da escola que se passa boa parte da vida. E é nesse espaço que se aprende a ser “educado”, no sentido de se ter condutas consideradas apropriadas nos diferentes espaços.

Logo, todo aquele comportamento que não é considerado como apropriado é “anormal”. Vai-se construindo, nesse sentido, a lógica da anormalidade.

Assim, a anormalidade vai se construindo como lugar para se jogar tudo aquilo que foge do padrão, que é diferente, e por isso incomoda e/ou pode causar ‘problemas’. Vai-se criando um modelo de sujeito ideal de acordo com as regras disciplinares e moldando seu corpo e sua maneira de agir para controlar suas forças e fabricar *corpos docilizados* (Foucault, 2009), que são manipuláveis. ‘É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado’ (Foucault, 2009, p. 132) (Fonseca, 2016, pp. 14-5).

A intenção aqui é apostar nessa nova maneira de ser professor, que se faz presente nas escolas atualmente. É apostar no professor mediador como uma das ferramentas para ajudar a pensar a escola e os sujeitos que nela estão com um olhar que coloque em evidência as potencialidades e provoque uma abertura para pensar a diferença dissociada do olhar pejorativo que se vem observando. E, assim, compreender que “[...] na escola devem caber todos, com todas as suas diferenças a serem respeitadas. [...] a educação inclusiva é vista como o, digamos, caminho para que na Escola caibam todos os mundos” (Veiga-Neto, 2005, p. 57).

(In)conclusões...

Ainda que falte percorrer muitos caminhos para se ter uma escola em que *caibam todos os mundos* (Veiga-Neto, 2005), já se tem avançado significativamente. O número de professores mediadores está crescendo a cada ano, e também podemos observar as escolas recebendo um número expressivo de matrículas de alunos com deficiência.

O cenário está mudando, embora ainda seja necessário travar muitas lutas diárias para que tenhamos uma escola cada vez mais de todos, para todos e com todos.

Embora não se encontre uma quantidade significativa de literatura que disserte sobre a temática da mediação escolar, já foram criados alguns documentos oficiais que dão pistas para pensar a mediação, como a Lei 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), publicada em 2015. Em seu corpo, a lei estabelece, no capítulo V, art. 28:

XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XVII – oferta de profissionais de apoio escolar; [...] (Brasil, 2015).

E, ainda no capítulo I:

XIII – Profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; [...] (Brasil, 2015).

A referida lei foi o resultado de um esforço coletivo para demarcar os avanços no campo da Educação Especial e estabelecer caminhos possíveis para continuar o trabalho. Nesse mesmo sentido, outro importante marco foi a publicação da lei que fala especificamente dos sujeitos dentro do Transtorno do Espectro

Autista – TEA. A lei 12.764/2012 trata, além de muitas outras coisas referentes ao cotidiano dos sujeitos com TEA, da vida escolar deles. Em 2013, foi publicada uma nota técnica com o intuito de orientar aquilo que foi determinado na lei 12.764/2012. A Nota Técnica n.º 24/2013/MEC/SECADI/DPEE, diz que:

Para a garantia do direito à educação básica e, especificamente, à educação profissional, preconizado no inciso IV, alínea a, do artigo 3º da Lei nº 12.764/2012, os sistemas de ensino devem efetuar a matrícula dos estudantes com transtorno do espectro autista nas classes comuns de ensino regular, assegurando o acesso à escolarização, bem como ofertar os serviços da educação especial, dentre os quais: o atendimento educacional especializado complementar e o profissional de apoio (Brasil, 2012, p. 4).

Diante desses dois importantes marcos oficiais, é possível ver que a luta que vem acontecendo na esfera micropolítica está ganhando cada vez mais consistência, uma vez que é por meio do trabalho realizado diariamente com os alunos com deficiência que se vai traçando os caminhos para marcar uma educação outra.

Desse modo, reforço mais uma vez a aposta no trabalho do professor mediador como cartógrafo. Como aquele que acompanha os processos e, ao caminhar, vai desenhando, ensaiando formas outras de pensar e fazer educação, e pensando o trabalho como uma forma coletiva, entrelaçado em múltiplas conexões e marcado pelas lutas diárias presentes no campo. Assim, seguimos pensando e reafirmando formas outras de vida...

Referências

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

_____. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. MEC, Secretaria de Educação Especial, 2001.

_____. Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 26/02/2018.

_____. Nota Técnica n.º 24/2013/MEC/SECADI/DPEE. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&category_slug=junho2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26/02/2018.

_____. Lei 13.146, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 26/05/2018.

FONSECA, Gabrielle Macedo da. *Mediação escolar: entre práticas e experiências de professores na educação básica*. São Gonçalo, 2016.

OLIVEIRA, Luan Sávio de Castro e FONSECA, Gabrielle Macedo da. “A narrativa das experiências para pensar a mediação escolar”. II Seminário Internacional Diferenças e Educação, NEPED/UFJF, Juiz de Fora/MG, 2015.

PASSETTI, Edson. “Diferir”. In FONSECA, Tania Mara Galli et al. (orgs.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PASSOS, Eduardo et al. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SILVA, Deonísio de. *De onde vêm as palavras [meio eletrônico]: origens e curiosidades da língua portuguesa*. 17 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.

SKLIAR, Carlos. “Conversar e conviver com os desconhecidos”. In FONTOURA, Helena Amaral (org.). *Políticas públicas, movimentos*

sociais: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: Coleção ANPED Sudeste, 2011, livro 3.

VEIGA-NETO, Alfredo. "Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão". In MACHADO, Adriana Marcondes et al. *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005.

Diariando a experiência educativa com uma pessoa com surdocegueira em uma Escola Municipal de Niterói.

Sara Busquet Magalhães

A introdução deste diário: O que me move?

Aqui inicia meu diário de pesquisa...
sua escrita... início de uma pesquisa diariada ou diarística
que se compõe na escrita das experiências e que
tem nesse movimento uma expressão de vida.
Um diário.

(Diário de pesquisa de Sara B.)

O que me move? Pensar, refletir, pensar mais vezes... Essa pergunta é constante em mim, pois, se estou aqui compondo uma pesquisa com um tema no campo da chamada Educação Especial, é possivelmente porque algo me move. Será? Responder tal pergunta com uma frase ou parágrafos seria um caminho possível? Não sei... Narrar minhas experiências seria um caminho possível? Experiências? Segundo Larrosa (2002), a experiência não é aquilo que passa ou se passa. De acordo com o autor, a experiência é aquilo que nos passa, toca-nos, atravessa-nos. Perguntando-me, e na tentativa de me responder, penso então que narrar minhas

experiências possa ser um caminho possível a seguir, para refletir, pensar, repensar o que me move...

Movo-me antes de saber que me movo, mas como? E, antes de iniciar minha vida acadêmica na graduação, movo-me. Minha relação com meu campo atual de trabalho e pesquisa começa antes da minha entrada na faculdade. Sou filha de professora de escola pública. Desde antes de me entender como pessoa, minha mãe já trabalhava em escola pública. As relações e as experiências que tive são do lugar (também) de uma estudante filha de uma professora.

A partir da segunda metade do 4.º ano, passei a estudar na Escola Municipal Alberto Torres, em Niterói. Minha mãe estava diretora adjunta dessa escola. Alguns (poucos) dias, eu ia de manhã e voltava à noite com ela – a escola funcionava em três turnos.

A referida escola situa-se ao lado da APAE¹ de Niterói. Como eu passava muito tempo na escola, a APAE foi um dos lugares que eu conheci e frequentei – principalmente, o espaço em que ficava a cantina, pois adorava lanchar lá. Foi naquela época que tive os primeiros contatos com a Educação Especial, mas eu não pensava sobre isso... Em minha memória estão: o cheiro da grama do jardim, as crianças brincando e o gosto do salgado da cantina.

Em 2009, comecei a estudar no curso Normal², no Instituto de Educação Clélia Nanci – IECN. Enquanto estudava no IECN, participei de estágios que me permitiram vivenciar a docência e a escola de modos diferentes do que eu já conhecia.

Em 2012, após terminar o curso Normal, minha vontade de estudar a educação não acabou. Todas as vivências e experiências que atravessei no curso Normal e no decorrer da minha vida me levaram a cursar Pedagogia. Escolhi estudar na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), pois fica na minha cidade – e mais perto da minha casa. Fiz uma escolha aparentemente confortável... confortável se observarmos por uma perspectiva de lugar/bairro/cidade, mas não em relação ao que penso, vivo, experiencio. Em abril de 2013, comecei o curso de Pedagogia na FFP/UERJ.

Me desloco... me desestabilizo... me movo.

No meu segundo período da graduação, cursei a disciplina eletiva de Libras – Língua Brasileira de Sinais. As aulas e o aprendizado da Libras, mesmo que inicial, me arrebataram... Fiquei muito curiosa sobre Cultura Surda e a Libras. Busquei por cursos, encontros e palestras nessa área. Com esse despertar, fiz um curso de extensão em Libras. Cada aula no curso era uma descoberta... Novos sinais, modos outros de pensar e de conhecer a Cultura Surda e a Libras.

Cultura Surda? Afinal, o que pode ser entendido por Cultura Surda? Sem desejo de tematizar sua cultura, conceituar o outro, mas tentando ampliar os sentidos do que estudo, converso com Perlin e Miranda (2003), para que possamos compreender alguns desses sentidos que ajudam a entender o conceito de Cultura Surda. As autoras nos dizem que ser surdo é uma questão de vida e não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual.

Experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total a audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico (Perlin e Miranda, 2003, p. 218).

Lopes (2011) nos diz que a surdez é uma grande invenção. A autora não se refere à surdez como materialidade inscrita em um corpo, mas à construção de um olhar sobre a surdez e sobre o sujeito que não ouve.

Para além da materialidade do corpo, construímos culturalmente a surdez dentro de distintas narrativas associadas e produzidas no interior (mas não fechadas em si mesmas) de campos discursivos distintos – clínicos, linguísticos, religiosos, educacionais, jurídicos, filosóficos, etc. [...]. Portanto, todas as interpretações possíveis sobre o que convencionamos chamar de surdez são interpretações sempre culturais. Não há nada do que possamos afirmar sobre a surdez que não esteja alojado dentro de campos de sentidos produzidos culturalmente (Lopes, 2011, p. 7).

No mesmo texto, propõe-nos olharmos a surdez não pela falta, mas por aquilo que ela marca como diferença. A surdez, nessa narrativa, é marcada pela presença de um conjunto de elementos que inscrevem alguns sujeitos em um grupo, enquanto outros são

deixados de fora desse grupo (Lopes, p. 23, 2011). Conversando com a autora, vejo que, além de um corpo físico, estão implicadas formas de se comunicar, de se relacionar, de se identificar com alguns e de utilizar a visão como um elo aproximador entre os sujeitos semelhantes.

Em 2014, comecei a participar, como bolsista de Iniciação à Docência, do subprojeto de pedagogia da Faculdade de Formação de Professores, do Projeto PIBID/CAPES/UERJ, coordenado, na época, pelas professoras Rosimeri de Oliveira Dias e Anelice Ribetto.

Permaneci no PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – por dois anos. Esse subprojeto funcionava em parceria com duas escolas, Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares (em Niterói) e CIEP Municipalizado 411 Dr. Armando Leão Ferreira (em São Gonçalo), colocando em análise as micropolíticas do cotidiano da escola básica e da formação de professores.

Durante esses dois anos, participei de dois coletivos de trabalho e estudo no CEC Macedo Soares: a Oficina de Informática e o Conexão Macedo. O trabalho acontecia na escola, entre bolsistas e os sujeitos da escola. Experimentávamos e problematizávamos os efeitos dos modos representacionais na escola e na vida:

Penso com o texto de Orlandi (2002) que conversamos hoje no grupo de estudos...

Uma escolha, um gesto, um fazer... nunca são somente aquilo que se apresenta. Existem as dobras, as redobras, aquilo que se vê, que se toca e aquilo que não se vê ou não se pode tocar. Em um campo de tensões...

Conexão Macedo é nosso projeto... Experimentar a coletividade não porque é preciso ter domínio disso para sobreviver no mercado de trabalho, mas sim porque vivemos no coletivo, assim é que se faz a vida, o outro em nós. Não porque precisamos criar corpos dóceis que precisam viver em sociedade, mas sim como um meio pelo qual se dá visibilidade ao que é potente nas relações entre NÓS...

(Trecho do diário de pesquisa do dia 26 de agosto de 2015 que estava compondo durante minha permanência no PIBID)

Foi durante minha permanência no subprojeto PIBID de Pedagogia, na FFP, que conheci a metodologia da cartografia e o diário de pesquisa como dispositivo para narrar e pensar os movimentos que me atravessavam na escola, na minha formação, na minha vida. Também foi lá que frequentei grupos de estudos, onde tínhamos como eixo de análise a noção de formação inventiva de professores, o conceito de cartografia como método de pesquisa e as políticas e práticas da diferença entre a escola básica, a universidade e a vida. Esses conceitos reverberam nesta pesquisa que, dando expressão a uma cartografia, tece-se como diário de pesquisa...

Atualmente, curso o 8.º período³ do curso de Pedagogia. Sou uma futura professora egressa da FFP/UERJ e faço parte do grupo de pesquisa Diferenças e Alteridade na Educação: Problematizando as Tensões entre Políticas e Experiências Inclusivas na Formação dos Professores em São Gonçalo (RJ-Brasil), da FFP/UERJ. Também me encontro como bolsista de Iniciação Científica (CNPq) e atuo no projeto de pesquisa coordenado pela Professora Anelice Ribetto. O trabalho que desenvolvo desdobra-se do projeto de pesquisa “Diferenças e Alteridade na Educação: Saberes, Práticas e Experiências (Inclusivas) na Rede Pública de Ensino nos Municípios de São Gonçalo e Niterói”, que busca conhecer, por meio das experiências docentes, como as políticas de inclusão se materializam no cotidiano escolar e como tais profissionais negociam a convivência com alunos com deficiências que outrora não foram contemplados no processo de escolarização das escolas regulares.

Nas páginas deste diário, pesquiso e converso com o que me atravessa na escola, no campo da chamada Educação Especial, na vida. Me desloco... me desestabilizo... me movo...

Seria possível transportar o sensível para o papel?

Diariando...

Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias. O cartógrafo é antes de tudo um antropófago [...]. Para isso, o cartógrafo absorve matérias de qualquer procedência. Não tem o menor racismo de frequência, linguagem ou estilo. Tudo o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentido, para ele é bem-vindo (Rolnik, 1989, p. 1).

A pergunta escrita anteriormente, fiz-me e a escrevi em um diário de pesquisa, em 25 de agosto de 2015. Ela reverbera em mim desde então. Surgiu-me durante uma aula de Estágio Supervisionado I com a professora Regina de Jesus, na FFP/UERJ. Conversávamos sobre o registro em diários de pesquisa daquilo que nos acontece no cotidiano e, naquela situação, como dispositivo que nos permitiria pensar o estágio e nossa formação como docentes.

Como podemos registrar aquilo que nos acontece? E o que é isso que nos acontece? Acontecer? Passar? Já escrevi, no início das páginas desse diário, sobre o conceito de experiência, segundo Larrosa (2002). Mas acredito que precisamos (me incluo) perceber, como Larrosa (2002) nos diz também, a diferença entre *informação* e *experiência* para continuar escrevendo nessas páginas. Diariamente, passam-se muitas coisas em nossas vidas, em nossas pesquisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (Larrosa, 2002, p. 21). Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa (Larrosa, 2002, p. 23) e estamos cada vez mais informados, com mais informações:

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de 'sabedoria', mas no sentido de 'estar informado'), o que consegue é que nada lhe aconteça (Larrosa, 2002, p. 21).

Entretanto, quando estamos disponíveis para o outro, penso com Larrosa (2002), quando paramos para sentir, o sensível nos atravessa. Volto-me para minha pergunta: Algo sensível nos toca? Não é algo inteligível que se possa descrever, clinicamente analisar, mas penso que é algo que pulsa... E isso que pulsa? Como registrar? Como não deixar passar aquilo que me passa?

Para [pensar partiendo de la experiencia] no basta con narrar los hechos: es necesario inventar para que una experiencia tome sentidos. En cambio, para 'atenerse a los hechos' no es necesario inventar porque ellos nos vienen dados por los modelos aprobados de relación con el mundo, es decir, por los códigos simbólicos de que disponemos. [...] en el lenguaje es necesario inventar porque en la experiencia a la que el recuerdo se refiere insistentemente, están presentes elementos que los lenguajes de que disponemos cancelan, descartan, evitan, para conservar la imagen ya dada (Zamboni, 2002, pp. 25-6).

Penso em minha pesquisa... Como registrar o encontro com o outro? Como narrar a experiência com o outro? Experiência... Conversando com Larrosa (2002), entendo que experiência não é aquilo que passa ou se passa. De acordo com o autor, a experiência é aquilo que nos passa, toca-nos, atravessa-nos. Mas, e registrar? Escrever? Diariar? Leila Domingues nos alerta de que a escrita pode transformar o que vemos ou o que ouvimos em batalhas: “Ela transforma-se em um princípio de ação. Em contrapartida, aquele que escreve se transmuta em meio a esse emaranhado” (Machado, 2004, p. 149). Penso, junto com ela, na aposta metodológica desse diário: diariar – um verbo, uma ação, algo que se faz e que nos transforma.

Verbo, ação, diariar... Entretanto, como se vive esse verbo? Esse diariar? Skliar nos diz que já não basta dizer que escrever é importante para o amanhã, que escrever serve para o futuro, que escrever serve para o trabalho ou para a continuidade no estudo. “*Escrevendo* é no presente, não no futuro. Escrever *escrevendo*, sim” (Skliar, 2016, p. 19). Escrevendo, diariando, vivendo o presente, o que me atravessa agora, o que pulsa do encontro entre nós na escola.

O encontro entre nós na escola... Vivendo esse encontro e o diariando é o que me proponho no diário de monografia/pesquisa que está em composição. Conversando com Rosimeri Dias, percebo que o diário escrito, na cartografia, pode ser uma possibilidade de transformação que acontece e cria novos sentidos e fazeres e de dizeres. Sentidos daquilo que estamos vivendo e expressando no dispositivo do diário ações do presente que nos atravessam.

Inventar e escrever uma constituição que nos passa e nos atravessa é distinto de contar o que já está dado e representá-lo caligraficamente. [...] Uma tessitura que opta por dar passagem aos fragmentos de diários das investigações que nos mostram, com efeito, a possibilidade de constituição de um devir texto. Um modo de escrever, de estudar, de trabalhar, de ler o que nos passa e o que se passa nesse *entrelugar* – formação e escola (Dias, 2016, p. 114).

Nesse *entrelugar* em que se atravessa minha pesquisa, emergem questões *entrenós*... O que nos atravessa, escola, universidade, o coletivo de pesquisa... Diariando, *escrevendo*... Me faz pensar em mais uma questão: Como estou registrando isso que se passa *entrenós*? Escrevendo, sim... Paro e olho para a tela do computador, para o diário em cima da mesa e vejo... Palavras.

Constantemente, diariamente, escrevo palavras. Larrosa nos diz “creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco” (Larrosa, 2002, p. 21). Me faz pensar... O que tenho feito com as palavras aqui no diário de monografia, na pesquisa? O que essas palavras todas têm feito comigo? Percebo que muito de mim tem aqui neste diário e que muito daqui tem em mim...

Leila Domingues Machado nos diz que a leitura nos percorre e não faz apenas parte de uma lembrança, torna-se nosso próprio corpo. “É preciso que haja uma composição das consultas, das leituras e releituras, das escolhas, enfim, da vida, naquele que escreve e no que escreve” (Machado, 2004, p. 149). O que essa pesquisa tem feito comigo? Para a autora,

Trata-se de conectar fragmentos por meio da criação de um estilo de escrita. E o corpo que aí se cria, não é um corpo de doutrina, é o próprio corpo daquele que ao ser percorrido pelas leituras se apossou delas e faz sua afirmativa. [...] A escrita como encontro com a alteridade, como um desmanchar do Idêntico, a escrita como um 'outramento'. Uma estranheza (Machado, 2004, p. 149).

Otramento, o outro, alteridade... Este diário não é meu, não se trata de mim, não se vive por mim... Se trata, se vive, se diaria entre nós... Escrevendo estou, diariando estou em um dispositivo de expressão do que acontece no encontro entre mim e os sujeitos na escola... Digo verdades aqui? Falo do outro aqui? Não pretendo isso... Escrevendo *entrenós*... "O texto diarista enuncia sua própria produção, liberando-se da pretensão do conhecimento definitivo sobre o objeto" (Barros e Passos, 2009, p. 175).

Vivendo uma composição entre nós, mas como eu me coloco nesse entre? Como estou nessa pesquisa? Larrosa e Rolnik, mesmo em conversas diferentes, fazem-me pensar em como estou nessa pesquisa. Tudo (ou quase tudo) que me passa na escola, nessa pesquisa entre, eu me coloco à disposição para pensar, sentir, viver, escrever, diariar. "O cartógrafo é um verdadeiro antropófago: vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, transvalorado" (Rolnik, 1989, p. 2). *Pensando, sentindo, vivendo, escrevendo, diariando* o presente... Tem sido um exercício *diário*, vivido... Como nos diz Larrosa, a experiência nos exige um gesto de interrupção:

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 a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 19)

Os encontros entre nós, na escola, entre mim e minhas companheiras de Orientação Coletiva, entre mim e os textos de diferentes autores são o que mais me impulsionam a diariar... As

conversas pulsam em mim no presente e no presente estou *escrevendo-as, diariando-as, vivendo-as...*

Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas. Por isso o cartógrafo serve-se de fontes as mais variadas, incluindo fontes não só escritas e nem só teóricas. Seus operadores conceituais podem surgir tanto de um filme quanto de uma conversa ou de um tratado de filosofia (Rolnik, 1989, p. 2).

No encontro com o outro, este diário tem sido composto... “Trata-se de um pedido da escrita do outro. Sem o outro, a escrita está despojada de alteridade. E despojada de alteridade não há escrita” (Skliar, 2014, p. 18). Nesse *entrelugar* (Dias, 2016, p. 114), *entrenós...* com o exercício contínuo de parar, olhar, escutar, disponibilizar-se... *escrevendo*, diariando o que acontece entre nós (Larrosa, 2014, p. 10), pois “trata-se apenas de escrever o que nos acontece com nossas próprias palavras” (Skliar, 2014, p. 18).

Diariando entre nós...

Cursei a disciplina obrigatória de Educação Especial durante o quarto período da graduação. Em uma das aulas dessa disciplina, realizamos uma visita à Escola Municipal Paulo Freire – EMPF – para conhecer o Atendimento Educacional Especializado⁴ – AEE – e o grupo bilíngue⁵ (aulas em Libras, como primeira língua, com o aprendizado do Português, como segunda língua, para sujeitos surdos) de lá. Foi muito interessante conhecer o grupo bilíngue e aprender um pouco sobre o cotidiano dessa realidade, pois esse grupo é uma proposta de turma diferente das que estava habituada a encontrar nas escolas regulares.

Estava aqui pensando... a monografia que estou compondo é efeito de uma pesquisa cartográfica que se tece antes mesmo de me inscrever na disciplina Seminário de Monografia... antes mesmo de ter uma orientadora e de ter “escolhido” um tema.

Um gesto... aquele gesto... uma conversa... o encontro...

No final da visita, eu tive a oportunidade de conversar com um rapaz com surdocegueira por meio da Libras tátil⁶. Esse momento não surgiu do nada, eu já esperava por ele antes de acontecer. Minha mãe estava diretora da EMPF quando conversei com o rapaz. Eu havia visto o Paulo⁷ várias vezes na escola enquanto fazia visitas a minha mãe lá. Nunca tinha tido coragem, digamos assim, de conversar com ele. Não por receio de que ele não quisesse conversar comigo, mas porque eu não imaginava como conseguiria me comunicar com ele. Tinha inúmeras dúvidas: Como iniciar uma conversa? Ele fala com a voz? Ele fala com sinais? Ele consegue me ver? Eu vou entender o que ele quer dizer? Será que consigo?

Naquele dia, no final da manhã, resolvi que iria conversar com ele. Pensei que juntos iríamos nos entender e fui! Falei com sua professora de apoio⁸ que queria conversar com ele, e ela foi me ensinando: faz o sinal nas mãos dele e espera ele responder.

A professora me apresentou a ele, disse meu nome, meu sinal⁹ e que eu era filha da diretora. Falou também que eu queria conversar com ele. Ele repetiu meu nome, meu sinal e disse que eu era filha da diretora. Comecei então a conversar com ele: “Oi! Tudo bem?”. E ele repetia o que eu falava. “Você estudou hoje? Você gosta de estudar?”. E ele repetia os sinais que eu fazia. Depois de duas tentativas, ele me respondeu! Disse: “Eu gosto de estudar muito!”, e meus olhos brilharam. Fomos seguindo nossa conversa!

A experiência dessa conversa me afetou. Fez-me pensar sobre a surdocegueira e sobre a Educação Especial. Segundo Skliar (2015, p. 27), não podemos estar juntos sem sermos afetados e afetarmos mutuamente. A conversa que tive com essa pessoa me despertou para outros olhares e me atravessou de tal forma que apenas uma pesquisa na internet não satisfizesse minha vontade de conhecer mais sobre o universo da surdocegueira. Busquei (e ainda busco) cursos, palestras, oficinas, textos, artigos e, talvez, o mais importante: *mais conversas com o Paulo*.

Com efeito de uma das orientações coletivas, leio o que escreve minha companheira do coletivo Diferenças e Alteridade na Educação¹⁰: “Esse movimento é interessante. Eu me sinto sem jeito de falar com as pessoas no IBC porque não tem a antecipação da

visão. Nesses casos, como iniciar uma conversa? Como anunciar sua chegada? Como se colocar ali para se encontrar?”(Leidiane Macambira, 01 de julho de 2016).

Penso... penso... penso...

Leidiane, essa questão martelava na minha cabeça... Eu pensava em como começar a conversar... Será que eu vou assustá-lo se começar a falar do nada? A pessoa está quieta e eu chego falando? Hoje, conversando mais com Paulo, e também com outras *peessoas que não veem apenas com os olhos* (Macambira, 2017, p. 16), esses receios não martelam, digamos assim, como antes. Penso que não é uma questão minha apenas. É nossa. A conversa se tece entre nós. O encontro vem dele para mim e de mim para ele. Chego, coloco minha mão no braço de Paulo, depois em suas mãos, prontas para me ouvir. Digo “Bom dia” ou “Oi”, e juntos compomos nossa conversa.

Necessitamos, segundo Larrosa (2014, p. 71), de uma língua para a conversação... não para o debate, discussão ou diálogo... uma língua para resistir, para chamarmos de nossa... Converso com Larrosa e penso a experiência da conversa com Paulo... Seguimos criando e conversando uma língua nossa, entre nós. Conversamos juntos.

No dia 13 de junho de 2016, após um encontro do coletivo a que pertenço, algumas perguntas ressoaram em mim: Quando começo a compor com Paulo os encontros e as experiências educativas na Escola Municipal Paulo Freire? Existe um momento que eu possa dizer que foi o início da minha pesquisa cartográfica? Não sei se existem respostas, mas, nesta parte do diário, quero conversar mais entre nós...

Não sei se posso dizer que essa pesquisa teve um início fixo, como, por exemplo, um possível início: minha inscrição na disciplina de Seminário de Monografia. Penso que ela tem sido composta de múltiplos encontros, conversas, atravessamentos, sujeitos, dispositivos... experiências... experiências educativas... O que pode ser significado como experiência educativa? O que podemos pensar com isso? Como pensar esse conceito que, entre outros, compõe a minha monografia?

Como proposto pela minha orientadora, Anelice Ribetto, leio o capítulo “La experiencia y la investigación educativa”, de José Domingo Contreras e Nuria Pérez de Lara Ferré, que se encontra no livro *Investigar la experiencia educativa*. Irei conversar com esses dois autores aqui, nesta parte do diário. O primeiro descolamento que me ocorre é o da língua. Eu, com meu espanhol meio português, me disponibilizo para a experiência da leitura como parte do meu processo de pesquisa e escrita da monografia. Conversando com os autores, percebo que é preciso uma prática de abertura para a experiência na qual esses acontecimentos possam passar. É preciso disponibilizar-se...

Una práctica abierta a la experiencia supone la creación del espacio en donde el acontecimiento pueda darse, y donde por tanto, a veces, cuando sucede, pueda darse una aceptación de lo que acontece, e incluso una suspensión del propio saber adquirido (Contreras e Pérez de Lara, 2010, pp. 33-4).

Voltando a uma de minhas perguntas: Como pensar o conceito de experiência educativa que compõe a minha monografia? Como compor, com outros autores, um conceito presente neste diário, mas que, ao mesmo tempo, acontece no presente, na vida, diariamente? Como pensar a experiência para além de um excesso de informação? (Larrosa, 2002, p. 71)

FRIO! Parece-me que Paulo ama esse tempinho frio e com chuva... Como posso dizer que ele ama esse clima? No dia 06 de junho de 2016, estava chovendo... cheguei à escola e cumprimentei todas as pessoas. Quando dei “bom dia” a Paulo, a primeira coisa que ele disse, antes do meu sinal, foi “CHUVA! MUITA CHUVA” (eu fiquei surpresa, pois estava acostumada a receber um “bom dia” de volta, sucedido do meu sinal). Eu disse: “SIM!!! Muita chuva”. Perguntei a ele se gosta da chuva e do frio, e ele disse que sim, que gosta muito. Perguntei sobre o sol... disse que o sol é bom. Ele disse que não! Não gosta de sol e de calor... gosta mesmo é do frio.

Eu fiquei impressionada, pois foi a primeira vez que Paulo e eu conversamos sobre algo que não fosse escola ou como ele estava se sentindo naquele dia.

Outro fato que me deixou feliz: ele puxou o assunto! Eu mesma nada falei para ele dizer algo...

Paulo que quis conversar algo comigo!

O inusitado!

Algo que me capturou, interrompeu-me, deslocou-me... uma conversa com outro assunto, não o mesmo que sempre converso com Paulo... uma *experiência*.

Es experiencia precisamente porque irrumpe ante lo que era previsto, lo sabido; no puede estar sometida a control, ni ser producto de un plan. Por eso obliga a pensar, para ser acogida en su novedad, como lo que no encaja, o lo que necesita de un nuevo lenguaje, una nueva expresión, o un nuevo saber para dar cuenta de ella. Irrumpe también su significado, el sentido de lo vivido (Contreras e Pérez de Lara, 2010, p. 25).

Penso, com Contreras e Perez de Lara (2010), que a experiência vem, o que não é o inesperado, sem um plano ou ordem da qual pensamos que as coisas devam acontecer. A experiência é atravessada pelo imprevisto, pelo que pulsa... algo que vivo.

Referências

BARROS, L. P. e PASSOS, E. P. *Diário de bordo de uma viagem-intervenção*. Porto Alegre: Sulina, 2012, pp. 172-200 apud PASSOS, E. et al. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

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

CONTRERAS, José Domingo e PÉREZ DE LARA, Nuria. “La experiencia y la investigación educativa”. In _____ (coord.). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata, 2010.

DIAS, R. O. “Fragmentos de diário de campo, escrita e devir texto”. In CALLAI, Cristina e RIBETTO, Anelice (orgs.). *Uma escrita*

acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções. 1 ed. Rio de Janeiro: Lamparia, 2016.

LARROSA, Jorge. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan.-fev.-mar.-abr. 2002.

_____. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MACAMBIRA, Leidiane dos Santos Aguiar. *Encontrar(se), (não)ver(se), diferir(se): platôs para pensar a educação de pessoas que não veem (apenas) com os olhos* (dissertação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

MACHADO, L. D. “O desafio ético da escrita”. *Psicologia & Sociedade*, v. 16, n. 1, pp. 146-50, 2004 (Número Especial).

NASCIMENTO, Fátima Ali Abdalah Abdel Cader e MAIA, Shirley Rodrigues (elabs.). *Educação infantil 5: saberes e práticas da inclusão – dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial*. 4 ed. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2006.

ORLANDI, Luiz B. L. “O que estamos ajudando a fazer de nós mesmos?” In RAGP, Margareth et al. (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzscheanas*. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2002, pp. 217-38.

PERLIN, Gladis e MIRANDA, Wilson. “Surdos: o narrar e a política”. *Ponto de Vista – Revista de Educação e Processos Inclusivos*, v. 5, pp. 217-26, Florianópolis, UFSC, 2003.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1989.

SKLIAR, Carlos. “Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável”. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 1, n. 1, pp. 13-28, fev.-maio 2015.

_____. “Escrevendo e lendo sobre a identidade, a diferença e a solidão”. *Leitura: Teoria & Prática*, v. 34, n. 66, pp. 13-29, Campinas, 2016.

ZAMBONI, Chiara. “Inventar, agradecer: pensar”. Diotima. *El perfume de la maestra: en los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Icaria, 2002.

III - Poéticas

Encontros (im)possíveis: conversas entre professores sobre escolarização no hospital¹

Vannina Silveira

E se o outro não estivesse aí?

CARLOS SKLIAR

Em 2003, ingressei no curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, para estudar educação especial. Queria entender as formas de existência das pessoas com deficiência, formas tão diferentes e tão iguais à minha. Esperava que a graduação possibilitasse encontros com mundos outros.

Logo descobri que essa era uma questão pouco importante na universidade: não havia ninguém com deficiência estudando ou trabalhando e, nas ementas dos cursos, não tinha educação especial ou disciplina semelhante.

Vale abrir um parêntese para situar essa informação e formatação do curso de Pedagogia.

Prestes a concluir o curso, em maio de 2006, o Conselho Nacional de Educação instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia* – Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006 –, definindo “princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e

pelas instituições de educação superior do país” (Brasil, 2006, Art. 1.º).

Estabeleciam-se, então, aptidões necessárias ao egresso do curso de Pedagogia e, entre elas, a capacidade de “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (Brasil, 2006, Art. 5.º, Inciso X).

Disciplinas foram criadas e reformuladas para que essas e outras demandas fossem trabalhadas. Com a reestruturação, à minha turma foi oferecida a possibilidade de migrar para o currículo novo, mas teríamos que ficar quase três períodos a mais na faculdade. Também é importante dizer que, na graduação, mesmo no “currículo velho”, tivemos discussões sobre “educação especial” e “educação de surdos”, nas disciplinas de Tópicos Especiais, disciplinas abertas em que a turma podia construir com os professores o que se pretendia estudar. Fecho o parêntese.

Diante dessa realidade, procurei, dentro da universidade, outros espaços que me aproximassem das indagações que tinha e comecei a participar, como bolsista, do projeto de pesquisa e Iniciação Científica “Processos de interação entre crianças e animais: algumas contribuições para o desenvolvimento infantil”, sob orientação da professora Vanessa Breia. Tal projeto pensava a relação entre crianças e adolescentes com deficiência e animais e como esse “estar junto” contribuía para as relações afetivas e de aprendizado dos alunos.

Levamos, por mais de um ano, para uma classe especial o Joe, cão da raça Boxer. A presença da vida e seus encontros entre bichos, crianças, adolescentes, adultos se davam também naquela sala de aula, na “turma do cachorro”. As reverberações dessa experiência possibilitaram deslocamentos, aprendizados e avanços que foram registrados em duas monografias² de quem acompanhou a pesquisa.

Saindo da graduação, no início de 2007 – o calendário letivo teve atrasos devido a greves na universidade –, assumi, no município de Itaboraí, uma turma de 3.º ano do ensino fundamental com mais de quarenta alunos, com faixa etária de oito a 16 anos.

Na turma, não havia alunos com laudo de deficiência, mas era considerada pela escola uma “turma especial”, uma “turma problema”, e, por esse motivo, foi destinada para ela uma “professora novinha e cheia de gás” para “dar um jeito”.

Com o rótulo – laudo – da incapacidade, produzíamos diariamente o discurso da culpabilização daqueles alunos e suas famílias. Regras descontextualizadas, relações desencarnadas e sem afeto eram retroalimentadas. Por que era mais importante saber o tipo de letra usada, se cursiva, bastão ou hieróglifo, do que se alunos e professores estávamos lendo, escrevendo e criando? Por que a preocupação com o boné, mas não com a falta de calçado? Por que esperávamos que os alunos respondessem ao mesmo tempo? Como agíamos assim e continuávamos falando que “não existe turma homogênea”? E “aluno homogêneo”? Se não há, temos que fazer! – pensávamos.

Skliar (2003, p. 198) diz que

o tempo da modernidade e o tempo da escolarização costumam ser, como folhas reproduzidas, como decalques, temporalidades que só desejam a ordem, que ficam obsessivas por classificar, por produzir mesmidades homogêneas, íntegras, textuais, sem fissuras, a salvo de toda contaminação do outro; a espacialidade da modernidade e o espaço escolar costumam ser, como irmãos de sangue, espacialidades que só procuram reduzir o outro longe de seu território, de sua língua, de sua sexualidade, de seu gênero, de sua idade, de sua raça etc.

Assim, percebi que os parceiros que tinha eram os alunos e, a partir de então, problematizei o planejamento técnico dos conteúdos programáticos, para trabalhá-los de outras formas, com contornos diferentes do que habitualmente era vivido e esperado para aquela turma. Escrevemos *funk*, recolhemos lixo da rua da escola, fizemos lanches coletivos, lemos histórias em quadrinhos, vimos desenhos animados, jogamos bola no pasto dos bois, dançamos nos nossos bailes de carnaval, pesquisamos brincadeiras das famílias, apresentamos peças, aprendemos, ensinamos e inventamos mais outras coisas escolares, nem sempre consideradas escolares.

Ensaíamos uma pedagogia da diferença e também nos tornamos professores e alunos. Não nos impedimos para que fôssemos

alguém, outros e qualquer um. Não sei se meus alunos concluíram o ano letivo dominando os algoritmos, repetindo a lista dos substantivos coletivos e outras formas estruturadas de respostas que costumamos ensinar e exigir, mas passaram a ler lendo, a escrever escrevendo e a contar contando. Deslocamentos foram produzidos para uma educação outra. Educação não baseada em provas, notas, reformas e projetos de sociedade.

No final desse ano de 2007, conheci o Wenderson, que, no ano seguinte, tornou-se meu primeiro aluno atendido num hospital, experiência narrada ao longo deste texto.

Nos anos seguintes, assumi outras turmas de segundo e terceiro anos e, tendo feito cursos em Educação Especial e o concurso para “Professor Especializado para Educação Especial”, trabalhei com Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos, no hospital e em domicílio, assim como coordenei a educação especial no município de Itaboraí e dirigi uma instituição para alunos-pacientes com Transtorno do Espectro Autista.

Atravessada por situações e encontros que me desestabilizavam, passei a questionar as políticas e os conceitos de inclusão, espaço educativo, escola e educação de qualidade para todos.

Então, retornei à Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, para, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, pensar nas possibilidades de educação dos alunos com deficiência, não apenas pela ótica da determinação legal, mas também por outras que constroem coletivamente a garantia de direitos sociais, políticos, humanos, subjetivos, estéticos, afetivos desses alunos outros.

Ensaando, cartografando, experienciando e escrevendo uma educação na diferença que problematize a mesmidade.

No final de 2007, fui ao setor de pediatria do Hospital Municipal Desembargador Leal Junior, em Itaboraí, para fazer contação de histórias com um grupo de amigos. E Wenderson estava lá, fazia mais de um ano, porque a Distrofia Muscular Progressiva *de Duchenne* exigia-lhe um aparelho de ventilação mecânica para respirar. Estava lá, para além de um corpo com pouca mobilidade e com longa internação, um corpo adolescente e curioso que dizia de uma pessoa viva e artista.

Após esse encontro surgiram outros, mas, já atuando como professora na rede municipal de ensino e sabendo dos seus direitos legais à educação, convenci – não sem muita insistência – sua família, a Secretaria de Educação, a direção do hospital e o próprio Wenderson a voltar a estudar.

Durante algum tempo fui recebida nas aulas com Wenderson dizendo não querer aula.

– Ótimo, porque hoje estou muito cansada! Então vamos ficar conversando – respondia a ele.

Conversávamos sobre a natureza, sobre o que nos divertia, sobre receitas, sobre livros, filmes, sabores, sobre como pensar melhor nosso tempo, sobre desenhos. Falávamos de salsicha e seguíamos falando do azul do céu e de mutação genética; sobre o que nos acontecia, fazíamos e sentíamos ao fazer. Conversávamos sobre o pintar, o desenhar, o ler, o duvidar, o perguntar, o criar...

“A educação é a arte da conversa, que nos permite, que nos deixa cuidar do mundo e cuidar do outro”.³ E, assim, íamos nos cuidando, conversando, e, no “estar juntos”, as aulas se desenvolviam sem a professora “dar aulas” e sem o aluno “querer estudar”.

Implicada com o Wenderson, e ele comigo, fomos abrindo brechas na expectativa e na qualidade da vida – das vidas. Expandindo-as. Construindo currículos vivos, nos quais a inventividade, a arte, o desejo e a curiosidade eram o que possibilitava a pesquisa e a aprendizagem.

Ensaando uma pedagogia da diferença, jogamos com as (im) possibilidades, quando estamos disponíveis, atentos, sensíveis; abertos para desestabilizar, afetar e ser afetado, desestruturar, brincar, jogar, aprender, ensinar, cuidar, conversar, pesquisar, escrever, ensaiar.

Ensaio de ser professora-aluna.

Ensaio de fazer pesquisa.

Enrubesco ao admitir o quanto rico, duro e (po)ético foi experimentar essa educação e poder revisita-la neste texto. Para Larrosa (2002, p. 4),

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, [...]: requer parar para pensar, parar para olhar, [...] escutar mais devagar; [...] cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Experimentando uma pesquisa ensaiada, que por si mesma diz das paixões, dos risos e enfados, vivo o exercício de ensaiar-me no sentido de criar algo de/em mim na escrita, e, entre ela, pensar, fazer e escrever a mim mesma no questionamento de estar sendo ensaísta.

Pensando em processos e caminhos, cartografia e ensaio vão se articulando e compondo coletivamente um “território” que “vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos” (Kastrup e Pozzana, 2009, p. 61), dimensão processual que diz da condição de aprendente necessária nas relações de alteridade, sobretudo, por não estar comprometida com possíveis representações e classificações de objetos.

Esse movimento – pesquisa ensaiada e cartografada – de exploração dialoga com a necessidade de acompanhamento dos processos que se dão durante o caminhar.

Fragmentos de experiências entre uma professora e um aluno – no hospital e na casa

Para (des)tecer esta pesquisa *entre* dois, foi preciso encontrarme com Wenderson em sua casa, para que pudéssemos compor a história do trabalho que fizemos no hospital por três anos, não de forma linear e progressiva, mas composição em fragmentos como um estilo de contar experiências. Fragmentos esses derivados da problematização da relação entre professora e aluno, durante a escolarização no hospital, pensando “a ideia de estar juntos que entranha a inclusão, a educação especial (como processo de alteridade)” (Ribetto, 2011, p. 3).

Conversamos, entre outras coisas, sobre: Como eram as aulas e as formas de ensinar e aprender *entre* nós? Qual era a proposta oficial de trabalho e o nosso trabalho feito *entre* dois? Como sabíamos se estava bom ou ruim, para nós, o que estávamos aprendendo? Qual era o tempo oficial e o nosso tempo criado *entre* dois? Questões vistas sob a questão de pano de fundo: E se o Wenderson “não estivesse aí” (Skliar, 2003), como seria?

Com uma internação longa, a escolarização de Wenderson no hospital tensionou o pressuposto legal da transitoriedade da “classe hospitalar”. Pois, segundo as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*:

§ 1.º – As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu *retorno e reintegração ao grupo escolar*, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, *facilitando seu posterior acesso à escola regular* (Brasil, 2001, Art. 13, grifo meu).

Contudo, a “classe hospitalar” mais do que continuou seu processo de desenvolvimento educacional. Na verdade, reiniciou. Ele saiu da “classe hospitalar”, foi para casa e lá ficou. Não voltou para a “escola”. Juridicamente, continuou no atendimento educacional especializado – já que passou a ter “atendimento domiciliar” –, que tem caráter suplementar ou complementar, “não sendo substitutivo às classes comuns” (Brasil, 2009, Art. 5.º). Assim, não se aplica a Wenderson a mesma leitura linear da legislação. Ele é a afirmação da diferença. Diferença que não está na política, está na vida.

O fato de inaugurarmos aquele tipo de trabalho no hospital e de não termos modelos e orientações permitiu uma grande liberdade pedagógica, sobretudo, por não ser visto e entendido como pedagógico. Para muitos, eu era a moça do jaleco rosa, a palhaça, a contadora de histórias, a animadora, a recreadora e nem sei mais o quê. Mas não abria mão e não deixava de ser, para mim, para o Wenderson e para a dona Fátima, modos outros de estar sendo professora. Professora-palhaça, professora-contadora de histórias,

professora-animadora, professora-recreadora, professora-pesquisadora...

Interessante é perceber que, mesmo nos aproveitando da falta de padrão e de modelo, de alguma forma e em alguns aspectos, eles estavam presentes e eram até desejados. Machado (1999, p. 4) diz que “queremos um escudo protetor que nos afaste do desconhecido e, assim, nos faça manter uma mesma personalidade para o resto da vida. Parece que precisamos de unidades que nos tranquilizem”.

O tempo da pediatria era muito complicado. Não era possível definir e desenvolver totalmente o planejado, como também acontece em turmas, mas, na pediatria, o inesperado era maximizado com a deliciosa e apavorante improvisação. A quantidade de crianças e adolescentes internados, a condição de saúde em que estavam naquele momento, a dinâmica da pediatria, o bem-estar do Wenderson, meu humor... eram variáveis fortes. Não tinha como estudar, aprender, ensinar com dor e passando mal. Dependendo da situação, era preciso ir embora mesmo. O corpo gritava... nossos corpos gritavam: *hoje não suporto!*

Os atravessamentos – literalmente – eram os mais inesperados possíveis: choros, gritos, injeções, médicos, enfermeiros, auxiliares, técnicos, máquinas de radiografia, curativos, intercorrências, biombos, lanches, palhaços, evangelizadores, capelães... Diretamente com Wenderson, eram poucos os procedimentos de saúde nas aulas, só comprimidos e, às vezes, injeções. As aspirações constantes não eram, desde muito cedo, vistas como interrupções, pois já compunham as aulas.

– A gente ia vendo o que a gente achava legal. E o que era chato você dava também... (risos). Porque a maioria das coisas chatas são importantes (risos). Por isso a gente meio que estudou junto... você estudou de novo.

– Na escola é doideira... muitos alunos juntos. E na escola não tem muita atenção porque tem muito aluno. [...] O professor tenta, mas o aluno não se ajuda. O professor fica meio doido, dividido. Ter que dar atenção pra cada um é meio complicado [...]. No hospital dá pra ter mais atenção, não tem quase ninguém. Por isso que eu sou quase um meio gênio! (risos). [...] Acho que no hospital foi mais fácil aprender. Acho porque era só eu... Acho que era mais fácil na época que era só eu. A atenção da escola estava direcionada a mim. (Fala de Wenderson Sales)

Essa atenção releva uma temporalidade disjuntiva e uma espacialidade diferente, em que “acentua a presença permanente do outro, da alteridade” (Skliar, 2003, p. 61). Para Wenderson, a mudança da escola da doideira, com muitos alunos, pouca atenção e aparentemente desestabilizada e desordenada, trabalha com e em uma temporalidade que deseja e produz a previsão, a familiaridade, a ordem, a estabilidade e a coerência.

Wenderson fala da atenção, no ato de educar, ser só dele. Atenção, escuta, temporalidade outra. E a conversa demorava, deixavase seguir e levar-se pelos desejos, dúvidas, curiosidades, discordâncias, pesquisas, artes. O educar era como conversar, entre afetos e afeições.

– Na hora de copiar era terrível! Eu não conseguia escrever tudo, sempre ficava na metade do caderno. Não conseguia acompanhar por causa do meu dedo, da minha deficiência. Por isso que eu não consegui prosseguir junto com os alunos. Aí eu ficava sempre pra trás no dever. [...] Porque eu não conseguia escrever rápido. [...] E eu não conseguia ir no ritmo e fez eu repetir duas vezes, por essa dificuldade! A segunda série duas vezes, eu acho. (Fala de Wenderson Sales)

Se Wenderson não estivesse aí, essa política pública de escolarização das pessoas hospitalizadas em Itaboraí não seria composta da forma que foi. Como tal política nacional materializou-se legalmente como política municipal? E tudo isso porque Wenderson estava aqui... Como aluno de “classe hospitalar”, ele fez tensionar as políticas públicas nacionais de escolarização no hospital e de AEE, como também fez surgir a necessidade de se pensar e construir em Itaboraí políticas públicas para os alunos hospitalizados.

Já em 2008, esse tema foi introduzido legalmente no município, com a publicação do *Plano Municipal de Educação* (PME) estabelecendo que a “partir do 1.º ano da vigência do Plano” seria criada uma sala para “atendimento pedagógico aos alunos em situação de internação hospitalar ou impedidos de frequentar a escola em virtude de acometimentos patológicos” (Itaboraí, 2008, p. 94). Meta ratificada no PME de 2015 (Lei n.º 2.556/2015), por ainda não ter sido efetivada.

No documento *Referencial Curricular da Educação Especial – Reorientação Curricular da Educação Especial*, encaminhado às escolas em 2013, a classe hospitalar aparece como “Itinerância”, sendo um serviço “destinado a prover, mediante atendimento especializado, a educação escolar a alunos impossibilitados de frequentar as aulas, em razão de tratamento de saúde que implique intervenção hospitalar (atendimento ambulatorial e internação)” (Itaboraí, 2013, p. 5).

Em 2014, foi publicado o novo *Regimento Escolar das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí*, contendo três artigos sobre escolarização no hospital, entre eles, o artigo 124, que garante ao estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação “atendimento educacional especializado no ambiente domiciliar e hospitalar realizado pelo Professor Especializado para Educação Especial” (Itaboraí, 2014).

Uma consideração apresentada na publicação do MEC, *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*, e que difere do conceito de transitoriedade, foi a possibilidade do atendimento hospitalar ser “permanente” (Brasil, 2002, p. 15), devido a condições graves de saúde, como é o caso do Wenderson, que requer “a utilização constante de equipamentos de suporte à vida” (Brasil, 2002, p. 18). Contudo, a mesma publicação utilizou as expressões “atendimento educacional em ambientes e instituições outros que não a escola” (p. 7) e “escola de origem do educando” (p. 16), que marcam novamente o caráter temporário da classe hospitalar e o não ser escola.

Mas, se a educação no hospital – ou em domicílio – pode ser permanente, esta educação não seria escola? Outra escola, escola outra? O que o *entre escolas e hospital* produziu que estremeceu as políticas públicas e seus conceitos? Tudo isso porque Wenderson estava lá...

Para pensar os efeitos do encontro pedagógico com Wenderson, suas reverberações e criações de outros modos de fazer escolas no hospital, retorno à pediatria, numa tentativa de acompanhar os novos fluxos escolares, os novos alunos e a nova professora. Mas, “Como narrar o acontecimento que nos passa sem reduzi-lo a uma

descrição replicada do que de fato passa?” (Ribetto, 2016, p. 59).
Como não tematizar os encontros?

¿Cómo hacer para que el instante permanezca y pueda ser narrado?⁴

Talvez, cronicando encontros pedagógicos no hospital. Encontros instalados no presente. Encontros cotidianos. Encontros escolares (in)significantes, (im)perceptíveis e (im)possíveis experimentados na pediatria.

A narração dos novos encontros escolares no hospital foi composta por crônicas – escritas por mim e desenhadas por Wenderson⁵ –, pois elas ajudam a pensar nas potências das conversas, dos afetos, dos silêncios, dos olhares, dos gestos. Eternizam os momentos, mantendo-os finitos, pontuais, específicos e subjetivos.

Crônica: Passeio sem lugar: entrar

Volto ao hospital como para um lugar desconhecido. Volto outra. Voltamos – eu e Wenderson em mim – outros. Voltamos, não como uma volta, um retorno, mas como se fosse a primeira vez. Então, mais do que voltamos, vamos... Numa espécie de passeio, “para una experiencia de lo real” (Morey, 2004, p. 1), como que para “salvar la dignidad de la experiencia pura” (p. 7).

Passeando, permito(-me) uma abertura para a experiência, com ouvidos, olhos e poros atentos para as sensações, para o instantâneo, efêmero, presente, numa relação mais demorada como o tempo.

O que e quem encontrarei?

Chego à portaria do hospital. Como entro? Entrar é um gesto. Apenas um gesto, que pode compor diferentes formas a partir da minha entrada.

Entrada das visitas?

Entrada dos funcionários? Não sem o jaleco rosa que usava escrito “Pedagoga”.

Entrada principal dos pacientes, sem estar doente. Pensei:

– Como me apresentarei?

Tirei do bolso a “carteira de Secretaria de Educação” e disse ter conversa agendada com o responsável pela pediatria. Tudo verdade.

Mas o hospital estava outro.

A minha entrada foi outra. Entrada com contorno de uma *gestualidade mínima* (Skliar, 2011).

Entrei procurando pistas, criando pistas. Entrei com o corpo atento, numa atenção que capta e que faz reverberar o oficial, o maior, o dito, o respirado, o tocado, o ouvido e o não dito, respirado..., o quase ouvido, quase sentido, o caótico. Entrei passeando como que sem conhecer o caminho. Destino, pediatria. “Classe hospitalar”... Ou melhor: escola.

Onde estão os mapas? Onde estão as marcas da escola?

Perco-me. Perdem-me.

Subo a rampa. Só vejo paredes brancas e um quadro de alerta sobre a dengue.

Placa: Pediatria. Cheguei na escola?

Entro.

Escola? Que escola?

Na antessala da enfermagem, local há muito prometido para a classe hospitalar, encontro três caixas empilhadas com brinquedos, dois banquinhos, dois quadros com imagens de bichos e crianças, uma balança, uma poltrona e um quadro com os nomes das crianças e adolescentes internados.

Nenhum desenho, nenhum jogo, nenhum livro, nenhuma atividade, nenhuma brincadeira... Nenhuma evidência da presença da professora e de seus alunos, nenhum gesto ou objeto que aprendi como escolar. Como que, após cada aula, por um passe de mágica, a presença daqueles corpos e experiências fosse apagada.

– Não posso deixar materiais, colar materiais – disse-me um dia a professora, que no momento estava em licença médica.

O espaço mostrava que era o lugar da medicina, da enfermagem, da nutrição, da fisioterapia.

No entanto, segundo conversas anteriores com a professora, naquele espaço também se fazia educação. Pois, com sua chegada, a rotina de procedimentos e de trânsito de pessoas era alterada,

modificada. A voz das crianças pronunciava mais do que gritos e choros. E as perguntas também perguntavam outras coisas além da dor.

Mas, naquele momento, a presença da professora estava ausente. Não mandaram professora substituta.

Lembrando do novo acesso para as emergências infantis, resolvi sair fazendo o trajeto mais esperado para as crianças.

Mas, de diferente, apenas dois bancos coloridos em forma de lápis de cor e nada mais. Nada mais que pudesse mostrar ou dar a ver a escola no hospital.

Apenas marcas da ausência.

Marcas do nada.

Marcas do não estar.

Passeios sem lugar.

Passeio no “sem lugar”.

“E se o outro não estivesse aí?”, pergunta Skliar (2003)... E se Wenderson não estivesse aí?

Se Wenderson não estivesse aí, esta política pública de escolarização das pessoas hospitalizadas em Itaboraí não seria composta da forma como foi.

Educação que inventou encontros (im)possíveis, pois “La decisión acerca de cómo nos encontramos con otros, siendo otros, entre otros, es educativa, política y éticamente educativa” (Skliar, 2011, p. 101).

E tudo isso porque Wenderson estava aqui e lá.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação. *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial – SEESP, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009.

ITABORAÍ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Lei n.º 2.077, de 28 de novembro de 2008. Plano Municipal de Educação de Itaboraí. Itaboraí, 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Referencial Curricular da Educação Especial: Reorientação Curricular da Educação Especial. Itaboraí, 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Portaria Semec n.º 01, de 17 de julho de 2014. Regimento Escolar das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí. 3 ed. Itaboraí, 2014.

LARROSA, Jorge. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, Rio de Janeiro, jan.-abr., 2002.

MACHADO, Leila Domingues. “Subjetividades contemporâneas”. In BARROS, Maria Elizabeth B. (orgs.) *Psicologia: questões contemporâneas*. Vitória: Edufes, 1999.

MOREY, Miguel. “Kantspromenade: invitación a la lectura de Walter Benjamin”. In *Pàgines Centrals*. La Central, 2004.

POZZANA, L. e KASTRUP, V. “Cartografar é acompanhar processos”. In PASSOS, E. et al. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009, pp. 52-75.

RIBETTO, Anelice. "Educação e alteridade". *Semana de Pedagogia da FFP/UERJ*, abr. 2011.

_____. "Experiência, experimentações e restos na escrita acadêmica". In RIBETTO, Anelice e CALLAI, Cristiana (org.). *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*. Rio de Janeiro: FAPERJ/Lamparina, 2016.

SILVEIRA, Vannina. *Ensaio para uma pesquisa entre dois: crônicas políticas e poéticas entre escolas e hospital* (dissertação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

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

_____. *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado: ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011.

Entre ver e não ver... Encontros entre pessoas que não veem (apenas) com os olhos

Leidiane Macambira

Sou professora formada pela Faculdade de Formação de Professores, no curso de Pedagogia. Cursei o mestrado em Educação nessa mesma instituição pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu – Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Tenho uma forte relação com essa instituição, pois ela esteve presente em minha vida durante acontecimentos muito importantes, os quais foram imprescindíveis para meu processo formativo como pessoa.

Não acredito que uma instituição tenha *per si* o poder de formar alguém. Creio, sim, que as relações que compomos a partir daquele espaço é que nos forjam. E nela tive a sorte de forjar muitos bons encontros, os quais não foram harmoniosos, mas me deslocaram, tirando-me do lugar de conforto, e me transformaram... (trans)formaram... formaram...

Durante a graduação, participei do projeto de pesquisa “Diferenças e alteridades na educação: Saberes, práticas e experiências (in)clusivas na Rede Pública de Ensino em São Gonçalo”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Anelice Ribetto. Nesse projeto, buscávamos conhecer como as políticas de inclusão se materializavam no cotidiano escolar. Para isso, desenvolvíamos atividades em uma escola inclusiva chamada CIEP 237 – Jornalista Wladimir Herzog, situada na comunidade do Morro do Feijão, em SG.

O *princípio da paixão* (Larrosa, 2011), o encontro com aquilo que nos desloca, tira o nosso chão e nos põe em estado de *atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição* (p. 22), deu-se quando assisti a um documentário

chamado *Janela da alma* durante uma atividade no projeto de pesquisa. Desde então, pus-me a questionar por tudo o que considerava ser instituído como “realidade”. Perguntava-me se o que eu via com os meus olhos era o que todas as outras pessoas viam. Comecei a perguntar-me pelo ver. Que coisa é esse jogo de ver? Não quero, aqui, marcar cronologicamente uma experiência, pelo contrário, suas conexões já vinham há muito tempo acontecendo, mas foi com esse filme que a experiência rompeu com força expressiva em mim. As linhas a seguir pretendem narrar este acontecimento e seus efeitos em meu processo formativo.

Portanto, neste fragmento de texto, pretendo narrar experiências de vida e de formação na Faculdade de Formação de Professores, ao encontrar-me com pessoas que não veem (apenas) com os olhos. O encontro comigo mesma se deu a partir dos encontros forjados ao longo dos sete anos vividos intensamente nessa instituição, carinhosamente chamada por mim e por todos de FFP. Tais encontros não se limitaram aos espaços físicos dos prédios que compunham aquele lugar. Aconteceram pelos corredores, salas, bancos de praça, passeios, viagens de ônibus – muitas viagens de ônibus! –, conversas ao telefone, na cantina e em muitos outros lugares de que agora não consigo me lembrar... E, nesses intempestivos lugares, forjei minha formação. Aliás, ela continua sendo forjada, inventada... Continuo em formação, tais encontros continuam reverberando efeitos e provocando deslocamentos. Digo, que a FFP e as muitas pessoas que não veem (apenas) com os olhos com as quais me encontrei por lá continuam pulsantes em minha vida.

Com elas, venho perguntando, no meu fazer docente e investigativo, por tudo o que consideramos ser normal, ser natural. Pergunto-me pelo ver, pelo não ver, pelo cegar e pelo enxergar... a fim de entrar nessas palavras-conceito, rachar sua estrutura e experimentar a composição de sentidos outros possíveis.

Ella está en el horizonte.

Me acerco dos pasos,

ella se aleja dos pasos más.

Camino diez pasos

y el horizonte se corre
diez pasos más allá.
Por mucho que yo camine
nunca la voy a alcanzar.
¿Para qué sirve la utopía?
Sirve para eso:
para caminar.

(Birri apud Galeano¹)

Um lindo texto, citado por Eduardo Galeano durante uma entrevista ao programa Sangue Latino. Utopia... a linha do horizonte... Dou um passo e ela se afasta dois passos... Nunca a alcançarei, talvez não a queira. Talvez a paixão seja essa perseguição... O movimento dos pés que caminham em sua direção.

Movimento... As perguntas também funcionam, para mim, como uma utopia. Não as quero responder, quero seguir em direção a elas, sem nunca alcançá-las. Dando passos... seguindo... movimentando... perguntando... perguntando...

Uma linda pergunta, e, poderia até dizer, uma linda utopia que a graduação em Pedagogia na FFP me proporcionou: “Que coisa é ver?” Quando me refiro à graduação, falo dos encontros produzidos com as muitas pessoas que conheci durante esse curso. Digo até que minha formação esgarçou os muros da faculdade. Ela ramificou-se por lugares, pessoas e bichos que não estão oficialmente nas ementas das disciplinas, mas que estão por lá. E ainda reverberam efeitos em minha *vidaformação*. Sim! Porque formação e vida não se separam. E, com elas juntas, irei compor essa tessitura textual a fim de narrar minhas experiências de formação na vida... E, ao narrá-la, revivo e, ao reviver, invento.

Isso...

...

Este texto é a narrativa de uma vida que se inventa à medida que é contada. “Trata-se de um corpo impessoal que não se atém apenas ao vivido, porque acredita que uma vida é feita de espaços

vazios, de lacunas a serem preenchidas por ficções” (Machado e Almeida, 2016, p. 81).

“Invento para me conhecer...” (Barros, 2013, p. 430).

Com novas palavras, compostas e em decomposição, balbuciadas e gaguejadas, narro uma vida que não foi nem pretérita e nem porvir. Uma vida que se faz no tempo do acontecimento, no aqui e agora.

Como ato de atenção e delicadeza que essas tramas exigem, escolhi contar meu percurso de *vidaformação* e o modo como me aproximei do desejo de pesquisa por meio de cartas... endereçadas a uma querida amiga (uma... várias!). Pois,

Escrever é [...] ‘mostrar-se’, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro. E deve-se entender por tal que a carta é simultaneamente um olhar que se volve para o destinatário (por meio da missiva que se recebe, ele sente-se olhado) e uma maneira de o remetente se oferecer ao seu olhar pelo que de si mesmo lhe diz. De certo modo, a carta proporciona um face a face (Foucault, 1992, p. 8).

Essa escolha – escrever também por cartas – foi um escape encontrado, um modo outro de “tomar a palavra em sua força de criação de outros sentidos” (Passos e Barros, 2014, p. 156).

Somente uma questão estética? Política?

Talvez, outra política de narratividade.

Cara amiga,

Muito feliz com a ideia de lhe fazer esta carta, estou aqui, mais uma vez sentada no meu sofá, escrevendo e revivendo minha lembrança de ser criança, estudante de escola pública num bairro da periferia de São Gonçalo. Não quero ser sensacionalista. Perdoe-me se em algum momento parecer, mas acho potente marcar isso, visto que também sou fruto de um movimento de abertura das universidades públicas para as classes populares. E isso não poderia deixar passar despercebido ante os movimentos políticos que vimos atravessando.

Então, tentarei, nesta carta, e em breves palavras, contar-lhe minhas andanças pela vida, pela formação, como venho sendo

professora, pesquisadora, mulher, mãe, caminhante... Narrar-me nesta travessia.

Enfim...

Cresci numa época, política e economicamente, muito difícil, não difícil para todas as pessoas do meu país, pois algumas, nessa mesma época, estavam enriquecendo desenfreadamente, enquanto eu e as outras pessoas da minha comunidade estávamos vivendo e sobrevivendo à vida pobre. Lembro-me de que em toda a minha infância vivenciei a tensão do desemprego, ora pela minha mãe, ora pelo meu pai, ora pelos dois juntos, os quais encontravam escape no que, tão somente mais tarde (já na universidade), soube ter o nome de subemprego.

No desespero de ser alguém que ainda não era, esqueci-me de desfrutar de todas as potencialidades daquele espaço. Esqueci-me de ser simplesmente criança, de experimentar com mais ênfase a arte, o brincar, o bagunçar... muito embora também tenha tido meus momentos de infância, lacunas que encontrava para respirar, e nelas poder brincar, jogar, paquerar...

Enfim, cresci estudando em escolas públicas até o primeiro ano do ensino médio, e concluí os dois últimos anos na EJA – Educação de Jovens e Adultos – de outra instituição. Passado o período de três anos, aproximadamente, cursei um pré-vestibular comunitário² e, no ano seguinte, passei no vestibular para Pedagogia na Faculdade de Formação de Professores. Ser professora era o que eu queria.

Meu olhar em relação ao curso ainda carregava a advertência da minha mãe. Depositava sobre a universidade uma responsabilidade que era minha. Acreditava que, se eu frequentasse todas as aulas, se lesse os textos, tornar-me-ia uma pessoa diferente, letrada, uma pessoa que venceu na vida!

No passar dos períodos, fui percebendo que o desejo de ser transvestida num ser acabado, letrado, formado pela academia, não acontecia... Vi a necessidade de colocar-me como sujeito do meu próprio processo formativo. E que me formar professora não era apenas a apreensão técnica de teorias e metodologias de ensino no curso de Pedagogia, mas eram todas as experiências (Larrosa, 2002) que atravessavam minha vida, da qual era sujeito reflexivo –

autora e padecedora do que me acontecia. Foi quando eu comecei a procurar por outros espaços possíveis de andar.

Nessas andanças, conheci algumas instituições de formação continuada que atuavam na Educação Especial: o NAPES-SG (Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – São Gonçalo) e o CAP-SG (Centro de Apoio Pedagógico Especializado para Pessoas com Deficiência Visual – São Gonçalo), ambos ofereciam formação continuada aos professores da rede, à comunidade e aos alunos da FFP. Nesses lugares, e em tantos outros, fiz o curso de Braille, participei de cursos sobre adaptação de materiais pedagógicos para pessoas cegas e com baixa visão, apresentei trabalhos em eventos relacionados ao tema, ministrei oficinas de produção de material adaptado e livros táteis, multissensoriais etc.

Comecei a andar também pela poesia... ler poemas, atentarme para obras artísticas espalhadas pela cidade, ouvir músicas que não estava habituada a ouvir... Assistir a filmes que não costumava assistir... Tentei deslocar-me do lugar de tranquilidade e passividade por meio desses dispositivos. “Eu queria mesmo desver o mundo” (Barros, 2013, p. 421).

Nesse mundo outro que construía, andei, como bolsista de Iniciação Científica, pelo projeto de pesquisa “Diferenças e alteridades na educação: saberes, práticas e experiências (inclusivas) na rede pública de ensino em São Gonçalo”, coordenado pela Prof.^a Anelice Ribetto. Nesse projeto, pesquisávamos como as novas políticas de Educação Inclusiva se materializavam no cotidiano escolar. Nosso desejo era, a partir do mergulho no cotidiano, ver as tensões provocadas pelos múltiplos modos de materialização dessas políticas.

Nesse movimento, meu olhar acerca da vida foi mudando. O que desde pequena via como certo/errado, ser gente/não ser gente, crescer/não crescer, começou a tomar tons mais mesclados. Comecei a perceber um “entre” em meio a todas essas dicotomias.

E, nesse turbilhão de implicações provocadas em minha vida, assisti a um documentário que veio diretamente ao encontro das minhas inquietações: o filme *Janela da alma*, de João Jardim e Walter Carvalho. Um filme que problematiza os diferentes modos de olhar: pessoas que achavam que viam “normalmente”, mas que, ao

colocar os óculos, perceberam um mundo diferente... Outras que preferiam ter a visão enquadrada dos óculos... Outras que eram estrábicas e se orgulhavam, pois tinham uma “supervisão” e conseguiam ver muitas coisas ao mesmo tempo... Outras que eram cegas, que “não conseguiam ver” as imagens, mas que as produziam por meio de fotografias...

Enfim, abriu-se mais uma vez diante de mim um mundo outro. Um mundo de possibilidades outras de ser e habitar nele. Daí, uma nova paixão disparava. A paixão pela cegueira, por visualidades, pelo ver. “Eu bem sabia que a nossa visão é um ato poético do olhar” (Barros, 2013, p. 428).

A visão como poesia do olhar. A poesia que não se encontra no olho, porque o ver transcende ao funcionamento do órgão ocular. Esse é apenas um dos instrumentos que usamos para ver. E quem não conta com esse órgão para viver? Poderia ver? Teria um déficit na visão? Seria um deficiente visual?

Com Skliar (1997), comecei a perguntar-me e a estranhar o que considerava e naturalizava ser normal. Por que o mundo se construiu numa dinâmica tão visual? Por que acreditamos que pessoas que não adentram esse mundo pelos olhos são prejudicadas e consideradas com deficiência? Seriam mesmo? E que, por isso, devemos pensar modos (artefatos inclusivos) para igualá-las aos que consideramos sujeitos “videntes”? Por que a “modernidade determinou o sentido da visão como o único capaz de, com precisão, observar, compreender e explicar a realidade”? (Oliveira, 2008, p. 30). E, mais, por que esgotamos a visão apenas ao pleno funcionamento do olho?

Essas perguntas, como linha do horizonte, me fizeram movimentar... Dei alguns passos mais... Comecei então a cursar o mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, na FFP/UERJ.

Nesses dois anos, desenvolvi a pesquisa narrada na dissertação *Encontrar(se), (não)ver(se), diferir(se): platôs para pensar a educação de pessoas que não veem (apenas) com os olhos*. Por meio de encontros com *pessoas que não veem (apenas) com os olhos*, buscava conhecer suas experiências e percursos de vida em

relação ao mundo em que vivemos, seus processos de deslocamento possíveis e os efeitos que produzem ao viver-resistir-(re)existir na composição de mundos (outros) possíveis de serem habitados.

A referida pesquisa foi desenvolvida no setor da Reabilitação do Instituto Benjamin Constant³. Encontrava-me com pessoas que se tornaram cegas ao longo da vida e que frequentavam o Instituto para produzirem outros modos de ser e estar no mundo.

Tais encontros aconteciam em muitos lugares, pois os mesmos não se limitavam apenas à presença física dos corpos, mas se davam também nos efeitos provocados no friccionar, no estranhamento e na negociação de desejos entre os sujeitos que compunham a pesquisa.

Sendo assim, os encontros aconteciam em ônibus, corredores, passeios dentro e fora do IBC, tropeçando em degraus, atravessando ruas, quartos, campos, cidades... inventando imagens, sons de motores, cantos de bem-te-vi, ranger de dobradiças... Desse modo, o IBC era um dos pontos de encontro, mas não era apenas ali que os encontros aconteciam.

Desses encontros, gostaria de lhe contar um. Talvez, um dos que mais me deslocou. Certa vez, fomos passear pelo IBC. Eu ficaria com os olhos vendados e eles – Regina Célia e Eli – me conduziram. O desejo naquele passeio era conhecer a instituição vivida por eles, a partir dos usos que eles faziam daquele lugar. Como eu não tinha experiência em andar de olhos vendados, uma profissional da Orientação e Mobilidade nos acompanhou, com certa distância, apenas me vigiando para eu não tropeçar e cair, pois, ali, naquele momento, eu que precisava de atenção por não conseguir enxergar.

Todo o meu corpo ainda funcionava, mas, com os olhos vendados, senti como se a atenção, o ouvir e a dimensão espacial estivessem se reconfigurando. Embora percebesse o mundo também com os outros sentidos, depositava apenas no olhar a função do ver. Esqueci que todo o corpo também estava relacionado com o ato de ver. E segui como “los primeros hombres y mujeres que acá se caminaron, a los tumbos, dándose golpes y caídas, chocándose entre ellos” (Subcomandante Marcos, 2016, p. 13).

Durante esse passeio, a tropeços e chocadas, percebi outra dimensão do visível. Não estava acostumada a me movimentar daquela outra maneira. É um trabalho lento e árduo reaprender a se movimentar pela cidade sem o recurso visual – pensava comigo mesma. “Era como se tudo isso estivesse já a diluir-se numa espécie de estranha dimensão, sem direções nem referências, sem norte nem sul, sem baixo nem alto” (Saramago, 1995, p. 15).

Naquele momento, eu estava completamente cega. Ficar com os olhos vendados me trouxe tamanho desconforto que havia me esquecido de todos os outros sentidos, tamanha era minha dependência. O mesmo percurso que fazia há vários meses se tornou longo, os minutos tornaram-se infundáveis, o tempo tornou-se outro, a dimensão espacial também. Já não era mais a mesma instituição. Andava tão lentamente que, com medo de cair, arrastava os pés. E, a passos miúdos, íamos nós três: seu Eli me guiando e Regina Célia, segurando em meu braço esquerdo, sendo guiada por mim.

De olhos vendados, não contava com a antecipação ou com a dimensão de profundidade proporcionada pelo olhar. No entanto, percebia com muito mais atenção cada passo que dava. Não andávamos apressadamente e nem a passos largos, íamos devagar quase que apalpando o chão com os pés.

Mudança de piso entre um corredor e outro, lombadas, degraus, valas, pedrinhas... passaram a ter mais importância naquela caminhada do que placas e murais de aviso. Outra sensação importante foi o vento. Corria pela nossa nuca como nunca antes houvera feito. Sua direção nos indicava se estávamos ou não indo para o lugar certo.

Tantas sensações, e eu sem nenhuma fonte de registro, não estava com a câmera e nem com o meu diário. Tudo o que vivemos ficara ali, acontecendo no presente, reverberando efeitos no aqui e agora, os quais se tornaram contínuos. Talvez nossa mania de registrar, capturar tudo a nossa volta para que seja postergado, acabe nos cegando.

Don Juan, um bruxo do povoado de Sonora, no México, em uma de suas expedições com Carlos Castañeda, a fim de ensiná-lo a ver, disse-lhe que uma de suas predileções era ver, mas gostava de ver

tudo. Castañeda, seu aprendiz, um antropólogo pesquisador, disse-lhe que também sabia ver tudo. Entretanto, Don Juan lhe contradiz: “Você só olha para a superfície das coisas” (Castañeda, 1971, p. 16).

O que há nesse jogo em que Don Juan, Regina Célia e Eli nos convidam? Que olhar é esse que não se atém apenas a decifrar imageticamente o que nossos olhos conseguem captar? O que há depois da superfície das coisas?

Os agenciamentos engendrados no ato de olhar modificam o que olhamos? Modificam, ou produzem? Há uma realidade *a priori* que possa ser vista? Ou será que o visto é efeito desses movimentos, deslocamentos que comportam “linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação?” (Deleuze e Guattari, 2011, p. 18). É na relação com o outro que construímos mundos? E esses mundos mudam ante uma nova relação, um novo outro... um novo eu? O ato de olhar, atravessado por todas essas linhas que nos compõem, é também um modo de construir mundos. É agenciamento!

“Eu bem sabia que a nossa visão é um ato poético do olhar” (Barros, 2013, p. 428). Em outras palavras, no jogo do olhar, implicamos os nossos desejos, nossos medos, sonhos, certezas... de modo que tudo aquilo que nos passa, nos atravessa e nos modifica, o que se torna saber de experiência (Larrosa, 2014), compõe o jogo do ver.

Seria, portanto, muito reducionista se se esgotasse a visão apenas às pessoas que tenham o “sadio” funcionamento fisiológico do olho, do sistema ocular. Entretanto, durante minhas experiências ao encontrar-me com pessoas que não veem (apenas) com os olhos, percebi que a visão não se esgota no funcionamento do olho físico. Então, faço-lhe a mesma pergunta que me move: *O que é ver?*

Outra experiência durante outro encontro foi quando Regina Célia, Eli, Joaquim, Sandra e eu passeávamos pelo estacionamento do IBC. Já era a parte da tarde, passava das 14h. Nessa parte do dia, o pátio fica mais vazio, então podemos perceber com muito mais ênfase o som da natureza. Indo passo a passo, agora não mais com

a venda nos olhos, seguia junto com eles, quando Eli vira-se para mim e diz: “Olha! Um Bem-te-vi! Bem-te-vi... bem-te-vi...” – cantarola imitando o som do pássaro. Paramos e rapidamente peguei meu celular para fotografar, a fim de registrar aquele momento, mas não via o pássaro. Embora Eli estivesse, incessantemente, apontando a direção, não conseguia visualizar. Com um pouco de frustração, desisti de procurá-lo e seguimos o nosso passeio. “Por que não o vi?” – pensava comigo mesma. Meus olhos não deram conta daquilo que queria ver. Por vezes, não vemos o que queremos... Por muitas vezes, não vemos que não vemos.

“[William Blake] afirmava que ele não via com os olhos, mas através deles. Isto significa que ver [...] equivale a alcançar a compreensão de algo, utilizando todas as explicações, metáforas, parábolas etc. com que contamos” (Foerster, 1996, p. 59). Há pessoas que, mesmo não tendo os olhos convencionais e convencioneados, conseguem ver coisas que não são tão fáceis de serem captadas quando olhamos apenas com os olhos.

Esta experiência me fez lembrar de um conto zapatista em que o Subcomandante Marco narra “La historia de las miradas”, e diz o seguinte:

Así aprendieron estos hombres y mujeres que se puede mirar al otro [...] Supieron también que se puede mirar adentro del otro y ver lo que siente su corazón. Porque no siempre el corazón se habla con las palabras que nacen los labios. Muchas veces habla el corazón con la piel, con la mirada o con pasos se habla. También aprendieron a mirar a quien mira mirándose, que son aquellos que se buscan a sí mismos en las miradas de otros. Y supieron mirar a los otros que los miran mirar. (Trecho de “La historia de las miradas”, por Subcomandante Marcos, 2016, p. 13).

Diariamente, somos ensinados a olhar. O mundo a nossa volta, as mídias, os meios de comunicação nos ensinam o que olhar e como olhar. Entretanto, desaprendemos a ver as coisas como necessitam ser olhadas. Olhamos de maneira distanciada, antecipamo-nos porque vemos e, se já vemos, não precisamos tocar para saber o que é. Aliás, de antemão, fazemos uma série de preconceitos e definições para o que olhamos, atribuindo-lhe juízo. A antecipação,

como nos diz Evgen Bavcar (2001), distancia-nos do que vemos. Segundo ele, os olhos são instrumentos da distância. Não nos permitimos ao toque, ao afeto. “O ‘contato’ – a contiguidade, a fricção, o encontro e a colisão – é a modalidade fundamental do afeto” (Nancy, 2007 apud Skliar, 2011, p. 51). Se nos antecipamos, criando sobre o outro uma série de preconceitos, não nos afetamos e muito menos permitimo-nos nos afetar. Não vemos.

Olhamos, mas não vemos.

Por que, vendo, cegamos?

O que nos impede de ver?

Ver com os olhos, talvez, tenha sido o meio mais rápido que desenvolvemos para nos apropriarmos do mundo. Não temos tempo para perceber as coisas, situações ou pessoas por meio de outros sentidos. Antecipar-se pelo que conseguimos captar com os olhos tem sido o modo que consideramos mais objetivo. Olhamos e rapidamente já sabemos o que é e, tão logo, decretamos nosso juízo sobre o que vemos. No entanto, a obsessão pela opinião anula nossas possibilidades de experiência e também faz com que nada nos aconteça (Larrosa, 2014, p. 20). Não tocamos, não cheiramos, não nos perguntamos sobre o que vemos, pois, se já vemos, entendemos tolamente que já conhecemos.

Pensando nessas questões, minha amiga, fico me perguntando se nós, pessoas consideradas videntes, enxergamos apenas com os olhos? Quem, ao ver a pessoa amada, enxerga apenas o que o olho consegue projetar em seu cérebro? Vejo as pessoas a partir dos afetos provocados pelos encontros...

Por vezes, ao sentir algum cheiro, remeto-me a alguma situação vivida... Vejo minha vida por lembranças e por sonhos. Não vejo apenas com o olho! Seríamos todos pessoas que não veem (apenas) com os olhos?

Mais uma pergunta para a minha linha do horizonte! Com elas, sigo caminhando, desnaturalizando as certezas... dando dois, três passos mais... tecendo e destecendo palavras... movimentando nesta *vidaformação* que pulsa e não para. Continuo andando e construindo caminhos outros...

Caminhos miúdos... de gente pequena, lá do meu bairro... e que hoje estão aqui, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na

Faculdade de Formação de Professores, num Programa de Pós-Graduação em Educação... Gente esta que ainda conta as “coisinhas pequenas” e que as reafirmam como potência...

Cara amiga, agradeço imensamente por ouvir minha história... pela delicadeza de existir em minha vida, por fazer parte dela e fazer-me, mais uma vez, dar um passo a mais rumo ao horizonte, agora com a sua presença.

Obs. 1.: Gostaria de lhe contar muito mais, porém o tempo é curto e as palavras também. A respiração já se torna ofegante, ora pelo cansaço das mãos que digitam esta carta, ora pelo esgotamento emocional da experiência de viver novamente tudo o que te escrevo.

Obs. 2.: Segue uma foto com dois queridos amigos que seguiram junto comigo nos passeios aqui relatados: Regina Célia e Eli.

Atenciosamente,
Leidiane Macambira
São Gonçalo, 29 de maio de 2015.

Referências

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: LeYa, 2013.

BAVCAR, Evgen. *Jornal do MARGS*, n. 72, set. 2001.

CASTAÑEDA, Carlos. *Uma estranha realidade*. 9 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1971.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2011, v. 1.

FOUCAULT, Michel. “A escrita de si”. *O que é um autor?* Lisboa: Passagens, 1992, pp. 129-60.

FOERSTER, Heinz Von. “Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem”. In SCHNITMAN, Dora Fried (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

JANELA DA ALMA. Direção: João Jardim e Walter Carvalho.
Roteiro: João Jardim. Direção de fotografia: Walter Carvalho.
Montagem: Karen Harley e João Jardim. Brasil: Copacabana Filmes,
2001. 73 minutos.

KASTRUP, Virgínia et al. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2014.

LARROSA, Jorge. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 2002.

_____. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MACHADO, Leila Domingues e ALMEIDA, Laura Paste de. “Notas sobre escrever [n]uma vida”. In RIBETTO, Anelice e CALLAI, Cristiana (orgs.). *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. “Estudo do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência”. *Revista Educação Temática Digital*, v. 9, n. esp., pp. 162-84, Campinas, out. 2008.

PASSOS, Eduardo e BARROS, Regina Benevides de. “A cartografia como método de pesquisa-intervenção”. In KASTRUP, Virgínia et al. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2014.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995. _____. “Abordagens socioantropológicas em Educação Especial”. In _____ (org.). *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos. “Conversar e conviver com os desconhecidos”. In FONTOURA, Helena Amaral da (org.). *Políticas públicas*,

movimentos sociais: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro3.pdf>.

SUBCOMANDANTE MARCOS. “Los otros cuentos: relatos del subcomandante Marcos”. *Comunidades zapatistas*. Disponível em: <http://www.redchiapas.org/proyectos/los-otros-cuentos>. Acessado em: 18 out. 2016.

Entre meios... linhas, tessituras, práticas e agenciamentos de um estudante e seu professor mediador

Luan Sávio

Este texto é um movimento de escrita que faz emergir minha primeira experiência profissional como egresso da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. O objetivo é analisar a mediação escolar feita entre o pedagogo e seu aluno autista. O esforço presente circunda a seguinte questão: Que práticas fazem mais bela e poética a relação entre mediador e mediado na educação especial? Para tal, criarei um mapa sobre o decalque dos diários de campo que produzi como mediador, para acompanhar e avaliar o trabalho pedagógico.

Linhas iniciais...

Eis aqui um movimento de escrita que é a análise de minhas implicações como pedagogo, que labora numa escola, pela primeira vez, depois de formado, sendo professor mediador de um estudante diagnosticado como autista em um grau severo. Inicialmente, o aluno apresentava-se como uma criança cuja comunicação verbal era considerada desfavorável, com pouquíssima autonomia para realizar tarefas cotidianas, tais como usar o banheiro, arrumar-se ou abrir uma garrafa de refrigerante.

Como professor, um egresso inexperiente, com alguma sapiência advinda de textos acadêmicos ou de vídeos da internet, quanto aos vários tipos de público da Educação Especial, a profissão de professor mediador tornou-se um desafio profissional intimidador. Inspirado na filosofia de Deleuze e Guattari (2011), trago minha experiência registrada, muitas vezes, decalcada, acerca do meu trabalho para, sobre ele, desenhar uma cartografia. Ou seja, um mapa:

aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como ação política, ou como uma meditação (Deleuze e Guattari, 2011, p. 30).

A potência das transformações na prática pedagógica fincada aqui é o que delinea a ação de cartografar, “enquanto no método cartesiano buscamos nos desvencilhar de nós mesmos para abarcar a universalidade de um sujeito epistêmico geral” (Costa et al., 2012, p. 47). Aqui reconheço que estou imbricado, construído e atravessado por uma rede infinita que me faz operar, na qual também sou criador de um modo de fazer educação escolar.

Percebo a variedade de possibilidades pedagógicas, mesmo quando tateio. Ora, “Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre ‘ao mesmo’” (Deleuze e Guattari, 2011, p. 30). O caminho ou a rota de entrada aqui será o momento de transição entre graduando e egresso.

Pequeno relato de um Pinóquio antes de ser professor mediador

Sou egresso do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores – FFP, da UERJ¹, em São Gonçalo. Ainda que seja difícil dizer a respeito de todos os detalhes de cada um dos semestres de graduação, são preciso deixar claro que os modos

como se habita a universidade é sempre peculiares, particulares, múltiplos e também regidos por certo consenso.

É comum cursar disciplinas curriculares e não ler os textos pedidos pelos professores. Não cumprir com prazos de entrega dos trabalhos acadêmicos solicitados é tão corriqueiro quanto chegar atrasado às aulas (por *n* motivos), ou assinar a presença e sair da sala – muitos chamam isso de “deixar a mochila assistindo à aula”.

Ainda há mais um estigma: é comum se ouvir pelos corredores da faculdade que a graduação em Pedagogia é simplória. Ninguém é reprovado e só aprendemos a reproduzir o que todo mundo já sabe, desde a educação infantil até o final do primeiro segmento da educação básica, e que o graduando desse curso estuda menos que aqueles das outras licenciaturas. A questão não é generalizar o breve exposto, nem desmentir, mas endossar a “escolha ético-estético-política², no que diz acerca dos modos como habito um lugar, que foi produto de tantos movimentos e produziu outras formas de existir” (Sávio, 2012, p. 4).

Apesar do consenso e do estigma nebuloso que marca o alunato da FFP, pude ver, durante o tempo em que estive no referido espaço, muitas *supernovas* que afirmavam o próprio lugar. Era como se surgissem Pinóquios que negavam tal verdade obscura que se instituiu.

Eram tantos os Pinóquios, dedicando-se aos grupos de pesquisa, investindo horas refinando a escrita, saindo às pressas da FFP para o trabalho e lendo no ônibus, trocando o descanso, a folga e o lazer pelo estudo, que era como se os narizes grandes de madeira esbarrassem uns nos outros. Diversas alianças e amizades se consolidavam durante a graduação.

Além de batalharmos contra a procrastinação para qualificar a graduação, muitos de nós fazíamos o movimento estudantil por meio do centro acadêmico de estudantes: conseguíamos, junto aos docentes, aumentar a oferta de horários das disciplinas curriculares; orientávamos e arregimentávamos outros colegas; organizávamos eventos acadêmicos e palestras; garantíamos representação estudantil nos colegiados da FFP; e, quando possível, estávamos presentes nas audiências públicas para a educação na cidade.

A graduação para os Pinóquios era extenuante, mas viva, alegre e engajada; possível, intensa e de algum jeito fugaz. Logo estava com a monografia pronta, entregue e com um certificado de conclusão de curso. Foi quando me tornei egresso que entendi como é difícil ser professor no primeiro segmento. Na rede privada, existe uma ressalva em contratar homens. Ainda há muito machismo nos certames educacionais. Um paradoxo, pois, geralmente, à frente das turmas, está uma mulher.

Enquanto estudava para fazer concursos públicos, deixava currículos e não tinha o retorno. Porém, em um dia de janeiro, próximo ao início do ano letivo, uma colega (um desses Pinóquios da graduação) ligou-me dizendo de um processo seletivo em uma escola para ser mediador de um estudante autista. Ela, que não era da minha turma, sabia do meu interesse pela Educação Especial porque fizemos um curso de extensão³, na FFP, acerca do tema.

Além de participar da seleção feita pela equipe gestora da escola, conversei com a família da criança. Minha contratação ocorrera, principalmente, porque o discente a ser mediado era um rapaz, e a referência masculina do mediador, em muitos casos, é bem aceita e sugerida por especialistas.

As linhas do tecelão: uma pedagogia da mediação escolar

Bosquejo um movimento de escrita que venha à tona, para pensar a minha inserção profissional, no ano de 2013, que acontecera por meio de uma experiência de Atendimento Educacional Especializado. Nessa experiência, cabia a mim, na condição de professor mediador, possibilitar a inclusão do aluno no segundo ano do ensino fundamental. Como mediador escolar, minhas atribuições eram: adaptar o currículo e possibilitar maior autonomia enquanto circula/utiliza os espaços da escola.

Alguns exemplos de atividades: pinturas em diversas texturas (lixa, papel, tela, entre outros); pareamentos com as letras do nome ou cores básicas; exercícios de coordenação motora fina e grossa;

movimento de pinça e lateralidade. Buscava realizar comunicação alternativa por meio da troca de imagens e de sua rotina, que era fotografada. Havia o momento para a experimentação de instrumentos musicais e argila. Muitas tarefas não me foram dadas *a priori*, não estavam lá desde sempre à espera de alguém que a executasse. Já outras, eram demandas sedimentadas. A labuta inicial foi o engendramento e a organização de um conjunto de propostas que poderiam ou não funcionar naquele contexto.

Assim, em fevereiro de 2013, iniciei um trabalho que era também o começo da minha prática profissional no campo da educação, a saber: mediação escolar em uma escola privada. Um cargo que não existe, e que traz consigo a potência de ser o que quiser devido a uma não definição, ou seja, os vínculos profissionais são sempre delicados, já que não se assina a carteira de um mediador. Na rede pública, há tempos, alguns concursos têm feito aparecer professores de apoio especializado ou educação especial graças às leis de inclusão. Mediar o quê? Especializado para qual serviço? Especial pressupõe que formação?

Quando adentrei a escola, um sentimento de “O que é isso que se passa?” foi persistente. E cruzava os portões o jovem estudante que seria mediado por mim... Tais perguntas trazem consigo um emaranhado de situações que colocarei em evidência. A prática profissional, tal como a pesquisa cartográfica, é “encontrar-se com reentrâncias fugidas de dimensões mínimas que abrem problemáticas ilimitadas” (Costa et al., 2012, p. 47), e ambas dizem respeito a uma *implicação* e a um arcabouço teórico-metodológico que norteou e constituiu práticas. Portanto, proponho aqui não uma resposta, mas fazer das perguntas um tear. E, das possibilidades, potências que tornem as pedagogias não formas prontas, concretas e indubitáveis, mas linhas que, nesse caso, são “máquinas de fazer ver e de fazer falar” (Deleuze, 1990, p. 1) minhas trajetórias nesse trabalho pedagógico. Como se as problematizações pudessem ser puxadas num tapete formado de *experiências* que se elaboram.

O exercício de escrita presente será um encontro com contos e poesias. As leituras de literatura funcionam “como jornadas, como viagens a lugares diferentes, a outras cabeças e formas de pensar e de ver o mundo. Como abertura, como portas para outros mundos e

para outros olhares” (Cabral, 2006, p. 4). “A literatura é um agenciamento” (Deleuze e Guattari, 2011, p. 19) para a transformação dos modos de estar no mundo. Aqui, em especial, de perceber a docência na Educação Especial por meio de um procedimento da escrita. Os poemas e textos literários serão constitutivos da estética deste texto, que trata do encontro belo e imprevisível entre um pedagogo e a criança mediada por ele.

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor de luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte. Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava. Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos de algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela (Colassanti, 2014, p. ?).

A moça tecelã nos ajuda a colocar em análise as linhas, não na idealização de um “era uma vez”, mas como condição de uma existência em um plano vivo, real, concreto, tangível e palatável. Assim, ela acordava todos os dias para tecer sua vida. Suas expectativas, seus sonhos, o desejo de um dia nublado ou ensolarado, sua fome, a paisagem que contemplava, sua carência, tudo passava por seu exercício de formar um tapete sem fim. O fazer docente se constitui no transcurso de cada período letivo, em meio ao planejamento, às aulas, ao local de trabalho, enfim, ao cotidiano da escola.

“É assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias” (Colassanti, 2014, p. 1). Os sentidos conferidos aos fazeres na educação estão imbricados com dualismos que insistem em reinar e que insisto em desfazer, tais como: vida profissional-vida pessoal, ensino-aprendizagem, teoria-prática... O tapete remete à ideia de uma multiplicidade não cartesiana das partes divisíveis, localizáveis e indexadas, mas que se misturam, confundem-se, dando tons a paisagens, objetos, sentimentos...

Deslocados aqui por meio de uma prática pedagógica singular, histórica e pontual.

O traçado das linhas que faço evidente afirmou-se desde o primeiro encontro com o rapaz. Lancei mão de um procedimento sistemático de registro escrito, os diários de campo, feitos para acompanhar e avaliar o trabalho e o desenvolvimento do aluno em voga, o qual especificarei adiante. Ao mesmo tempo, serviu como estofo para as palavras a seguir. Valendo-me de tais registros datados, farei aparecer, na descrição de algumas experiências, *analísadores* das minhas práticas nessa experiência na Educação Especial.

O que fazer? Por qual caminho andar? Como mediar sua estada na escola? De que maneira significar seus gestos? Tais perguntas emergem no encontro entre o menino e eu. Eclodem de forma repentina quando me deparo com uma situação nova na escola ou quando o rapaz me surpreende com uma ação. Grudam na mente e, às vezes, nem tiram pausa para dormir. As perguntas movem o fazer pedagógico e dão potência à diferença. Por isso, agradam-me as incertezas – elas apontam para outras saídas e desdobramentos.

Fui me dando conta da estrutura que já estava em torno de uma criança diagnosticada com um grau severo de autismo, com regras rígidas, medos, limites já estabelecidos, e entrava ali para seguir com um planejamento dado de antemão.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira (Colassanti, 2014, p. 1).

Eu era um pedagogo inábil, e a impressão que tinha era de que o rapaz não aprendia. Ao contrário, o cenário que percebia era de que o menino mais se fechava para o mundo e, naquela altura, o tear era *signo* de rigidez, como a do marido que obrigava a moça a tecer algo que não a agradava. Como aquela tecelã que trançava as linhas, fui dominado por inquietações que, de algum jeito, faziam com que mantivesse a regularidade do *diário*⁴. Ressalto que esse foi um método de trabalho possível que concebi – não estou dando a

saída salvadora para todos os dramas da docência. Os pequenos gestos cotidianos foram descritos em um caderno que se tornara um instrumento fundamental.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e, jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer o seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela (Colassanti, 2014, p. 2).

Paulatinamente, desfazia as linhas de uma identidade autista que encrustavam o rapaz. Não que ele deixaria de ser autista, tratava-se de deslocar algumas verdades produzidas acerca do rapaz, como se não fosse possível mudar ou, ao menos, derrubar, enquanto estávamos juntos, as suas hierarquias. Por exemplo, diziam que ele era agressivo, mal humorado e que os remédios eram sempre fundamentais. Foram destrançadas algumas verdades absolutas que regiam a vida do discente.

Desse modo, tento dar cor e sentido ao que sinto e acontece com ele e comigo, em interseção com sua família e a escola, dia após dia. E, assim, esperava irromper as formas cristalizadas que aprisionavam nosso amigo e sua relação com as *desaprendizagens* desse mundo cinza e duro. O olhar do rapaz, carregado de intencionalidade, e suas expressões dizem muito a respeito do que quer. O jeito como trabalhávamos também carregava significados. Denotava que, em alguns momentos, contemplamos e, em outros, somos contemplados, tal como a obra de arte e o artista, que quase não podemos discernir “quem é qual”.

Significa dizer que, em muitos momentos, eu podia entender o que o rapaz queria e que estava angustiado por um brinquedo ou para sair da sala. Isso não era evidente para mim no começo do trabalho. Uma troca no medicamento poderia mudar o humor, por exemplo, e isso também era sempre uma novidade para mim. Os momentos de circular pelos espaços da escola, que materiais usar e as atividades propostas não eram algo impossível de mudar, haja vista que o educando nunca estava completamente adaptado – como se isso fosse possível.

Com a ajuda da coordenação da escola, da minha supervisora de Educação Especial, da professora regente e da família, tateávamos para descobrir outras rotinas que não desestabilizassem o rapaz. Ao mesmo tempo, eu era observado e avaliado e estava à prova se todo o planejamento funcionava. Minha presença também fora sentida como grande novidade.

“Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte” (Colassanti, 2014). O sutil para alinhar tudo que pode ser anotado, registrado. Poderia ser um olhar, um grito diferente, sons pouco habituais. Cronometrando o tempo infinitesimal que dedicava a mais ou a menos no pareamento, na pintura. Tudo importava. Tudo era traço de luz de uma alvorada que não se repetia no dia seguinte.

Cada vez que o sinal de entrada tocava, a rotina – que foi construída paulatinamente e constantemente atualizada – servia de parâmetro para trabalhar. A escola, os funcionários, os colegas de classe eram todos iguais, e as atividades variavam dentro de certa lógica. Criava-se um óbvio no trabalho docente, na relação entre mediador e mediado.

Os dias letivos iam e voltavam como batidas de um pêndulo que se move em uma repetição tão invariável que o faz parecer inerte. Onde está o movimento? O ritmo? Mediador e mediado. Existe um “entre”, que é pouco aparente, e vislumbrar essa quimera era um alvo diário na busca de conhecer o rapaz na sutileza dos detalhes, enquanto dava conta do currículo (adjuvante secundário) que fora discutido para ele antes de mim – mas que precisei incorporar à rotina – e aparecia na forma de planejamento.

Os rótulos e os estereótipos montam um espectro autista, e o trabalho pedagógico pauta-se nele desde a tenra idade para muitas crianças. Com o rapaz não era diferente. Derrubá-los é como derrotar gigantes disfarçados de moinhos, tal como almejava Don Quixote. Contudo, às vezes, qualquer um se sente como Rocinante, seu reles cavalo subalterno: “– Não quero deste trigo de sempre, o feno há de ser o que te faz mover, daí vem a energia para pelear! É uma luta contra o *instituído* paralisante, raiz do que é cômodo e

exponencial do medo, que é um lugar. Cômodo para se acomodar, porque nele não precisa se mexer”.

O rapaz tem algumas estereotipias: anda para lá e para cá. Lambe as mãos. Também bate, morde a si e aos outros. Essa é a sua linguagem? Parecia que o lugar do repudiável já estava bem definido e era dele que queria sair. Se qualquer criança faz bagunça, bate, empurra ou se suja, por qual motivo isso era tão danoso e grave para o rapaz autista?

A “importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós” (Barros, 2003, p. 9). O rapaz tinha muitas virtudes e talentos que nem sempre eram considerados e que eram possíveis de serem sublinhados.

Aquele que bate também sorri bastante, alegra-se ao caminhar, gosta de abraçar e fazer carinho nas pessoas. A linha do deslocamento: encontrar encantamento em muitos gestos do estudante mediado. Ou seja, mostrar aos colegas da turma que poderiam interagir como ele sem medo, que aprenderia a lanchar com certa autonomia, entre outras coisas...

Fazia pequenos passeios, mesmo que pelos corredores da escola, dizendo aonde estávamos indo. Por vezes, visitávamos algum colega de outra turma, subindo e descendo escadas, de mãos dadas ou não, enquanto, durante os trajetos, nomeava as pessoas e os lugares. Isso foi transformando o andar para lá e para cá desprezioso e frenético, mudando sua relação com todos na escola.

‘Quem é você?’, perguntou a Lagarta. Não era uma maneira encorajadora de iniciar uma conversa. Alice retrucou, bastante timidamente: ‘Eu – eu não sei muito bem, Senhora, no presente momento – pelo menos eu sei quem eu era quando levantei esta manhã, mas acho que tenho mudado muitas vezes desde então’ (Carrol, 2005, p. 50).

A lagarta questionou quem era Alice, e a menina deslocou a pergunta por meio da resposta. Quem está mudando afinal? O menino, seu pedagogo, a turma em relação a ele, os funcionários? Quantas mudanças cercam a escola enquanto, no decorrer dos

dias, ele avança em descobertas, frustrações e na limitação de rotinas? Tentava tornar fantásticas suas possibilidades. Constatava que nem tudo é possível, mas fazia de cada atividade regular uma maneira de aprender como o mediador pode ensinar o mediado. E, por vezes, quando nada saía como planejado, havia inúmeros caminhos a seguir, sempre valiosos. Isso era profícuo, como um dueto ensaiado dia após dias para que, tocado com emoção, faça audíveis notas improvisadas.

Entre algumas práticas...

A palavra “entre” não é simplesmente um termo ingênuo ou uma preposição que indica o espaço de um lugar a outro. É essencial por indicar uma relação... (DIAS, 2014, p. 34)

O “entre”, aqui, é uma relação singular que define o binômio mediador-mediado, mas não se encerra nele, superando uma simples dicotomia. É a interseção entre dois modos de vida e de perceber a si e ao mundo, no território comum da escola, que tanto projeta os problemas familiares quanto permite encontros. Cria uma infinidade de redes e conexões que se articulam e permitem o enquadramento do sujeito, assim como trazem a possibilidade da invenção do novo e a fuga de padrões.

Entre o discente que mediei, um ano letivo se passou. Muitas coisas aprendi acerca dele e a sua confiança conquistei. A recíproca foi verdadeira, entre nós, família, turma, professora, coordenação, supervisão, colegas da escola. O “entre” é uma ponte vazada, que atravessa dois eixos em constante movimento e que leva a diversos caminhos.

Comentarei algumas linhas das rotas que segui em algumas situações específicas. Não é o objetivo criar um tratado a respeito do autismo, mas, sob o agenciamento com a literatura, os diários de campo, a produção de conhecimento que acessei acerca do espectro autista, minha supervisão e coordenação pedagógica, família e turma, produzir um relato.

Agenciar não é fazer pelo outro, em lugar do outro, como imediatamente se seria levado a pensar. Não se trata da distância entre o que produz e o que, por demanda do produtor, viabiliza as condições materiais de produção e de colocação do produto em circulação. Esta é a visão de mercado [...] (Souza, 2012, p. 29).

Por conseguinte,

[...] o verbete agenciar, aqui considerado inevitavelmente no escopo da filosofia deleuziana, remete a um processo de criação, seja artístico ou científico. Certamente a heterogeneidade das instâncias – traço constante na noção mercadológica de agência – entra nesse outro modo de formular o conceito. No agenciar, múltiplos agentes entram em ação (Souza, 2012, p. 29).

Até o grito do menino era produtor de realidade. Tudo ao seu redor encampava o tempo e o espaço escolar. Trazer à tona minhas impressões e apostas na abordagem em situações específicas – poderiam ser outras –, como professor mediador, é um agenciamento com minha vida entregue, e imbrica para tornar a estadia de seu aluno mais leve, fluida e qualificada.

Durante muitas semanas, era possível que o menino estivesse mais inquieto em razão da mudança do medicamento que lhe era atribuído ou qualquer outra coisa. Porém, o trabalho seguia, e não deixávamos de tentar cumprir a rotina: com a pintura, o uso de cores quentes ou a realização do movimento da primeira letra do nome dele com o dedo sobre a massinha. Esta, na época, custounos muito, e somente depois de dias logramos êxito. O que não é entediante para ele? Ou melhor, o que lhe é interessante?

A mediação é um incessante jogo de *forças* no qual a atenção deve funcionar instintivamente para fazer com que o dito mediado atente-se nas atividades. Em outros termos, esforço e persistência para sempre recomeçar um trabalho educativo. Sua recusa diz respeito ao fato de que muitas coisas não fazem sentido, e, como o profissional, mais que sugere, define o que é bom, e, em nome disso, age.

É comum afirmar que o autista utiliza objetos de forma não convencional. Por horas, isso é verdade, às vezes, não. Houve uma semana em que o rapaz mediado mostrou o quanto lançava mão de

coisas de acordo com o que lhe era interessante. Não podia deixar a argila para ele, porque ele era tátil e, sendo assim, fazia questão de tocar em tudo. E também palatal, porque levava à boca aquilo que experimentava com a palma das mãos e a ponta dos dedos. Ou seria um tique de alguém que quer ver as mãos limpas? Mas, se ele curtia esse material, por que privá-lo?

Já que ele não acompanhava o conteúdo como a turma, a oportunidade maior de interação com os colegas era, além do recreio, nas contações de histórias, na aula de música e artes. Minha presença com o rapaz transmitia confiança aos estudantes da turma para caminhar com ele, lavar sua mão na pia da sala de artes ou brincar. Às vezes, íamos para a sala de recursos ou à quadra com um desses colegas para realizar alguma atividade. De todo jeito, tudo era bastante mediado por mim.

A direção das condutas tenta sempre dar conta de uma suposta autonomia, mesmo que ela venha por meio de portos seguros. Ou seja, oportunizar liberdade dentro de um espaço vigiado como a escola é contraditoriamente pujante. Seu riso, muitas vezes fácil, demonstrava como destrinchávamos, naquele lugar de sempre, caminhos e significações interessantes para nós, e isso ressoava e contagiava a todos.

Ribetto (2014) trata o riso como um analisador do cotidiano escolar, um acontecimento que pode estar “relacionado ao pensamento humano” (Ribetto, 2014, p. 84). A análise da autora converge e intercede hoje com o que observei durante a mediação relatada aqui. A meu ver, o riso do menino era uma expressão sincera de que estava satisfeito consigo mesmo ou com o outro. As pedagogias que o cercavam não visavam ao riso, mas ele acabava por acontecer, imprevisivelmente e carregado de signos de um caminho franco não subalternizado. Em suma, o riso “não só como gesto de diversão, mas como desafio ao saber sério do mundo oficial, tido como verdade absoluta” (Ribetto, 2014, p. 84).

Com todos os saberes técnicos e já estabelecidos acerca do rapaz, o agenciamento que compunha mediador e mediado produzia outra verdade que não desqualificava o estabelecido, mas disputava sentido. Nas horas que ali ficávamos, eu era desafiado a continuar anotando seus gestos na busca de criar sinapses,

conexões entre aquilo que fazia e o que queria, ou de que modo queria estabelecer comunicação comigo e os outros. Não era uma pretensiosa interpretação de tudo o que fazia, mas a experimentação da vida que acontecia entre o menino, a turma, o espaço da escola, eu, sua chegada, saída...

Como pode acontecer com qualquer criança, um dia o rapaz estava com muita dor de barriga e não conseguia se conter. Em algum dia era possível que ele já chegasse “sujo”. Quando isso acontecia, dava um banho nele. A hora desse asseio era parte da rotina. Ainda que seja corriqueiro na educação infantil banhar as crianças, o menino, que estava alguns anos à frente, precisava aprender a organizar-se no banheiro, e tirávamos um tempo para isso. Cantava músicas, mostrava fotos do que devia fazer. Nesse caso específico, um simples banho era uma tarefa elaborada e complexa.

O incomum era a necessidade de limpá-lo várias vezes no mesmo dia. Já acontecera de, somente ao final da aula, saber que um remédio fora o responsável por aquilo. Sendo assim, julgava importante que qualquer alteração na sua rotina ou qualquer situação incomum fosse informada, para que eu me adaptasse melhor às situações. Mais adiante, ficava pensando: que mais eu faria com uma criança com dor de barriga? Mandaria de volta para casa? Se estar na escola interagindo com os colegas o deixava risonho, valeria a pena insistir com o menino na escola?

Por outro lado, diversas vezes, o menino fazia de tudo para me mostrar que não estava bem. É uma questão de perceber os sinais que ele dá com uma expressão apreensiva na face: puxando-me pela camisa e negando-se mais que o habitual a fazer as atividades. Isso me deixava feliz: a condição dele engendrava a produção de códigos e sinais que configuravam uma espécie de linguagem, ao menos nesse ponto, entre ele e meu esforço em perceber seus gestos.

Ainda cartografando os relatórios: o carinho e o afeto não é uma premissa para o fazer profissional, mas um esteio para o fazer nas relações humanas. Mantinha a paciência, deslocando seus gritos com brincadeiras, na esperança de que ele entenderia.

Sublinho que educar carrega, na etimologia da palavra, a passagem forçada a algum lugar. Denota uma *normalização* de comportamentos que se almeja, e o problema que cortou transversalmente a experiência exposta aqui era: Como tornar a mediação menos violenta, mais poética, reconhecendo no outro aquilo que também somos nós? Ou aquilo que não somos, ou seja, suas diferenças?

Quando estava com “os ouvidos abertos”, mesmo na tribulação de seus rompantes, subia a escada, descia quando chamava e bebia água espontaneamente no bebedouro – aprender a apertar um botão é um aprendizado para uma criança com alguma hipotonia nas mãos. Saía da sala quando queria ir ao banheiro e parava em frente ao portão de saída quando a escola estava enfadonha... Tudo isso conquistávamos, ele e eu.

Veza por outra, era surpreendido com alguma informação – assertiva ou não – das pessoas que o conheciam há mais tempo do que eu. Daí, começava a registrar também. Mediar significa intervir incessantemente. Mesmo quando se estamos parados, olhando o estudante fazer algo, estamos intervindo. O marasmo e a apatia são refratários ao agenciamento, o que potencializa a vida além dos muros da escola.

Concluía sempre o óbvio: sua humanidade. Irritação e ansiedade compartilhadas com todos os que se intitulam normais, regulares, e dormem com o Rivotril, seguram-se na Neosaldina e brigam com quem gostam por motivos que nem se lembram ao final do dia. Uma crítica que faço e que seria oca, se desconsiderarmos que a valia dos saberes de vanguarda funcionam, e não necessariamente precisam ser *medicalizadoras* de todos os aspectos da existência e formação humana, que também passam pela escola.

Não existe fórmula, ainda que se elaborem verdades acerca do objeto e da identidade “autista”. Ler, conhecer e estudar dizem respeito mais à apropriação de um campo semântico de ideias do que da receita de uma ação. A vida pulsa, faz movimento. Nela trememos, sorrimos, encaramos, enfezamo-nos. Teoria é prática, formação permanente de uma experiência que nos atravessa e forja, como se fôssemos, ao trançar das linhas, o próprio tear, e

este, seus braços, por meio do qual o fazer pedagógico se cria e se transforma.

Por essa razão, quebrei a rigidez das categorizações por meio de um procedimento de escrita contínuo e regular. Trabalhoso, nunca frígido, mas estimulado por uma *processualidade* ininterrupta e cansativa. Isto fez do que estava posto o oposto. Uma quimera que se via trancada. Registos de práticas a serem cartografadas, modos de vida desenhados por linhas de *subjetividade*, na simplicidade dos gestos e risos de todo o dia. “Estar entre vírgulas, pode ser aposto, mas eu aposto o oposto... que vou cativar a todos, sendo apenas um sujeito simples!” (Sintaxe à Vontade – O Teatro Mágico).

Referências

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.

CABRAL, Maria do Carmo Carvalho. *Encontros que nos movem: a leitura como experiência inventiva* (tese). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

CARROL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

COLASSANTI, Marina. *A moça tecelã*. Disponível em: <http://cocminas.com.br/arquivos/file/A%20MoCa%20TecalA%20pdf.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2014.

COSTA, Luis Artur et al.. “Cartografar”. In FONSECA, Tania Mara Galli et al. (orgs.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

DELEUZE, Gilles. “¿Que és un dispositivo?”. *Michel Foucault, filósofo*. Trad. Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990.

_____ e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*. São Paulo: Ed. 34, 2011, v. 1.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. “Trajetórias poéticas por entre formação, arte e escola básica”. In RIBETTO, Anelice (org.). *Políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

NASCIMENTO, Maria Lívia e SCHEINVAR, Estela. “Interface: o conselho tutelar como campo de intervenção”. In _____ e _____ (orgs.). *Intervenção socioanalítica em conselhos tutelares*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

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

SÁVIO, Luan. *Oficina de texto, cartografia e políticas de formação de professores* (monografia). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

SOUZA, Pedro de. “Agenciar”. In FONSECA, Tania Mara Galli et al. (orgs.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

Posfácio

Experiências instituintes e instituídas sobre formação de professores para/na educação inclusiva

Márcia Denise Pletsch

A diversidade nos assusta e tendemos a compreendê-la como indício de desordem o fracasso de aprendizagem, ambas, situações que tentaremos evitar organizando turmas ideais, homogêneas, cheias de alunos iguais uns aos outros. Tudo em vão, naturalmente, pois escolas – tal como tudo mais relacionado à Educação – são fenômenos com vida e alma próprias, livres e absolutamente fora do nosso controle, fenômenos cuja existência depende do diverso, do imprevisível acaso. — Senna, 2014, p. 58

É com imensa alegria e prazer que aceitei fazer o posfácio do livro *Professores formados na FFP/UERJ e inclusão: entre políticas, práticas e poéticas*, organizado pela Prof.^a Dr.^a Anelice Ribetto. Imediatamente após aceitá-lo, passei a refletir sobre os caminhos seguidos pelas políticas educacionais denominadas inclusivas e as possibilidades encontradas pelos professores em formação e, também, por aqueles já por nós formados nos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas, para o trabalho com a diversidade humana, sobretudo, a que se apresenta em pessoas com alguma deficiência intelectual, sensorial ou outra especificidade no desenvolvimento. Para refletir sobre tal aspecto, questiono: Qual seria a formação de professores necessária para atuar com a diversidade escolar e as especificidades humanas cada vez mais presentes na escola a partir das propostas de educação inclusiva? Que experiências

acadêmicas possibilitam formar um professor de Pedagogia que contemple a diversidade escolar?

A essas questões acrescento aquelas trazidas por Kassir (2014, p. 218) que problematizei em artigo recente produzido em colaboração com Daniele Araújo e Marcela Lima: “Que tipo de conhecimento é relevante para uma formação do professor da educação básica, levando-se em conta a escolarização dos alunos com deficiências? Que tipo de conhecimento é necessário para formar o professor considerado ‘especialista’?”.

Para refletir sobre tais questões, o livro organizado por Anelice Ribetto traz um conjunto de textos que problematizam, a partir da experiência vivenciada pelos discentes do curso de Pedagogia da FFP/UERJ, durante a sua formação inicial, a formação para atuar com a inclusão e a diversidade humana. As experiências, frutos de pesquisas e atividades de extensão, apresentam *pistas* construídas nas práticas instituintes e instituídas para pensar uma formação de professores aberta e comprometida com a escola pública com todos e para todos. Uma escola que, nas palavras de Caivano (2001, p. 12), ao parafrasear o livro de Rosa Maria Torres, *Itinerários pela educação latino-americana*, pode ser “pequena e remota, mas para muitos estudantes é o centro do mundo”, é o espaço “onde a esperança sobrevive para muitas pessoas subjugadas pela pobreza e pela ignorância, ambas filhas da injustiça e da opressão; a escola e seus protagonistas formam um mural esculpido no mármore da coragem e do compromisso”.

É sobre essa escola e seus professores que o presente livro traz uma rica contribuição. É sobre o cotidiano da escola, a escola que realmente existe, “essa grande ou pequena escola em que atuam educadores anônimos” (Caivano, 2001, 2013), que as contribuições da obra são instigantes e problematizam a formação inicial oferecida pelos cursos de Pedagogia.

As reflexões trazidas ao longo do livro apresentam e problematizam, a partir do debate com base em dados empíricos, a implementação e as tensões provocadas pela proposta política de educação inclusiva na realidade das redes de ensino, neste caso, no município de São Gonçalo e outros municípios do leste fluminense. Igualmente, apresentam discussões sobre a ideia de

normalidade e anormalidade ainda hoje presente nos discursos educacionais. Para fazer um contraponto a esse debate, o livro traz caminhos e possibilidades construídas e forjadas nas práticas cotidianas das escolas para inserir os alunos com deficiência por meio da mediação escolar.

Nesse contexto, também são apresentadas *outras* formas de pensar uma formação para a inclusão da diversidade por meio das narrativas e memórias discentes/docentes sobre o fazer com sujeitos *outros*, como, por exemplo, com sujeitos com autismo ou deficiência visual (cegos), além de outros espaços educativos, como a classe hospitalar.

Entendo que os temas e os debates aqui apresentados, assim como o conjunto de dados sistematizados coletivamente pelo coletivo “Diferenças e Alteridade na Educação”, instigarão nos leitores inúmeras reflexões sobre as demandas e as possibilidades para a formação inicial e continuada de professores, além dos fazeres pedagógicos e científicos ligados a uma perspectiva educacional que envolva a diversidade e as especificidades de todos os alunos.

Enfim, os leitores têm em suas mãos um rico trabalho coletivo, que certamente iluminará aspectos da realidade dinâmica e contraditória em que vivemos, bem como suscitará questões necessárias para que sigamos adiante na formação de professores, numa perspectiva inclusiva, e na imaginação necessária para ensinar e pesquisar sobre a Educação e a diversidade humana. Assim, como dito na epígrafe inicial, *são fenômenos com vida e alma próprias, livres e absolutamente fora do nosso controle, fenômenos cuja existência depende do diverso, do imprevisível.*

Nova Iguaçu, julho de 2017.

Referências

CAIVANO, F. “Prefácio”. In TORRES, Rosa Maria. *Itinerários pela educação latino-americana*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KASSAR, M. de C. M. “A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiência”. *Revista Cadernos CEDES* (Impresso), v. 34, pp. 207-24, 2014.

PLETSCH, M. D. et al. “Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual”. *Revista Periferia*, v. 9, pp. 290-311, 2017.

SENNA, L. A. G. “O campo acadêmico do letramento e da alfabetização no Brasil: estados e perspectivas da pesquisa em linguística aplicada”. *Revista Teias*, v. 15, n. 38, pp. 57-74, Rio de Janeiro, 2014.

Sobre os autores

Anelice Ribetto é doutora em Educação pela UFF/Brasil. Licenciada em Psicologia pela UNC/Argentina. Professora efetiva do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisadora do grupo “Vozes da Educação” e membro do coletivo “Diferenças e Alteridade na Educação”.

Contato: anelatina@gmail.com

Bruna Pontes é pedagoga formada pela FFP/UERJ. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da FFP/UERJ (Bolsa CAPES). Professora de Sala de Recursos no município de São Gonçalo/Rio de Janeiro. Membro do coletivo “Diferenças e Alteridade na Educação”.

Contato: brunapontessilveira@gmail.com

Gabrielle Macedo é pedagoga formada pela FFP/UERJ. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da FFP/UERJ (Bolsa FAPERJ). Professora de Apoio Especializado da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME). Professora substituta de Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT), do Instituto Nacional de Educação de Surdos – RJ/Brasil.

Contato: gabriellemdf@hotmail.com

Gilcélia Coelho é pedagoga formada pela FFP/UERJ. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da FFP/UERJ. Diretora Geral

do C. E. Pandiá Calógeras – São Gonçalo, Rio de Janeiro. Membro do coletivo “Diferenças e Alteridade na Educação”.

Contato: gilceliabaptista@gmail.com

Helena da Fontoura é professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da FFP/UERJ.

Leidiane Macambira é pedagoga formada pela FFP/UERJ. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da FFP/UERJ (Bolsa CAPES). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Membro do coletivo “Diferenças e Alteridade na Educação”.

Contato: leidianesamacambira@gmail.com

Luan Sávio é pedagogo formado pela FFP/UERJ. Mestre em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ e professor pela Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro.

Contato: lsnave@hotmail.com

Maria Tereza Goudard Tavares é professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da FFP/UERJ.

Márcia Denise Pletsch é professora associada do Instituto Multidisciplinar e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), da UFRRJ.

Rafaela Corrêa Silva é pedagoga formada pela FFP/UERJ. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da FFP/UERJ. Professora de Apoio Especializado nos municípios de Niterói e São

Gonçalo, RJ. Membro do coletivo “Diferenças e Alteridade na Educação”.

Contato: rafaelacorreasilva@hotmail.com

Rejane Macedo é pedagoga formada pela FFP/UERJ. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da FFP/UERJ. Professora das séries iniciais e orientadora educacional na rede municipal de Educação de Maricá, RJ. Professora de apoio do município de Niterói, RJ. Membro do coletivo “Diferenças e Alteridade na Educação”.

Contato: reluam30@hotmail.com

Sara Busquet Magalhães é pedagoga formada pela FFP/UERJ (Bolsa de Iniciação Científica do CNPq). Professora de apoio do município de Niterói, Rio de Janeiro. Membro do coletivo “Diferenças e Alteridade na Educação”.

Contato: sarabusquet@gmail.com

Valéria Vilhena é pedagoga formada pela FFP/UERJ. Professora de Sala de Recursos no município de Saquarema, Rio de Janeiro.

Contato: lela_vilhena@yahoo.com.br

Vannina Silveira é pedagoga formada pela FFP/UERJ. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da FFP/UERJ. Professora da rede municipal de Itaboraí, RJ. Desempenhou funções na Coordenação de Educação Especial da SEDUC e na Clínica-Escola do Autista de Itaboraí, RJ. Membro do coletivo “Diferenças e Alteridade na Educação”.

Contato: ninasilveira_29@hotmail.com

Dedicamos este livro aos professores, estudantes, técnicos e pessoal terceirizado da FFP/UERJ que com sua produção de resistência no plano das micropolíticas conseguiu ficar em pé para tocar o presente em 2017. Aos trabalhadores brasileiros e brasileiras que (ainda nem chegando perto da universidade pública) contribuíram com seus impostos para pagar nossos salários, bolsas de pesquisa e o financiamento deste livro. Ao querido Wenderson Sales, in memoriam...

#uerjresiste #uerjviva

Notas

Apresentação

1. O projeto teve financiamento da FAPERJ por meio de Bolsa de Iniciação Científica para aluna de graduação e de Bolsa Jovem Cientista de Nosso Estado para a coordenadora. Teve também financiamento da UERJ, por meio de Bolsa Prociência para a coordenadora e financiamento do CNPq com Bolsa de Iniciação Científica para aluna de graduação.

↩

2. No coletivo, desenvolvemos projetos de pesquisa, de ensino e de extensão vinculados ao Departamento de Educação (<http://www.ffp.uerj.br/>) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (<http://ppgedu.org/>). Também nos vinculamos ao grupo de pesquisa Vozes da Educação: Memória(s), História(s), Formação de Professores(as) (<http://grupovozes.com.br/>).

↩

Tensões entre políticas e experiências inclusivas na formação dos professores em São Gonçalo

1. A Educação Especial é considerada, neste trabalho, pensando com Márcia Pletsch (2010), como sendo um campo ou área do conhecimento na qual se desenvolvem as políticas, práticas e teorias voltadas para a educação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas

habilidades. A Educação Inclusiva é entendida como um projeto político, uma proposta na qual as políticas públicas garantem não apenas o acesso à escola, mas todas as condições de permanência, desenvolvimento e adaptações necessárias ao aprendizado de cada aluno, respeitando suas especificidades.

2. O detalhamento deste trabalho pode ser consultado em:
RIBETTO, A. e DIAS, Rosimeri. “Relatório anual de atividades do subprojeto PIBID/CAPES/UERJ do curso de Pedagogia da FFP”. Relatório de Pesquisa, 2014-2015 (disponível abertamente, se requisitado à CAPES).
3. Estudo que ainda está em curso, pois, na data de fechamento deste relatório, ainda estávamos discutindo a Reforma Curricular em andamento.
4. Seminários do curso de Pedagogia, reuniões de professores para discussão da proposta curricular, produção de documento etc.
5. Pesquisa em andamento intitulada “Formação de professores e Educação Especial: uma implicação narrada por pedagogos egressos da FFP/UERJ”, orientada pela Prof. Dr.^a Anelice Ribetto.
6. Texto postado no blog de Rosaura Soligo, intitulado: “Todo professor, todo aluno”. Disponível em:
<https://rosaurasoligo.wordpress.com/2015/05/20/todo-professor-todo-aluno/>. Acesso em: 11 dez. 2015.
7. Disponível em:
<http://www.procon.rj.gov.br/index.php/publicacao/detalhar/1425>. Acesso em: 28 jan. 2016.
8. Encontros que aconteciam de tempos em tempos para discutir o curso de Pedagogia.

9. A Síndrome de Asperger é um transtorno neurobiológico enquadrado na categoria de transtornos globais do desenvolvimento. Para saber mais, consulte:

<http://www.minhavidade.com.br/saude/temas/sindrome-de-asperger>.

↩

10. O professor mediador – como é chamado no município de Itaboraí, de professor de apoio em São Gonçalo e com o mesmo nome em Niterói – trabalha em conjunto com o professor regente, observando as dificuldades do aluno e elaborando materiais pedagógicos que ajudem no aprendizado deste. Tem papel importante na socialização, aprendizagem e auxilia o aluno com deficiência no desempenho de suas necessidades de vida diária (Itaboraí. *Regimento Escolar das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí*, 2014; São Gonçalo. Prefeitura Municipal de São Gonçalo. *Atos Oficiais*, Resolução CME n.º 001/14, 2014; Niterói. Portaria FME 087/11, 2011).

↩

O normal questionado: processos (micropolíticos) para pensar a normalização dos sujeitos no espaço escolar

1. Chamaremos de Escola, com letra maiúscula, a instituição moderna como generalidade discursiva, mas não descartarei as práticas de resistência que acontecem nas escolas, aí propositalmente utilizaremos a letra minúscula.

↩

2. SKLIAR, Carlos. Op. cit., p. 32.

↩

Uma política da memória: meu memorial de formação... cheio de perguntas, cheio de vida

1. Paulon (2005, p. 18) enfatiza a emergência de abordagens metodológicas que se dispõem a problematizar a relação existente entre pesquisador e ato de pesquisar.



O curso de Pedagogia da FFP e o debate sobre Educação Especial, Inclusão e Diferenças na Educação

1. Orientação na qual todos os integrantes de um grupo leem os textos uns dos outros e trazem contribuições para ele.



2. Disponível em:

<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=forma%E7%E3o>. Acesso em: 04 jul. 2015.



3. Disponível em:

http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=590. Acesso em: 16maio 2015.



4. Informações disponíveis em:

<http://www.ffp.uerj.br/index.php/home/sobre-a-ffp>. Acesso em: jun. 2015.



5. Dados do último censo realizado em 2010, disponível em:

<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/populacao.php?lang=&codmun=330490&search=rio-de-janeiro|sao->

[goncalo|infogr%E1ficos:-evolu%E7%E3o-populacional-e-pir%E2mide-et%E1ria](#). Acesso em: jun. 2015.

↩

6. Encontros que aconteciam de tempos em tempos para discutir o curso de Pedagogia.

↩

Experiências de invenção e formação: uma intervenção *outra (com)* crianças no Transtorno do Espectro Autista

1. A “mediação escolar” é uma nova prática ligada à implementação das políticas de inclusão para pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns. Consiste na presença de uma (pessoa) que auxilie nas práticas em sala de aula, realizando esse trabalho de mediação entre o(s) aluno(s) e os outros sujeitos presentes. Ainda não conta com bibliografia sólida que ajude a definir seus parâmetros e objetivos norteadores. Para tanto, estamos ajudando a construir esse referencial por meio da problematização do campo de produção de práticas possíveis.

↩

2. Aqui, nomeio a inclusão como chamada inclusão, sob uma perspectiva de problematização da palavra e das práticas escolares. Práticas que, em tese, deveriam incluir e, em alguns casos, tornam-se excludentes. A palavra “inclusão”, neste texto, ganhará outras formas de construção e expressão: um *estar juntos* (Skliar, 2009) na educação. Aqui, ganha outros contornos talvez menos definidos e imprecisos que o sentido majoritário dado à “inclusão” pelo discurso jurídico, mas que, precisamente, é no gaguejo do “estar juntos” que o encontro com o outro pode ser narrado em outra língua, que não apenas a jurídica.

- ↩
3. Apresentando o paradigma ético-estético e político, Guattari (2006) estabelece como compromisso maior a afirmação da vida: a ética é o reconhecimento da diferença, a estética faz referência ao processo permanente de criação da existência e a política afirma os compromissos e os riscos de práticas implicadas.
- ↩
4. A noção de implicação é forjada no campo da Análise Institucional, buscando confrontar-se ao cientificismo objetivista e neutro que postula a possibilidade de separação e distanciamento entre pesquisador e objeto. Ao contrário dessa neutralidade, a Análise Institucional afirma que sempre estamos implicados naquilo em que intervimos. A análise de implicação nos permite incluir os efeitos analisadores dos processos de intervenção, observando a posição do pesquisador nas relações sociais e na trama institucional. A implicação é um “nó de relações” (Lourau, 2004, p. 190).
- ↩
5. Esta definição é emergente do verbete “aproximar”, escrito por Corrêa (2014, p. 5).

↩

Experiências de formação: entre o que emerge no encontro com alunos da Educação Especial em Sala de Recursos e o não ser professora

1. Disponível em: <http://www.crp03.org.br/aquisicao/conversacoes-em-psicologia-e-educacao>. Para maiores detalhes, acessar: <http://www.ofip.org>.

↩

2. CECMS – Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares – foi o espaço que habitamos como bolsistas da FAPERJ; GE, nosso Grupo de Estudos na FFP, em encontros semanais de leitura, problematização, comilança, poesia e arte; OFIP – Oficina de Formação Inventiva de Professores. Quanta saudade dessas tardes eu tenho!



Mediação Escolar: narrando experiências no campo

1. “Salas de recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino.” (Brasil, 2001, p. 50)



Diariando a experiência educativa com uma pessoa com surdocegueira em uma Escola Municipal de Niterói.

1. A APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência, prioritariamente àquela com deficiência intelectual e múltipla. Disponível em: <https://www.apaebrasil.org.br/#/oquefazemos>. Acesso em: 30 maio 2016.
2. Formação em Nível Médio para a Docência na Educação Básica.



3. No momento da escrita do texto, Sara ainda era estudante do curso. Na publicação do texto, pedagoga.
4. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).
5. Segundo a Carta Regimento das Unidades Públicas Municipais de Educação de Niterói (2015), as turmas bilíngues de 1.º e 2.º ciclos do Ensino Fundamental são turmas que têm um professor regente bilíngue e são acompanhadas por professor que tem a função de ensinar Libras para alunos e profissionais da Unidade de Educação.
6. Segundo o documento do MEC, Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial (2006), língua de sinais tátil, que corresponde a um sistema não alfabético, caracterizada pela realização dos sinais nas mãos da criança, tem por objetivo viabilizar a compreensão integral da informação pelo sujeito.
7. Uso um nome fictício para preservar a identidade do aluno.
8. Conforme a Carta Regimento das Unidades Públicas Municipais de Educação de Niterói, o professor de apoio planeja e realiza aulas, mesmo na ausência do aluno com deficiência, trabalhando com os alunos os conhecimentos propostos no projeto pedagógico, de acordo com as diretrizes curriculares em vigor, e atua em conjunto com o professor regente, visando a atender ao aluno com deficiência no desempenho das atividades de vida diária.

9. Nas interações entre sujeitos surdos, ou mesmo entre surdos e ouvintes, existem algumas características interessantes. O sinal pessoal é atribuído somente pelos surdos, como se fosse um batismo. Não necessariamente o seu sinal pessoal está relacionado com a primeira letra do seu nome. Disponível em: <http://www.posugf.com.br/noticias/todas/1591-a-surdez-e-a-lingua-brasileira-de-sinais>. Acesso em: 14 jun. 2016.



10. Página do coletivo Diferenças e Alteridade na Educação, no Facebook: <https://www.facebook.com/Coletivo-DiFerenças-e-Alteridade-na-Educação-272571673092768>. O coletivo foi criado em 2011 e, atualmente, reúne professores da escola básica, professores e estudantes da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, gestores das redes públicas de ensino e famílias – principalmente mães – de alunos ditos “pessoas com deficiências”. Nele, desenvolvemos projetos de pesquisa, de ensino e de extensão vinculados ao Departamento de Educação (<http://www.ffp.uerj.br/>) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (<http://ppgedu.org/>). Também nos vinculamos ao Núcleo de Pesquisa Vozes da Educação: Memória(s), História(s), Formação de Professores(as) (<http://grupovozes.com.br/>).



Encontros (im)possíveis: conversas entre professores sobre escolarização no hospital

1. Este texto é um fragmento da dissertação *Ensaios para uma pesquisa entre dois: crônicas políticas e poéticas entre escolas e hospital*.

2. SILVEIRA, Vannina. *Posso entrar? Uma reflexão sobre alunos de classe especial na escola regular* (trabalho de conclusão do curso de Pedagogia). Rio de Janeiro: UERJ, 2007. E SILVA, Fernanda Lemos. *Crianças e cães na escola: uma educação mais que especial* (trabalho de conclusão do curso de Pedagogia). Rio de Janeiro: UERJ, 2009.
3. Fala do professor Carlos Skliar sobre *Aprender e ensinar com a diferença na escola*, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, durante a manhã do dia 1 de abril de 2015.
4. Trecho do parecer de qualificação da dissertação do professor Carlos Skliar.
5. Usando apenas o dedo indicador direito...

Entre ver e não ver... Encontros entre pessoas que não veem (apenas) com os olhos

1. Entrevista disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=slWgvgYFkKc>. Acesso em: 05 mar. 2017.
2. Pré-vestibular Lócus, que se localizava no Colégio Estadual Pandiá Calógeras, em São Gonçalo – RJ.
3. Instituto Benjamin Constant, centro de referência na educação de pessoas cegas, surdocegas e com baixa visão, situado na cidade do Rio de Janeiro. É uma instituição pública federal que atende pessoas de todo o Brasil, atuando também na formação continuada de professores.

Entre meios... linhas, tessituras, práticas e agenciamentos de um estudante e seu professor mediador

1. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.



2. O ético-estético-político estabelece como compromisso a afirmação da vida, em que “a ética é o reconhecimento da diferença, a estética faz referência ao processo de criação da existência e a política afirma os compromissos e os riscos das práticas implicadas” (Nascimento e Scheinvar, 2010, pp. 25-6).



3. O curso coordenado pela Prof.^a Dr.^a Anelice Ribetto (FFP/UERJ) era: “Diferenças e alteridade na Educação: pensando a interface Educação Especial Escola Inclusiva”.



4. A escrita diária dos mínimos gestos e da rotina era a ferramenta utilizada para registro do óbvio, do cotidiano, dos microavanços e grandes retrocessos, ou vice-versa. Por meio dele, montava relatórios que serviam como restituição escrita de uma experiência ou uma prática pedagógica.

