

O DIREITO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA AO ENSINO REGULAR: POR UMA EDUCAÇÃO NA CONVIVÊNCIA

El derecho de la persona con discapacidad a la educación regular:
hacia una educación en convivencia

The right of the disabled people to regular education:
towards an education in coexistence

RESUMO:

Este trabalho objetiva analisar a importância do direito das Pessoas com Deficiência ao Ensino Regular. A pesquisa foi realizada a partir da prática profissional de Mediação Escolar em duas escolas regulares e privadas da região Sudeste do Brasil. O trabalho desenvolve-se com base na análise dos Diários de Pesquisa, como pensado pela Análise Institucional. Como referência teórica destaca-se os Estudos da Deficiência. Afirma-se a convivência como fator necessário para a construção de uma Educação Inclusiva, e o conversar como promovedor de convivência, em contrapartida as práticas normalizadoras, capacitistas e segregadoras, que impedem uma sociedade inclusiva.

Palavras-chave: Deficiência; Capacitismo; Educação; Convivência; Inclusão.

RESUMEN:

Este trabajo tiene como objetivo analizar la importancia del derecho de las Personas con Discapacidad a la Educación Regular. La investigación se realizó a partir de la práctica profesional de Mediación Escolar en dos escuelas regulares y privadas de la región Sudeste de Brasil. El trabajo se desarrolla a partir del análisis de los Diarios de Investigación, tal como lo piensa el Análisis Institucional. Se destacan los Estudios de la Discapacidad como referente teórico. Se plantea la convivencia como factor necesario para la construcción de una Educación Inclusiva, y la conversación como promotora de la convivencia, en contraste con las prácticas normalizadoras, capacitistas y segregadoras, que impiden una sociedad inclusiva.

Palabras clave: Discapacidad; Capacitismo; Educación; Convivencia; Inclusión.

GABRIELA VIEIRA DE ABREU

<https://orcid.org/0009-0007-2945-1496>
E-mail: gabrielavieira.abreu@gmail.com
Mestrado – Universidade Federal do Espírito Santo. Professora da Instituição de Ensino Superior Multivix.

JANAÍNA MARIANO CÉSAR

<https://orcid.org/0000-0001-6532-1380>
E-mail: janaina.cesar@ufes.br
Doutorado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Professora vinculada ao Departamento de Psicologia e ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo/UFES.

DOI: 10.5935/2175-1390.v24e24392



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons CC BY. Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

ABSTRACT:

This work aims to analyze the importance of the right of People with Disabilities to Regular Education. The research was carried out based on the professional practice of School Mediation in two regular and private schools in the Southeast region of Brazil. The work is developed based on the analysis of Research Diaries, as thought by Institutional Analysis. Disability Studies stands out as a theoretical reference. Coexistence is stated as a necessary factor for the construction of an inclusive education, and conversation as a promoter of coexistence, in contrast to normalizing, ableist and segregating practices, which prevent an inclusive society.

Keywords: *Disability; Ableism; Education; Coexistence; Inclusion.*

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como direção a problematização quanto ao sistema educacional inclusivo e os atravessamentos das barreiras atitudinais nesse processo. Discute-se a análise sobre o modo de construção de uma educação inclusiva no cotidiano escolar e, ainda, problematiza-se como compreendemos e vivemos os processos inclusivos, a partir do campo dos Estudos da Deficiência. É efeito de uma pesquisa-intervenção¹ realizada a partir do fazer da educação inclusiva. Aqui especialmente abordaremos a experiência de mediação e acompanhamento de uma criança deficiente no cotidiano educacional de uma escola de educação básica, através dos diários de campo produzidos e aqui utilizados para alimentar a discussão em jogo.

Para pensar a educação inclusiva e seus desafios na atualidade compreendemos como fundamental a aliança com o campo de estudos da deficiência e com o movimento das pessoas com deficiência², mais explicitamente uma aliança com a luta histórica nesse campo. No final da década de 1960/1970 emerge no Brasil o ‘Movimento das Pessoas com Deficiência’. Essa população, historicamente socialmente segregada, começa a reivindicar seus direitos políticos e sociais. De acordo com a jornalista, escritora, mulher e pessoa com deficiência Lia Crespo (2010), em entrevista ao documentário *O Movimento das Pessoas com deficiência no Brasil*, “Até 1979 éramos invisíveis à sociedade, a gente nem era percebido né, era como se não existíssemos, né [...] (Crespo, 2010, 01:09min. a 01:13min.)”

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

Essas falas nos convocam a pensar o lugar invisibilizado e discriminado da deficiência em nossa sociedade. Ao falar, a depoente refere-se a 1979 como o começo do movimento dos deficientes e o início de uma transformação do lugar das pessoas com deficiência na sociedade. Em 1981, a ONU proclamou o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, com o intuito de dar visibilidade ao Movimento das Pessoas com Deficiência, visando garantir sua plena participação na sociedade. O lema do ano era “igualdade e participação plena” e o símbolo oficial era composto por duas pessoas de mãos dadas, numa atitude mútua de solidariedade e de apoio em plano de igualdade, circundadas por parte do emblema das nações unidas.

Como nos informa Débora Diniz (2003), a partir da década de 1970, os “Estudos da Deficiência”, despontaram nos Estados Unidos e na Inglaterra. Essa abordagem teórica política, fundada e fortalecida principalmente por ativistas e pesquisadores(as) com deficiência, afirma a construção de uma concepção sócio-histórica da deficiência, assim como entendido pelo Modelo Social da Deficiência e Modelo Feminista, em contrapartida ao Modelo Médico, que caracteriza a deficiência enquanto um impedimento individualizado no corpo de determinados sujeitos.

Como nos orienta, Marco Antônio Gavério (2015) A partir desses estudos, aprendemos que pensar a deficiência como construção social é afirmar a responsabilidade da sociedade nos processos deficientizantes de determinados sujeitos, isto é, se há pessoas com deficiência não é porque estas nasceram de determinada maneira, mas sim porque a maneira como a sociedade vem se constituindo favorece que determinadas configurações

1 Este artigo é um desdobramento da dissertação de mestrado da autora Gabriela Abreu (2019), *Conversas entre Educação e Deficiência: por uma política da interdependência nos cotidianos escolares*, pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. Os dados que identificam os autores foram retirados para o momento da submissão.

2 Utiliza-se o termo “Pessoa com Deficiência” em consonância com o termo definido pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência. Embora na dissertação que dá base ao artigo, haja uma discussão acerca da nomenclatura, e tenha sido escolhido o termo – pessoa deficiente.

Gavério (2015) afirma ainda a importância de que qualquer produção de conhecimento e prática de trabalho que envolva a deficiência precisa ser feita com as pessoas com deficiência, conformando assim a importância de um dos lemas criado e cultivado a partir dos Estudos da Deficiência: “Nada sobre nós, sem nós”. Apontando a importância de que as pessoas com deficiência sejam escutadas, e façam parte da sociedade. Podemos analisar a partir dessa colocação, a convivência como fator fundamental para o processo de inclusão das pessoas com deficiência na sociedade.

Portanto, o processo de deficientização acontece, por exemplo, quando pessoas com deficiência são excluídas por anos da educação regular, creditando exclusivamente a elas a dificuldade de aprender nessas escolas, e não ao sistema escolar e à sociedade, de modo mais amplo, a responsabilidade de pensar novas maneiras de fazer educação, de ensinar e aprender, que não os modelos hegemônicos de ensino e aprendizagem.

Como efeito da luta do Movimento das Pessoas com Deficiência, em 2015 foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei n. 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Como finalidade, almeja-se “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Lei n. 13.146, cap. I, art. 1º).

É destacada a importância de a igualdade estar associada a não discriminação. No corpo da lei, discriminação está definida como:

Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoas com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas. (Lei n. 13.146, cap. 2, art. 4º, inc. 1º)

A lei discorre sobre barreiras que dificultam e/ou impedem que os objetivos presentes na lei se concretizem. O Estatuto define as barreiras como

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. (Lei n. 13.146, cap. I, art. 3º, IV)

Entre as barreiras, destacamos as barreiras atitudinais, que podem ser associadas às práticas discriminatórias, configurando-se em: “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social das pessoas com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (Lei n. 13.146, cap. I, art. 3º, IV, e).

E entre os direitos conquistados pelas pessoas com deficiência com vias a garantir sua inclusão social, cidadania e o fim da discriminação, tem-se o direito a educação:

A educação constitui direito das pessoas com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Lei n. 13.146, cap. V, art. 27)

O corpo da lei é fruto de lutas históricas por consolidação de direitos das pessoas com deficiência. Contudo, a garantia e efetuação não se esgotam em sua promulgação. É, no intuito de promover o efetivo funcionamento de tais direitos que esse artigo se implica à problematização quanto ao sistema educacional

inclusivo e os atravessamentos das barreiras atitudinais nesse processo. O objetivo é a análise de como uma educação inclusiva tem se constituído no cotidiano escolar e, ainda, problematizar, a partir do campo dos estudos da deficiência, como compreendemos e vivemos a inclusão. E como veremos, a convivência é fator imprescindível para uma sociedade inclusiva, compreendendo por isso, uma sociedade em que muitos mundos possam caber, promovendo um pluriverso (Escobar, 2016).

DIÁRIOS DE PESQUISA: UMA APOSTA NO SABER DO COTIDIANO

Com o intuito de articular a prática de trabalho com a aposta epistemológica, vejamos a reivindicação feita pelos Estudos da Deficiência, a partir do que salienta Marcia Moraes (2015): “As pessoas com deficiência passaram a lutar – tanto politicamente quanto epistemologicamente – por direitos” (p. 27). Afirmava-se, como já pressupõe o lema do movimento “nada sobre nós, sem nós”, “que todo e qualquer conhecimento sobre deficiência deveria ser produzido com as pessoas com deficiência” (Moraes, 2015, p. 27). Tais estudos nos apontam, igualmente, indicações importantes para a produção de conhecimento e estratégias de intervenção: como a importância de trazer para a cena nos estudos da deficiência “não somente o indivíduo deficiente, mas também as barreiras sociais, os caminhos excludentes dos diversos elementos presentes no campo de estudo e na sociedade” (Abreu, Cesar, & Cuevas, 2020, p. 3).

Portanto, como construir um caminho de conhecer que assegure essas tramas relacionais político-sociais? Para Michel Foucault (2012), a história precisa ser analisada em seus detalhes, enfocando as lutas e as táticas, os confrontos. Isso suscita que na produção do conhecimento faz-se necessário mostrar os impasses, ou percalços do caminho do conhecimento. Atentando-se aos tensionamentos, as forças naturalizadas e trazendo elementos antes silenciados para compor a história.

René Lourau (conforme citado por Passos & Barros, 2009, p. 21), nos orienta que “o importante para o investigador não é, essencialmente, o objeto que ‘ele mesmo se dá’ . . . mas sim tudo o que lhe é dado por sua posição nas relações sociais, na rede institucional”. Indicar essa nova aposta de intervenção que se atenta e produz análise não sobre um objeto distante e separado do pesquisador, mas sobre tudo o que lhe advém, perturba, interfere, emerge no próprio ato de se afirmar pesquisador, “a partir da qual as existências se atualizam, as instituições se organizam e as formas de resistência se impõem contra os regimes de assujeitamento e as paralisias sintomáticas” (Passos & Barros, 2009, p. 21).

Dessa maneira é possível pensar que ao pesquisador cabe dar passagem não a um saber que construirá sobre o outro, mas a priorização do saber de indivíduos, grupos e movimentos de pessoas com deficiência, silenciado por uma história de marginalização, de modo a integrar, e tomar parte principal da discussão. E não se trata de “entrar em cena” como alguém sobre quem precisamos entender para intervir e curar, mas como sujeitos com os quais aprendemos e partilhamos, para que o conhecimento a partir do que difere possa nos transformar. A partir desses saberes antes silenciados temos a chance de tensionar a via normalizadora do conhecimento, assentada em pensamentos “verdadeiros” e neutros, contribuintes para a história de exclusão e eliminação das diferenças.

Somando a essas direções éticas de trabalho, tem-se a prática profissional de mediação que dá chão a esse artigo, como material de trabalho e análise. A denominação “mediação” utilizada no contrato de trabalho, caracteriza a atividade de um(a) profissional responsável pelo processo de inclusão de estudantes com demanda de atendimento singular para sua melhor inserção na escola. Compartilharemos aqui reflexões a partir da atividade de mediação realizada durante dois anos em contexto educacional, na região sudeste, com uma criança com deficiência. O trabalho consistia em auxiliar, durante todo o período escolar, o processo de inclusão de Felipe,³ uma criança de, então, cinco anos, diagnosticada como autista. O trabalho com Felipe dura dois anos – 2014 e 2015 - em duas escolas distintas. Na primeira escola o contrato como mediadora é firmado com a família da criança, isso implica que tanto o contrato

3 Não se trata de um nome fictício. A escolha de usar o nome verdadeiro é em razão da solicitação e autorização da família para que esse fosse utilizado.

de trabalho quanto o pagamento efetivado foram estabelecidos com a família e não com a escola. Na segunda escola o vínculo empregatício era de auxiliar de educação infantil, ou seja, o contrato foi realizado com a instituição.

À vista disso, a pesquisa realizada constituiu-se a partir desse caminho profissional, o que se afina com o exercício que implica as direções éticas assinaladas, de construir um olhar de produção de conhecimento atentos(os) aos movimentos de lutas e embates que aparecem no cotidiano de nossa experiência em sociedade. Nessa direção, utilizamos como ferramenta metodológica a produção de diários de pesquisa, compreendendo que a problematização das práticas inclusivas, objetivo desse artigo, desenhar-se-ia a partir de memórias profissionais, construídas com crianças e adultos, estudantes e professores.

Os diários de pesquisa registram as marcas de um percurso, são escritas-histórias que acontecem no dia a dia das práticas, e que inquietam de alguma maneira à(ao) pesquisadora reverberando um tecido relacional. O diário possibilita se demorar um pouco mais nos acontecimentos colhidos, para fazer emergir a análise crítica e assim redesenhá-las. Registra-se, quando escreve o que acontece nas vivências, o como se fizeram as práticas, que, muitas vezes, difere das normas do que fazer ou como. Limar, martelar, extrair assim dessas memórias os enunciados que portam, os gestos e as pistas de produção de conhecimento. A escolha de utilizar os diários de pesquisa como operação metodológica conversa com a direção inspirada na Análise Institucional, especialmente, a partir de René Lourau (2007). E, nas palavras deste, trata-se de: “Tentar fazer dos acontecimentos cotidianos um caminho para o conhecimento” (Lourau, 2007, p. 84).

Beneficiar-nos-emos nessa escrita dos diários de pesquisa com o intuito de “dar visibilidade a arranjos criados e inéditos no decorrer da produção de realidade” (Cuevas, 2015, p. 40). Trabalhamos com cenas disparadas no trabalho enquanto profissional, no processo de inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares, ali registradas e depois retomadas em pesquisa e análise. São cenas que concernem ao tema da deficiência, evidenciando sua polifonia, levantando questões importantes para a problematização da relação entre educação e deficiência.

QUAL A IMPORTÂNCIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FREQUENTAREM A EDUCAÇÃO REGULAR? TRAJETÓRIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO

Eu trabalhava em uma escola afastada do bairro onde eu morava e pegava uma carona com uma professora regente da referida escola. Um dia, outra professora se juntou a nós no carro. Conversamos sobre o meu trabalho de auxiliar de inclusão do Felipe e sobre o próprio. As professoras começaram a tecer comentários sobre a dificuldade de incluir as crianças com deficiência, que as escolas não estão preparadas e que, por isso, a criança se prejudica. Eu também pensava isso tudo. A escola de fato não está preparada para incluir as diversas formas de existência, ela está preparada para as existências mais obedientes a padrões pré-estabelecidos, pensei. Mas o rumo da conversa pegou um caminho que eu não esperava. Uma das professoras, diante das dificuldades da escola em processos inclusivos, conclui aparentando estar indignada: é um absurdo a família colocar a criança em um colégio que não está preparado para recebê-la, uma falta de cuidado, um desrespeito com a criança. Diante da saída encontrada pela professora, quis mostrar outras possibilidades: a indignação não seria mais interessante se coletivizada com o ambiente escolar? Será que não era mais importante esse tornar-se mais inclusivo? Porque afinal, não há toda uma luta para que estudantes deficientes frequentem como qualquer criança os ambientes escolares? Será que a professora sabia a importância desses estudantes frequentarem as escolas regulares? (Diários De Pesquisa, Histórias De Corredores)

No carro traçamos uma reflexão que põe em pauta se as escolas estão ou não preparadas para receber crianças com deficiência e se dessa forma a crianças com deficiência fica prejudicada ao frequentar a escola regular. Diante da encruzilhada “há uma dificuldade vivida na escola para a inclusão das diversas formas de existência”, um caminho é encontrado pela professora: é um absurdo então a família colocar a criança em um colégio que não está preparado para recebê-la, uma falta de cuidado, um desrespeito com a criança. Aí está posto um nó: o que é considerado um direito: a pessoa com deficiência ter garantido seu acesso e permanência na educação regular, na observação da professora é visto como um desrespeito.

A professora que compartilha conosco essa posição, não é a detentora desse modo de pensar. Ela enuncia arranjos de discursos de um tempo, de uma sociedade, tão logo essa conversa encontra interlocução com pensamentos similares em escolas de tantas outras cidades nesse país. De acordo com Maria Cecília Ferreira (2012), uma frase amplamente difundida na Educação é: “O lugar desse aluno não é nesta escola pois não dispomos de condições especiais de ensino” (p. 145). Para compreender como esse nó é produzido, antes de tatearmos as práticas “desrespeitosas”, que as escolas regulares não estão imunes de experimentar, faz-se necessário dar uma parada e compreender: por que as pessoas com deficiência começam a frequentar a educação regular?

Deparar-nos com essa questão é nos confrontarmos com uma história de luta vivida pelas pessoas com deficiência.

Vislumbrando a pergunta: por que as pessoas com deficiência começam a frequentar a educação regular, é fundamental pensarmos: por que as pessoas com deficiência não frequentavam a educação regular? Como ressalta Izabel Maior (2010), embora silenciada pela sociedade, as pessoas com deficiência têm uma história, até remontando ao período imperial, e, portanto, os conflitos vivenciados atualmente não se restringem apenas ao contemporâneo. Lília Lobo (2008), em seu livro “*Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*” nos elucida várias histórias que, ao longo dos anos, foram constituindo a vida das pessoas com deficiência em nosso território.

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

A entrada das crianças com deficiência na escola encontra alguns percalços. Lobo (2008), a partir dos resultados de pesquisas feitas por Qualio, relata que as “crianças anormais” dentro das escolas regulares, eram percebidas como não podendo se adaptar nas escolas, isso pois, “perturbam a disciplina e o regular funcionamento das classes. Não aproveitam nada, e o que é pior, não deixam que os normais aproveitem como deveriam aproveitar” (Qualio citado por Lobo, 2008, p. 383). Os esforços de médicos e pedagogos nessa época era pela educação especializada.

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

Para que possamos compartilhar nessa escrita as nuances da história depoimentos tecidos no documentário *O Movimento das Pessoas com deficiência no Brasil* (2010), que mostra diferentes opiniões e efeitos no que concerne à implementação dessas instituições. Os depoimentos apontam que com os institutos especializados as pessoas com deficiência começaram a ter acesso a um ensino, começaram

a ser percebidas como capazes de aprender. Passaram a ser perspectivados como sujeitos, tendo esse movimento uma grande importância na época. Contudo, muitas das falas salientam que ainda que nesses institutos existisse a possibilidade de estudo para as pessoas com deficiência, elas enfatizam o descaso da sociedade e do Estado para com essa população e a transferência do cuidado para essas instituições, não se responsabilizando pela escolarização dessa parcela da população.

De acordo com Lopes e Fabris (citados por Cruces Cuevas, 2015), a Educação Especial desenvolveu-se no Brasil com:

o acento na deficiência, a segregação dos alunos em salas e escolas especiais; a falta de acessibilidade nas próprias escolas, a forte ênfase na correção e na compensação, o foco assistencialista e muitas vezes de tolerância que, muitas vezes, parece determinar as práticas profissionais. (p. 42)

Assim, a partir dessa breve retomada histórica e uma maior compreensão do processo educacional, traçado por parte das pessoas com deficiência, retomemos a pergunta: qual a importância de as pessoas com deficiência começarem a frequentar a educação regular?

A CONVIVÊNCIA EQUIVOCANDO AS PRÁTICAS NORMALIZADORAS

Ouçamos Izabel Maior, a partir de uma entrevista concedida ao Café Filosófico (Maior, 2016) ela nos diz qual é o maior objetivo e a maior dificuldade da luta pela inclusão das pessoas com deficiência: o primeiro é o desenho universal e o segundo é a discriminação.

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

Já observarmos que a luta contra a discriminação é uma pauta importante do Movimento das Pessoas com Deficiência. Reivindicação, como vimos, apontada no Estatuto das Pessoas com Deficiência (2015) e Maior (2016) afirma em sua apresentação que a melhor maneira, quiçá a única, de contrariar as práticas discriminatórias é uma educação que se experimente inclusiva.

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

O que nos permite depreender que uma importância fundamental da entrada de estudantes com deficiência na educação inclusiva, e, portanto, garantir a convivência, é questionar de modo direto as políticas que segregam determinados sujeitos da ampla vida em sociedade. Práticas discriminatórias que instauram e fortalecem o preconceito e a rejeição social. Como nos ressalta Maior, não é aceitável separar pessoas e tal ‘*apartheid*’ tem efeitos sociais: o aumento do preconceito e o fortalecimento da individualização da deficiência nos sujeitos, retirando a responsabilidade da sociedade nos processos excludentes, que vão constituindo a vida das pessoas com lesões físicas, mentais, intelectuais e sensoriais.

Izabel, de algum modo, toca na questão que comparece em nosso percurso com as professoras e na educação de modo geral: a percepção de que as crianças com deficiência ou aquelas não deficientes podem, cada uma a seu modo, serem prejudicadas com a educação inclusiva. Segundo ela, em vez de prejuízo haveria um benefício: o de experimentar uma mudança de lugar, de posição, um exercício de variar o olhar para ver descentrado de si mesmo. Ela é taxativa em relação a isso. Podemos afirmar assim, a importância da matrícula de estudantes com deficiência na educação regular, pois é essa convivência que nos permite construir um modo de ensino que inclua esses estudantes, e, por conseguinte uma educação que se faça inclusiva.

Voltemos, então, ao cotidiano da escola e às situações que aparecem após tornar-se possível a convivência entre estudantes com deficiência e sem deficiência no ambiente escolar.

Chego ao colégio, é o meu primeiro dia como mediadora de Felipe em uma escola privada da região sudeste. Tudo que sabia sobre ele tinha sido dito em uma reunião no colégio por familiares e profissionais que trabalhavam com o Felipe. Ao chegar na sala de aula, a sensação que tinha era de não recordar o que me havia sido explicado sobre ele. Com essa sensação de desconhecê-lo, invento modos de interagir com ele para conhecê-lo, para criarmos um vínculo. Caminho em sua direção e paro ao seu lado. Buscando uma horizontalidade, ajoelho-me. Cumprimento-o com um “oi”, apresento-me dizendo meu nome. Felipe não responde através da palavra e se esquivava algumas vezes da minha iniciativa de estabelecer uma comunicação aos moldes que eu conhecia. Diante desse afastamento dele, passa em minha cabeça, talvez baseada em um senso comum pelo fato de ele ser diagnosticado como autista, que ele não queria contato e que está em seu mundo. Contudo, procuro não me prender a uma “verdade” associada a este diagnóstico e tento outras formas de diálogo, procuro brechas nesse contorno que a priori parecia muito duro para que eu pudesse adentrar. Continuava atenta, no entanto, ainda que junto... especialmente me afasto. Reparo em um dado momento ele dobrando um papel, como se o transformasse em uma luneta, e o vejo olhando pelo buraco da “luneta” para mim. Construo minha própria “luneta” e olho para ele! Ficamos nos olhando, um momento que passou bem rápido, mas que ainda reverbera em mim. (Diários De Pesquisa, Mediadora)

O diário acima apresenta o início do trabalho como mediadora, em meados de 2014, em uma escola regular. Ao longo dos dois anos nas escolas foi possível visibilizar que os impasses vividos na atuação cotidiana, como profissional responsável por acompanhar o processo de inclusão da criança com deficiência em escolas regulares, seja na função de mediadora, seja na de auxiliar de educação infantil, propiciou a emergência de uma gama de questões que abrangem a construção de um processo educacional inclusivo.

Nos primeiros dias, como registra o diário, a preocupação inicial da mediadora era criar um vínculo com Felipe para que assim pudesse ser feito o trabalho de inseri-lo no contexto escolar. Todavia, com o passar do tempo as questões foram se complexificando. Muito mais do que como se relacionar com Felipe e inseri-lo na escola, foi sobressaltando-se, entre tantas questões que o cotidiano apresentava, a responsabilidade que recaía sobre o profissional nesse processo inclusivo: como se a mediação não fosse

apenas mais um elemento, para auxiliar nesse processo de construção de uma educação inclusiva, mas como se fosse a principal, para não dizer a única, responsável por isso.

No entanto, o cotidiano vivido nas escolas regulares dá provas da impossibilidade de construir uma escola inclusiva de modo solitário. Entre os motivos, o mais expressivo é que essa não parece ser uma tarefa de uma pessoa apenas. De modo geral, um dos desafios então do trabalho de mediação era exatamente sentir que a responsabilidade do trabalho inclusivo parecia ser especialmente da profissional, o que também explicitava, de outro modo, um ponto crucial: que esse trabalho era unicamente direcionado ao estudante com deficiência.

Um movimento unilateral, analisador das práticas que envolvem certa perspectiva inclusiva que atravessa a educação na atualidade, é que é a pessoa com deficiência que precisa se incluir, adaptar-se ao processo educativo. A escola e os processos educacionais não necessariamente se reposicionam para o processo de transformação que a inclusão exige. Assim, não é apenas Felipe que parece ter contornos muito duros, os muros endurecidos estão presentes na constituição da educação, estão em nós; estão na forma como construímos nossas sociedades.

O trabalho, portanto, com o exercício inclusivo gerou muitos desafios e vivê-los solicitou tateio, pesquisa, compartilhamento; criar lunetas para habitar o cotidiano - uma luneta que possibilitasse aproximar e perceber mais distinta e demoradamente as coisas. Aproximação possível devido à convivência, devido à relação com estudantes com e sem deficiência, com a escola, e com todos eles juntos na escola. Afinal, como nos diz Carlos Skliar (2014), em um debate acerca dos diagnósticos e nomenclaturas dadas às pessoas com deficiência, “Como te nomear sem seu nome? Que nome te dar se já te foi dado seu nome e é esse, esse mesmo, seu nome? Como te chamar se acaso não está próximo e sem me aproximar?” (p. 147).

Estávamos todos na rodinha: eu, Felipe e as outras crianças. A professora estava em pé, escrevendo no quadro branco as respostas das crianças sobre a seguinte pergunta que ela fazia: “Que profissão você quer ter quando crescer?”. As crianças iam respondendo e ela, anotando. Em determinado momento as crianças pararam de falar e ela disse:

— *Qual a profissão da Gabi?*

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

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

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

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

Eu digo:

— *Mas ele faz outras coisas.*

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

— *Ele não entende a gente.*

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

— *Não é ele que não entende a gente. A gente que não entende ele. (Diários De Pesquisa, Mediação)*

As questões disparadas pela cena acima narrada apontam para o processo discriminatório sofrido pelos estudantes com deficiência. Embora Felipe estivesse frequentando a escola, convivendo com outros estudantes, ele foi percebido por um colega como alguém que não sabe fazer nada. Caso arraigássemos nesse discurso, acreditaríamos que o papel enquanto alguém responsável por auxiliar na inclusão do

Felipe era então ensiná-lo alguma coisa. Todavia, como já dito, Felipe sabia fazer muitas coisas. Por que o estudante acha que Felipe não sabia fazer nada?

Reavivando o cotidiano escolar, no primeiro dia de trabalho com Felipe na escola, a professora chama para perto dela a mediadora e pontua que a questão do Felipe é “falta de disciplina”. Com o tempo, as questões levantadas por integrantes da escola alargam-se: Felipe não sabe segurar o lápis, não se comunica através das palavras, não senta na rodinha, não desenha formas, não brinca com os amigos e nem como as regras das brincadeiras pede, não nomeia os objetos, nem as pessoas, não joga futebol, não escreve seu nome e nem os números, não relaciona número à quantidade, etc.

Como vemos, a ênfase da escola está no que o Felipe não sabe fazer e no que ele precisa saber, o que reforça uma prática inclusiva cuja base é habilitar Felipe a adquirir as habilidades que já são consideradas importantes em nossa sociedade. Há um ensejo de aproximar Felipe do que se considera características que devam ser comuns a todos os estudantes. Essa intenção homogeneizante pode ter como efeito a percepção da criança: de que Felipe não sabe nada. Com a intenção de mostrar que há outras formas e outros saberes interessantes, a mediadora passa a listar o que Felipe sabe fazer, quem sabe desse modo, abrir espaço para outras práticas, que falam de Felipe de outra maneira, em uma tentativa de desobjetificá-lo.

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

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

De acordo com Francisco Ortega (2009) a deficiência no processo de normalização passa a ser “mais do que um fato biológico, constitui uma maneira de regulamentar os corpos considerados normais e corresponde à recusa da sociedade em aceitar a variabilidade do corpo humano” (p. 68). Ortega sublinha ao afirmar que a normalização pressupõe a deficiência para sua própria definição: o indivíduo só pode ser considerado “normal” por oposição ao indivíduo considerado “deficiente”.

Através da análise de alguns processos que perfazem as histórias da educação e da deficiência atualizamos que a ida das crianças com deficiência às escolas especiais muito tinha a ver com o fato de se considerar que estas poderiam ser educadas, para que se desenvolvessem da maneira mais próxima ao desejado pela sociedade, ao “normal”, e como consideravam que os estudantes com deficiência atrapalhavam o ritmo produtivista e disciplinar das escolas regulares, foram encaminhados para instituições específicas. Tem-se nessas instituições, portanto, o interesse de aproximar esses corpos, percebidos como deficientes a um modelo exterior de organização corporal.

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

esperado pelo professor. Todas as demais possibilidades deste aluno ficam apagadas. (Ferreira, 2012, p.150)

Como visto acima, a escola tem seus “valores”, seus mecanismos de funcionamento, seus muros visíveis e invisíveis que constituem e são constituídos com a sociedade. “O sentido figurativo da palavra “muro” está associado à proteção e defesa. Proteção de um espaço privado, defesa contra algo que possa estar fora e invadir, barreira para não deixar escapar o que está dentro” (Selvatici, 2015, p. 22). Não obstante, muro pode ter outros sentidos. Selvatici trabalha a noção de “muro”, pensando-o também como um “modo”. O modo muro. Ela aponta que em sua pesquisa trabalhar com o muro enquanto modo se faz no intuito de analisar essas barreiras “em relação aos muros concretos de concreto, mas também, e, sobretudo, aos muros que se obram entre as vidas e as reduzem, as distanciam, as emparedam, impossibilitando encontros e conversas” (Selvatici, 2015, p. 22).

De acordo com Ferreira (2012),

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

Anahi Mello (2016) diz, ao realizar uma discussão a respeito de processos discriminatórios direcionados as pessoas com deficiência, que o oposto socialmente construído de deficiência é capacidade. Tal ponderação é por compreender que a corponormatividade compulsória gera uma série de discriminações direcionadas às pessoas com deficiência, posto que acredita que há um corpo capaz, aquele considerado “normal”, e o corpo deficiente, considerado “incapaz”. De acordo com Mello (2016) é “um tipo de discriminação que se materializa na forma de mecanismos de interdição e de controle biopolítico de (in)capacidade, ou seja, no que as pessoas com deficiência podem ou são capazes de ser e fazer” (p. 3267). Mello, denomina, portanto, o preconceito direcionado as pessoas com deficiência de capacitismo.

No caso do capacitismo, ele alude a uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais etc.), aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais, como o sexismo, o racismo e a homofobia. Essa postura advém de um julgamento moral que associa a capacidade unicamente à funcionalidade de estruturas corporais e se mobiliza para avaliar o que as pessoas com deficiência são capazes de ser e fazer para serem consideradas plenamente humanas (Mello, 2016, p. 3272).

É diante desse cenário escolar normalizador e, podemos dizer, capacitista, que encontramos um processo de construir uma escola inclusiva. “De séculos de destroços, de séculos de confinamento, de séculos de separação e de séculos de exposição burlesca provêm as pessoas com as quais, hoje, pretendem a conciliação” (Skliar, 2014, p. 148). E vislumbrando tal cenário é possível compreender a colocação de Kaique. Será que para os padrões escolares Felipe não sabia mesmo fazer nada? Como se incluir quando a intenção é de uma igualdade homogeneizante? Esse modo muro estaria ameaçado quando um estudante com deficiência passa a frequentar as escolas? Ferreira (2012) ressalta que a desestabilização da experiência escolar propicia o surgimento da recusa escolar de se transformar.

Em 2008, Judith Butler entrevista Sunaura Taylor, uma pintora, escritora e ativista que articula políticas da deficiência e direito dos animais não humanos, e que, devido a uma doença congênita, anda em cadeira de rodas. A entrevista se aproxima de um diálogo e é tecida enquanto elas caminham pelas ruas de São Francisco/EUA. Butler inicia a entrevista - que faz parte do documentário “*Examined Life*” - abordando o próprio movimento do caminhar, recordando à Taylor uma afirmação que ela havia feito,

dizendo que sempre sai para caminhar, para andar. Taylor reafirma que sempre sai para andar e que sempre usa este termo. E que as pessoas com deficiência que ela conhece também falam assim.

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

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

Voltando à questão enunciada em um dos diários de pesquisa, o fato de poder se pensar como um desrespeito colocar a criança na educação regular, avaliar que a convivência não irá privar o estudante de sofrer discriminação, vemos que deixá-la em uma educação especial segregada dos espaços comuns da sociedade também o é. E é esse tipo de segregação, que impede a convivência da pessoa com deficiência com o restante da população, impede que a sociedade compreenda a pessoa com deficiência sem os critérios capacitistas e fortalece o que nos aponta Sunaura Taylor: a cultura de aversão às pessoas com deficiência.

Em contrapartida, Taylor enfatiza que por São Francisco ser uma cidade acessível, isto é, considerar não somente um desenho universal para todos, mas um desenho singular para os cidadãos em seu plano urbanístico, as pessoas sabem, ou aprendem, como interagir com as pessoas com deficiência e a aceitação social é maior.

A partir disso, portanto, podemos avançar pensando que o acesso das pessoas com deficiência na rede regular de ensino é um direito conquistado para combater as práticas segregacionistas, que retiram do laço social o papel de incluir todas as pessoas na sociedade. Reforçando o que nos aponta Maior, é a principal saída para acabar com as práticas discriminatórias. Contudo, a professora não está equivocada em afirmar que também pode ser um desrespeito o que fazem com as pessoas com deficiência nas escolas regulares. Posto que garantir que estes estudantes estejam nestas escolas não garante o fim das práticas segregacionistas.

De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) é garantido o direito às pessoas com deficiência de frequentarem escolas regulares, e com isso: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade às pessoas com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (Lei n. 13.146/2015, Art. 27, grifo nosso). Portanto, não basta matriculá-los para acabar com a discriminação, é preciso avaliar como estas estão se constituindo agora com a presença dos estudantes com deficiência. As práticas discriminatórias podem seguir efetuando-se ainda que estes estejam inseridos nos espaços. Contudo, excluí-los da escola porque esta não está preparada é seguir discriminando, em sua forma mais radical.

A fala da professora nos enuncia que o movimento de inserção não resolve, contudo poderíamos a partir disso pensar então o que mais precisa ser feito, quais investimentos sociais, econômicos, políticos, físicos, educacionais, afetivos, relacionais, são ainda necessários. Nesse sentido, o que a professora entoa não é um demérito, um defeito da política de inclusão simplesmente, é a avaliação do trabalho ainda a ser feito. E o deslocar a caminho da escola possibilita que não nos afastemos do que para nós torna-se uma questão nevrálgica: como incluir?

Uma primeira pista da inclusão já nos é apresentada: que para essa nova experiência, não é possível que esperemos todas as mudanças serem feitas anteriormente, para que em um movimento posterior os estudantes com deficiência acessem as escolas regulares. Pois, como fortalecer uma Educação Inclusiva sem que essa se construa com os estudantes que se busca incluir no cotidiano das escolas? As mudanças

são importantes para romper com a discriminação e para tanto, as práticas de inclusão precisam ser construídas concomitante com a entrada destes estudantes, como nos ensina o lema “nada sobre nós, sem nós”.

Pois, ainda que cuidemos, o que também é necessário, de políticas formativas, de ensino e de aspectos físicos, espaciais, materiais, tecnológicos, para a recepção dos estudantes, haverá sempre algo que só se poderá cuidar a partir da efetiva experiência de entrada, quando questões, que antes mal se poderia supor, emergem e podem ganhar caminho, e que precisarão da participação dos próprios estudantes também na invenção de saídas. Há, portanto, um trabalho antes, durante e depois nos processos inclusivos, envolvendo a todos. E isso parece pertinente para toda a educação e não apenas para aquela “inclusiva”.

A ressalva de Renato, aquela criança que intervém na conversa registrada no diário, “Não é ele que não entende a gente. A gente que não entende ele”, aponta-nos outro caminho, a importância da escola se transformar, que não há apenas uma direção para o conhecimento e nos demanda uma avaliação de nossas práticas. Nós buscamos entender Felipe? Construimos um diálogo com ele através de uma comunicação que se cria entre nós? Ou ansiamos nos comunicar apenas com nossos pares e aos nossos moldes? Como estamos agora, portanto, convivendo com as pessoas com deficiência?

CONVERSA & CONVIVÊNCIA: ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS

“Ela é a mãe de um menino com problemas – está inquieta, cheia de dor no corpo. Eu sou um profissional – sem graça, temeroso de mostrar minhas mãos, carregado de palavras difíceis. “Preciso que responda algumas perguntas”, digo-lhe num tom cerimonial que não provém da minha garganta, mas de um lugar mais longínquo, talvez desértico. Ela assente, porque está ali para isso: para sentar-se e assentir. A assimetria de vozes se torna cada vez mais profunda, mais abismal. Pergunto: “Com que idade seu filho começou a falar? Quando começou a andar? Como reage quando alguém fala com ele? Como gosta de brincar? Ele fala enquanto brinca? O que gosta de desenhar? Ele reconhece estruturas gramaticais complexas?” – E assim uma pergunta após a outra, até cansar. Quando levanto meus olhos do questionário para encontrar suas respostas, ela está me olhando com mal-estar. Ou talvez do extremo mais agudo da fúria. - Mas o senhor já viu meu filho? - Não – respondo-lhe – mas tenho aqui seu histórico; que já olharei. A mãe me toma o braço e, furiosa, me conduz até a porta. - Pois aqui está ele. O senhor está vendo? Nunca começou a falar, nunca caminhou, não brinca, não faz nada quando alguém lhe fala e não reconhece sequer o próprio pai. O menino estava prostrado numa austera cadeira de rodas, o olhar perdido na paralisia de algum vazio de seu corpo. E se foram. E me deixaram com minha escrivania, com meu questionário e minha ignorância. Durante anos tenho tentado em vão, encontrar essa mãe e esse menino para pedir-lhes perdão. Ainda que, de algum modo, já o fiz: jamais voltei a perguntar alguma coisa a alguém sem ter conversado antes.” (Skliar, 2014, p.155)

Skliar ao contar sobre o atendimento que realizou com a mãe de um menino “com problemas” e a postura ético-política que sustenta desde então: “jamais voltei a perguntar alguma coisa a alguém sem ter **conversado** antes” (Skliar, 2014, p. 155, grifo nosso). O autor aponta o exercício do conversar como uma postura ética, em contrapartida ao movimento que fazia antes. A saber: preencher um questionário que já estava pronto, a partir do que a mãe dizia sobre outra pessoa que seria seu paciente.

A grande virada que Skliar nos lança com esse reposicionamento ético versa com a reivindicação inaugurada nos movimentos pelo direito das pessoas com deficiência, através do lema “nada sobre nós, sem nós”, que demanda que as pessoas com deficiência participem dos cenários que lhes dizem respeito.

Isso não implica retirar a mãe da conversa, senão que essa não pode restringir-se a ela responder, sobre seu filho, em um questionário padrão.

O profissional ao ser interpelado pela mãe se já havia visto o filho dela, responde que não, mas que olhará o prontuário. A mãe, então, no movimento de pegar a mão do médico e levar-lhe para ver o seu filho, inverte a relação que estava sendo estabelecida: o médico – aquele que sabe – e a mãe – aquela que não sabe. A mãe deixa de ser aquela que assente. E a assimetria de vozes se reverte, e o profissional, aquele que sabe, silencia e a mãe aquela que não sabe, fala e explicita saber. Estremece-se assim a condição de especialismo com a qual as pessoas com deficiência travam uma luta ao reivindicarem suas participações na gestão de suas vidas.

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

Essa cena nos atenta para que o direcionamento do trabalho não seja mais uma ferramenta de silenciamento da deficiência. E nos demanda uma atenção na feitura das práticas de trabalho e pesquisa que realizamos, mesmo nos momentos que possam parecer mais triviais do dia a dia. Ao almejarmos uma sociedade que não segregue indivíduos deficientes é elementar compormos com eles; não silenciando, não falando por eles, não os deixando de fora da conversa. Como nos orienta Izabel Maior,

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

Quando começa o trabalho com Felipe em 2014, ele a princípio não utilizava palavras para se comunicar, ao passar do tempo, algumas palavras e poucas frases começaram a fazer parte da convivência. Do mesmo modo que as crianças achavam que não conseguiriam falar com Felipe porque ele não dialogava através do discurso oral, no começo a profissional também achava. Não obstante, o que foi se descobrindo era que há outras maneiras de se aproximar, de conversar, de compartilhar com o outro. Relacionavam-se através de brincadeiras, do corpo e de gestos.

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

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

O olhar sobre a narrativa acima, após a ressalva de Maior e de Skliar evidencia o enlace que há entre autonomia e o exercício do conversar. A autora marca uma articulação entre discriminação, o dizer pelo outro e o desenvolvimento de práticas autônomas. Pois, ocupar esse lugar de saber pelo outro,

de resolver pelo outro, e um outro que é deslegitimado em seu lugar de saber, é interromper a relação e convivência que poderia ser estabelecida com aquela pessoa. Como nos orienta Maior, ao invés de falar pelo outro, digam: fale com ela. É a maneira que nós temos de mostrar que as pessoas com deficiência têm autonomia, têm direito de fazer as suas escolhas, têm a possibilidade de gerir as suas vidas.

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

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

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

Vale dizer, que não se trata de falar ou de conversar apenas considerando o discurso oral. Conversar é um entrar em relação com o outro, estabelecendo um avizinhamo possível entre os indivíduos que compõe a cena.

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

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

No discurso em que a diferença é um sujeito ou está no sujeito, as questões seguem sendo individualizadas, posto que se crê que as questões que aparecem são responsabilidade de um ou de outro. Mas Skliar (2014) dirá que “a diferença não é um sujeito, mas uma relação” (p. 156), de modo que são as relações ali estabelecidas que fazem emergir situações inesperadas, e é com essa teia relacional que as práticas precisam ser fiadas.

Muitas vezes é com cenários apressados, um cotidiano corrido, cheio de demandas urgentes que passam correndo à nossa frente, que nós precisamos compor. E nesses momentos de correria: como trabalhar nesse dia a dia sem desprezar as alteridades que emergem? Logo quando se inicia o trabalho de mediação, acreditar que o estudante é exatamente como os familiares e profissionais o descreviam seria deixar se guiar pela norma e segundo Skliar (2014, p. 158) na leitura de Coetzee, esta “é uma lástima enorme, a maior de todas”. E “Todos merecemos o benefício da dúvida” (Coetzee citado por Skliar,

2014, p. 158). Portanto, para conversar, sobretudo, é preciso alcançar que ainda que conheçamos o outro seguimos o desconhecendo, pois, os sujeitos não se encerram.

Como nos alerta Selvatici (2017) “é preciso prestar atenção no entrelaçamento do linguajar e do emocionar nele implicados. O sentido emerge da imbricação entre emocionar e linguajar no encontro com o outro” (p. 85). Essa conversa demarca a necessidade “de conversar, de usar as palavras para poder estar, e talvez, fazer coisas juntos” (Skliar, 2014, p. 157).

As práticas de trabalho com suas diversas demandas e a costura com o exercício de conversar, nos trazem importantes dimensões éticas referentes a processos inclusivistas. Como nos adverte Skliar (2014), não basta estar junto, trocar palavras de qualquer jeito, sem nos deslocar, isso não nos garante uma abertura a alteridade “estar juntos não significa estar à vontade” (p. 157). Pois, podemos conversar buscando construir ou encontrar o que há de semelhante entre nós, e isso não se configura como uma conversa que escape de um processo normalizador sobre o qual as pessoas com deficiência vêm sendo forçosamente submetidas. Isso não garante a mudança na maneira como estamos construindo as práticas interdependentes atualmente.

Não se trata de conversar, de incluir, querendo apenas uma conciliação, uma conclusão, um processo linear. É importante que apareçam as tensões, os choques, as dimensões interdependentes das práticas, as criações, invenções que são possíveis diante do encontro com a alteridade, com um não saber. Indicamos que iluminar a maneira como estamos construindo a imagem das pessoas com deficiência está intrinsecamente ligada à maneira como se dá a vida dessas pessoas, privilegiando uma implicação social no processo da deficiência.

Apontamos aqui, portanto, que o direito à educação regular é na verdade o direito básico fundamental à convivência. Viver com é a experiência base de nossa existência, onde nos ampliamos, expandimos, reposicionamos, mudamos. E é importante para todos os sujeitos. Além disso, afirmamos ainda que viver com, compartilhar da existência, envolve a prática de conversar e esta é mais do que trocar palavra, mas é gesto de costura, de um movimento de tecer junto essa existência compartilhada. Diz da troca e do encontro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa aponta-se a importância da convivência para o processo de construção de uma Educação Inclusiva, mais especificamente, para o fim das práticas discriminatórias direcionadas as pessoas com deficiência, práticas que se configuram como barreira atitudinal para o processo inclusivo dessa população na sociedade.

Nesse ensejo, para concluir, façamos uma breve aproximação entre os Estudos da Deficiência e o movimento ético-estético-político conhecido como Bem viver ou *Buen Vivir* (Costa, 2016), este conceito-movimento, aberto, de origem latino-americana, que convida a imaginar mundos outros. A Aliança é possível, posto que ambos trabalham na construção de outros modos de relação com o conhecimento e o viver. A ver, a produção de conhecimento a partir dos saberes que foram subalternizados e marginalizados pelas epistemes eurocêntricas dominantes.

Marco teórico importante, posto que condiz com a reivindicação também epistemológica dos Estudos da Deficiência, em que qualquer produção de conhecimento no que tange assuntos relacionados ao tema da deficiência precisa ser construída com as pessoas com deficiência: “nada sobre nós, sem nós”. Essa outra maneira de produzir conhecimento, implica mais do que uma virada epistemológica. Escobar (2015) sinaliza uma dimensão ontológica, pois por ser uma produção de conhecimento que se constitui a partir de outros saberes, se refere, igualmente, a outros mundos.

Outra premissa básica do Bem viver, é a infinita diversidade do mundo (Escobar, 2015). A saber, que a diversidade e podemos dizer a diferença é basilar. É constituinte à vida, ao mundo. Escobar demonstra nesse sentido, que muitas lutas contemporâneas, como as que lutam pela diversidade, podem ser compreendidas como “lutas por um mundo em que caibam muitos mundos” (p. 13, tradução nossa). Isto é, que garanta a infinita diversidade do mundo. Tais lutas vão em contrapartida a um projeto de manu-

tenção de um único mundo, que Escobar, segundo John Law, chamará de Mundo Mundial. O objetivo, de acordo com o autor, é promover um pluriverso.

Bordeando o encontro dos estudantes com deficiência com a educação regular, percebe-se que muitos dos percalços encontrados no cotidiano, como já pontuamos acima, vem da vontade de manter um único mundo. Nas palavras de Escobar (2015), um mundo “que se apoderou do direito de ser << o >> Mundo, sujeitando todos os outros mundos a seus próprios termos ou, pior ainda, relegando-os a não-existência; é um mundo em que apenas cabe um mundo” (p. 15, tradução nossa) A partir dessas considerações, analisamos que o que se demanda, dessa maneira, é uma transição desse Mundo Mundial, onde só cabe um mundo, até o oposto dele que é o pluriverso, onde cabem muitos mundos. A partir dessa premissa, almejam-se práticas inclusivas que exercitem essa infinita diversidade.

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

Essa forma de conhecer, de habitar a escola, reforça a importância de criar novas práticas de inclusão. Camila Alves (2016) delinea que nos trabalhos com mediação de acessibilidade é importante “Permitir que o outro seja ativo diante da sua própria experiência, mudar os rumos do planejamento e tomar o outro como um sujeito de conhecimento de sua própria experiência” (p. 81).

Frente a essas circunstâncias, apostamos que possibilitar que os estudantes com deficiência habitem a escola, o que é necessário, sem acolher as mudanças no ritmo e nas normas que lhes são demandadas, não basta para incluí-los e não basta para gerar o afastamento e a ruptura com práticas discriminatórias. Afirmar-se que construir uma educação inclusiva versa com um cotidiano e com espaços que se transformem com a chegada de estudantes e destes nesse encontro, que conforma uma operação que possibilita a acolhida de diferentes questões, sujeitos, cores, territórios, histórias, acontecimentos, objetos, tecnologias, movimentos. É ainda e, sobretudo, construir práticas de trabalho, que não se configurem a partir de diretrizes normalizadoras, capacitistas, e sim que favoreçam as diferentes formas de existir e compor os espaços dentro da instituição escola.

Em uma Educação Inclusivista o que nela se inclui é exatamente a possibilidade de que não seja mais a mesma. É forjar, criar uma mudança especialmente na forma de compreender o como fazer Educação. Concepção que versa com premissas basilares que trabalhamos nesse artigo: a importância de um mundo onde caibam vários mundos e que as mudanças exigem movimentos e convocam a participação de todos.

REFERÊNCIAS

- Abreu, Gabriela, Cesar, Janaína, & Cruces-cuevas, Marcia** (2020). Contribuições do modelo feminista nos estudos da deficiência para uma perspectiva da prática inclusiva educacional baseada na interdependência. *Pesquisas e práticas sociais*, 15(3), 1-16. http://www.seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/e3556
- Alves, Camila** (2016). *E se experimentássemos mais? Um manual não técnico de acessibilidade em espaços culturais* [Dissertação de Mestrado em Psicologia, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ]. https://app.uff.br/slab/uploads/2016_d_Camila.pdf
- Butler, Judith & Taylor, Sunaura** (2008). Examined Life. *Youtube*. <https://www.youtube.com/watch?v=kasZiFURYpQ>
- Crespo, Lia** (2010). *História do Movimento Político das Pessoas com deficiência* [Filme-Documentário]. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. <https://www.youtube.com/watch?v=oxscYK9Xr4M>
- Canguilhem, Georges** (2011). *O Normal e o Patológico*. Forense Universitária.
- César, Janaína Mariano** (2013). *O que se passa nos processos formativos? O labor de um ethos na produção de si* [Tese de Doutorado em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES].
- César, Janaína, Lopes, Tatiana, & Silva, Fábio** (2014). Apoio Institucional e processos de pesquisa: a pertinência de pensar o problema da formação. In R. Pinheiro (Orgs.), *Práticas de apoio e a integralidade no SUS: por uma estratégia de rede multicêntrica de pesquisa* (pp. 9-367). CEPESC/ABRASCO.
- Costa, Alberto** (2016). *O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. Elefante.
- Cuevas, Marcia Cruces** (2015). *Conversar e tensionar na formação (des)continuada inventiva/inclusiva: cartografia de uma escola-território* [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES]. <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1678>
- Diniz, Debora** (2003). Modelo Social da Deficiência: a crítica feminista. *Série Anis*, 28, 1-10 <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15250>
- Escobar, Arturo** (2016). Sentipensar com la tierra. Las luchas territoriales y La dimensión ontológica de las epistemologías Del Sur. *Revista de Antropología iberoamericana*, 11(1), 11-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5647073>
- Ferreira, Maria Cecilia** (2012). Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades especiais. In Jesus Baptista & S. Víctor (Orgs.), *Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções* (pp. 13-42). Edufes.
- Foucault, Michel**. (2012). *Microfísica do poder*. Graal.
- Gavério, Marco Antônio** (2015). *Que corpo deficiente é esse? Notas sobre corpo e deficiência nos disability studies* [Trabalho de Conclusão de Curso em Departamento de Sociologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP]. https://www.academia.edu/20702320/_Que_Corpo_Deficiente_%C3%A9_Esse_Notas_Sobre_Corpo_e_Defici%C3%Aancia_nos_Disability_Studies
- Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm
- Lobo, Lilia** (2008). *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Lamparina.

- Lourau, René** (2007). René Lour.au na Uerj: análise institucional e práticas de pesquisa. *Mnemosine*, 3(2), 1-120
- Maior, Izabel** (2010). *História do Movimento Político das Pessoas com deficiência* (Filme-Documentário). Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. <https://www.youtube.com/watch?v=oxscYK9Xr4M>
- Maior, Izabel** (2016). Deficiências e Diferenças. *Café Filosófico*. <https://www.youtube.com/watch?v=jQKD5mIMJsM&t=291s>
- Maturana, Humberto & Verdán-Zöllner, Gerda** (2014). *Amar e Brincar*: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. Palas Athena.
- Mello, Anahi** (2016). Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(10), 3265-3276.
- Moraes, Marcia** (2015). *E eu, quando fico pronta?* Memorial. Universidade Federal Fluminense.
- Ortega, Francisco** (2009). Autismo e neurodiversidade. *Revista Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 14(1), 67-77. <https://doi.org/10.1590/S141381232009000100012>
- Passos, Eduardo & Barros, Benevides** (2009). A cartografia como método de pesquisa intervenção. In E. Passos, V. Kastrup, & L. Escóssia (Eds.), *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa Intervenção e produção de subjetividade* (pp. 7-207). Sulina.
- Selvatici, Adrielly** (2017). *Uma abertura da máquina do mundo: Cogestão e conversa como exercícios de cultivo de margens por entre as rachaduras dos muros* [Dissertação de Mestrado em Psicologia, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES]. <http://repositorio.ufes.br/handle/10/9013>
- Skliar, Carlos** (2014). *Desobedecer a linguagem: educar*. Autêntica.

Histórico	Submissão: 28/09/2022 Revisão: 27/04/2024 Aceite: 27/04/2024
Contribuição dos Autores	Conceitualização: GVA; JMC. Curadoria de dados: GVA; JMC. Análise dos dados: GVA; JMC. Redação do manuscrito original: GVA; JMC. Redação - revisão e edição: GVA; JMC.
Financiamento	Gabriela Vieira de Abreu, Bolsa Capes Demanda Social.
Consentimento de uso de imagem	Não se aplica.
Aprovação, ética e consentimento	Não se aplica.