



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Gabrielle Macedo da Fonseca

**Mediação escolar: entre práticas e experiências de professores na educação
básica**

São Gonçalo

2016

Gabrielle Macedo da Fonseca

Mediação escolar: entre práticas e experiências de professores na educação básica



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora Prof^a. Dr^a. Rosimeri de Oliveira Dias

São Gonçalo

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

F676 TESE	<p>Fonseca, Gabrielle Macedo da. Mediação escolar: entre práticas e experiências de professores na educação básica / Gabrielle Macedo da Fonseca. – 2016. 95f. : il.</p> <p>Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosimeri de Oliveira Dias. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Educação especial – Teses. 2. Mediação. 3. Cartografia. I. Dias, Rosimeri de Oliveira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>CDU 371</p>
--------------	--

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Gabrielle Macedo da Fonseca

Mediação escolar: entre práticas e experiências de professores na educação básica

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovada em 28 de abril de 2016.

Banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Rosimeri de Oliveira Dias (Orientadora)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Anelice Ribetto

Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Virgínia Kastrup

Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ

São Gonçalo

2016

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a Deus, a minha família e ao meu namorado, que são a minha base, meu refúgio.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu a vida, e para Ele dedico e agradeço por todas as minhas conquistas.

A virgem Maria, aos anjos e santos, que intercederam por mim nesta árdua jornada.

A minha mãe, Eliane, meu porto seguro, que me ensinou a lutar e sonha meus sonhos junto comigo.

A meu pai, Gabriel, meu porto seguro, que me ensinou a ser quem sou. Suas duras e afetuosas lições me ensinaram a ser uma pessoa de caráter e integridade.

A minha irmã, Danielle, por estar sempre ao meu lado e que me inspira nessa caminhada pela educação e pela vida desde sempre.

A meu namorado, Marcus, por aturar todos os momentos de desespero e lágrimas e por acreditar no meu potencial mais do que eu mesma.

Aos meus colegas da turma de mestrado de 2014, por todos os momentos partilhados e por todo conhecimento gentilmente compartilhado.

Aos colegas do grupo de estudo, Igor, Adriana, Gabriel, Livia, Renata e Hélio, pelas leituras e contribuições com a minha pesquisa e pela acolhida.

A Adriana, companheira de todas as horas, que compartilha comigo a mesma orientadora e todas as angústias e alegrias de ser mestranda.

A Silvia e Celinha, por serem mais que colegas da faculdade, são presentes da FFP, por todo o carinho e atenção dispensados.

A minha orientadora, Rosimeri Dias, por embarcar nessa junto comigo e pelas lições de autogestão e alteridade.

A Anelice Ribetto, por toda a generosidade e todas as oportunidades dadas desde que nos conhecemos.

A Virgínia Kastrup, por aceitar participar da minha qualificação e defesa e acompanhar todas as etapas desta pesquisa.

Aos amigos do CIEP 411, por todo o apoio e compreensão nas ausências.

A Camila, Neica, Fátima, Beatriz e Cristiano, pela generosidade de compartilhar suas histórias para que, juntos, compuséssemos esta dissertação.

Aos colegas da E. M. Auto Rodrigues de Freitas, por proporcionar ensinamentos valiosos à minha formação.

A Yasmin, por me ensinar as lições de alteridade de forma tão intensa que nenhum livro seria capaz de ensinar.

Aos colegas da E.M. Prof. Pedro Alves de Araújo, por serem pacientes e acolhedores na minha primeira experiência docente. O carinho de vocês jamais será esquecido por mim.

Aos meus alunos da E. M. Prof. Pedro Alves de Araújo, por me ensinarem a ser professora.

A Faperj, por financiar esta pesquisa e proporcionar meu afastamento do trabalho.

RESUMO

FONSECA, Gabrielle Macedo da. *Mediação escolar: entre práticas e experiências de professores na educação básica*. 2016. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

O presente trabalho se propõe a dar a ver as práticas de mediação em algumas escolas de educação básica do Município de Itaboraí. A mediação está cada vez mais presente nas escolas de educação básica e torná-la visível e é parte considerável desta pesquisa. Para tanto, cartografar (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012) as práticas e experiências (LARROSA, 2002, 2011a, 2011b, 2014) de seis professores que trabalham no campo da educação especial se faz presente. Estes professores atuam diretamente com alunos cegos ou com baixa visão, em diferentes atribuições: professor de turma regular, professor mediador e professor de sala de recursos. A pesquisa é atravessada pela prática também da pesquisadora, que é uma das professoras que narram suas práticas e experiências, no campo, sendo, portanto, uma pesquisa-intervenção. O percurso metodológico foi primeiramente tensionar os conceitos de norma, normalidade e anormalidade (FOUCAULT, 2003, 2008, 2009; LOPES; FABRIS, 2013) tão presentes nos discursos que se fazem da educação especial. O segundo ponto foi um mergulho nos marcos jurídicos, tanto os federais quanto os municipais (de São Gonçalo e Itaboraí), para procurar brechas, rastros, pistas que pudessem ter algum elemento para pensar a função da mediação. Em seguida, por meio de entrevistas-conversas e caderno de campo, coloca-se em análise a noção de mediação apresentada pelas práticas dos professores. Com estes momentos, foi possível cartografar algumas pistas que são inerentes à função do professor mediador: autonomia, contato, confiança... Contudo, o esforço aqui foi de dar visibilidade a uma função da escola básica que vem ganhando espaço-tempo e reconhecimento dentro da escola. O professor mediador vem assumindo seu papel no processo do atual modelo de inserção dos alunos com deficiência: a inclusão. Este professor assume, junto com os demais profissionais responsáveis pela modalidade da educação especial, a função de se posicionar entre as necessidades dos estudantes e ter para com eles espaço-tempo singular, como efeito do que emerge do encontro entre cartografia, experiência e mediação escolar

Palavras-Chave: Educação especial. Mediação. Cartografia.

ABSTRACT

FONSECA, Gabrielle Macedo da. *School mediation: between practices and experiences teachers in basic education*. 2016. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

This paper proposes to see the practices of mediation in some schools of basic education in the city of Itaboraí. Mediation is more present every time in schools of basic education and making it visible and expressible in part of this research. For so, cartography (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012) the practices of experience (LARROSA, 2002, 2011a, 2011b, 2014) of six teachers that work in the field in special education makes itself present. Such teachers act out directly with blind or low vision students in different attributions: regular class teacher, mediator teacher and resource class teacher. The researcher also participants of this research as one of the teachers who tells their practices and experiences in the field, being, this way, an intervention-research. The methodological path was primarily to tense the concepts of regulation, normalcy and abnormality (FOUCAULT, 2003, 2008, 2009; FABRIS; LOPES, 2013) so present in special education speeches. The second point was a dive in legal frameworks, both federal and municipal (from São Gonçalo and Itaboraí), to search for breaches, traces, clues that could have some element to think the role of mediation. Next, through conversation interviews and field notes, the idea of mediation presented through the practice of the teachers is analyzed. With these moments, it was possible to cartograph some clues that are inherent to the function of the mediator teacher: autonomy, context, trust... However, the struggle here was to give visibility to a role of basic school that has been gaining time-space and recognition inside the school. Mediator teachers have been accepting their role in the process of the current insertion model of students with disabilities: inclusion. This teacher accepts, along with other teachers responsible for the special education modality, the role of positioning between the needs of students and having for them an individualized space-time place, as a consequence of what emerges from the meeting of cartography, experience and school mediation.

Keywords: Special education. Mediation. Cartography.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Charge ilustrando um ortopedista social que trabalha na difusão da normalidade na sociedade	24
Figura 2 – Charge ilustrando o enquadramento dos alunos em estereótipos.....	29
Figura 3 – O que é igualdade de direitos?	29
Figura 4 – A escola e a sua forma única de avaliar	31
Figura 5 – O professor mediador como aquele que acompanha processos e segue trajetórias de aprendizagens em constituição	61
Figura 6 – Professor mediador e aluno interconectados.....	67

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
Cartografando os atravessamentos das experiências docentes	12
Ainda sobre as experiências docentes: mudanças de olhar	15
Entre espaços-tempos de trabalho e o campo da pesquisa: cartografando os efeitos	16
1 PRODUÇÃO DA ANORMALIDADE COMO FORMA DE EXCLUSÃO E SEGREGAÇÃO: CAMINHOS PARA PENSAR O CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	20
1.1 Como a lógica da anormalidade está presente na escola	26
2 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A MEDIAÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?	35
2.1 Probematizando a mediação escolar com base nos documentos legais	38
2.2 Os documentos legais municipais e a mediação escolar	43
2.2.1 São Gonçalo	44
2.2.2 Itaboraí	45
2.3 As nuances que vão compondo o trabalho do professor mediador	47
3 EXPERIÊNCIAS, SABERES E PRÁTICAS DOCENTES: O QUE É – OU QUE VEM SENDO FEITO – DA MEDIAÇÃO?	48
3.1 Professor mediador? O que isso significa?	52
3.2 Como vem acontecendo a mediação em itaboraí narrada pelos professores	59
4 POLIFONIA, PLURALIDADE DE HISTÓRIAS: MISTURAS QUE COMPÕEM O PROCESSO DA PESQUISA	75
4.1 Narrando o percurso das entrevistas/conversas	76
4.2 Tensões nas relações com outras formas de ver e estar no mundo	82
5 CONCLUSÕES ...AINDA QUE PROVISÓRIAS	88
REFERÊNCIAS	91

INTRODUÇÃO

O desejo de realizar o presente trabalho emerge com o início da minha experiência docente, num primeiro momento, como professora de uma turma regular de ensino com um aluno incluso e, num segundo momento, como professora mediadora do Município de Itaboraí/RJ. Contudo, meu objetivo com esta pesquisa é analisar as práticas docentes que se dão no contexto do trabalho com mediação escolar de alunos com deficiência visual. Entretanto, esta pesquisa já se dava antes de se constituir como trabalho dissertativo, pois o estranhamento com os atravessamentos e relações que se passam na escola já me eram potentes em outras situações, especialmente durante a graduação.

Foi durante a graduação em Pedagogia na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que em muitos momentos tive a oportunidade de estar em espaços privilegiados para discutir e analisar a escola e suas práticas (digo privilegiados, pois nesses espaços encontrei discussões que não tratavam a escola de forma naturalizada, engessada e nem sob a lógica da falta, mas a escola como espaço de potência e de vida). Para tanto, as minhas experiências com os estágios supervisionados e como bolsista de iniciação científica foram fundamentais para fomentar tais discussões. Fui bolsista durante quase toda minha graduação, atuando sempre no mesmo projeto de pesquisa, coordenado pela Prof^ª. Dra. Estela Scheinvar, sob o título de *Estatuto da Criança e do Adolescente: dispositivo de intervenção na área da infância e da adolescência (ECA: DIADIA)*. Cabe ressaltar que a professora Estela Scheinvar também foi minha orientadora no trabalho de conclusão de curso, que teve como título *A educação como direito de todos: a judicialização das relações com a e na escola*.

A monografia também foi uma forma de pensar, repensar e analisar a discussão da noção da escola que temos hoje, com suas práticas pautadas em ameaças, judicializando-se as relações na escola, além de questionar a ideia da educação como direito de todos, conhecida como a “Educação para Todos”, que foi amplamente difundida na década de 1990 nos setores públicos de ensino.

Contudo, as indagações e a inquietação não se findaram com o término da graduação, pelo contrário, somaram-se a muitas outras advindas da então recente prática profissional como professora de sala regular. Foi uma experiência muito difícil: entre desespero e lágrimas de uma iniciante, vou construindo meu *devoir professora*. O *devoir* “[...] é tornar-se diferente de si. É potência de acontecer [...] meio de fazer com que diferenciemos cada vez mais não apenas os outros, mas sobretudo nós mesmos.” (FUGANTI, 2012).

O devir professora nada tem a ver com uma evolução, sua relação vai além de uma perspectiva linear e de ascensão.

Enfim, devir não é uma evolução, ao menos uma evolução por dependência e filiação. O devir nada produz por filiação; toda filiação seria imaginária. O devir é sempre de uma ordem outra que a da filiação. Ele é da ordem da aliança. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 15).

Os devires, assim, são entendidos como constituições, alianças e não necessariamente apenas fazeres. Não seguem uma sequência, mas expressam também os planos de afecção e de racionalidades sensíveis que lutam para ganhar formas provisórias.

E como não poderia deixar de acontecer, a experiência pela qual venho passando traz com ela questionamentos e acontecimentos pulsantes, que aqui escolho tratar com o conceito de analisadores, proposto por René Lourau, que são “Aqueles acontecimentos que podem agitar a Assembléia Geral Socioanalítica ¹ permitindo fazer surgir com mais força, uma análise; que fazem aparecer, de um só golpe, a instituição ‘invisível’ [...]” (LOURAU, 1993, p. 35). Assim, entendendo o analisador como aquilo que pulsa, que salta aos olhos, que nos move e opera como um catalisador de sentidos, é que pretendo tornar visíveis os acontecimentos vibrantes e atravessados pelas relações experienciadas dentro da escola. Tais relações podem ser pensadas de diferentes maneiras, mas aquelas que me instigam são, principalmente, aquelas pautadas pelo poder. Segundo Foucault (1982), as relações de poder não são formas hierarquizadas, mas circulantes e exercidas em tramas.

Contudo, Foucault também nos aponta que todo poder apresenta possíveis movimentos de resistência onde esse poder escapa e é exercido pelas brechas. Apostando na potência desses movimentos de resistência que esta pesquisa emerge; são nesses movimentos que não se pretendem soberanos e totalitários que busco construir este trabalho. Olhando para os acontecimentos sem a pretensão de julgá-los, e sim para reunir elementos que possam produzir outras narrativas, ou seja, outras formas de olhar, analisar e pensar com o campo.

¹ Para informações sobre a Assembléia Geral Socioanalítica, consultar LOURAU, René. **René Lourau na UERJ: análise institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1993.

Cartografando os atravessamentos das experiências docentes

Cartografar a escola se torna algo crucial quando se deseja dar voz às práticas e experiências escolares com a mediação escolar, uma vez que a cartografia é o método para “acompanhar processos” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012). E também seja possível pensar que para mediar seja necessário “acompanhar processos”. Assim, ao acompanhá-los temos a ideia de que os processos não se findam e é exatamente isso que acontece ao se falar dessas práticas e experiências escolares. A escola é um espaço-tempo dinâmico de potência e de vida que se constrói dia após dia, durante muitos anos da vida de uma pessoa e muito mais se esta pessoa escolhe a profissão de professor. Tendo isto como eixo de análise, como não perceber os diversos acontecimentos vibrantes da escola? Como não dar voz para que as práticas e experiências que emergem nesse espaço se tornem visíveis?

É com esse olhar que coloco em análise as memórias e experiências com *a* e *na* escola, para dar voz aos acontecimentos que atravessaram e atravessam a minha prática docente e de tantos outros professores. A experiência neste trabalho é entendida no sentido dos estudos de Larrosa (2002) como aquilo que *me passa*, e que, ao me passar, *me forma e me transforma*.

Vivi boa parte da minha infância na década de 1990, que foi quando aconteceram grandes mudanças no cenário educacional brasileiro, como o movimento da Educação para Todos, a consolidação da Constituição de 1988, a promulgação da segunda LDB e os primeiros documentos que visavam a garantia da educação para as pessoas com deficiência, tais como a Declaração de Salamanca em 1994. Porém, como ainda era muito pequena, não percebi as sutis mudanças que começavam a aparecer e nem tinha ideia das transformações que estavam por vir.

Não me recordo de ter estudado com nenhuma pessoa com deficiência em minha turma e nem de ter alguém na escola com alguma deficiência. Ainda naquela época, era muito pouco comum encontrar essas pessoas estudando ou mesmo andando pelas ruas. Depois de alguns anos, já na graduação, a mesma história repete: não estudo com nenhuma pessoa com deficiência, porém escuto dizer que tinha uma aluna cadeirante em outro curso dentro da universidade.

Os anos se passam e em 2011 sou chamada para assumir meu primeiro emprego público na cidade de Itaboraí, e assim começa a minha história tendo contato com pessoas com deficiência.

A minha primeira prática docente emergiu em uma escola rural do bairro de Itambi, localizado no município de Itaboraí/RJ. As condições da escola e da redondeza foram a

primeira coisa que me chamou atenção, pois tendemos a estranhar aquilo que foge ao que estamos acostumados a vivenciar. No primeiro dia de trabalho nessa escola, para a minha surpresa e admiração, fui recepcionada com muito carinho e generosidade por toda a equipe. Foi essa generosidade de professoras com muitos anos de magistério que me auxiliaram nos primeiros momentos, nos choros, desespero e inexperiência. Entretanto, o consolo vinha de falas como:

– *Não fique assim, os alunos estão cada vez piores mesmo.*

– *A escola não tem solução, mas você vai se acostumar com isso.*

– *Não se estresse! Se os alunos não querem aprender o problema é deles. A culpa não é sua.*

Essas e outras falas, que tinham por objetivo consolar uma professora iniciante, acabaram por criar mais questões em mim. Como assim não tem solução? Que solução é essa que os professores buscam?

Ficava claro naquele contexto que a escola estava há muito tempo esquecida e desvalorizada, mas cabia indagar: O que estava acontecendo com a e na escola? Que práticas e lógicas estavam atravessadas e refletidas na situação de desvalorização?

Em meio a esse turbilhão de acontecimentos, eis que surge mais um: recebo um aluno com deficiência. Era um aluno com hidrocefalia e que já viera com as devidas “recomendações” de como proceder com ele:

– *Ele não lê e nem escreve, mas não se preocupe, ele é calmo e tem o costume de dormir em sala. Dê para ele as mesmas folhinhas que você der para os demais, pois ele gosta de rabiscá-las.*

Assim, mais angústia surgiu. Como lidar com um aluno com deficiência? *Ninguém me ensinou a fazer isso!* Pensei.

Ao pensar na formação de professores, observei que ninguém sai da Universidade “pronto” para atuar como professor, “pronto” para dar aula. O processo de formação vai se constituindo em meio às práticas, cada um vai à sua maneira desenvolvendo sua forma de trabalhar, que vai ganhando consistência com o tempo.

Nesse contexto, o caso desse aluno foi um analisador (LOURAU, 1993), mais que isso, foi um catalisador para pensar no campo da educação especial, pois me saltou aos olhos as condições nas quais os alunos com deficiência vivenciavam aquela escola. Surgiu, então, o interesse de começar a pensar no campo da educação especial, quais eram os traçados e as relações que atravessavam a vida escolar dos alunos com deficiência, conhecidos nas redes de

ensino – e nas leis – como alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) ou como pessoas com deficiência. Pensar que esse aluno que entrou na minha turma passou boa parte dos seus 19 anos de vida em uma mesma série, me fez refletir sobre a escola. Qual a função da escola? O que há na inclusão? Por que a inclusão vem sendo tão aclamada?

Para tanto, fui atrás de cursos onde pudesse problematizar com outros professores que também passavam por essa situação. Foi então que retornei à UERJ, onde havia me formado, em busca de novas possibilidades para meu trabalho docente. Fiz diversos cursos: de extensão em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na UERJ, em instituições que tratavam de tipos específicos de deficiência, como o caso do Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), iniciei meus estudos em Libras na Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais do Rio de Janeiro (APILRJ) e comecei o meu próprio movimento de resistência frente aquilo que me era apresentado e com o qual lidava diariamente. Não pensando na formação que teria com esses cursos como sendo uma receita de bolo, mas como ferramentas para refletir, para forçar o pensamento a pensar (Deleuze, 2000) e experienciar novos espaços-tempos educativos.

Ao estudar mais sobre a questão da educação especial, fui experienciando novas práticas com minha turma e fazendo-os perceber e dar lugar ao aluno que antes era esquecido naquele espaço da sala de aula.

Tinha o costume de fazer uma sessão de cinema todas às 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 2014).

Dessa forma, percebe-se que a lógica da normalidade já havia sido internalizada e encarnada por eles, mas como? Desde muito pequenos nós somos criados e educados para seguir determinado código de condutas que nos são ensinados pela família e pela escola, afinal, estes são os dois lugares onde as crianças passam a maior parte de suas vidas infantis e são também nesses espaços que se moldam pessoas para se tornarem adultos educados, seja no sentido de condutas apropriadas para os diferentes ambientes que frequentamos, seja no

sentido de instrução escolar. 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). Dessa forma, entra-se numa maquinaria de poder (FOUCAULT, 2009) que envolve outros conceitos, tais como norma, disciplina e a própria noção de normalidade e anormalidade, que explorarei mais no capítulo 2.

Ainda sobre as experiências docentes: mudanças de olhar

As práticas docentes são forças geradoras dessa dissertação, por isso trago a segunda prática experienciada para pensar suas questões de análise e de intervenção. A mesma se deu num contexto bem diferente da primeira, com uma nova atribuição docente: a de professora mediadora. Para tal função, existe uma variedade de nomes e diversas atribuições.

Dessa forma, a tensão causada pelas diversas formas de nomear uma mesma função traduz o conflito existente no campo, que ainda não tem suas funções estabelecidas em um regimento e nem tão pouco segue diretrizes nos documentos oficiais federais. A falta de diretrizes nos documentos federais apontam para dois movimentos que vêm acontecendo simultaneamente: o primeiro são as práticas de mediação pautadas pela experienciação no campo e o segundo são os esforços de alguns municípios em garantir a presença da mediação através da criação de resoluções e regimentos internos. O primeiro movimento é resultado das lutas dos próprios professores que vem enunciando suas práticas como uma composição diária entre o professor mediador, o aluno e os demais professores, e que se constrói forjando uma experienciação. E o segundo movimento são as ações das esferas municipais em vislumbrar possibilidades para a mediação ao criar resoluções e regimentos, que foram publicados recentemente – nos anos de 2014 e 2015 – em alguns municípios (São Gonçalo e Itaboraí/RJ).

Dessa maneira, o município em que trabalho não é exceção, também passou – e ainda passa – por conflitos que a atuação do mediador enfrenta. Em Itaboraí, a designação do profissional que atua com o aluno com deficiência se ramifica em duas: o professor mediador e o inspetor cuidador. Na primeira, são professores (especialmente do 1º segmento) que trabalham em regime de dobra na maioria dos casos; e na segunda, são inspetores que assumem a função de acompanhar o aluno com deficiência em suas aulas.

Assim, o lugar e a função do professor mediador são ainda nebulosos, principalmente nos documentos oficiais, e, sobretudo, no momento em que decido estudar essa temática, onde ainda não havia sido publicada nenhuma resolução municipal. Toda essa tensão, também acaba por refletir na forma como a mediação é praticada nas escolas. E é em meio a essa névoa que me propus a investigar e pensar nessa forma outra de ser professor, como ela vem se constituindo – ainda que pelas brechas – nessa função que se fez necessária com as novas demandas, dentre elas a inclusão, que são apresentadas para a escola no Contemporâneo.

Nas brechas, do não institucionalizado, do *entre* práticas e emergências das formas outras de pensar e trabalhar com alunos com deficiências é que este trabalho de constitui. A aposta aqui, então, é analisar e problematizar tanto a inclusão quanto as experiências docentes que vão emergindo dos processos escolares.

Entre espaços-tempos de trabalho e o campo da pesquisa: cartografando os efeitos

A prática profissional e o campo de pesquisa se misturam, já não posso mais pensá-los separados. Como água e sal que se misturam e quando se tenta separá-los, já não é possível, eles já não voltam à sua forma anterior. Eles agora são uma composição, outra coisa nova. Assim é esta pesquisa, forma entrelaçada, que deseja produzir outras maneiras de ver e de fazer não só o trabalho, mas sobretudo, a prática com a mediação.

Como tecer uma pesquisa que liga modos de fazer (praticar) e de pensar? Para percorrer entre este espaço-tempo, encontro estes caminhos investigativos: uma composição é entre a cartografia (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012) e a pesquisa-intervenção (AGUIAR; ROCHA, 2003), pois como nos aponta Passos e Barros (2012) na pista número 1, precisamos “[...] discutir a inseparabilidade entre conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir: toda pesquisa é intervenção.” (p. 17).

A escolha de trabalhar com a pesquisa-intervenção se dá em função da metodologia possibilitar dar visibilidade às práticas, como apontam Aguiar e Rocha (2003) quando falam do “[...] desafio de colocar em análise suas implicações com as práticas produzidas, entendendo as situações cotidianas como acontecimentos sociais complexos, determinados por uma heterogeneidade de fatores e de relações.” Da mesma maneira, Barrose Kastrup (2012) dizem, na pista número 3, que *cartografar é acompanhar processos*. E como não acompanhar processos tendo minha prática atravessada por eles?

Antes de avançar se faz necessário destacar que Barros e Kastrup (2012), ressaltam a importância de pensar em que sentido se fala de processos na cartografia, pois essa palavra

tem dois sentidos bem diferentes. Um tem sentido de processamento e outro de processualidade, esta última é sentido usado na cartografia. Enquanto processamento remete à ideia de análise de informação, a processualidade dá a ideia de um processo em curso. Inclusive, as autoras acentuam que

[...] o cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações. Isso acontece não apenas porque o momento presente carrega uma história anterior, mas também porque o próprio território presente é portador de uma espessura processual. (BARROS; KASTRUP, 2012, p. 58)

Tais processos (por entre trabalhos, escolas e formação) são o conjunto dessas e de outras experiências que foram potentes formas de despertar o desejo por pesquisar, explorar, investigar e analisar as práticas que se estabelecem dentro dos espaços e tempos escolares, especialmente aquelas que me tocaram, que me atravessaram, aquelas que me passaram no sentindo em que Larrosa (2014) traz para a experiência e em sua potência transformadora. Interligando, assim, neste processo a formação de professores, inclusão, mediação e cegueira.

Dessa forma, a pesquisa-intervenção é um tipo de pesquisa onde pesquisador e objeto não se dissociam. No caso desse trabalho, ela se desdobra uma vez que se fala de um conjunto de experiências docentes das quais faço parte e de suas ressonâncias. Assim, pesquisa-intervenção é entendida como uma forma de analisar o campo e transformá-lo, não como algo imediato e acabado, mas como práticas que desnaturalizam e repensam as formas dadas *a priori* como única possibilidade. Para Aguiar e Rocha (2003, p. 8), a transformação do campo ou “[...] *a mudança [...] [são] consequência da produção de uma outra relação entre teoria e prática, assim como entre sujeito e objeto.*” Tais mudanças são pautadas em uma outra lógica que se propõe a questionar e refletir sobre o que é dado, construindo novas perspectivas de análise e de relações. Assim,

[...] as estratégias de intervenção terão como alvo a rede de poder e o jogo de interesses que se fazem presentes no campo da investigação, colocando em análise os efeitos das práticas no cotidiano institucional, desconstruindo territórios e facultando a criação de novas práticas. (AGUIAR; ROCHA, 2003, p. 8)

O jogo de interesses neste trabalho são as práticas muitas vezes excludentes com as quais os alunos com deficiência são tratados, no caso específico deste trabalho, das pessoas com deficiência visual, pois numa lógica moderna de eficiência, aqueles que não são rápidos ou adaptados são excluídos, ou seja, aquelas pessoas que – por razões diversas – não conseguem acompanhar o ritmo ditado como certo são consideradas ineficientes ou deficientes. A deficiência, nesse caso, pode ser pensada não só para aqueles que têm alguma diferença

intelectual, física ou motora, mas para todos aqueles que não se encaixam nessa lógica fugaz e multitarefada da sociedade contemporânea.

Assim, cabe refletir sobre as lógicas que estão presentes na escola, onde esta é transmissora de conteúdos numa via de mão única, servindo para preparar os alunos para simulados e provas de avaliação de qualidade do ensino. Porém, será que não é possível pensar nas diversas outras maneiras de vivenciar a escola? Como pensar a escola também como espaço de socialização, de interação entre pares e entre docentes e discentes, onde a vida pulsa?

Partindo para pensar e analisar esses espaços de composição, onde não somente ocorre a transmissão de conteúdos pré-moldados, mas onde ocorrem as experiências numa esfera singular, é que se faz necessária e potente a atuação do cartógrafo. Assim, para analisar o campo onde se está inserido, é necessário se desterritorializar, para colocar em análise os acontecimentos para além da função que se ocupa, e se reterritorializar, para poder interligar as experiências profissionais com as experiências que emergem com um novo olhar, o olhar do cartógrafo. A cartografia, então, aparece como outro elemento chave para a elaboração deste trabalho, uma vez que é através do trabalho do cartógrafo (esmiuçando, detalhando e vivenciando) que fui buscando subsídios para construir a análise. Análise esta que pretendeu, como dito, passar pelo campo micropolítico das relações nas suas formas mais próximas e singulares.

Ao dar voz ao micro, damos lugar às relações e práticas que não pretendem ser somente regras para constituir um padrão ou um modelo como na macropolítica. A potência do micro está justamente nessas formas não modelares de ser e de agir, onde cada caso é singular. É como diz Suely Rolnik (apud BARROS; KASTRUP, 2012, p. 57), “[...] do cartógrafo se espera que ele mergulhe nas intensidades do presente para ‘dar língua para afetos que pedem passagem.’”

Para enfrentar o desafio de operar pelas misturas, este trabalho dissertativo foi dividido em 5 capítulos. O primeiro, que é esta introdução, teve como objetivo situar o campo de análise sob o qual esta pesquisa se debruçou. Apresentando, para tanto, duas práticas interligadas com a cartografia como eixo gerador e impulsionador da constituição do trabalho, enunciando algumas brechas para tocar na pesquisa entre inclusão, mediação e cegueira.

O segundo capítulo se dedicou a apresentar a discussão dos conceitos de norma, normalidade e anormalidade (FOUCAULT, 2008; LOPES; FABRIS, 2013) e como estes conceitos vêm sendo presentes no campo da educação especial e se constituindo como discursos para enquadramento dos alunos público-alvo da educação especial.

Já no terceiro capítulo, foi realizado um levantamento do marco jurídico, tanto federal quanto municipal, com a intenção de investigar pistas para pensar na função e atuação do professor mediador. Para tanto, foram analisados documentos federais a partir da década de 1980 até os anos atuais e as resoluções municipais de dois municípios do estado do Rio de Janeiro: São Gonçalo e Itaboraí.

No quarto capítulo, foram narradas as experiências de 5 professores, que foram convidados a participar da pesquisa, com a mediação escolar e apresentadas as pistas para pensar nessa função através da experienciação dos mesmos com o campo. Essas experiências foram narradas como “aquilo que me passa” e que “me forma e transforma” (LARROSA, 2002, 2011a, 2014). As conversas foram realizadas através do dispositivo entrevista, onde foi feito um manejo cartográfico (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2014) deste dispositivo, o que resultou nas entrevistas-conversas. Essas entrevistas-conversas aconteceram com professores da rede de Itaboraí que têm contato direto com a mediação escolar e com alunos com deficiência visual.

O quinto e último capítulo, se dedica a narrar as histórias que emergiram do campo de análise, das práticas e experiências como cartógrafa, dos afetos e intensidades que reverberaram em mim. Como cartógrafa, entendo que este capítulo não poderia deixar de existir, pois a potência do contato com os professores e das vivências encarnadas em mim compuseram, também, esta dissertação mesmo de formas outras aos conhecimentos academicamente reconhecidos. Portanto, ele é composto por narrativas de alguns professores, trechos de caderno de campo e do meu mergulho no universo da cegueira, ou melhor, dos exercícios de ver e não ver (MORAES; KASTRUP, 2010).

1 PRODUÇÃO DA ANORMALIDADE COMO FORMA DE EXCLUSÃO E SEGREGAÇÃO: CAMINHOS PARA PENSAR O CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O presente capítulo tem como objetivo apresentar como os conceitos de norma, normalidade, disciplina e anormalidade estão cada vez mais impregnados na lógica do campo da educação especial. Tendo-se, ainda, um olhar clínico-patológico para esta modalidade de ensino.

A lógica da normalidade (FOUCAULT, 2008), pautada pela ideia de homogeneidade, está encarnada em nós. Por isto, emerge aqui nesta dissertação a necessidade de explorar mais os conceitos de norma, normalidade, anormalidade e disciplina, para analisar a lógica segundo a qual todos devem seguir um padrão de conduta que é universal. E que aquilo que escapa dessa lógica é tolhido, repudiado e condenado.

Para explorar tais conceitos e suas ligas com o campo da educação especial, converso com quem auxiliam Lopes e Fabris (2013), Foucault (2003,2008,2009), Abenhaim (2005), e Veiga-Neto (2005,2011) são intercessores principais.

De acordo com o momento da sociedade, a norma pode operar através de um desses dois mecanismos: *normação* e *normalização*. Lopes e Fabris (2013), autores do campo da educação especial, ajudam a pensar em como a norma funciona por meio de mecanismos de normação, mantendo práticas dicotomizadas.

Isso significa que primeiro se define a norma e depois se identificam os sujeitos, sempre de forma dicotômica ou polarizada, como normais e anormais, incluídos e excluídos, sadios ou doentes, deficientes ou não deficientes [...]. (LOPES;FABRIS, 2013, p.43).

Na normalização o que ocorre é o inverso desse processo, entende-se que esta “[...] parte do apontamento do normal e do anormal [é] dado a partir das diferentes curvas de normalidade, para determinar a norma”. (LOPES; FABRIS, 2013, p.43).

Assim, para Foucault (2008, p. 82-83),

[...] vamos ter uma identificação do normal e do anormal, vamos ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis. [...] São essas distribuições que vão servir de norma. A norma está em jogo no interior das normalidade diferenciais. O normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório.

Deste modo, ao pensar na Modernidade podemos articular a ideia de normalização ao poder que se exerce de forma disciplinar e biopolítica, tendo a norma disciplinar como foco o indivíduo e a norma de seguridade como foco o corpo (LOPES;FABRIS, 2013).

Nessa lógica, onde se cruzam tipos distintos de normas, *normalizar* significa uma ação de dobradiça onde se articulam no sujeito as práticas disciplinares e as de regulação. Nessa linha de normas que convivem e que agem com mais ou menos ênfase em determinados espaços e comunidades, afirmamos que a *normalidade* (média) somada à noção de *inclusão como imperativo de Estado*, agem contado com um outro tipo de operação, ou seja, a *normatização*. Para Veiga-Neto e Lopes (2006), a *normatização* é que designa, estabelece e sistematiza as normas. (LOPES;FABRIS, 2013, p.44, grifos das autoras).

Assim, surge a questão: O que a manutenção de tais práticas e lógicas polarizadas influenciam na educação especial? Quais olhares e fazeres são praticados impregnados por essas lógicas normalizadoras?

Sendo a norma, então, um ponto de partida para pensar sobre os conceitos de normalidade e anormalidade, entende-se que ela funciona como dispositivo para regular e controlar as condutas das pessoas, estabelecendo, assim, um padrão a ser seguido. Segundo o verbete denominado *Norma* do Vocabulário Foucault, “A norma refere os atos e as condutas dos indivíduos a um domínio que é, ao mesmo tempo, um campo de comparação, de diferenciação e de regra a seguir (a média das condutas e dos comportamentos).” (CASTRO, 2009, p. 310). É, portanto, um regulamento, um conjunto de regras, que enquadram as pessoas na norma, no padrão. Assim, ao estabelecer o padrão, condenam-se todas aquelas condutas que não se encaixam, criando também o perfil destes últimos como desviantes, como aqueles colocados à margem. Portanto, “A norma converte-se no critério de divisão dos indivíduos.” (CASTRO, 2009, p. 310).

Além disso, ao produzir a norma, se estabelecem os padrões que as pessoas devem seguir, sendo *normais* aqueles que seguem as normas, que se encaixam nos moldes e nos padrões de eficiência e eficácia requeridos, e como *anormais* todos aqueles que, seja por questões cognitivas ou físicas, não se encaixam nesses padrões. Assim, ao se estabelecer a norma e conseqüentemente produzir o normal, também se acaba produzindo, como efeito, o anormal. A partir dessa lógica, já estão taxados os anormais, ou seja, todos que não apresentam as condutas consideradas como dentro do padrão. Portanto, são anormais: as pessoas com deficiência, pessoas de comunidades carentes, prisioneiros, pessoas com doenças contagiosas, dentre tantos outros casos que fogem ao dito "padrão normal" que deve ser seguido.

Michel Foucault em seu curso no Collège de France intitulado *Segurança, Território e População* (2008), analisa a produção da normalidade e da anormalidade quando fala sobre a disciplina, que entende ser a forma como a norma opera, ou seja,

A disciplina normaliza [...] [ela] classifica os elementos assim identificados em função de objetivos determinados. Quais são os melhores gestos a fazer para obter determinado resultado? Quais são os operários mais aptos para determinada tarefa, as crianças mais **aptas** para obter determinado resultado? [...] a partir daí, estabelece a demarcação entre os que serão considerados **inaptos, incapazes** e os outros. Ou seja, é a partir daí que se faz a demarcação entre o normal e o anormal. A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, **sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz.** (FOUCAULT, 2008, p. 74-75, grifos meus)

Portanto, a partir da constituição de uma norma e de sua execução através da disciplina, se instalam as noções de normalidade e anormalidade. Tanto a norma quanto a disciplina vão trazer à tona esforços no sentido de se controlar essa anormalidade, ou seja, esses comportamentos considerados desviantes. Assim, temos a norma disciplinar, que é o que se tem de mais fundamental nesse processo de esquadramento e onde

Vai-se ter portanto a curva normal, global, as diferentes curvas consideradas normais, e a técnica vai consistir em quê? Em procurar reduzir as normalidades mais desfavoráveis, mais desviantes em relação à curva normal, geral, reduzi-las a essa curva normal, geral. (FOUCAULT, 2008, p. 82).

Contudo, se produz cada vez de forma mais intensa e capturada o perfil daqueles considerados desviantes. A captura vai-se constituindo em um controle capilar, tênue, porém muito eficiente. Tudo vira patologia, tudo precisa ser tratado com intervenção médico-pedagógica, com tratamento e remédios. O aluno que há algumas décadas era considerado como “levado”, agora tem TDAH; o aluno que antes tinha dificuldade para aprender, hoje tem dislexia, discalculia, dislalia etc; o aluno que antes passava por problemas típicos da adolescência, hoje precisa de tratamento psicológico ou psiquiátrico...

Enfim, temos a diferenciação feita através da ideia da anormalidade ligada à questão patológica, onde se considera anormal todo indivíduo que tenha alguma alteração de ordem orgânica.

[...] encontramos um duplo jogo da norma: a norma entendida como regra de conduta e a norma entendida como regularidade funcional. [...] A segunda [regra], ao patológico, ao mau funcionamento do organismo. Por esse duplo jogo da norma, a psiquiatria encontrará seu ponto de ancoragem na medicina orgânica através da neurologia. O anormal na ordem das condutas será referido ao anormal na ordem do organismo. (CASTRO, 2009, p. 311).

Então, se passa a interpretar também a anormalidade pela lógica da ausência, da falta ou deficiência marcada no corpo, que pode trazer risco e, portanto, precisa ser controlada. Tendo, assim, início a ideia da anormalidade ligada diretamente às pessoas com deficiência. Essas pessoas com deficiência são rapidamente capturadas como incapazes, como necessitadas de tutela e proteção, justificando-se a presença dos ditos ortopedistas sociais (FOUCAULT, 2003), que se ocupariam não só de tutelar essas pessoas, mas de *corrigi-las*. Essa correção acontece de maneira diferente com as pessoas com deficiência, uma vez que a correção feita não é somente da ordem da mudança de hábitos e atitudes, mas é uma correção marcada no corpo, com intervenções cirúrgicas e anos de terapias corretivas. Ensina-se a falar, ensina-se a comer, ensina-se a se comportar, tudo isso de acordo com o modelo considerado “*normal*”. Além disso, temos as intervenções cirúrgicas que visam “*apagar*” traços característicos da deficiência, temos também as intervenções que fazem o cego ver, o surdo ouvir, o cadeirante andar...

E é justamente esse corpo, que é tão marcado e tutelado, que vira objeto de poder; é através dele que se exerce uma coerção sem folga, que trata de impor limitações e obrigações aos sujeitos, que o esquadrinha ao nível da mecânica. Gestos e movimentos mecanizados e mente sem espaço (FOUCAULT, 2009). Tendo todo esse esquadrinhamento a ver com a lógica da disciplina: “[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’.” (FOUCAULT, 2009, p. 133). Cabe ressaltar que toda essa dinâmica de esquadrinhamento, não ocorre somente com as pessoas com deficiência, mas com todos aqueles que se julga necessário uma correção. E o fazem em nome de uma ordem e manutenção do *status quo*.

Dessa maneira, a disciplina opera como força e forma de dominação sobre os corpos dos sujeitos. Formando então:

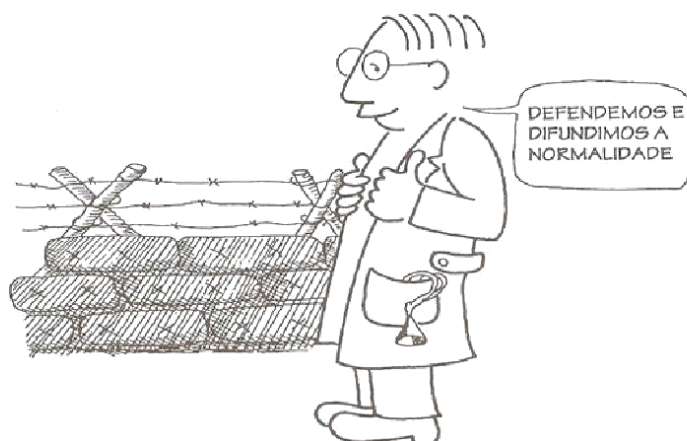
[...] uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma "anatomia política", que é também igualmente uma "mecânica do poder", está nascendo; **ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer**, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. **A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis"**. (FOUCAULT, 2009, p. 133, grifos meus).

Essa força, bem como a forma como as disciplinas operam, é claramente observável no espaço de uma sala de aula. Lugar onde se exerce uma coerção tão intensa e em todos os

níveis, sejam eles corporais, mentais e atitudinais, que os alunos se mantêm sentados e calados por horas, sem contestar, na maioria das vezes. Estão tão impregnados pela lógica disciplinar que nem sequer a questionam. Operam pela ideia do senso comum de que “*sempre foi assim e continuará*”. Isso talvez aconteça porque essa lógica já esteja naturalizada por eles, por nós.

Ainda no sentido de disciplinar os sujeitos, Foucault (2003) sinaliza um conjunto de profissionais que teriam como objetivo corrigir as pessoas. São eles os “Ortopedistas Sociais”, que atuariam não só na correção das condutas e comportamentos, mas na sua prevenção. Como uma forma de vigilância tão intensa que pretende corrigir e prevenir suas virtualidades. Dessa forma, surgem diversas instituições com o objetivo de enquadrar os sujeitos durante toda a sua vida. Sobre essas instituições, Foucault analisou em muitos de seus estudos, que foram denominados por ele de *instituições de sequestro*, tais como a escola, o hospital e o manicômio. Essas instituições, bem como todos os seus profissionais, como dito, agiam no sentido de controlar, guiar e corrigir. Daí esses profissionais serem chamados de “ortopedistas”, fazendo uma analogia à forma como o médico ortopedista *conserta* e coloca no lugar *certo* os ossos, ou nesse caso, as condutas conforme o padrão.

Figura 1 – Charge ilustrando um ortopedista social que trabalha na difusão da normalidade na sociedade



Fonte: Tonucci (1997)

As ilustrações de Francesco Tonucci (1997) se fazem presentes, necessárias e potentes para exemplificar questões contidas em toda esta dissertação, mas especialmente aqui. Na imagem acima, podemos ver um típico Ortopedista Social, (FOUCAULT, 2003). Foucault

traz a ideia do ortopedista social para problematizar as ações dos profissionais que trabalham a serviço da difusão da normalidade na sociedade. Em geral, são aqueles que atuam nas áreas social, de saúde e de educação; são eles: psicólogos, terapeutas, assistentes sociais, pedagogos, professores, diretores de escolar, orientadores educacionais, médicos, enfermeiros etc. A maioria destes profissionais acabam atuando como perpetuadores da ordem social vigente, funcionando como máquinas de enquadrar a todos em um modelo socialmente estabelecido de normalidade. A atuação desses profissionais, algumas vezes, não se dá como algo imposto por força bruta, mas como algo implantado aos poucos, sutilmente, fazendo-nos acreditar que de fato queremos e precisamos de correção. Essa atuação se dá através do disciplinamento. A disciplina é exercida de forma minuciosa e atenta, é preciso se ater aos detalhes e deles fazer uso. Ela exerce:

Técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que têm sua importância: porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova “microfísica” do poder; e porque não cessaram, desde o século XVII, de ganhar campos cada vez mais vastos, como se tendessem a cobrir o corpo social inteiro. **Pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos**, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza, são eles entretanto que levaram à mutação do regimento punitivo, no limiar da época contemporânea. **Descrivê-los implicará na demora sobre o detalhe e na atenção às minúcias**: sob as mínimas figuras, procurar não um sentido, mas uma precaução; recolocá-las não apenas na solidariedade de um funcionamento, mas na coerência de uma tática. Astúcias, não tanto de grande razão que trabalha até durante o sono e dá um sentido ao insignificante quanto da atenta “malevolência” que tudo alimenta. **A disciplina é uma anatomia política do detalhe.**” (FOUCAULT, 2009, p. 134, grifos meus).

Dessa forma, ao analisar as astúcias da disciplina percebemos a razão da mesma ser utilizada como dispositivo dos ortopedistas sociais, pois é através dela que se molda e exercita os corpos, ou seja, é através dela que se dociliza os corpos (FOUCAULT, 2009).

Dentro da escola não é diferente, a disciplina adentra o espaço escolar para ensinar todo o corpo discente a ser disciplinado e obediente, para que assim possa ser moldável. Quando um sujeito não é considerado moldável – por diferentes fatores –, o mesmo recebe o rótulo de "anormal". E é dessa produção da anormalidade, através dos conceitos de norma, normalidade e disciplina, que vem penetrando na escola que o próximo subitem aborda.

1.1 Como a lógica da anormalidade está presente na escola

Tendo como ponto de partida a lógica da disciplinarização, todos aqueles sujeitos que não são moldáveis, ou melhor, que não são facilmente moldáveis, são considerados como diferentes, e portanto, dentro dessa lógica, como anormais.

A produção do conceito de normalidade é construída pela sociedade e vem ancorada a ideia de anormalidade. Assim, ao se buscar um padrão de normalidade, este pautado pela norma, é que se produz como anormal tudo aquilo que foge a esses moldes, todos aqueles comportamentos que não se enquadram aos padrões requeridos.

Em meio a esta questão, busco trazer à tona a discussão da produção da anormalidade no campo da educação especial. E para pensar nela, é preciso entender como se configura a educação especial como modalidade de ensino.

Essa modalidade de ensino atravessa todos os níveis e etapas da educação e tem como público alvo, de acordo a Resolução nº 4,

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade todos os alunos que de alguma maneira não se encaixam no modelo de aluno idealizado pela escola. (BRASIL, 2009a, online).

Como podemos perceber na resolução, o público alvo da educação especial são todos aqueles alunos, que por razões diversas, não acompanham o mesmo ritmo dos alunos ditos “normais”. Dessa maneira, uma vez que o seu público alvo já está enquadrado pela lógica da anormalidade, tanto pautada pelo desvio aos modelos exigidos socialmente quanto em relação aos padrões clínicos/médicos/patológicos/pedagógicos, vai-se construindo a ideia de que a educação especial é a modalidade para onde se levam todos aqueles que não se encaixam de alguma forma nos padrões da escola, são eles os ditos “*anormais*”, e é onde ocorre a separação entre os “*normais*” e os “*anormais*”. É também para esse campo que acabam sendo encaminhados todos aqueles que não se enquadram nos padrões estabelecidos, tendo eles algum tipo de deficiência ou não, para onde se tende a levar todas as minorias da escola.

Por se ter desenvolvido a ideia de anormalidade associada à questão patológica, temos uma barreira a ser superada quando falamos na educação das pessoas com deficiência, pois estas já vão para escola com uma série de apriorismos, com um rótulo, com um anúncio de que não são “iguais” aos demais alunos e de que não vão aprender.

Essa ideia equivocada da educação especial vem criando muitos embates, principalmente entre as décadas de 1980 e 1990, quando são criadas medidas legais para a inclusão das pessoas com deficiência nas classes regulares de ensino, extinguindo progressivamente as antigas classes e escolas especiais. A ideia que se deseja difundir é a proclamada na Conferência Mundial Sobre Educação para Todos da UNICEF em 1990, onde se afirma que a educação é direito de todos, sem distinções. E afirma que “É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.” (UNICEF, 1990, online).

Essa ideia de inclusão que foi adotada a partir da década de 80 prevê a educação para todos, e nesse "todos" se encontram também os alunos com deficiência. Estes devem ser matriculados, preferencialmente, como propõe a Constituição Federal de 1988, em classes regulares. Nas escolas – agora ditas inclusivas – devem ser garantidos aos alunos formas de aprender “[...] em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem”. (UNESCO, 1994, p. 4).

Porém, a realidade que assistimos nas escolas brasileiras ainda é de uma instituição que não está aberta para lidar com as diferenças. Entendendo as diferenças não só como no caso das pessoas com deficiência, mas todos aqueles que são minorias e, portanto, excluídos dos sistemas de ensino. Por isto, pensamos a inclusão como sendo um eixo bem mais amplo do que somente ligada ao campo da educação especial.

No Brasil, o movimento pela inclusão tomou dois caminhos: um chamado de inclusão social e outro, de inclusão escolar. O movimento de inclusão social trata das minorias e se ocupa principalmente dos afro-descendentes e está bastante focado nas cotas. O movimento de inclusão escolar se ocupa das pessoas com necessidades educativas especiais e propõe alterações curriculares para a inclusão. (ABENHAIM, 2005, p. 49)

Assim, ao se falar em inclusão, não é somente a inclusão escolar que está sendo discutida, mas a inclusão como um todo, em todos os aspectos da vida dos sujeitos.

Antes de se falar em inclusão escolar propriamente, que é o foco de discussão aqui, é preciso, mesmo que rapidamente, apresentar as duas vertentes que por um determinado tempo coexistiram dentro da escola: a inclusão e a integração.

Na vertente da inclusão, a escola necessita – na teoria – acolher esse aluno, abrir-se para novas formas de trabalho, de relações e dinâmica interna construídas junto com os alunos. Ela precisa estar disposta a repensar suas formas de trabalho, de currículo, de estrutura física, de avaliação etc, ou seja, a escola precisa se preparar, se adaptar para receber os alunos com deficiência. A escola precisa ter uma abertura para pensar em novas formas de conduzir o trabalho pedagógico.

Já a outra vertente, a da integração, lança somente para os sujeitos a responsabilidade por eles estarem ou não dentro da escola, como estes sendo ou não capazes de se adaptar ao ambiente escolar. Sendo assim, permanece a lógica segundo a qual nem todos estão “preparados” ou “aptos” para estarem na escola, pois esta última já está dada e não está aberta para realizar esforços no sentido de receber esses novos alunos.

Apesar de todo esforço pela inclusão, ainda percebemos que permanece o discurso da integração, que não é o mesmo da inclusão. Na integração, o sujeito tem que se preparar para estar com os outros, existem características estabelecidas e o sujeito é avaliado, podendo ser ou não aceito no grupo. [...] Na inclusão, o sujeito é visto como potencialidade e há um esforço social para ajudá-lo a desenvolver seu potencial. (ABENHAIM, 2005, p. 44).

Como podemos perceber, a escola que temos hoje não pode ser considerada de fato inclusiva, uma vez que não auxilia os alunos a se desenvolverem, que não está aberta a repensar seu trabalho pedagógico. Vemos também que nessa lógica de integração o sujeito é responsabilizado e culpabilizado pela sua dificuldade de acompanhar o ritmo da escola. Assim, aqueles alunos que não conseguem se adaptar ou se enquadrar ao ritmo da escola são rotulados como incapazes e únicos responsáveis por seu “*insucesso*”.

A ilustração de Francesco Tonucci (1997) na Figura 2 traduz bem a ideia da anormalidade presente nos discursos escolares, onde se enquadram os alunos em estereótipos, como se as pessoas se resumissem somente a um rótulo; como se não fossem nada além de um rótulo. Deixando-se de considerar todas as diversas faces que as pessoas podem ter e que as constituem enquanto pessoa.

Nessa ilustração, exposta abaixo, apresentam-se os rótulos dados pela professora da turma aos seus alunos, sendo considerado “*normal*” apenas aquele aluno parecido com ela, ou seja, o normal nesse caso é entendido como a reprodução do idêntico, do homogêneo, que na situação da ilustração tem como referência a própria professora.

Figura 2 – Charge ilustrando o enquadramento dos alunos em estereótipos

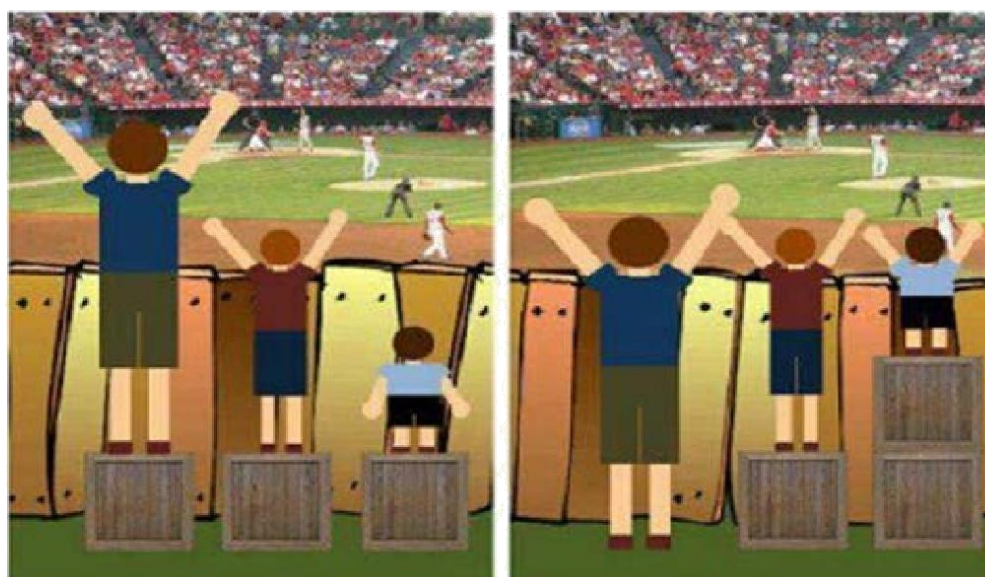


Fonte: Tonucci (1997)

Mais do que enquadrar, tem se produzido um discurso da diferença como anormalidade, como algo a ser resolvido e podado pela escola, como um desvio, e não como potência e condição de existência humana.

Outra ilustração ajuda a problematizar a ideia de inclusão-integração:

Figura 3 – O que é igualdade de direitos?



Fonte: ESPORTE..., 2008

A imagem acima nos faz pensar sobre a lógica de igualdade que vem sendo proclamada no contemporâneo, que entende que, para se ter igualdade, é preciso dar as mesmas condições para todos e tratá-los de forma idêntica, homogênea. Podemos então, observar na figura as diferentes lógicas de igualdade que estão sendo usadas. Do lado esquerdo ilustra-se uma das formas de se entender o que é a igualdade, tendo como referencial que é preciso oferecer condições idênticas aos sujeitos, o que acaba por produzir a ideia do mérito individual. Uma vez que são dadas iguais oportunidades, porquê uns conseguem e outros não? Com essa lógica de igualdade, pode-se fazer uma analogia à ideia de integração. O sujeito tem a oportunidade de estar na escola, assim como todos os outros, mas não consegue por culpa sua, pois lhe foram dadas todas as oportunidades para estar naquele espaço.

Já no lado direito, podemos perceber que a lógica de igualdade utilizada é pautada no entendimento e respeito às diferenças individuais, oferecendo, assim, a cada sujeito as condições que necessitam para alcançarem o que desejam, dando mais a quem precisa de mais e dando menos aos que conseguem conquistar o mesmo tendo menos. Esta última lógica de igualdade é pautada no pensamento que entende que a igualdade seria tratar as pessoas de forma desigual na medida de sua desigualdade. Respeitando, assim, as singularidades e particularidades dos sujeitos envolvidos, oferecendo a cada um o que é devido, levando em consideração as suas necessidades. E, fazendo referência aos modelos de inclusão, essa lógica pode ser pensada como o atual modelo de inclusão escolar, que entende que se precisa oferecer condições aos alunos de forma individualizada, dando para cada um o que for necessário para que ele possa aprender.

Com efeito, desde a mais tenra idade as crianças são criadas para se comportarem de acordo com certo modelo estabelecido como ideal, sendo tolhido tudo aquilo que fuja a este molde. Aprende-se que se deve ter comportamentos e atitudes sempre pautados numa lógica homogênea, fazer o que se espera que se faça, falar o que se espera que fale, agir como se espera que aja, viver como se espera que se viva. E assim, ter uma vida igual ou talvez idêntica a dos demais.

Dessa maneira, precisamos analisar o discurso que se pretende inclusivo e perceber o que se entende de fato por inclusão não só nos documentos oficiais, mas nas próprias práticas cotidianas da escola. Uma escola que deseja uniformizar todos os seus estudantes, seja na forma como aprendem ou no modo de ser e viver, não pode ser chamada de escola inclusiva.

Os discursos que se pretendem inclusivos, são, às vezes, contrários aos ideias contidos em alguns documentos oficiais. Na Declaração de Salamanca, de 1994, podemos observar o que se entende como princípio da escola inclusiva:

7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. **Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.** Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (UNESCO, 1994, online, grifos meus)

Ao analisar o item acima, não devemos interpretar o “aprender juntas” como uma única forma de ensinar. O “aprender juntas”, nesse caso, fala da necessidades de que todos os alunos estejam convivendo durante seus processos de aprendizagem, respeitando seus “ritmos de aprendizagem” particulares.

Então, contrária à lógica que vimos na redação da Declaração, “Será que a proposta de educação para todos numa escola que exige que todos aprendam as mesmas coisas, ao mesmo tempo e de uma única maneira possibilita a inclusão? Onde ficam as diferenças?” (ABENHAIM, 2005, p. 48).

Em que sentidos a noção de norma, disciplina, normalidade e anormalidade ajudam a pensar-fazer as exclusões forjadas no campo da educação especial? Que caminhos estes conceitos propõem?

Figura 4 – A escola e a sua forma única de avaliar



Pensando nas diferenças e nos sentidos da escola, e mais especificamente nos sentidos dados à educação especial, temos, enraizado em seu discurso, um cruzamento da questão pedagógica e médica/patológica que envolve os alunos.

As políticas de inclusão escolar, que hoje vem configurando o campo da educação, definem e fixam quem é o anormal - categoria cada vez mais inventada pela modernidade: loucos, surdos, homossexuais, paraplégicos, meninos e meninas de rua, enfim, os "estorvos" - e a partir disso decidem se eles participam ou não dos espaços escolares junto com os normais. (LUNARDI, 2001, p. 1).

De acordo com Lunardi, as próprias políticas de inclusão escolar vem definindo quem é normal e quem é anormal, categoria que, segundo ela, está cada vez mais sendo inventada. Então, ao categorizar um sujeito como “anormal”, se tem a ideia de que se deve corrigi-lo. Cada profissional, numa abordagem multidisciplinar, ligado diretamente aos alunos público-alvo da educação especial, tem suas atribuições pensadas para a correção e o controle dos desvios. Assim, os professores teriam a função de disciplinar, os psicólogos de adequar as condutas, os assistentes sociais de ensinar a forma correta de se viver em sociedade, os fonoaudiólogos a maneira correta de falar, os médicos a maneira correta de andar, falar e ver.

Por conta do exposto, faz-se necessário pensar sobre as diferentes entradas que a norma tem no contexto dos estudos que Foucault (2008, 2009) desenvolve e pensá-la no campo da educação especial, pois é a norma que dita quais padrões serão considerados “aceitáveis” e quais serão repudiados, quais alunos serão considerados “normais” e quais serão considerados “anormais”.

Em outras palavras: ainda que os critérios de partilha normal-anormal emergjam da “pura relação do grupo consigo mesmo”, as marcas da anormalidade vêm sendo procuradas, ao longo da Modernidade, em cada corpo para que, depois, a cada corpo se atribua um lugar nas intrincadas grades das classificações dos desvios, das patologias, das deficiências, das qualidades, das virtudes, dos vícios. (VEIGA-NETO, 2011, p. 108)

Tratar as pessoas simplesmente como “normal” ou “anormal” é reduzi-las à rótulos que não traduzem quem as pessoas são em suas singularidades, só as conduzem para as classificações que Veiga-Neto apresenta na citação acima, como desviantes, doentes, deficientes etc. As pessoas são sujeitos singulares, independente de suas condições. E é preciso entender que as análises entre norma, normalidade, anormalidade e disciplina nos direcionam para uma dimensão que acentua as diferenças, ou seja, as tornam mais visíveis.

A inclusão pode ser uma das formas de entender a diferença como condição de existência, não como fuga ao padrão ou incapacidade, mas como potencialidade, como mais

uma das inúmeras formas de se estar no mundo. Não se pode negar a diferença. Entendendo-se que ser diferente é também uma condição humana, uma capacidade do homem de ser único e singular, onde não é possível a existência de duas pessoas idênticas, todos somos seres humanos únicos e marcados por nossas diferenças, singularidades e subjetividades. A diferença não deve ser entendida como ameaça à ordem, mas como possibilidade.

Dessa maneira, como entender ou querer que os alunos sejam iguais? Como querer que as pessoas com deficiência sejam todas elas tratadas da mesma maneira? Como um bloco, um objeto que se espera sempre as mesmas reações, as mesmas formas de ser, agir, falar...

Assim, ao se abrir para acolher as diferenças, a escola inclusiva aparece, ganha corporeidade quando se entende 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). Quando a escola estiver aberta para receber, respeitar, conviver e aprender a transitar pelos diferentes mundos, talvez ela possa ser considerada uma escola inclusiva. Tendo, assim, ainda segundo o autor, “[...] uma educação que acolha todos os mundos sem que isso signifique reduzi-los a um só mundo.” (VEIGA-NETO, 2005, p. 65).

Nesse contexto, a ideia de que na educação não se deve reduzir todos os mundos num só é atravessada pelas nossas lógicas de igualdade que confundem esta última com a homogeneidade. A homogeneidade transforma todos os sujeitos num só, reduz a pluralidade humana a uma massa onde não se consegue forjar singularidades, as marcas dos sujeitos. Portanto, é preciso refletir sobre quais lógicas de igualdade estão sendo pautadas as práticas no campo da educação especial, para então poder entender as razões dos discursos de homogeneidade com que são tratados os alunos com deficiência. Como se fossem todos os alunos iguais, com os mesmos comportamentos e atitudes, como robôs que já se sabe o que esperar.

Assim, ao pensar em uma forma de oferecer aos alunos o que é preciso para que eles possam estar na escola e possam aprender, no próximo capítulo será iniciado um mergulho pelo marco jurídico como forma de analisar onde aparecem pistas para pensar na atuação do professor mediador. Sendo a atuação desse professor, também uma forma de oferecer condições necessárias de igualdade para que os alunos com deficiência possam aprender e estar na escola de forma plena.

Com as análises é possível dizer que ao articular a norma, normalidade, anormalidade e disciplina se ajuda a colocar em análise os modos com que se praticam exclusão/inclusão/integração no campo da educação especial. Provocando tensões nas formas

cristalizadas sob as quais são vistos os fazeres dentro da educação especial e abrindo-se possibilidades para pensar em formas outras de produzir conhecimento e vida dentro deste campo.

2 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A MEDIAÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?

Neste capítulo será feito um breve levantamento sobre o marco jurídico da mediação no campo da educação especial e, como ele vem compondo as práticas de inclusão, além de problematizar como essa relação acontece na escola. O percurso será pelos marcos federais a partir da década de 1980, nos quais se começa a perceber a abertura para pensar outros professores na escola e em seguida, pelos documentos legais de dois municípios (São Gonçalo e Itaboraí) em que foram possíveis encontrar marcas da função específica do professor mediador, que é o foco desse trabalho.

Cabe ressaltar aqui que a escolha pelo uso do termo “pessoa com deficiência” ou “aluno com deficiência” nada tem a ver com uma posição favorável à ideia da deficiência como falta, como incompletude. A escolha aqui é baseada na forma como é encontrada nos marcos jurídicos mais recentes, que nomeiam assim o público alvo da educação especial.

Ao analisar a Constituição Federal de 1988, observa-se que a mesma aponta para a promoção do direito à educação e traz em seu texto, no art. 205, que “*A educação, [é] direito de todos e dever do Estado e da família [...]*”. (BRASIL, 1988, p. x, grifo meu) Quando a redação da carta magna discorre sobre o direito de **todos** à educação, ela está incluindo as pessoas com deficiência e marca, com força de lei, a entrada das pessoas com deficiência nas escolas, pois entende que todos têm o direito de frequentar a escola e que o Estado deve assegurá-lo.

Segue discorrendo sobre a preocupação do Estado com o público alvo da educação especial, garantindo-lhes: “*III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;*” (BRASIL, 1988, p. x, grifo meu)(Art.208). Assim, percebemos que a preocupação com a educação das pessoas com deficiência começa a aparecer e ganhar contornos. Mesmo que de forma pouco explicada sobre como se deve caminhar na escolarização dentro da educação especial, a Constituição reconhece o direito e delega as responsabilidades para com a educação especial.

A partir década de 1990 o cenário da educação especial começa a ganhar mais força. A Declaração de Salamanca, da qual o Brasil é signatário, foi resultado da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*, que aconteceu em 1994, em Salamanca – Espanha. Essa declaração faz referência a uma série de compromissos que todos os países que assinaram devem assumir para garantir e promover a inclusão. Tal documento é um dos primeiros a falar não só do processo de escolarização dessas pessoas, mas sobre a

inclusão. Porém, não é só das pessoas com deficiência que a declaração trata. A declaração entende que a ideia do termo "inclusão" é mais ampla e contempla também

[...] que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (UNESCO, 1994, p. 3)

Sinalizando assim que devemos pensar a educação mais focada nas singularidades de cada estudante, respeitando seu tempo, sua vida, sua cultura e seu processo de aprendizagem.

A declaração de Salamanca também traz diretrizes para que os Estados utilizem em suas escolas

adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma;

encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais;

invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva;

garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas. (UNESCO, 1994, p. 2).

Outro documento norteador é a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A presente lei dedica o capítulo V inteiro à educação especial, inclusive conceituando o que entende por educação especial e qual é o seu público alvo:

[...] 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.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. [...]

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996, online).

No art. 59 versa sobre a formação do professor para atuar na educação especial: “III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;” (BRASIL, 1996, online) A partir da análise da lei, concluo que os professores com especialização seriam os professores do AEE e os demais professores mencionados são aqueles que atuam na sala de aula regular e que devem ter algum tipo de

capacitação para que possam “integrar”, como trata a lei, os alunos com deficiência. Nesse documento não encontramos espaço para pensar as práticas de mediação, mas traz elementos para pensar a formação desses professores que atuam na educação especial.

Estes três documentos oficiais modificaram o cenário da educação brasileira nas décadas de 1980 e 1990, promovendo assim o avanço da proposta de entrada dos alunos público-alvo da educação especial na rede regular de ensino, mesmo que em suas redações ainda estejam contidos o termo "preferencialmente". A partir destas publicações, que asseguraram o acesso à educação para os alunos com deficiência, houve uma abertura para pensar a sua escolarização. Porém, assegurar acesso à educação não significava ainda garantir que os alunos estivessem vivenciando as atividades da escola com as mesmas oportunidades dos demais. Nas instituições de ensino estão presentes ainda discursos que pretendem fazer a escola se *desculpabilizar*, ou seja, retirar de si a responsabilidade por promover, ou não, a inclusão escolar. Os motivos podem ser diversos: a falta de estrutura, a falta de profissionais capacitados, leis ainda muito recentes e a alegação de que precisam de tempo para que a escola possa se adaptar às novas exigências etc. Mas, enquanto são colocadas diversas barreiras, os alunos com deficiência já estão inseridos no contexto escolar e é preciso repensar, refazer e produzir uma prática docente outra que possa oferecer possibilidades de aprendizado a esses alunos.

A emergência de se inserir os alunos com deficiência na escola vem do fato de se ter em nossa sociedade a escola como algo fundamental, crucial ao desenvolvimento de qualquer sujeito. Vem da ideia de que “A família e escola localizam-se como formas de garantir que uma pessoa ‘seja gente’[...]” (SCHEINVAR, 2009, p. 128). Mas estar na escola, vivendo sempre à margem, é uma forma de garantir que essa pessoa seja “gente”? O que a sociedade considera como gente? Por que se considera tão importante escolarizar esses alunos com deficiência?

A inclusão desses alunos é

[...] um processo datado advindo dos muitos movimentos sociais, econômicos e culturais produzidos na história da Modernidade. Buscamos na Modernidade ferramentas que possibilitam conhecer e problematizar as tramas discursivas que inventaram a inclusão como necessidade primordial de nosso tempo. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 8).

Dessa forma, vê-se, nos documentos legais apresentados neste subitem, que se caminha no sentido de garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na escola, mas não só na escola, em todos os espaços públicos. Produzindo a inclusão como um movimento social que busca garantir o direito de ir e vir das pessoas com deficiência.

2.1 Probematizando a mediação escolar com base nos documentos legais

Seguindo no sentido de analisar e tensionar o que dizem as leis, é traçado um panorama da atual situação da função da mediação escolar, onde a ideia é buscar brechas para tentar encontrar possíveis pistas, vestígios, rastros dessa função nos documentos oficiais mais recentes.

Talvez, seja possível dizer que, um dos motivos pelos quais a mediação escolar não esteja presente nos escritos dos documentos do Ministério da Educação e Cultura (MEC), seja devido à explicitação em documentos legais que a inclusão se dá de forma tal que o aluno com deficiência encontre na escola um ambiente acolhedor e propício para sua efetiva inserção e aprendizagem, sem a necessidade da intervenção do professor mediador; ou seja, entende que a escola estaria “preparada” para acolher os alunos com deficiência somente com a oferta do atendimento educacional especializado (AEE). Segundo a Nota Técnica nº11,

Esse atendimento constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino para apoiar o desenvolvimento dos alunos público alvo da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades, ao longo de todo processo de escolarização. O acesso ao AEE constitui direito do aluno público alvo do AEE, cabendo à escola orientar a família e o aluno quanto à importância da participação nesse atendimento. (BRASIL, 2010, p.2).

É neste contexto que, em 2001, é promulgada a Resolução nº 2, de 11 de Setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. No mesmo ano, 2001, é publicado um documento do MEC/SEESP que são as Diretrizes que vão orientar os passos da Resolução nº2. A Resolução tem força de lei e as diretrizes são publicadas de forma a completar e esmiuçar o que está posto na Resolução.

Tanto na Resolução, art. 8º – item IV, como nas Diretrizes, no item 4.1, admite-se a presença de profissionais específicos nas classes comuns ou na escola regular. Temos na redação das Diretrizes apresentada de forma mais esmiuçada a presença dos:

4.1 d- serviços de apoio pedagógico especializado, realizado: na classe comum, mediante atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, como a Língua de sinais e o sistema Braille, e de outros profissionais, como psicólogos e fonoaudiólogos, por exemplo; (BRASIL, 2001a, p. 50).

E segue no item 4.2 especificando que “Os serviços de apoio pedagógico especializado ocorrem no espaço escolar e envolvem professores com diferentes funções [...]” (BRASIL, 2001a, p. 52, grifo meu), tais como: classes comuns, sala de recursos, itinerância e professores-intérpretes. Esse último grupo é que mais se aproxima da ideia do professor

mediador, porém fala especificamente sobre alunos surdos, surdocegos ou com severa dificuldade de comunicação. E entende que a atuação nessa função se limita às questões de interpretação e sinalização, tanto da Libras quanto do Braille. Ou seja, não tem uma visão mais ampla que entenda que o professor mediador poderia ser um aliado nas demais atividades pedagógicas desses alunos e também dos demais alunos com outras deficiências.

De forma mais ampla, a Resolução nº 2 trata também do que entende ser a atuação desejável de um professor para trabalhar na educação especial:

São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001b, p. 4)

Cabe ressaltar que esse professor referenciado na Resolução é o professor do atendimento educacional especializado (AEE), que comumente acontece nas Salas de Recursos Multifuncionais. E na mesma Resolução, ainda no art. 18, prevê-se uma formação desejável para este profissional:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; (BRASIL, 2001b, p. 5)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 também fala, no título V, sobre os profissionais que atuam na educação especial. Porém, fala sobre a presença e necessidade de profissionais, sem deixar claro se os mesmos são professores:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, **bem como de monitor ou cuidador dos alunos** com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (BRASIL, 2008, p.11, grifos meus)

A Política fala de uma possível necessidade de auxílio – constante, segundo a mesma - para questões do cotidiano escolar. Será este o lugar do mediador? Será que este auxílio constante para outras coisas, se não os cuidados de higiene, alimentação e locomoção, pode

ser pensado como as intervenções pedagógicas que os alunos poderiam necessitar em seu cotidiano?

Ainda que o objetivo deste trabalho não seja problematizar a função do atendimento educacional especializado ou a função do professor da sala de recursos, entendo ser necessário apresentá-los aqui, pois tanto este atendimento quanto o professor mediador fazem parte da educação especial e comumente se fala em educação especial como uma coisa única, sem delimitações e funções diferentes. Dentro da escola a modalidade de educação especial atravessa todas as outras etapas e modalidades, ou seja, a educação especial pode estar presente desde a educação infantil até a educação superior. Aqueles que não estudam no campo da educação especial tendem a pensar que existe apenas um profissional que tem como função atender os alunos com deficiência.

Nas escolas existem mais profissionais ligados à educação especial. Quem realiza o trabalho com os alunos com deficiência na Sala de Recursos são os professores denominados de Professores de Sala de Recursos e estes realizam o atendimento educacional especializado. Assim, para atender às demandas mais imediatas dos alunos com deficiência é que esta dissertação entende que entram em cena os professores mediadores, ou professores de apoio, como também são chamados. Tais professores ficam responsáveis, dentre outras coisas, pela transcrição, sinalização ou adaptação dos conteúdos – quando se trata de alunos sem comprometimento cognitivo – ou tratam das questões relativas a higiene, alimentação, segurança e locomoção – nos demais casos.

O atendimento realizado pelo AEE visa complementar e/ou suplementar o ensino regular. Podendo, no Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, ver explicitados os objetivos do AEE, que são:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, online)

Assim, segundo a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, o AEE acontece na sala de recursos multifuncionais, que é um espaço criado na escola para atender os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação – público alvo da educação especial –,

onde eles encontram os materiais adaptados, os recursos de tecnologia assistiva ²² e onde acontece a complementação ou suplementação escolar. É nesse espaço que os alunos aprendem o braille ³, o soroban ⁴, a Libras ⁵ e tudo mais que for necessário ser adaptado para que os mesmos tenha condições de acompanhar os conteúdos escolares da sala regular. Os atendimentos acontecem com hora marcada, uma ou duas vezes na semana, na maioria das vezes em atendimentos individuais, como acontece com os atendimentos clínicos e psicológicos.

Também nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, se explicitam as diferentes modalidades de serviço de apoio pedagógico, inclusive a proposta da sala de recursos, que estabelece que:

Esse serviço [da sala de recursos] realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos [...]. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum. (BRASIL, 2001, p. 50).

Em 2009, é publicado um documento sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, nomeado de Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009. Essa resolução fala em **apoio** e continua sem estabelecer se este apoio se dará através de um professor. No artigo 10, temos que:

O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:
VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e **outros que atuem no apoio**, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; (BRASIL, 2009a, p. 2, grifos meus).

O apoio mencionado na Resolução nº 4 pode ser pensado como a atuação do professor mediador? O artigo fala que é principalmente nas atividades de alimentação, higiene e

² “Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.” (BRASIL, 2009b – SDHPR – Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VII).

³ Segundo o site do Instituto Benjamin Constant (IBC), braille é o “[...] processo de leitura e escrita em relevo, com base em 64 (sessenta e quatro) símbolos resultantes da combinação de 6 (seis) pontos, dispostos em duas colunas de 3 (três) pontos. É também denominado Código Braille.”

⁴ Soroban é o nome dado ao ábaco japonês, que consiste em um instrumento de cálculo surgido na china há cerca de quatro séculos. Seu uso com pessoas com deficiência visual teve início entre as décadas de 1940 e 1950.

⁵ Libras é a Língua Brasileira de Sinais utilizada pelas pessoas surdas e foi oficializada como língua pela lei 10.436/02 e regulamentada pelo decreto 5626/05.

locomoção, mas se pensarmos na atuação de um professor, ele também não fica responsável por essas questões? Pensemos no professor da educação infantil: ele não fica responsável por estas atividades também? Elas não seriam também parte de sua intervenção pedagógica?

Nos anos de 2010 e 2014 são publicadas duas notas técnicas (Nota Técnica SEESP/GAB/nº 11/2010 e Nota Técnica nº4/2014/MEC/SECADI/DPEE) onde são apresentadas as mesmas ideias da Resolução nº 4 de 2009, inclusive repetindo o artigo 10, que foi mencionado acima e que trata da organização do AEE, reafirmando a ideia da falta de clareza na atuação desse profissional. Será este um professor ou outro funcionário da escola?

Já em 2012 foi publicada uma lei considerada de extrema importância, pois foi fruto da militância dos pais de pessoas com o espectro autista. Um dos nomes mais citados e que teve fundamental participação para que a lei fosse promulgada é o de Berenice Piana, que é mãe de um adolescente autista e sempre esteve envolvida na luta para assegurar a inclusão dos autistas nas escolas regulares de forma efetiva e digna. A lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, trata, além de uma série de outras questões, sobre o acompanhamento do aluno autista em escola regular quando for necessário. No ano seguinte, 2013, é publicada uma nota técnica (Nota Técnica nº 24 /2013/MEC/SECADI/DPEE) para orientar a implementação desta lei, a 12.764/12. Nela podemos observar a presença do termo que vem sendo recorrente nos documentos oficiais:

Para a garantia do direito à educação básica e, [...] 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, grifos meus)

Mais uma vez, vemos a presença do termo “profissional de apoio” associado à ideia de acompanhamento do aluno com deficiência, ou melhor, de “acompanhante especializado” (Brasil, 2012), mas sem ainda esclarecer quem é esse profissional. Será ele o professor mediador?

Até o presente momento, a lei mais recente sobre o campo da educação especial é a Lei 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), publicada em 6 de julho de 2015. Ela simboliza um avanço não só para a área da educação, mas para todos os aspectos da vida das pessoas com deficiência. Porém, nesta lei aparece a ideia do profissional de apoio no capítulo IV, artigo 28, item 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; [...] [e item] XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;” (BRASIL, 2015, p. 4)

O que vem de novidade para a pensar no que poderia ser o lugar do professor mediador está presente no capítulo I, art. 3º, item 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, p. 2, grifos meus)

Entretanto, a última parte do item XIII, chama atenção para: “*excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;*”. (BRASIL, 2015, p. 2, grifo meu) Quando a lei trata desse profissional de apoio escolar, ela exclui a possibilidade dele ser um profissional regulamentado e, assim, exclui a possibilidade dele ser um professor, uma vez que a profissão de professor é regulamentada. Não reconhecendo, dessa forma, a presença do professor mediador nas escolas regulares e citando um outro profissional que pode ser pensado, por exemplo, como um cuidador. Esse cuidador não teria um cunho pedagógico e sim de cuidados básicos da vida diária.

Diferente de outros documentos legais, que deixam rastros e brechas para pensar o professor mediador, a Lei Brasileira de Inclusão fecha as possibilidades de pensar nesse profissional como sendo um professor.

2.2 Os documentos legais municipais e a mediação escolar

Na contramão à proposta dos documentos oficiais federais, que tratam mais sobre a questão do professor da sala de recursos e dos direitos dos alunos com deficiência na escola inclusiva, os documentos municipais mostram-se mais preocupados em tratar das atribuições e funções dos profissionais que estão diretamente com esses alunos. Nesse sentido, serão apresentadas duas propostas diferentes de dois municípios do estado Rio de Janeiro: São Gonçalo e Itaboraí. A escolha por estes municípios se deu por causa da proximidade entre eles, tanto em relação à distância geográfica, quanto por conta do histórico de interlocução entre os municípios. Os documentos legais do município de Itaboraí são o centro de análise, pois é o município onde eu trabalho e de onde são os professores que participaram desta pesquisa. O município de São Gonçalo também foi escolhido por ser onde a Faculdade de Formação de Professores da UERJ está localizada e por ser o lócus de muitas pesquisas

advindas deste campus da UERJ. A ideia é analisar as propostas dos municípios, procurar os pontos de encontro e de discordância entre as portarias publicadas e apresentar documentos legais onde a função de professor mediador tem destaque e visibilidade.

2.2.1 São Gonçalo

O município de São Gonçalo fez a Resolução C.M.E nº 001 em 29 de janeiro de 2014, que foi publicada no Diário Oficial do dia 02 de maio de 2014, onde dissertou especificamente sobre a educação especial. Cabe ressaltar que foram convocados professores na UERJ para colaborar com a elaboração desta resolução. Este documento tratou de fixar as normas para o atendimento educacional especializado na Rede de Ensino de São Gonçalo e teve como uma das justificativas para a realização da resolução

- a necessidade da regulamentação das questões educacionais que envolvem a inclusão, a permanência, o atendimento e a avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais na Rede de Ensino de São Gonçalo e Professores de Apoio Especializado; (SÃO GONÇALO, 2014, p. 3)

Observa-se a preocupação em estabelecer e firmar a presença dos professores de apoio especializado na escola. A necessidade de se firmar a existência desses professores no espaço escolar pode ser interpretada pela falta de materialidade com que os mesmos são tratados nos documentos oficiais federais. Assim, estabelecê-los em uma resolução faz o município dar a ver as práticas de mediação em sua rede de ensino.

Além do mais, a presente resolução, no capítulo dedicado ao corpo docente, traça as funções destes professores.

O professor de apoio é um profissional de educação capacitado cuja função é dar suporte diário ao aluno com necessidades educacionais especiais, dividindo o espaço da sala de aula com o professor regente. São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores da educação especial/inclusiva. SÃO GONÇALO, 2014, p. 5).

O que se apresenta na Resolução de São Gonçalo, sobre as atribuições e a desejada formação dos professores para a atuação na educação especial, é a ampliação das especificidades do professor mediador, em contraposição ao mencionado na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015, que fala somente em “profissional de apoio”.

2.2.2 Itaboraí

A Rede Municipal de Educação de Itaboraí tem uma peculiaridade em relação aos outros municípios, pois separa estes profissionais que acompanham os alunos em sala de aula em dois grupos: professor mediador e inspetor cuidador. O primeiro, o professor mediador, tem como atribuição as intervenções pedagógicas e o segundo, o inspetor cuidador, fica responsável pelas atividades de higiene, alimentação e locomoção dos alunos.

O município de Itaboraí publicou a Resolução SEMEC nº 001 em 29 de maio de 2015. Esta Resolução “Regula a mediação pedagógica a ser dirigida aos estudantes com deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento no Município de Itaboraí. [...] [No art. 4º fala que] A mediação pedagógica **será procedida por docente**, com formação pedagógica em nível médio ou graduação em Pedagogia;” (ITABORAÍ, 2015, p. 2, grifo meu). E segue dizendo no art. 6º: “*Compete ao docente direcionado a mediação pedagógica executar as atribuições previstas no Regimento Escolar da Rede Municipal.*” (ITABORAÍ, 2015, p. 6, grifo meu) No documento está posta a situação da mediação **pedagógica**, ou seja, aquela realizada somente por docentes. O caso dos inspetores cuidadores pode ser vista apenas no Regimento Escolar, onde também encontramos mais especificamente as atribuições e as diferenças desses dois profissionais dentro da rede de ensino de Itaboraí.

De acordo com o regimento, o inspetor pode ser encaminhado a exercer outras funções:

Quando designado pela Coordenação de Educação Especial, o Inspetor de Estudantes das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí atuará como Inspetor Cuidador para Educação Especial, a fim de auxiliar individualmente o estudante com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento nas Atividades de Vida Diária (AVD) e Atividades de Vida Prática (AVP), tais como: alimentação, vestimenta, deslocamento e locomoção, higiene corporal, manipulação de objetos, comunicação, escrita, digitação, orientação espacial, brincadeiras, transferência postural, dentre outras, constituindo-se em agente de promoção da escola inclusiva. (ITABORAÍ, 2014).

E tem suas funções explicitadas no art.40:

Compete ao Inspetor Cuidador das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí:

- I. acompanhar o estudante no espaço escolar orientando-o no prevenção de acidentes e intercorrências do gênero;
- II. auxiliar mediante orientação do Professor Especializado para Educação Especial, professores regentes da turma, Equipe Diretiva e demais profissionais, nas atividades pedagógicas, lúdicas, artísticas e de acessibilidade na Unidade Escolar;
- III. participar quando solicitado das reuniões de planejamento, conselho de classe, entre outras.

Parágrafo único: Quando da presença do estudante no ambiente escolar, o inspetor cuidador deve dedicar-se integralmente às atividades acima descritas. Na ausência

desse estudante, as atividades do inspetor seguem as atribuições gerais da função, conforme orientação da equipe diretiva. (ITABORAÍ, 2014, p. 35-36).

O professor mediador também aparece no referido regimento:

Quando designado pela Coordenação de Educação Especial, o **professor** atuará como mediador para Educação Especial, a fim de auxiliar individualmente o estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas atividades de estimulação da aprendizagem e promoção da autonomia. (ITABORAÍ, 2014, p. 49, art. 67, grifo meu)

E suas atribuições encontram-se detalhadas em:

Compete ao **Professor Mediador**:

I. promover a interação do estudante com os demais membros da Unidade Escolar e viabilizar sua participação nas diferentes situações de aprendizagem em parceria com os professores regentes da turma;

II. contribuir para a diversificação de estratégias e métodos educacionais (adequação dos materiais pedagógicos, modificações na organização da sala e implementação de recursos de Comunicação Aumentativa Alternativa e Tecnologia Assistiva), a partir da orientação do Professor Especializado para Educação Especial e de outros profissionais especializados que o acompanham;

III. construir, com os professores regentes, os planos de aula, relatórios, avaliações do desempenho do estudante e adaptação de atividades;

IV. auxiliar o estudante em sua alimentação, locomoção e higiene, de acordo com as orientações da família e dos profissionais especializados que o assistem;

V. participar de reuniões pedagógicas, Conselhos de Classe, planejamentos e de grupos de estudo na Unidade Escolar;

VI. buscar orientações pedagógicas específicas diretamente com o Professor Especializado para Educação Especial e outros especialistas que assistem o estudante;

VII. participar dos encontros de capacitação promovidos pela SEMEC, sobretudo os da Subsecretaria de Ensino, oferecidos por meio da Coordenação de Educação Especial;

VIII. conhecer o histórico do estudante, buscando informações nos relatórios anteriores, para elaboração de relatórios bimestrais em conjunto com os professores regentes da turma;

IX. apresentar cópia do relatório bimestral do estudante atendido à Coordenação de Educação Especial. (ITABORAÍ, 2014, p. 49-50, art. 69, grifo meu)

As atribuições do professor mediador ficam bem detalhadas pelo art. 69, apontando, assim, um caminho para o que esses professores devem desenvolver nas escolas da rede. Assim como os demais professores, eles precisam fazer relatório bimestral, participar da vida escolar do aluno, participar de reuniões pedagógicas, conselhos de classe etc.

O que se pode ver com os documentos da Secretaria de Educação de Itaboraí é que a função do professor mediador consta explicitamente como tal, delineando um marco legal municipal. Será esta uma abertura para marcar a função de mediação no campo da educação especial?

2.3 As nuances que vão compondo o trabalho do professor mediador

O ponto em comum entre os dois municípios é a preocupação em afirmar a presença desse professor que acompanha os alunos com deficiência e dar espaço e visibilidade para eles na escola. Além de traçar, mesmo que com pequenas diferenças, as atribuições e funções desses professores dentro da escola como profissionais da educação, pois todos tem suas atribuições regulamentadas em documentos oficiais.

O que difere as resoluções do Município de Itaboraí e do Município de São Gonçalo é justamente o fato do Município de Itaboraí ter essa separação entre professores mediadores e inspetores cuidadores. Lembrando que os professores mediadores são aqueles que têm diploma de licenciatura, enquanto os inspetores cuidadores são pessoas com formação em nível médio que também acompanham os alunos com deficiência. Ao colocar profissionais de diferentes áreas para realizar funções próximas, o município criou certa tensão no entendimento da atuação dos mediadores por parte da escola, o que reflete também em tensão na busca dos professores mediadores de encontrar seu espaço no ambiente escolar. Muitas vezes os professores mediadores não são considerados professores pelo professor regente de turma, isso acontece porque os professores regentes ainda fazem confusão entre os professores mediadores e os inspetores cuidadores. Essa e outras tensões que giram em torno da função de professor mediador serão enunciados no próximo capítulo, que tratará de dar a ver as práticas de mediação dos professores do município de Itaboraí contadas por cinco professores dessa rede de ensino.

Tal binarismo, é ou não professor, inside diretamente nas práticas cotidianas da escola regular. Cabe, então, ir operando pelas brechas para assim afirmar o professor mediador dentro do espaço escolar. Além disso, as próprias leis e documentos oficiais federais nos apontam para vestígios que remetem à função do professor mediador ao reconhecer a necessidade de certo tipo de “apoio”, como mencionam os próprios documentos. Já nas leis municipais, os avanços são ainda mais significativos, pois são criadas resoluções específicas para tratar do professor mediador, o que demonstra a preocupação em dar visibilidade a esta função na escola.

3 EXPERIÊNCIAS, SABERES E PRÁTICAS DOCENTES: O QUE É – OU QUE VEM SENDO FEITO – DA MEDIAÇÃO?

No ato da palavra, o homem não transmite seu saber, ele poetiza, traduz e convida os outros a fazer a mesma coisa. Ele se comunica como artesão: alguém que maneja as palavras como instrumentos. (RANCIÈRE, 2013, p. 96-97)

O propósito do presente capítulo é narrar algumas experiências marcantes da minha trajetória docente, como professora mediadora de uma aluna com deficiência visual, e também fazer uma tessitura com as experiências de cinco professores da Rede Municipal de Itaboraí. Para tanto, o que há neste capítulo é a mistura de práticas e trajetórias de professores que atuam na educação especial, especialmente com a mediação escolar. O intuito é dar a ver os saberes, falas e práticas docentes no que tangem à educação especial e à mediação, colocando em análise e problematizando as condições de trabalho que movem o professor mediador.

Para expressar esta tessitura entre professores mediadores, inicio o presente capítulo explorando um conceito muito caro para esta pesquisa: experiência.

O conceito de experiência, que acompanha a produção desta dissertação, também comparece nas entrevistas/ algumas narrativas destes processos pesquisa.

“ Qual mesmo [o] nome do autor que você falou? Vou pesquisar sobre ele, gostei de como ele fala da experiência. Você nomeou com ele o que eu venho pensando sobre o meu trabalho de mediadora. (professora Neica)”

“F: Na verdade ele está falando, ele se refere mais a experiência como vivência.

G: Não só como vivência, porque a gente pode viver muita coisa e nem tudo ser experiência, entendeu? A experiência ela acontece quando tem um acontecimento que desloca. Algum gesto, algum olhar, alguma atitude de algum aluno, alguma situação que te faz parar para pensar. [...]

F: Interessante a gente falar que inclusive tem um afeto, né? Quando a gente pensa em afeto como afetar, na verdade até estaria ligado com relação a isso.” (Trecho da conversa entre mim e a professora Fátima)

No início da minha conversa com os professores, eu apresentava a pesquisa e explicava quais eram os meus objetivos com aquela conversa. Assim, a partir dessa conversa, notei que os professores demonstraram interesse em conhecer mais sobre a experiência que eu falava durante essa breve apresentação.

Como nos trechos acima explicitados das conversas com duas professoras, a ideia de pensar a experiência fez reverberar acontecimentos que deslocaram os professores, que provocaram movimentos, rupturas e reflexões neles. Portanto, faz-se necessário uma tentativa de apresentar aqui a experiência de forma cuidadosa, como primeiro passo para a restituição (LOURAU, 1993) da trajetória da pesquisa e para ampliar o diálogo iniciado com as conversas. *“A restituição, enquanto conceito socioanalítico, supõe que se deva, e se possa, falar de algumas coisas que, em geral, são deixadas às sombras.”* (LOURAU, 1993, p. 51, grifo meu).

A ideia de apresentar o conceito de experiência (LARROSA, 2002, 2011a, 2014) é uma forma de acolher as questões que emergem da própria pesquisa, pois

A restituição não é um ato caridoso, gentil; é uma atividade intrínseca à pesquisa, um feedback tão importante quanto os dados contidos em artigos de revistas e livros científicos ou especializados. Ela nos faz considerar a pesquisa para além dos limites de sua redação final; ou melhor, de sua transformação em mercadoria cultural para servir unicamente ao pesquisador e à academia. (LOURAU, 1993, p. 56)

Assim, com a restituição daquilo que reverberou com a pesquisa, exploro o conceito de experiência aqui, dando passos para retribuir os potentes aprendizados que tive com a convivência com esses professores.

Início, então, apontando como Larrosa (2002) apresenta a experiência. O autor fala que não podemos confundir a experiência basicamente com quatro coisas: o excesso de informação, o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho. Esses quatro elementos indicam a razão pela qual a experiência tem sido cada vez mais rara.

O excesso de informação inviabiliza a experiência, uma vez que não nos sobra espaço para deixar que algo nos passe. Tudo é novidade, é preciso estar atento a todas as notícias, é preciso saber de tudo, mesmo que esse "tudo" seja saber de muitas coisas de forma superficial. Podemos, dessa forma, estar informados sobre muitas coisas, mas nada nos passar justamente por que o volume de informações que nos chegam é muito grande. Por isso, para Larrosa (2002, p. 21, grifo meu), *“[...] a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência.”*

O excesso de opinião seria como o segundo estágio do excesso de informação; depois de estarmos informados sobre muitas coisas, precisamos dar uma opinião. Precisamos ter uma opinião e muitas vezes ela se reduz aos binarismos certo ou errado, concordo ou discordo. Opinamos sobre tantas coisas que não deixamos espaço para que nada nos passe.

Já a falta de tempo parece ser uma terrível característica do tempo em que vivemos. Fazemos muitas coisas ao mesmo tempo, corremos de um lado para o outro, precisamos ser melhores, mais bem formados, mais bem remunerados – e, nesse lugar onde tudo é instantâneo, também não resta espaço para a experiência. *“Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória são também inimigas da experiência.”* (LARROSA, 2002, p. 23,).

Dessa forma, penso que Leila Domingues Machado (1999) também traz pistas para pensar esse tempo de aceleração em que vivemos quando nos diz que *“Quando vivemos atravessados pela velocidade talvez a melhor arma seja a desaceleração.”* (p. 5,). E nessa desaceleração é que nos damos a oportunidade de que algo nos passe, nos aconteça e, talvez, nos forme e transforme.

O último ponto que Larrosa coloca como impedimento para a experiência é o excesso de trabalho. Muitas vezes se confunde trabalho com experiência, ou melhor, se associa a experiência à quantidade de anos trabalhados. Porém, a experiência não pode ser medida, muito menos quantificada em números. Ela também não é sinônimo de trabalho.

Por fim, para que a experiência nos passe, é preciso estar aberto à

[...] possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer **parar para pensar**, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; **parar para sentir**, sentir mais devagar, **demorar-se nos detalhes**, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender 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, grifos meus).

Assim, refletindo sobre os pontos que o autor nos fala podemos estar mais abertos a que coisas nos passem, pois somos sujeitos da experiência e é em nós que têm lugar os acontecimentos (LARROSA, 2014).

“É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.” (LARROSA, 2002, p. 26) Em outro escrito de Jorge Larrosa (2011a) o autor complementa a ideia da experiência ser *aquilo que me passa*, falando sobre a

necessidade de fazer ressoar a noção de experiência, de dar a ela *certa densidade* explicando assim mais detalhadamente que:

A experiência supõe, como já vimos, que algo que não sou eu, um acontecimento, passa. Mas supõe também, em segundo lugar, que algo *me* passa. Não que passe ante mim, ou frente a mim, mas a mim, quer dizer, em mim. A experiência supõe, como já afirmei, um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde ela tem lugar. (LARROSA, p. 6, 2011a)

O sujeito da experiência é um sujeito passivo, mas não como forma de não participação, e sim como forma receptiva e sensível de dar espaço-tempo para os acontecimentos.

O sujeito da experiência não é, em primeiro lugar, um sujeito ativo, e sim um sujeito passional, receptivo, aberto, exposto. [...] Mas se trata de manter sempre na experiência esse princípio de receptividade, de abertura, de disponibilidade, esse princípio de paixão, que é o que faz com que, na experiência, o que se descobre é a própria fragilidade, a própria vulnerabilidade, a própria ignorância, a própria impotência, o que repetidamente escapa ao nosso saber, ao nosso poder e à nossa vontade. (LARROSA, 2014, p. 42)

Dessa maneira, a experiência está ligada ao princípio da paixão, onde se sente os acontecimentos com mais intensidade, onde o pulsar é mais forte, o sentir é mais tenso e intenso, caminhando também para a questão do padecimento, do estado agonístico em que se encontra o sujeito apaixonado. Dessa forma, a experiência emerge em meio a esse estado agonístico, onde se sente com mais intensidade, onde se para e repara com riqueza de detalhes a própria experiência. E é atravessada por esse estado que se dão as minhas práticas docentes.

Estava numa dinâmica nova em todos os sentidos. Lugar diferente, pessoas diferentes, função que nunca havia assumido; acho que quase todos os professores passam por esse choque ao ingressar no magistério... Estava em meio a um turbilhão de novas práticas cotidianas, onde pude sentir na carne como era a vida numa região rural, onde as condições impostas pressionavam para uma rotina estática e marcada pelo modelo tradicional de ser escola, ser professora, ser aluno, onde se entendia a escola como única forma possível de sair das condições atuais de vida, de melhorar, de “ser alguém”. Sentia-me sufocada e sem espaço para pensar em formas outras de estar ali, sentia-me esmagada pelas formas cristalizadas da escola ser escola. (Trecho do caderno de campo)

Uma sensação agonística, sem ar, sem respiro, do não-saber, de alguém que ignora algo. O estado agonístico também pode ser um espaço de luta, onde se luta por aquilo que se deseja transformar. Porém, como poderia assumir-me ignorante diante dessa situação? Como ser ignorante e também professora? Em que sentidos um professor confia que ignora algo?

Numa sociedade onde o professor é o responsável pela transmissão do saber, não resta espaço para o não-saber. Ao contrário dessa ideia, Jacques Rancière (2013) nos aponta para a potência do ignorar e para a questão do modelo em que só se aprende por meio de outro que está prioritariamente acima desse outro primeiro, ou seja, só se aprende através de uma hierarquia. Que quem sabe mais e, por saber, deve transmitir para o outro seu conhecimento. Deve esclarecer, em toda a força dessa palavra, o outro que ignora. Entretanto, para Rancière, esse processo é chamado de *embrutecimento*, de *empequenamento do outro*, numa perspectiva em que é preciso dominar um assunto para transmiti-lo, e que aquele que deseja saber necessariamente precisa da intervenção daquele que já sabe para aprender.

Numa proposta outra, que vai na contramão dessa ideia majoritária de conhecimento, Rancière (2013) nos mostra com o seu livro “O Mestre Ignorante”, que é possível ensinar aquilo que ignoramos, pois aprendemos pelo contato com o próprio objeto de desejo e de interesse. Ele traz uma passagem que fala da experiência de ensinar Telêmaco aos alunos, ensina, pois, pela insistência do contato com o próprio Telêmaco.

Assim penso ser a experiência do primeiro contato, do primeiro dia de trabalho como professora e também do primeiro contato com o trabalho com alunos com deficiência visual, onde estive nesse estado agonístico do não-saber. Como dar aula se nunca fiz isso? Como intervir pedagogicamente se ignoro as singularidades da deficiência visual? Todas as pessoas com deficiência visual são iguais? Suponho que não. Ora, então o trabalho com um aluno será aprendido e aprimorado através do próprio trabalho. Pensando assim, como é possível trabalhar nas condições de possibilidade que nos colocamos? Talvez, seja possível dizer que se abrir à ignorância seja uma pista de trabalho para o professor mediador?

Dito isto, trago as práticas docentes para serem analisadas na tentativa de problematizar certas formas de nomear e vivenciar o trabalho do professor mediador, buscando pistas para pensar o trabalho que estes professores desenvolvem dentro da escola.

3.1 Professor mediador? O que isso significa?

A palavra mediar tem origem no latim “mediare” e significa “o que está no meio” (SILVA, 2014). Segundo o Dicionário Michaelis (ano, , online, grifos meus), mediar é:

(lat mediare) vtd 1 O mesmo que *mear*. *vti 2* Ficar no meio de dois pontos, no espaço, ou de duas épocas, no tempo: *O rio medeia entre esta cidade e aquela*. "Entre nós e a queda simbólica da Bastilha já medeia um século" (Eça de Queirós). *vtd 3* Tratar como mediador: *Mediar a reconciliação de duas*

peçoas. vt 4 Pertencer à média (classe, posto, graduação): "Natureza que mediasse entre anjos e brutos" (Morais).

Mediar, então, assume seus significados enquanto palavra e ganha tantos outros como função. Usa-se mediar para falar de resolução de conflitos ou como mediação de conflitos, porém esses usos não são associados diretamente ao mediador na escola, ou melhor, ao professor mediador. De fato, o professor mediador pode ser pensado como aquele que está junto, ou aquele que está no meio. No meio do processo educativo, no meio das práticas escolares, no meio da sala de aula. Segundo o dicionário de sinônimos (2015, online, grifos meus), mediar pode ter quatro sentidos:

Dividir ao meio: 1 dividir, repartir, mear. **Atuar como mediador: 2 intervir, interferir, interceder, intermediar.** Estar entre duas coisas: 3 distar, interpor-se, estar entre, situar-se entre, permear. Decorrer entre dois fatos: 4 transcorrer, perpassar, decorrer, passar, dar-se entre.

Neste contexto, onde mediar apresenta diversas possibilidades, pensamos na mediação dentro da escola e como ela ainda é desconhecida para muitos dos docentes e outros profissionais da educação. Portanto, este trabalho tem a intenção de analisar e pensar os distintos modos de intervenção do mediador, tornando assim a sua prática mais conhecida.

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 e 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 *locus* 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? Por que mediar? O que é ser um mediador na escola? (OLIVEIRA; FONSECA, 2015, p. 1-2, grifos meus)

O professor mediador é o entre, é aquele que está entre os processos formativos, sejam eles de conteúdos pré-moldados, até aqueles processos que a educação transmite como plano de fundo e que não são vistos imediatamente, como aquele olhar que transmite confiança ou aquela brincadeira que reverbera sentidos outros em nós.

Porém, essa função ainda causa receio em muitos professores, assim como acontece com a inclusão. Receio de não saber como lidar com a nova situação apresentada, receio de

admitir-se ignorante diante de algo, receio de ter outro professor “invadindo” a sua sala de aula, receio de precisar reinventar sua prática docente, de atualizá-la.

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)

A tensão provocada com o encontro com as práticas ainda não definidas podem ser um dos reflexos da inclusão ser ainda recente; os professores que estudaram na década passada e nessa tiveram apenas uma disciplina onde pudessem discutir o ingresso dos estudantes com deficiência na escola regular, não tiveram um espaço de diálogo para problematizar e compartilhar como estava – e está- sendo a nova rotina e dinâmica das aulas. O que acabou gerando, em alguns casos, certo receio por parte dos profissionais da escola em receber os alunos com deficiência. Dessa maneira, ainda que a Universidade não seja a única possibilidade de espaço de discussão e formação, ela é comumente a que está mais aberta a ouvir e problematizar, a oferecer estes espaços de discussão. A Universidade é um importante espaço formativo e precisamos vê-la como tal. E isso não significa só cursos de graduação ou pós-graduação, mas cursos de extensão, grupos de estudos etc.

Para todos, a formação continuada é pensada como complementação dos seus estudos e fonte importante de conhecimentos específicos que são necessários para desenvolver o trabalho de mediação. Os conhecimentos em braille ou libras, por exemplo, não são aprofundados na Univerdade, visto que a maioria dos cursos ainda tem somente uma disciplina de Educação Especial, e esta, supostamente, deveria dar conta de trabalhar as diversas leis e documentos oficiais do campo, promover discussões sobre a inclusão dos alunos e ainda apresentar as tecnologias assistivas e as singularidades do processo educativo dos alunos, como o braille, o dosvox, o soroban etc. A Libras, então, é dificilmente ensinada em apenas uma disciplina, pois se trata de uma língua, a Língua Brasileira de Sinais, e, assim como toda língua, tem toda a sua complexidade.

Dessa forma, durante as conversas pedi para que os professores narrassem um pouco de seus processos formativos e percebi que eles falaram sobre formação continuada em cursos buscados por eles e em formação em serviço, oferecidos pelo município onde atuam. A seguir, transcrevo algumas narrativas destes processos de formação em serviço....

“(...) eu sou formada no curso normal e quando eu entrei na prefeitura eu fui convidada pro curso de Braille, que foi aberto para todos os professores da prefeitura. (...) E de acordo com esse curso, no ano seguinte eu fui convidada para trabalhar nessa outra escola por conta de uma aluna deficiente visual.” (professora Camila).

“Eu fiz lá com a Ana Prado, professora que é cega, professora lá da rede de Niterói. Professora maravilhosa, que eu aprendi muita coisa com ela. Lá eu fiz várias especializações, várias. Fiz orientação e mobilidade, fiz baixa visão e cegueira, fiz surdocegueira, foram formações ao longo do ano que a gente fazia uma vez no mês. Que lá eles preparam bem os professores. Fiz o Braille também com ela e iniciei o soroban, mas não finalizei porque eu fui chamada pra cá.” (professora Beatriz).

“Eu fiz lá com a Ana Prado, professora que é cega, professora lá da rede de Niterói. Professora maravilhosa, que eu aprendi muita coisa com ela. Lá eu fiz várias especializações, várias. Fiz orientação e mobilidade, fiz baixa visão e cegueira, fiz surdocegueira, foram formações ao longo do ano que a gente fazia uma vez no mês. Que lá eles preparam bem os professores. Fiz o Braille também com ela e iniciei o soroban, mas não finalizei porque eu fui chamada pra cá.” (professora Beatriz).

“Eu conheci um professor chamado Humberto Bethoven, que ele coordenava essa área de deficiência visual, e ele montou uma turma para dar aula de Braille, sorobã e baixa visão e eu iniciei esse curso com ele. Um curso de 3 meses, infelizmente poucos alunos, nem todos os professores da rede se interessaram. Eu me interessei e me apaixonei pela área. Aí, assim que eu terminei o curso, ele me chamou para trabalhar com a Isabelly, que é deficiente visual, cega, como dobra. (...)Mas assim que eu cheguei para trabalhar com ela, eu tive, eu senti a necessidade de me especializar e de buscar mais, porque eu sabia muito pouco e até hoje estou aprendendo. Aí eu comecei a ir pro Rio, pro IBC, Instituto Benjamin Constant, para fazer os cursos dentro da área, para trabalhar com criança cega e de baixa visão também. Lá eu fiz outros cursos de Braille, fiz o alfa Braille, fiz o curso de PEVI, motricidade também e pretendo fazer outros cursos.” (professora Neica).

“E nesse momento eu fiquei um pouco assustado, porque eu não tinha outras formações, mas me disseram que o meu trabalho seria com os deficientes visuais. Então, eu fiquei mais tranquilo, não também porque tinha a formação acadêmica, mas também pela prática, que eu acho que era isso que eles estavam procurando. Alguém que vivesse toda essa situação da deficiência mesmo e que pudesse passar para os alunos lá, não só alguma contribuição no aprendizado, mas também que eles tivessem como paradigma, um modelo a ser seguido. (...) até aquele momento, 2012/2013, [eu era] o único professor cego na rede de ensino do Município.” (professor Cristiano)

“Bom, eu sou professora de 1ª a 4ª série, com especialização em educação especial e sou psicopedagoga. (...) já tinha experiência de 3 anos trabalhando em clínica com crianças com necessidades especiais. (...) Muito do que eu aprendi, eu aprendi convivendo com Soraia, que era a outra professora da sala de recursos, que na verdade já atua e inclusive faz, fazia um curso a época lá no IBC, uma formação lá. E com a Neica, que é mediadora e tem toda uma formação lá no IBC. Então foi muito por aí buscando informações em cursos, mas muito convivendo com essas pessoas e aprendendo com elas.” (professora Fátima)

Por meio do dispositivo entrevista, de um manejo cartográfico da entrevista (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2014), foi possível conversar com professores mediadores da Rede de Itaboraí e – por alguns deles trabalharem em outras redes – tecer relações entre as redes de Itaboraí, Niterói e Estado. Com estas conversas, os professores mostraram seus inícios no trabalho com educação especial. Inícios como uma expressão do entre-dois....formação em serviço, clínica, a própria prática como cego e convivência....

As professoras Neica e Camila contam que iniciaram o trabalho na educação especial depois que se interessaram em fazer um curso oferecido pelo próprio município e, ao final deste, foram convidadas a iniciar o trabalho na área. Elas contam que fizeram aulas de braille e soroban por quase um ano, tendo o curso dividido em módulos e que a prefeitura ofereceu todo o material para a realização do curso. Elas também esboçaram tristeza ao relatar que o curso foi aberto para toda a rede, mas que poucos professores se interessaram em fazer.

A professora Fátima relata que iniciou sua trajetória trabalhando em uma clínica com atendimentos psicopedagógicos. Ela diz que esses atendimentos a auxiliaram no início do trabalho com o atendimento educacional especializado, uma vez que ela já atendia pessoas com deficiência no consultório. Ela relata que outro fator que ajudou nesse início de trabalho com o AAE foi a vivência com outros professores que já atuavam na área.

A professora Beatriz narra a sua formação em serviço, em outro município, que a ajudou a iniciar o seu trabalho na rede de Itaboraí.

O professor Cristiano falou da trajetória dele, que foi um pouco diferente dos demais professores. Ele diz que não tem nenhuma formação acadêmica na área da educação especial, mas que foi convidado a trabalhar na área por ser cego. Ele acredita que a vivência como cego

foi o que desencadeou o convite, para que pudesse “passar” para os alunos, segundo Cristiano, como era a vida de uma pessoa cega para além da escola e também para ser uma espécie de “modelo” para eles.

Com os relatos percebe-se que todos falaram, de alguma maneira, do receio de iniciar um trabalho onde não se sentiam preparados para exercer, ou melhor, em que se espera estar preparado para exercer. Compartilhar suas práticas em cursos ou mesmo a troca entre pares foi elemento essencial para ir configurando seus trabalhos e dando certa materialidade às suas práticas. Percebe-se aí, então, que há necessidade de se criar espaços de diálogo entre os profissionais da escola, para que possam trocar experiências, medos, angústias e discutir os problemas coletivamente.

O que vem se percebendo na escola é que quando um aluno com deficiência chega ele é quase sempre motivo de apreensão. Os profissionais comumente repetem perguntas, tais como: Como vamos trabalhar com ele? O que fazer para ensiná-lo? Temos condições de tê-lo aqui? Estamos preparados para recebê-lo? Somos capacitados para isso?

Essas perguntas já batidas – que mais parecem clichês – são muito ouvidas ainda hoje no espaço escolar. As dúvidas e questionamentos permeiam o ingresso dos alunos com deficiência na escola. Os professores não se sentem preparados e, com isso, alguns buscam formas de resolver essa situação e outros se negam, alegando que não sabem como fazer.

Esses professores que decidem resolver a situação, normalmente procuram por cursos para complementar suas formações e para ajudar a pensar em formas de atualizar seu trabalho, ou seja, pensar em outras possibilidades de atuarem enquanto docentes. Nesse primeiro momento, os professores descobrem que na educação especial existem muitas funções, que não se tem um único professor para atuar diretamente com os alunos com deficiência.

Existem diversas funções e profissionais na educação especial, os mais comuns são: as professor da sala de recursos multifuncionais – ou AEE –, professor mediador e tradutor ou intérprete de Libras. Basicamente, nas escolas encontramos as funções de professor da sala de recursos multifuncionais e de professor mediador⁶ sendo exercidas.

Todas as funções citadas são parte de um esforço maior de fazer com que a inclusão ocorra nas escolas, substituindo lentamente o antigo modelo de classe especial onde todos os alunos com deficiência estudavam numa mesma sala, separados dos alunos ditos “normais”.

⁶ Embora fale das diversas nomenclaturas da presente função, escolho usar a de professor mediador que é a que o município no qual trabalho utiliza e também é a que – dentre as utilizadas – mais me parece adequada.

Já nas escolas especiais, os alunos eram separados de acordo com a sua deficiência e eram encaminhados para os centros especializados. Esses centros eram específicos para determinadas deficiências e foram criados para dar conta de promover educação para todos, tais como a APAE ⁷ em 1954, a Pestalozzi ³ em 1954, o INES ⁴ em 1856 e o IBC ⁵ em 1854.

Apesar de alguns dos centros citados acima ainda serem referência em atendimento, o movimento tem sido maior no sentido de promover uma educação inclusiva, ou seja, onde todos os alunos, independente de ter deficiência ou não, estudem juntos. Por conta dessa nova demanda, cabe investigar as funções da educação especial que vem sendo mais exercidas nas escolas inclusivas. Aqui neste trabalho, interessa investigar a função do professor mediador na escola inclusiva de educação básica.

E assim, repito: O que é um professor mediador? Qual sua função na escola? Como esta função ganha consistência na escola regular?

Seguindo pistas para pensar nessa função, o professor mediador é aquele que habita muitos espaços na escola, ele transita por entre lugares quase como voltando ao seu estágio de discente. Ele tem contato com o seu aluno mediado e com os demais às vezes de forma diferente dos outros professores, talvez como aquele que se posiciona entre aluno-professores, aluno-escola, aluno-currículo, aluno-aluno etc. Ele está presente nas rodinhas de conversa enquanto o professor regente não chega na sala, ele participa das aulas vagas, ele sai para a aula de educação física e informática e experiencia a escola sob outros ângulos e com outros olhares.

3.2 Como vem acontecendo a mediação em itaboraí narrada pelos professores

E a figura do mediador não é só essa, eu acho que um dos aspectos que você trabalha com o seu aluno é a autonomia. (Professora Neica)

Ao pensar na função do professor mediador, e nas implicações das escassas aparições deste professor nos documentos oficiais federais, observo também que o trabalho vai ganhando consistência e forma com a própria prática, como narrado pela professora Neica acima.

⁷ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

³ Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro.

⁴ Instituto Nacional de Educação de Surdos.

⁵ Instituto Benjamin Constant.

No intuito de compreender como se configura a função de mediação no Município de Itaboraí, que é o foco de análise, observa-se que existem duas formas de nomear aqueles que acompanham os alunos com deficiência na sala de aula, são elas: professor mediador e o inspetor cuidador⁶. Na primeira, quem atua são professores (principalmente do 1º segmento), com formação em nível médio – modalidade de curso normal – ou em nível superior – com graduação em pedagogia. Já na segunda, os inspetores de estudantes são pessoas com formação em nível médio que assumem a função de acompanhar o aluno com deficiência em suas aulas sem ter um cunho pedagógico, ficando responsáveis mais pela parte de higiene, alimentação e locomoção desses alunos. Tal diferenciação entre profissionais que assumem funções muito próximas causa grande conflito no município de Itaboraí, pois os professores mediadores lutam para conseguirem seu espaço e para se sentirem reconhecidos como professores. Assim, colocar professores e inspetores acompanhando alunos com deficiência gera-se ainda mais dificuldade para entender as funções de cunho pedagógico que o professor mediador desenvolve.

Pensemos, então, o professor mediador como um cartógrafo, ele está no meio, no entre, pois ele não está só junto com aluno, ele acompanha processos (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012). As práticas do professor mediador ganham forma nesse "entre", que nos passa e nos acontece, no âmago da experiência. Assim, o que emerge no meio do encontro entre professor e aluno é que dá forma às práticas, é que dá consistência à atuação deste professor.

Aqui, junto com a noção de experiência, uso a cartografia (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012).

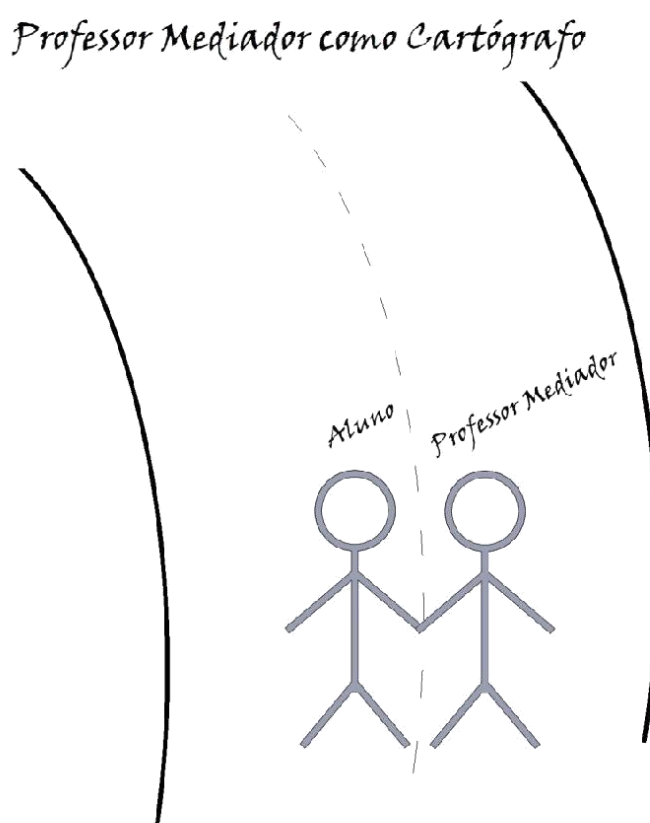
[...] [Essa] diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados. Das pistas do método cartográfico queremos, neste texto, discutir **a inseparabilidade entre conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir** [...]. (PASSOS; BARROS, 2012, p. 17, grifos meus).

Neste sentido, experiência e cartografia funcionam como intercessores para dar forma ao professor mediador como um cartógrafo. Como aquele que acompanha processos (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012), e que ao acompanhar, não separa pesquisa de vida, conhecer de fazer, pesquisar de estar junto, ensinar de aprender.

⁶ Cabe ressaltar que os dois profissionais e suas atribuições aparecem detalhados no Regimento Escolar de Itaboraí (ITABORAÍ, 2014) e são analisados aqui na dissertação no capítulo sobre as legislações.

Na ilustração abaixo, pode-se observar o professor mediador e o aluno seguindo juntos pelo caminho, como parceiros. Esse caminhar juntos é um ponto crucial para que o professor mediador possa ser considerado um professor cartógrafo. Uma vez que sem tecer um caminho compartilhado não é possível abrir-se para o encontro com o outro. Não é possível que os afetos tenham lugar e que os acontecimentos sejam potentes formas de dar espaço para a experiência (LARROSA, 2002; 2011a; 2011b, 2014).

Figura 5 – O professor mediador como aquele que acompanha processos e segue trajetórias de aprendizagens em constituição



Fonte: A autora, 2016.

O professor mediador – como cartógrafo – tem como função acompanhar um aluno com deficiência em todas as suas aulas, sendo responsável por estar com este aluno em todo o tempo que o mesmo estiver dentro da escola. É o mediador quem constrói junto com o aluno subsídios para que ele possa acompanhar as aulas, realizando, para tanto, os ajustes que forem necessários e, assim, auxiliar na sua aprendizagem. Os mediadores também auxiliam o professor regente no que tange aos ajustes dos materiais, de currículo e de formas de avaliação.

E como o trabalho do mediador não está dado *a priori*, não está ligado, de certa forma, ao campo da representação, então a atuação do mediador pode estar relacionada ao agenciamento maquínico, que

[...] estabelece relações de comunicação sem determinismo, capazes de gerar diferentes produtos e a heterogênesse da própria máquina. Se entendermos o aprender flauta [ou a atuação do mediador] como um agenciamento maquínico, o aprender resta sendo eliminar barreiras. Aprende-se entre a boca e a flauta, aprende-se no meio, na superfície de seu acoplamento, fora do campo da representação. (KASTRUP, 2008, p. 106)

Dessa forma, a atuação com mediação se dá pelo meio, produzindo ajustes de materiais, aprendizagens potentes e o investimento da autonomia da pessoa com deficiência, como diz a professora mediadora Neica.

As formas de realizar o trabalho de mediação são das mais variadas. Dependem de muitos elementos, como se está no meio, se deriva da mistura da instituição onde se está atuando, das legislações vigentes, dos professores regentes envolvidos, mas principalmente das necessidades e singularidades de cada aluno.

Elas podem ser somente da ordem da transcrição, como por exemplo, transcrever textos para o Braille, no caso dos alunos cegos, ou traduzir do Português usado em sala de aula para Libras, no caso de alunos surdos. Em casos mais severos, as adaptações curriculares – como são denominadas pelos documentos oficiais – precisam ser realizadas de forma a promover a aprendizagem de conteúdos práticos.

Em casos muito singulares, em que o educando com graves comprometimentos mentais e/ou múltiplos não possa beneficiar-se do currículo da base nacional comum, deverá ser proporcionado um currículo funcional para atender às necessidades práticas da vida. (BRASIL, 2001, p. 58)

Vê-se, então, na própria legislação, a ideia de adaptação atrelando conhecimento e vida às condições singulares de cada estudante. Assim, a aprendizagem será voltada para as atividades de vida diária, pois se entende que a educação oferecida para o aluno precisa respeitar suas singularidades e promover aquilo que for importante para o aluno, ou seja, será feito o que for relevante para a vida do aluno de acordo com suas demandas. Por exemplo, pode ser preciso auxiliar o aluno a aprender a usar os talheres ou a comer sem ajuda, ou a ir ao banheiro de forma independente, ou a assinar seu nome etc.

Ainda sobre a função do professor mediador, foi possível observar pistas sobre a sua atuação durante as conversas/entrevistas realizadas com os professores, quando eles narraram suas experiências com a mediação e falaram o que entendiam ser a função do professor mediador. As impressões deles e as próprias narrativas de atuação como mediadores – ou com

mediadores –, ao serem analisadas, dão pistas para pensar na composição do trabalho como professor mediador e como é o seu trabalho dentro da escola inclusiva.

Os professores compartilharam um pouco das histórias vividas com os alunos que estavam mediando ou de mediações anteriores, davam detalhes das trajetórias dos alunos e faziam, assim, com que me aproximasse desses sujeitos, como se conhecesse cada um deles, como se fosse professora deles também. As histórias narradas, em alguns momentos, pareciam se repetir às minhas com a mediação.

As reivindicações e opiniões sobre as problemáticas que vivenciam nas escolas que trabalham parecem aproximar esses professores. Assim como a ideia de que os mesmos têm do trabalho com a mediação:

“Eu acho que o professor mediador na sala de aula ele [sic] tem que mediar, né. Tem que mediar as atividades, adaptar as atividades, é a função dele. É o que eu acho. De repente se o professor, como sempre, não prepara a atividade a gente é que tem que preparar. Ampliar a atividade, tentar colocar a aula bem de uma forma áudio-visual para a criança estar tendo contato. Já que a criança é baixa visão severa, o contato mais, como se fala? No ano passado a Yasmin teve uma aula, esqueci até o nome agora, de ciências. Sobre célula não, sobre... Também teve sobre células, eu peguei aquele livrinho lá do Instituto Benjamin, levei e mostrei como era a célula. [...] Eu acho que o professor mediador é pra isso, é pra ter esse **contato**. O professor mediador também pode **mediar com os outros** alunos da turma, ano passado em consegui que a turma se unisse e fizéssemos uma festa de 15 anos para a Yasmin. Então isso tudo lá em Niterói também era assim. As vezes os alunos tinham aquele olhar pra Vanessa diferenciado, aí eu tentava mediar. Eu fiquei 3 anos com ela e eu tentava assim, a turma que eu tivesse com ela, eu tentava. Ela sempre estava na mesma turma nos anos seguintes, mas as vezes entrava algum aluno diferente e eu tentava mediar até mesmo a união dela com aquele aluno, ou a parte de amizade, pra conhecer. – Ah você já conhece? As vezes ela não ia naquele dia, eu falava com o professor novo. – Oh tem a aluna tal tal. Essa mediação de aluno-professor, da escola, de conhecer a escola, né, a parte que a gente tem que fazer a parte de orientação e mobilidade, de conhecer a escola, partes da escola quando o aluno é novo. É explorar a escola também, os ambientes da escola. Que as vezes tem aluno que não vai nem, tem professor as vezes que não leva nem o aluno na biblioteca. – Ah não vou levar não que vai ser difícil levar. [...] Então eu acho que é importantíssima, é necessário mesmo o mediador, faz falta para o aluno, tanto baixa visão, autista, que tiver uma deficiência severa faz falta, uma dificuldade de aprendizagem, alguma coisa severa. **Por que é ele que vai fazer esse intercâmbio entre o professor e o aluno e fazer também a interação dele na turma, na escola. E lutar também pelo aluno [...]**”. (professora Beatriz, grifos meus)

Ao analisar um trecho da conversa com a professora Beatriz, nota-se que ela fala sobre o contato e o mediar com os outros. Estas são duas ideias caras, pois são algumas das emergências para pensar esse professor como cartógrafo, uma vez que ele precisa desse contato, dessa vivência para dar lugar à experiência. Sem essa abertura para o outro, para o contato não há cartografia. A professora, mesmo sem ter contato com as leituras sobre a cartografia, vai traçando sua prática como processo e abertura para a experiência.

“Para mim, assim, no meu pensamento, o professor de apoio ele é, justamente ele está ali (eu chamo de apoio, mas é na verdade o mediador) ele está ali para exercer essa função **de auxiliar mesmo**, não vejo esse auxílio na questão do professor ser um porta-voz do professor da sala de aula, que tem que ficar explicando as matérias. Por exemplo, o professor mediador está ali para poder suprir as necessidades que o aluno portador de deficiência tem. Por exemplo, ali na hora de copiar do quadro, então o mediador vai fazer aquele papel ali **de ser naquele momento a visão dele para ele copiar ali**. (...)Mas eu acho que principalmente a função do mediador é estar ali para ser um apoio para o aluno naquilo que ele não consegue fazer e também estar sendo ali um **intermediário** entre o professor e o próprio aluno. Por que muitas das vezes o aluno não consegue dizer pro professor, **expressar pro professor** onde que ele está conseguindo ir ou não, por causa às vezes de vergonha ou então de não saber mesmo. Do não saber como chegar, porque às vezes a deficiência acaba impedindo um pouco, assim, distanciando um pouco o professor do aluno. Eu vejo isso que às vezes o aluno que tem deficiência ele fica mais retraído, mais no cantinho e o professor pergunta se ele está entendendo e ele diz que está, mas porque tem vergonha de dizer que não está. Então essa hora ali o mediador tem uma função muito importante de estar dialogando com o professor, mostrando pro professor onde que o aluno está chegando ou não, onde que ele não está conseguindo avançar”. (grifos meus, professor Cristiano)

Em mais uma conversa aparece a ideia desse contato. O professor Cristiano fala de como esse professor mediador e o aluno precisam de uma relação próxima para dar a ver a mediação, pois é necessário fazer aquilo que emerge como demanda no decorrer do processo. Sem esse contato, como saber aquilo que é preciso fazer? Como ir traçando uma relação de confiança para que o aluno lhe conte aquilo que sente sem ter o contato?

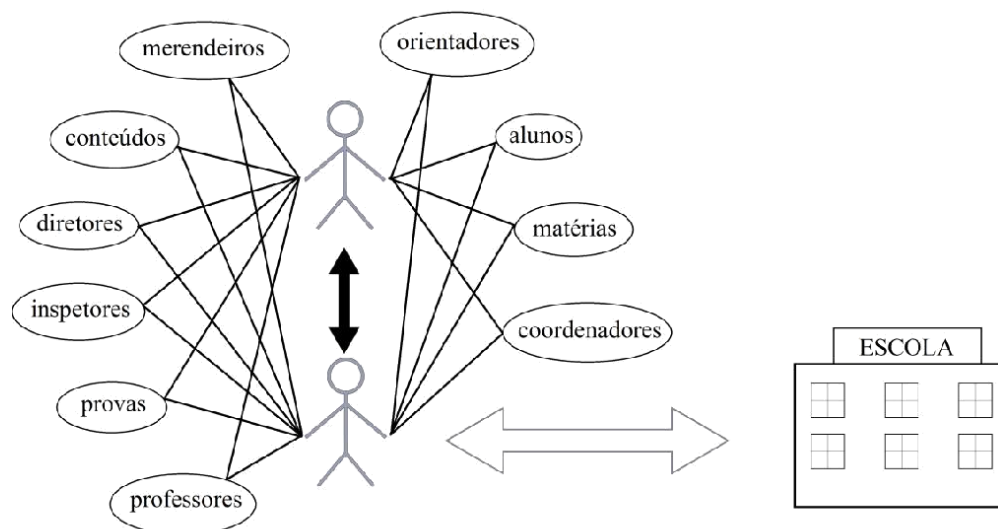
Esta posição do contato, de estar entre, ressoa com a minha experiência como professora mediadora foi com uma aluna com deficiência visual (baixa visão ⁷). Portanto, narro aqui as singularidades que envolvem a estada na escola de uma aluna que não conta com o recurso visual como principal aporte para as atividades escolares. Sendo assim, as situações e conflitos narrados sobre a mediação devem ser pensados neste contexto, que envolve uma deficiência que é da ordem sensorial.

A aluna em questão, a Yasmin, tem uma doença progressiva, chamada retinose pigmentar, que “É causada por inúmeras mutações genéticas, de origem hereditária ou relacionadas a fatores ambientais [...]. O diagnóstico é dado pela presença de pigmentos escuros na retina [...]” (CAMPELLO-COSTA; SERFATY, 2008, p. 126). Tal doença faz com que apareçam pontos escuros (os pigmentos) na retina, dificultando a visão e restringindo o grau do campo visual, perdendo, assim, progressivamente a visão, podendo chegar a cegueira total ou continuar mantendo um resíduo visual pequeno, não sendo possível determinar quando, ou se, isso acontecerá mesmo. Dessa forma, o trabalho que foi sendo realizado com a aluna vem contrariando o que habitualmente convencionou-se chamar de “*estar preparado*” para a atuação profissional, onde primeiro se adquire todo o conhecimento técnico e teórico para depois ir a campo para “*aplicá-lo*”.

Em contramão, a minha atuação com a aluna começa do estranhamento, do não-saber, partindo da ideia do transformar para conhecer, em oposição ao já famoso conhecer para transformar (COIMBRA, 1995, ROCHA; AGUIAR, 2003 apud DIAS, 2012,). O trabalho com ela foi acontecendo entre as práticas cotidianas, nas demandas e necessidades que surgiam, no estar junto e aprender junto. O que sustentou o trabalho em muitos momentos foi o contato, foi o espaço de diálogo sempre aberto, onde foi possível conversar, refletir, melhorar, mudar, transformar as práticas, num processo incessante e que não se fecha nunca. A aposta é compreender a mediação como um emaranhado de múltiplas conexões possíveis cujo o objetivo é promover a educação daquela aluna ou aluno de forma singular, particular.

⁷ Entende-se por baixa visão um grau de perda visual que não consegue ser resolvido com lentes convencionais (óculos) e que interfere no desempenho cotidiano. A perda pode ser na visão periférica (visão em tubo) ou na visão central (manchas na parte central, dificultando a visão de detalhes). (CAMPELLO-COSTA; SERFARY, 2008).

Figura 6 – Professor mediador e aluno interconectados



Fonte: A autora, 2016.

E é desse espaço onde ocorrem os contatos, que são as múltiplas conexões que sigo pensando nas diversas marcas que compõe a vida escolar dessa aluna e de todos aqueles que estão envolvidos em seu processo de escolarização, como professores, inspetores, coordenação, direção etc. Ela está cursando o 2º segmento do ensino fundamental e isso significa dizer que ela tem quase 10 professores diferentes e, portanto, quase 10 maneiras diferentes de trabalhar, de dar aula. O desafio de mediar, nesse caso, se intensifica, se multiplica pelo menos por 10, pois se faz necessário traçar estratégias diferentes na tentativa de criar relações de parceria, de contato direto com esses professores regentes.

Neste sentido, o contato e a autonomia dão pistas da tarefa do professor mediador, que planeja, traça estratégias de ensino-aprendizagem, produz materiais etc, assim como os outros professores. Mas é bom lembrar que tal professor está no meio e, por isso, não realiza o trabalho sozinho, ele precisa do professor regente para que possam trabalhar juntos. Essa relação de contato com o aluno e os professores é fundamental para criar estratégias de abordagem dos conteúdos, tendo em vista as especificidades das matérias escolares e as singularidades e particularidades que nesse caso são para uma aluna com baixa visão. Atualmente, não existe um momento criado/delimitado onde possa haver essa troca, esse diálogo, ele se dá no curto espaço dos intervalos, da entrada ou saída, nos corredores... Onde houver possibilidade de se estar trocando ideias sobre novas maneiras, novas estratégias de ensino-aprendizagem para a aluna.

E aí é dos professores mesmo não terem sensibilidade, de entregarem a prova assim em cima da hora e ela ali, entendeu? (...) Eu acho que o mediador, aqui em Itaboraí, assim... Niterói não tanto, mas em Itaboraí é mais. Acho que o mediador aqui anda muito sozinho, se sente mais, entendeu? Muito sozinho mesmo. As vezes não tem aquela ajuda, né. O olhar também do professor, o próprio professor regente acha que a gente **tem que se virar nos 30**, fazer tudo, mas você ali está como professor. O respeito também, não te tratam como forma de professor, da forma como você tem que ser tratado. (grifos meus, professora Beatriz)

Esse contato entre professor mediador/aluno e professor mediador/professor regente não é uma tarefa nada fácil para o professor cartógrafo. Tecer uma prática pelo contato não acontece de forma forçada, ela se reverbera por um caminho construído em conjunto. Até que seja possível ver esse caminho do contato acontecendo, muitos são os desafios do professor mediador, como dito pela professora Beatriz: “[...] tem que se virar nos 30 [...]”.

Como tecer no acontecimento de práticas a emergência do professor mediador? Em que medida se tece um contato? Ao tecer um contato e estar entre é necessário se “virar nos 30”? O “se virar nos 30” também pode ser pensado para refletir sobre as tensões presentes no cotidiano da escola. Como “se virar nos 30” quando o aluno falta naquele dia? Como “se virar nos 30” quando não se sabe o que o professor regente trará de atividade?

Quando o aluno que se acompanha não vai à escola, o que fazer? Não existe uma resposta única. Porém, a única certeza é que a ausência do aluno incomoda. Incomoda a escola, incomoda aos funcionários, como se o professor mediador – por conta da ausência do aluno – fosse ficar à toa.

O que a experiência como professora mediadora me mostra é que esse “ficar à toa” não existe. As tarefas do professor mediador são muito amplas, muitas coisas a atravessam e a ausência do aluno naquele dia pode oferecer tempo para colocar em ação certas ideias, fazer o que a escola solicitar, ficar na sala dos professores, adiantar a confecção de materiais, ficar no lugar de outro mediador que faltou... Enfim, a ausência do aluno na escola, uma prova dada de surpresa, a ausência de um professor, estes e tantos outros exemplos retratam o cotidiano de trabalho do professor mediador, que não faz a sua prática sozinho. Quanto a ausência do aluno, talvez seja uma das situações de maior tensão do trabalho, e que mais incomoda a

equipe diretiva. A escola frequentemente não sabe o que fazer, o que pensar ou o que delegar para esse professor mediador, e muitas vezes associa a ausência do aluno ao ócio do professor.

Outra ausência que muda a rotina do dia é a de algum professor regente. A turma é dispensada e geralmente vai para a quadra aguardar o horário da próxima aula e então o professor mediador se vê mais uma vez na dúvida sobre o que fazer. Acompanhar o aluno na quadra faz parte de seu trabalho? Naquele espaço – que não é o da sala de aula – é possível realizar alguma intervenção pedagógica? É necessário realizar alguma intervenção? Diria que sim e não. Depende muito do desenvolvimento do aluno, de entender o momento. Em certos momentos a minha presença nos espaços fora da sala foram necessários para mediar situações ainda muito recentes para a aluna, e em outras situações, a melhor saída era perceber que a aluna é uma adolescente e, como qualquer outro adolescente, quer seu tempo de conversas e risadas com as amigas sem a intervenção de professores. E assim vai se compondo o trabalho, com vivência, escuta sensível e uma boa dose de imprevisibilidade.

Hoje na escola tive uma grata surpresa. Geralmente, o que costuma acontecer é que os professores me pedem para fazer as adaptações de materiais às pressas e vou improvisando com os materiais que tenho no estojo, pois, por mais que eu peça, eles acabam só me entregando o material para adaptar no instante da aula. Porém, hoje as coisas foram diferentes. O professor de geografia chegou mais cedo e, para minha surpresa, me procurou. Ele estava com várias folhas e me mostrou bastante empolgado o que havia trazido para a aula. O professor havia ampliado o mapa que utilizaria em sala, me perguntou o que eu achava do que ele havia feito e contou que ficou em casa pensando em como poderia fazer para que a Yasmin pudesse acompanhar a aula daquele dia. Fiquei muito contente com a iniciativa dele! Nós montamos ali juntos as diversas folhas que compunham o mapa e, naquele momento, acontecia não só uma composição de mapa, mas de trabalho pedagógico integrado, pensado e realizado juntos. Só me dei conta disso depois, quando parei para escrever este caderno e pensar sobre o que havia acontecido. Ver o trabalho que venho realizando ressoar é maravilhoso. Melhor ainda é ter novas parcerias. (Trecho do caderno de campo)

Momentos como o relatado acima são potentes maneiras de contribuir para a renovação das formas do trabalho que vão se construindo enquanto prática, que vão se refinando através da experimentação, do contato, das respostas dos envolvidos e da escuta sensível. Assim, apesar da função de mediação não ser regulamentada, isso não impede que o trabalho aconteça, que ganhe força e consistência com a própria prática cotidiana. Nesse sentido, é através dos relatos do caderno de campo, das conversas/entrevistas com os professores, dos documentos oficiais etc, que a função de mediação ganha corporeidade. Cada relato, cada memória, cada fala que se tem sobre o trabalho, enuncia a atividade que a mediação tem no contexto escolar, tanto para a rotina da escola e dos professores regentes quanto para os alunos que são mediados. Porém, não só de momentos bons é composto o

trabalho. Às vezes a recusa e a insistência em fazer o trabalho como sempre foi feito são formas de se posicionar e resistir àquela nova realidade da escola.

Com as conversas, registros, práticas, saberes, foi possível elencar dois conceitos-ferramentas para pensar na função do professor mediador: experiência e cartografia. Junto com eles as pistas da confiança, contato e autonomia surgem como efeitos das tessituras dos trabalhos do professor mediador.

Seguimos, assim, em busca de outras pistas emergentes do encontro com a mediação escolar.

As avaliações que são acompanhadas pelos mediadores muitas vezes não são consideradas, os professores acham que o mediador, eu estou falando no calcanhar de Aquiles que eu já sei que foi vivido aqui, existem professores que acham que o mediador está dando a resposta para o aluno. Então você não **confia** naquele profissional que está lá acompanhando aquele aluno. (...) Então assim, é bastante complicado. Porque é, qual é vantagem que o mediador tem? –Ah, para dizer que ele está realmente efetivando a mediação? Será que tem gente que faz isso? Eu acredito que tenha, definitivamente eu acredito que tenha. Mas e aí, como é que a gente vai fazer? Ah, então o professor vai fazer a prova oral. Por que não? (...)É, porque você tem alunos que assim não tem uma verbalização, mas tem o desenho, consegue se expressar com outras formas de expressão. (grifos meus, professora Fátima)

Confiar! A confiança dentro do sentido da cartografia é um ethos. “O ethos da confiança tem o sentido de abertura ao plano da experiência e de aumento da potência de agir.” (SADE; FERRAZ; ROCHA, 2014, p. 69). Talvez confiar seja o elemento impulsionador para que as relações de mediação sejam cada vez mais alargadas. O que acontece quando não se confia no outro?

A dificuldade de estabelecer relações de confiança com o professor mediador também pode ser entendida como mais um dos efeitos de não se reconhecer este profissional como professor. E também de não se estabelecer o diálogo entre estes profissionais, que deveriam estar trabalhando em parceria.

"Agora chega essa professora e quer ensinar como que eu tenho que dar aula?" Essa fala é recorrente nas escolas, e é dita por muitos professores. Vejo muitos professores, principalmente os com mais anos de magistério, que se recusam a fazer ajustes em certas

atividades ou provas em sala, pois entendem que estarão dando alguma “vantagem” para o aluno com deficiência. Eles entendem que precisam tratar todos os alunos exatamente da mesma maneira, todos iguais.

Existem também alguns professores que se recusam a ter a presença do professor mediador em sala, pois alegam que não é necessária a estada deste outro professor. Em algumas experiências que tive com situações parecidas me mostraram que normalmente essa recusa é só uma forma de tentar firmar o lugar do professor regente como único naquele espaço.

A professora naquele dia estava diferente. Me pediu para fazer vários favores para ela fora da sala e eu fiquei me perguntando qual seria o motivo disso. A certa altura da aula, percebi que pudesse ser por que ela não me queria ali. Fui falar com ela que sairia rapidamente da sala para resolver um problema e ela me disse para eu não me preocupar, pois ela também era professora da Yasmin. Respeitei o espaço da professora, mesmo me perguntando se eu estava certa de tomar aquela atitude. Quando terminou o tempo de aula da professora, voltei para a sala e perguntei, como quem não quer nada, o que a Yasmin tinha aprendido na aula e ela me disse: “-Não fiz nada, fiquei desenhando, só.” Aquela resposta ficou ecoando em mim. (Trecho do caderno de campo)

Mais uma vez, vem à tona a questão do lugar do professor mediador na escola e se faz necessário pensar nos caminhos que estes professores estão trilhando e quais são os desafios que ainda enfrentarão. Como fazer emergir uma relação de confiança entre esses professores? Como afirmar posições dentro da escola? É preciso pensar numa abertura para que haja um trabalho integrado, pensado e elaborado em conjunto, para que não seja mais possível pensar que apenas um destes professores é o único responsável por promover a educação dos alunos.

-Caramba, faltou o professor mediador! **Ai tem professor que já se sente como se estivesse nu.** – Ai meu Deus! Eu não sei o que é que eu vou fazer com aquela aluna. Como se aquele aluno fosse uma caixinha de surpresas que você vai abrir e vai sair alguma coisa muito ruim pra você. Ou você vai ter uma surpresa mesmo, que vai conseguir resolver aquilo ali. Eles se sentem sem chão, né, o professor, mas não pode, ele tem que sentir ali que o aluno é dele também, que ele faz parte daquela inclusão ali, faz parte do conhecimento do aluno, que o aluno precisa se apropriar daquele conhecimento, precisa que ele explique também para aquele aluno. (grifos meus, professora Beatriz)

E às vezes, pela figura do mediador, eles têm aquela visão, fala para o professor mediador: -Ah, ele está aí! -Ah, ele não veio? É aquele alvoroço. -Ih, fulano não está aí! O que é que nos vamos fazer? O que vamos fazer é conduzir esse aluno até a sala de aula. Se é um aluno que não tem comprometimento cognitivo algum, que vai poder assistir a aula dele numa boa, como ouvinte, se é a presença ou ausência daquele professor mediador não vai atrapalhar em nada. Vamos receber esse aluno e tal. Então eles focam muito nisso. Que esse aluno deficiente, ele precisa da presença do mediador constantemente. (professora Neica)

Em certas situações a lógica se inverte, alguns professores veem o professor mediador como único responsável pelo aluno, retirando de si toda e qualquer responsabilidade sobre sua aprendizagem.

Porque o professor regente, quando ele chega em sala de aula, a frase, a fala dele é: - Eu não sei trabalhar com esse aluno, eu não sei o que fazer. Mesmo em meio a inclusão, é lei, ele não está preparado e em alguns momentos também eu vejo que ele não quer se preparar para isso. Então, assim, a figura do mediador, ela é super importante dentro da sala de aula, porque, se depender só do regente, fica muito difícil o trabalho ser desenvolvido, muito difícil mesmo. (...)Também não sabe como trabalhar. Mas olha só, Gabi, se você não sabe como trabalhar, você vai buscar. Foi o que eu fiz, iniciei com um cursinho de Braille, mas eu fui buscar outras coisas. Então, se a inclusão está aí, se é uma lei, se ela tem que acontecer, então a escola em que estar preparada no todo. (professora Neica)

Mais uma vez, se as relações desses profissionais se dessem no "entre", se fossem relações de confiança, muitas situações poderiam ser evitadas. O que se busca como cartógrafo é que o contato esteja sempre presente e que as experiências sejam compartilhadas.

O que se busca é a constituição de um plano de experiência compartilhada, em que as singularidades dos encontros que se fazem presentes no campo concorram para multiplicar as possibilidades de conexões entre sujeitos e mundos. (SADE; FERRAZ; ROCHA, 2014, p. 68)

Com a multiplicação das conexões é possível pensar uma abertura para a escola construir um trabalho em conjunto, onde não se tenha espaço para pensar o professor mediador como único responsável pelo aluno.

As alegações para que a escola encare o professor mediador como único responsável pelo aluno são inúmeras, principalmente no que tange a turmas superlotadas, falta de formação na área e condições precárias da escola. Porém, será que esses são os únicos motivos do professor dizer que “não sabe trabalhar” com os alunos com deficiência? Veiga-Neto nos convida a refletir sobre essa questão quando diz:

Se parece mais difícil ensinar em classes inclusivas, classes nas quais os (chamados) normais estão misturados com os (chamados) anormais, não é tanto porque seus (assim chamados) níveis cognitivos são diferentes, mas, antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes – por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, por classes sociais etc.[sic] – foi um arranjo para colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade. (VEIGA-NETO, 2011, p. 110).

Como visto anteriormente, a dicotomia entre normalidade e anormalidade provoca tensões na tentativa de promover a inclusão. Neste contexto ela é entendida pelo autor Veiga-Neto como dificultador do processo de inclusão nas escolas, pois pensar a inclusão é também pensar nas diferenças e como elas podem habitar um mesmo território. A aparente dificuldade vem do estranhamento que o outro provoca, vem da tensão gerada por precisar atualizar a sua prática profissional, vem da dificuldade de lidar com o “não-saber”, com aquilo que ignora.

Com efeito, outra dicotomia ainda presente nas escolas, a discussão entre integração x inclusão, entendendo que “*Na integração o sujeito tem que se preparar para estar com os outros [...] podendo ser ou não aceito no grupo.*” (ABENHAIM, 2005, p. 44.), ou seja, o sujeito precisa ser capaz de ter autonomia suficiente para acompanhar o ritmo da escola, caso contrário não poderá fazer parte do grupo. Já na inclusão, o esforço para que o sujeito faça parte do grupo parte da escola, é ela quem se adapta às necessidades do aluno “*[...] o sujeito é visto como potencialidade e há um esforço social para ajudá-lo a desenvolver seu potencial.*” (ABENHAIM, 2005, p. 44.). Tal dicotomia, talvez, funcione para mascarar a inclusão com características de integração, usa-se o professor mediador como estratégia e esforço necessários à inclusão.

Porém, se faz necessário problematizar esse processo e não cair também na lógica binária que atravessa diversos discursos, tanto inclusivos quanto segregadores ou integracionistas.

Nesse contexto, não é possível defendermos ou negarmos incondicionalmente as políticas de inclusão. Podemos apenas dizer da **necessidade de se conviver com o outro sem desejar fazê-lo como nós**, sem desejar normalizá-lo, sem enquadrá-lo em nossas narrativas e descrições redutoras que buscam organizar o mundo moderno contemporâneo, simplesmente nos permitindo ter a experiência desse convívio. (THOMA, 2006, p. 24, grifo meu).

Assim, tendo em vista o esforço para olhar a questão da inclusão sob outros prismas, é que enunciar a experiência é importante, convocando, para tanto, outros professores para ajudar a pensar, entendendo que os sujeitos envolvidos no processo têm muito a dizer e contribuir com essas análises.

Com as análises e intervenções produzidas com as entrevistas/conversas, foi possível cartografar algumas conexões que nos ajudam a forjar o trabalho do professor mediador como um cartógrafo. Contato, confiança e o trabalho com o que ainda não sabemos, que ignoramos, para se tecer as conexões múltiplas e fazer emergir um plano de experiências compartilhadas.

Esse professor mediador – como cartógrafo – se mergulha em múltiplas conexões. Conexão entre o aluno com deficiência e o professor regente, entre professor mediador e professor regente, entre coordenação e aluno, entre escola e família, entre alunos da turma, dentre tantas outras possíveis conexões. Assim, é nesse lugar da brecha, do não institucionalizado, do "entre", que esse professor vai ganhando forma e que, por não estar preso a regulamentos, prazos e normas, pode pensar novas formas de trabalhar constantemente. Sempre experimentando, criando, inventando a sua prática profissional. E vivenciando *“Algo parecido com uma formação experiência, colocando atenção naquilo que nos passa e nos acontece, para acompanhar processos e torná-los visíveis, quando se quer tenham sido expressos.”* (DIAS; SCHEINVAR, 2012, p. 149, grifo meu).

4 POLIFONIA, PLURALIDADE DE HISTÓRIAS: MISTURAS QUE COMPÕEM O PROCESSO DA PESQUISA

Nesse sentido, usando as palavras de Suely Rolnik, do cartógrafo se espera que ele mergulhe nas intensidades do presente para "dar língua para afetos que pedem passagem (Rolnik, 2007, p.23)". (BARROS; KASTRUP, 2012, p. 57)

Talvez este capítulo pudesse não existir, pois ele se propõe a dialogar com os diferentes traçados que compuseram esta dissertação até o presente momento. O que poderia ficar de fora do texto, as sujeiras, o que se “limparia” de um texto acadêmico, eu opto por dar a ver, pois tudo isso também faz parte da pesquisa e emergiu dela. A pesquisa cartográfica nem sempre nos mostra aquilo que pretendemos ver quando iniciamos um trabalho, mas enuncia o caminhar do processo através dos relatos e do mergulho no campo. *“Esses relatos não se baseiam em opiniões, interpretações ou análises objetivas, mas buscam, sobretudo, captar e descrever aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos.”* (BARROS; KASTRUP, 2012, p. 70,). Tudo aquilo que emerge do nosso mergulho no campo é resultado da pesquisa. Talvez não apareça aquilo que pensamos ver, mas isso faz parte do próprio caminho, pois não pesquisamos para comprovar o já sabido. Pesquisadores-cartógrafos realizam suas pesquisas para conhecer e intervir no campo, portanto esta é uma pesquisa-intervenção. E esse processo que é *“[...] aparentemente individual ganha uma dimensão claramente coletiva quando o texto traz à cena falas e diálogos que emergem nas sessões ou visitas ao campo.”* (BARROS; KASTRUP, 2012, p. 71, grifo meu).

Esses diferentes traçados são os aspectos que surgiram como força para pensar o professor mediador ao longo da pesquisa. Para tanto, como todos os professores que participaram das entrevistas/conversas trabalham com alunos cegos ou com baixa visão, fez-se necessário dar atenção a histórias encarnadas com a cegueira. Bem como enunciar o caminho cartográfico que foi sendo composto até se pensar em realizar entrevistas/conversas com as experiências e práticas de 5 professores do Município de Itaboraí/RJ. O contato e a presença desses professores na atuação com os alunos e com os outros professores foram pistas para pensar nesse professor mediador como cartógrafo. Cabe ressaltar que um destes professores falou de sua vivência como professor cego de alunos videntes. Tal história marcou a pesquisa e será melhor contada no decorrer do capítulo em algumas passagens. Porém, ainda que as histórias narradas pelo professor Cristiano sejam o foco neste capítulo, poderão aparecer outros professores com os quais conversei para ajudar a compor os tópicos abordados.

4.1 Narrando o percurso das entrevistas/conversas

A ideia de conversar com professores aconteceu no meio da pesquisa, quando em um dado momento percebi que eles já estavam presentes no trabalho através dos cadernos de campo. Então surgiu o que chamei aqui de entrevista/conversa, tal forma de nomear é ressonante da proposta que desenvolvo, é um manejo cartográfico do método das entrevistas. (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2014).

A escolha por conversas com professores do Município de Itaboraí já vem sendo dita desde a introdução do presente trabalho: vem da aposta numa pesquisa-intervenção, que atua, desloca e produz efeitos e análises no próprio campo de pesquisa e de atuação profissional, que se mesclam e produzem novas formas de olhar, vivenciar e experienciar as ligações entre professores e pesquisadora.

Dessa forma, a ideia foi a de convidar alguns professores que possuem atuação direta com alunos com deficiência visual, tanto professores mediadores, quanto professores regentes e professores de sala de recursos multifuncionais. O convite foi feito para que os professores pudessem compartilhar suas práticas, trajetórias e vivências tanto com os alunos com deficiência visual, quanto com a inclusão. E para poder conversar sobre suas experiências, pensar juntos sobre elas e as colocar em análise.

Elas também surgem como forma de lidar com as adversidades encontradas pelo percurso da pesquisa. No início, estava diariamente lidando com as situações e vivências que desejava investigar e acompanhar, porém a vida é cheia de surpresas e fui pega em uma situação onde precisava escolher entre continuar o trabalho ou continuar a pesquisa. A escolha foi feita como forma de chamar para este trabalho as vozes que acompanharam e ainda acompanham a minha trajetória de investigação com as experiências e práticas com a educação de pessoas com deficiência visual. Não que essas vozes já não estejam presentes no trabalho, elas estão e podem ser vistas nos trechos dos cadernos de campo, mas a ideia agora é que essas vozes ganhem expressão e destaque maior. São vozes ativas, que sabem estar fazendo parte de um trabalho dissertativo, que estão com ele de certa forma implicados.

Nesse contexto, a escolha pelas entrevistas/conversas emerge como um dispositivo do método cartográfico, entendendo “[...] a entrevista como ferramenta eficaz na construção e no acesso ao plano compartilhado da experiência”. (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2014, p. 93, grifo meu). Interessa, então, buscar a narrativa desses professores acerca de suas experiências, de suas vivências, pois, dessa forma, ainda segundo os autores, está se “[...] atendendo o objetivo principal da cartografia de **pesquisar a experiência**, entendida

como o plano no qual os processos a serem investigados efetivamente se realizam.” (p. 93, grifo meu) Porém, é preciso ressaltar que não existe uma forma específica e única, um modelo para a realização das entrevistas, não existe um modelo de “entrevista cartográfica”. O que diferencia a entrevista comumente vista da entrevista/conversa são as intenções e posturas daquele que se propõe a realizá-la, o que se tem é um “manejo cartográfico da entrevista”. (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2014).

As conversas que foram realizadas com esses professores do Município de Itaboraí/RJ são uma forma de dar a ver a possibilidade deles se expressarem num campo onde geralmente o único que tem voz é o pesquisador. No caso do presente trabalho, a pesquisa não se dá **sobre** os professores ou **sobre** os alunos com deficiência visual, mas se dá **com** eles, **entre** eles, ou melhor, entre **nós**. Assim, para Moraes e Kastrup (2010, p. xiii),

Trata -se de afirmar a pesquisa como uma prática performativa que se faz com o outro e não sobre o outro. A expressão “pesquisarcom”, sintetizada na grafia PesquisarCOM, tem a dimensão de um verbo mais do que de um substantivo. [...] O pesquisar com o outro implica uma concepção de pesquisa que é engajada, situada.

Nesse sentido, foi abordado o que os professores têm a dizer sobre e com sua prática e sobre aquilo que se passa neles, ou melhor, para ouvir sobre as suas experiências no sentido que Larrosa (2002) nos apresenta.

Dentre os cinco professores que conversei, duas entrevistas foram realizadas com professoras mediadoras que também trabalham na sala de recursos, uma com professora de sala regular que tem uma aluna com deficiência visual na turma, uma com professora da sala de recursos e uma com um professor que atua tanto na sala de recursos quanto em sala de aula regular. Cabe ressaltar que um dos professores que foi entrevistado tem cegueira adquirida já na fase adulta e tem a mesma doença da aluna que atuo com a mediação, retinose pigmentar. A conversa com ele se delineou com três diferentes olhares: ele narrou sua vivência como professor de alunos com deficiência visual, como cego estudante e como professor cego de alunos cegos.

Essa noção de participação ativa surtiu efeitos variados nos professores que aceitaram o desafio de conversar e narrar suas experiências e práticas. Um dos professores passa a assumir uma postura mais endurecida por entender que, por estar sendo gravado e por poder ser utilizado na dissertação, eu estava “do outro lado” do processo. Não mais eu como sendo uma companheira de trabalho, mas como uma representante da academia, da universidade e que, por isso, ele tinha medo de não saber o que dizer, de “dizer errado”, segundo ele. Tal fato aponta para a desqualificação do próprio saber em que esse professor se coloca, marcando

assim, ainda, a presente ideia de que a universidade e a escola básica estão distantes, separadas quase que por um abismo. E que nos faz pensar

[...] [na] razão como força hegemônica no mundo ocidental, determinante das verdades, a partir de saberes dominantes, qualificados como científicos, competentes, pois racionais (Foucault, 1966/1987). Em oposição, os outros saberes que se encontram presentes no mundo passaram a ser caracterizados como não científicos, incompetentes, ligados às sensações, sendo, portanto, marginalizados, desqualificados. (COIMBRA; NASCIMENTO, p. 2, 2001).

Dessa forma, a desqualificação dos próprios saberes que os entrevistados trazem tanto no momento da conversa, quanto no momento que a precede, com receio de não saber o que falar ou, como dito acima, com medo de “dizer errado”, vem dessa construção social que entende que o saber só está ligado ao científico.

Foucault vai apontar que essas ciências não têm estabelecido relações com os diferentes saberes que estão no mundo. Ao contrário, têm desqualificado uns como não competentes, sobrepondo, outros considerados científicos e, portanto, verdadeiros. (COIMBRA; NASCIMENTO, p. 3, grifo meu).

Outro efeito que surge em uma das entrevistas/conversas é o de utilizar o momento da conversa como espaço de luta, de reivindicação de direitos e melhorias tanto de estrutura, quanto de condições de trabalho e de busca por valorização da função desempenhada. Como podemos observar no trecho:

“É uma das minhas angústias também agora é esse um terço de planejamento que me tiraram, **direito meu e que me tiraram**. É que o professor mediador, mais do que ninguém, ele necessita desse um terço de planejamento para preparar esse material pedagógico adaptado para o aluno, porque é o momento que a gente tem, é o momento todo em sala de aula, a gente precisa desse momento, **de ter esse lugar na escola que eu possa ter esse tipo de material e preparar esse material adaptado para ele**. Para facilitar, para ele, o entendimento do conteúdo que é dado em sala de aula.” (Professora Neica, grifos meus).

A professora Neica, diferente dos demais professores, escolhe usar o espaço da conversa para colocar as situações que sofre no cotidiano da escola. Ela usa como potência a sua narrativa para lutar pela função que desempenha e lutar por melhorias.

Assim, como a conversa com a professora Neica – que usou este espaço para dar voz às suas reivindicações –, o professor Cristiano, de forma mais tímida, também o fez. Ele narrou suas experiências como um estudante cego e disse ter gostado de contar sua história para ajudar outras pessoas cegas a não desistirem, para usá-lo não como modelo, mas para que entendam que também podem ir longe. A conversa com ele foi marcante, foi uma experiência, um acontecimento que me formou e transformou (LARROSA, 2014). Como a ideia de conversar era ouvir e pensar sobre as trajetórias, práticas e experiências desses professores, pensei que ouviria relatos mais ou menos parecidos, falando sobre o tempo no curso normal ou na faculdade e, posteriormente, sobre como desenvolviam o trabalho na escola. Porém, a trajetória do professor Cristino traz aspectos para pensarmos em 3 diferentes momentos.

O Cristiano enquanto ainda era estudante, conta sobre a sua história de ser o primeiro aluno com deficiência visual a se formar na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, campus de São Gonçalo. A primeira surpresa vem do fato de ser esta referida instituição a mesma em que fiz a minha graduação e que agora faço o mestrado em educação. Ele também fez a graduação e a especialização na FFP e depois cursou a faculdade de direito em uma instituição particular. Sua trajetória não inclui a presença de um professor mediador na maior parte do tempo, mas conta com professores e outros funcionários das instituições em que ele esteve que se dispuseram a realizar as adaptações que ele necessitava. Essas adaptações não foram pensadas por esses professores e funcionários sozinhos, mas surgiram da percepção e da escuta sensível com o próprio Cristiano.

Pausa na conversa. É hora do professor exercer a advocacia. A conversa aconteceu no fórum de São Gonçalo, o professor Cristiano é também advogado e, como não tem muito tempo vago, combinamos de conversar entre uma audiência e outra dele. Caminhando pelos possíveis, vamos dando forma e força a pesquisa que pulsa. (Trecho do caderno de campo)

A própria conversa com o Cristiano mostra como a vida deste professor é ativa. Ele vive se dividindo entre as atividades de professor e advogado. Toda a sua trajetória é marcada por muitos momentos de luta e insatisfação com uma realidade “pré-moldada” para as pessoas cegas. Ele não se colocou em momento algum como vítima, mas sim como protagonista de sua própria história. E ele segue contando sua história:

G: Você então na sua época... Vamos lembrar. Você tinha baixa visão na faculdade, né?

C: Isso.

G: E aí até chegar a faculdade você não teve nenhum tipo de auxílio de professor mediador, nem de apoio, como em alguns lugares chamam.

C: Não, não. Em nenhuma das duas graduações. Assim, na minha graduação de letras eu só tive colaboração dos professores mesmo, que aumentavam as letras para mim conforme a minha necessidade, era eu quem ditava o que eu precisava. E assim também foi na especialização em Língua Portuguesa. Quando eu fiz a outra graduação de Direito, e aí foi quando entrou o uso do computador na minha vida e que eu me tornei muito mais autônomo. Também não precisei de nenhum mediador. (Professor Cristiano)

G: Mas aí você mesmo solicitava isso para os professores. – Preciso que aumente a letra. Preciso que me mande o arquivo. Era você que fazia essa mediação?

C: Isso. E como eu fui o primeiro professor cego formado pela UERJ

G: Ah é? Não sabia.

C: É, eu fui o primeiro.

G: Não sabia. Que bacana!

C: Até outros alunos tentaram estudar lá. Tinha uma outra menina chamada Letícia que pelo que o pessoal dizia, também era cega, entrou para a faculdade, mas não conseguiu terminar. Então, quando eu cheguei lá os professores, talvez por causa dessa menina que estudou lá antes e não conseguiu terminar, eles ficavam perguntando para mim como que eles poderiam me ajudar. E aí eu é que ditava: -Olha, eu acho que é assim ou assim. **Não me lembro de ter recebido nenhuma sugestão do professor dizendo para mim: - Eu vou fazer isso que vai ser bom pra você. Eles sempre faziam exatamente o que eu dizia, o que eu direcionava.** (grifos meus, Professor Cristiano)

O que o Cristiano conta nos dá pistas também para pensar na atuação do professor mediador. Apesar dos professores não sugerirem nenhum ajuste para as atividades do Cristiano, eles faziam aquilo que ele solicitava. Ou seja, estavam atentos e em contato direto com ele. Esse contato pode ser pensado, assim como outros relatados pelos outros

professores, como fonte de diálogo e abertura para se abrir para as especificidades do aluno que é mediado.

Em um outro momento, Cristiano fala agora como professor do Município de Itaboraí. Ele conta que foi o único professor cego da rede até 2012/2013, quando buscou informações a este respeito. Segundo ele, Itaboraí foi o único lugar que disponibilizou uma ajuda para ele em sala de aula.

C: Eu acredito que é uma ajuda fundamental, inclusive vale a gente destacar que quando eu dei aula no Município de Itaboraí, na sala de aula, eu tinha uma ajudante. Nos outros lugares que eu trabalhei eu não tinha, eu trabalhei sozinho, mas quando eu dei aula em Itaboraí foi também disponibilizado para mim uma pessoa que me ajudava na sala de aula. Então assim, dá para perceber a diferença, do meu caso enquanto trabalho, mas na questão do estudo dos alunos é apoio também muito válido. É uma necessidade que a criança tem ali e que a pessoa, o apoio, o mediador está do lado para suprir na hora. (Professor Cristiano)

Ele também trabalha como professor do Estado, no Município de Niterói, e conta que lá ele dá suas aulas sozinho. Por que será que uma rede sente necessidade de disponibilizar uma “ajuda” e outra rede não? Quais lógicas regem essas redes de ensino para pensar de formas diferentes? Como será que elas entendem a atuação do professor mediador? Será que o Cristiano sentiu necessidade em algum momento de ter um mediador para estar presente enquanto ele dava suas aulas? Será que o trabalho dele como advogado necessita de um mediador?

O professor mediador, como o nome já diz, é um professor. Sua atuação é pensada, basicamente, para suprir as necessidades pedagógicas do aluno. Então pensamos: o professor dando suas aulas tem necessidades pedagógicas que o mediador necessita suprir?

O terceiro e último momento em que se dividiu o relato do professor Cristiano, foi sobre sua história de ser professor cego de alunos cegos e com baixa visão. Ele atua como professor de tecnologia assistiva de uma escola de Itaboraí que é polo em deficiência visual. Seu trabalho, como ele mesmo narrou, é o de ensinar os alunos a usar o computador com autonomia para que eles possam ser cada vez mais autônomos em suas vidas. Ele tinha a presença da professora da sala de recursos e das professoras mediadoras que levavam os alunos para o local onde aconteceriam as aulas dele. E, então, esses professores acertavam todos os detalhes que ele solicitava, como confirmar se o notebook estava devidamente

conectado ao carregador, se o fio não estava atrapalhando a passagem das pessoas etc. Porém, ele conta da dificuldade que foi para ele adaptar suas aulas de tecnologia assistiva às demandas dos alunos.

C: Olha, como você falou a questão da experiência e da prática... Vamos lá! Lá no Auto Rodrigues eu trabalho com um aluno chamado José Augusto. Esse menino gosta muito de carnaval, ele toca e não sei o que. Então eu sempre via aqueles conceitos de “vamos trabalhar com o conhecimento dos alunos”, o que eles trazem de mundo, de conhecimento de mundo. E na sala de aula eu até quando dava lá escutava as histórias deles, dos alunos considerados “normais”, ouvia as histórias e a gente tentava brincar e tal, mas na sala de recursos trabalhando especificamente com a digitação, com a parte da informática, a tecnologia assistiva, e ficava sem ter como, aliás, não sabia onde encaixar esse trabalho na realidade dos meninos. Então quando chegou o José Augusto e eu ensinei ele a digitar, ele começou a querer demonstrar para mim interesse em pesquisar sobre escolas de samba, que ele já fazia, mas de modo precário.

Ao conversar com Cristiano, acontece uma liga entre trabalho e pesquisa, experiência e prática, e as muitas formas de constituição da mediação. O que se vê é a ressonância da ideia do contato, autonomia e confiança. Tenho a sensação de que a narrativa feita em conversa com o Cristiano se abra também para pensar a diferença e a experiência.

E por pensar nessa experiência que nos desloca e nos transforma com o mergulho na atuação com alunos com deficiência visual é que acredito ser necessário tensionar a ideia de ver, ou melhor, “[...] [nos] diversos modos do ver e do não ver e a afirmação da potência inventiva das variações dos modos de existir sem ver.” (MASINI, p. x, 2010, grifo meu).

4.2 Tensões nas relações com outras formas de ver e estar no mundo

Ao tensionar o processo de escolarização dos alunos com deficiência visual outra questão surge: pensar sobre a forma como o sentido da visão é compreendido no contemporâneo. É preciso pensar na prevalência da visão sobre os demais sentidos e o que isso implica e produz enquanto discurso sobre aqueles que não enxergam.

Ver, e não só ver, mas ver bem, é a forma pautada como regra para uma vida dita “normal”. Ao pensar na palavra VER, surgem muitas outras que podem trazer à tona a

relevância que a sociedade confere a esse sentido. Assim, encontramos palavras como: ENXERGAR, OLHAR, MIRAR, AVISTAR, FITAR, VISUALIZAR, VISLUMBRAR etc. Essas palavras e outras tantas podem ser pensadas como composições numa vida pautada pelo visual, onde o sentido da visão tem destaque e magnitude. Larrosa (2011b) nos fala das armadilhas das palavras quando diz que “*Las palabras sirven para eso: para separar y para distinguir, para hacer diferencias*” (2011 b, p. 189, grifo meu). Nenhuma palavra quer dizer a mesma coisa que outra, caso isso ocorresse, não precisariam de duas palavras para explicá-las. Uma só seria suficiente para medir suas dimensões e seus entendimentos. Logo, ainda que sejam tênues as diferenças, elas estão presentes, marcam e atestam a sua existência por suas particularidades.

Contudo, o sentido da palavra "ver" não é mesmo de nenhuma dessas outras palavras citadas. *Ver* extrapola o entendimento capturado pelo dicionário para marcar uma questão que gera tensão. *Ver* é tido como fundamental, como peça indispensável para se viver “plenamente” no mundo.

A maior parte dos estímulos que são dados desde os primeiros meses de vida são visuais, espera-se que o sujeito aprenda pela visualização e repetição dos comportamentos e atitudes dos outros ao seu redor. Sem o recurso visual, acredita-se que se esmaecem as chances e as oportunidades, como se não fosse possível pensar o mundo para além de uma lógica visual. Saramago (1995), em seu livro “Ensaio sobre a cegueira”, nos traz uma forte história narrada sobre a cegueira nesse contexto onde a “falta” da visão, inviabiliza a vida. Na história de Saramago, alguns sujeitos se desesperam por não conseguirem pensar em outras formas de viver, de se atualizar e fazer surgir formas outras de pensar e viver suas vidas.

Dessa forma, os nossos outros quatro sentidos são abafados pelo excesso de estímulos visuais. Como um músculo que não é exercitado e então não mostra seu potencial. Quase não percebemos o barulho que faz o caminhar das pessoas que nos são íntimas, o cheiro que anuncia o preparo de um alimento, a mudança de circulação do vento quando passamos por uma esquina ou mesmo o sabor que tem um alimento que não vemos.

Esvaziamos todos os outros sentidos para nos deixarmos ser guiados por aquele que antecipa uma ação, julga pela forma, condena pelo olhar. Não paramos para pensar na experiência da não visão. O que fazer quando entramos num lugar escuro? O que fazer quando falta luz?

Quando não contamos com o sentido da visão, o barulho nos traz medo, o toque insegurança, o cheiro desconfiança. Um bom exercício para pensar na predominância da visão é justamente a não-visão. Cobrir os olhos com uma venda e tentar fazer coisas típicas do

cotidiano. Como fazer? Como pensar em redefinir situações que realizamos quase automaticamente?

Ficar sem poder contar com a visão para realizar tarefas básicas e quase que automáticas do cotidiano foi uma interessante forma de perceber como somos capturados pela visão, como nós somos pouco sensíveis aos nossos outros sentidos. Quando fiquei vendada para as atividades que realizei no IBC, tive tontura e medo, muito medo. Dava passos largos e brutos, como um bebê que experimenta pela primeira vez o andar. Tive medo do toque, do barulho... Essa experiência transformou meu olhar. Antes eu via a Yasmin andando com passos largos e brutos e achava que ela precisava andar “direito”, via a confusão em seu rosto quando acontecia algum barulho alto e achava aquela atitude exagerada. Quanta transformação! Senti -me pequena e ignorante frente aquilo que ela me apresentava como sinais de uma forma outra de ver e viver no mundo. (Trecho do caderno de campo)

Com a experiência das atividades vivenciadas no IBC⁸ e a Yasmin, ensinaram-se os automatismos e hegemonias do olhar em mim.

A forma como observava e intervinha nas atividades da Yasmin se modificou através da experiência do contato real, sentido na carne, uma experiência encarnada com a cegueira. Cabe ressaltar que a experiência encarnada que relato não significa dizer que sei ao certo como é ser cego, por mais que criemos situações para tentar nos aproximarmos disso, isso não é possível. Somente um cego pode dizer o que é ser cego, assim como somente um surdo pode dizer o que é ser surdo. Aliás, a experiência de ser cego não vai ser a mesma para todos, cada um terá sua história para contar: em que momento ficou cego, se foi no nascimento ou se foi adquirida depois, quando aconteceu, como encara a questão, como vive e etc.

Apesar de não saber o que é ser cego, ainda assim a experiência encarnada que tive com as atividades no IBC fizeram-me ter uma aproximação intensa com a cegueira e fizeram-me perceber também como é possível pensar em outros arranjos de vida. E esses arranjos não pensados como formas condenadas e desajeitadas, sempre sendo comparadas aos padrões instituídos, mas como outras formas possíveis de viver. Fizeram-me pensar na multiplicidade da vida e como somos limitados por reproduzir discursos únicos sobre as pessoas com deficiência visual, sem pensar em suas singularidades e subjetividades. Kastrup (2010, p. 56) nos aponta que

É comum que a falta de visão produza um efeito de totalização da subjetividade. A pessoa cega é percebida, sobretudo pelos videntes, apenas pelo limite de sua deficiência. No entanto, há duas maneiras de lidar com o limite. A primeira é considerar o limite como algo que não pode ser transposto. A segunda é tomar o limite tendo em vista sua transposição.

⁸ As atividades relatadas no Instituto Benjamin Constant (IBC) aconteceram em dois cursos que participei em 2014: Práticas Educativas para uma Vida Independente e Orientação e Mobilidade.

Isto posto, pode pensar em maneiras de lidar com a transposição dos limites impostos pela deficiência visual e nos processos de subjetivação pelos quais passam esses sujeitos, tanto na escola quanto em suas vidas de um modo geral. Especialmente na escola, isto acontece de forma intensa, pois se entende que esta instituição funciona como formadora de cidadãos, onde são ensinados não só os conteúdos escolares, mas a forma considerada correta de se viver. E em nome dessa dita forma correta, todos que não se encaixam são apontados como desajeitados, inúteis. No caso das pessoas com deficiência, ao invés de se ter uma postura rígida com o objetivo de se concertar os erros, que é típico da escola, se tem uma postura de pena, de superproteção, por entender que os mesmos não são capazes.

Por conseguinte, acaba-se tendo uma visão única da deficiência visual. Esse processo de subjetivação que ocorre não vê nada além da deficiência do sujeito, da sua condição de não ver. Reduzindo os mesmos a uma marca, uma característica que anula as outras e inviabiliza a vida. Assim, para que seja possível abrir-se para as diversas faces dos sujeitos, é preciso olhar para suas subjetividades. *“A subjetividade é produzida por vetores múltiplos e heterogêneos: políticos, culturais, econômicos, ecológicos, fisiológicos e tecnológicos, dentre outros.”*

(Kastrup, 2010, p. 57.). E ela também não pode ser confundida com personalidade ou identidade. A subjetividade questiona a separação entre interior e exterior. Somos feitos de dobras, que são formas provisórias e que estão sempre em movimento. *“As dobras são formas que se produzem e conferem um sentido específico para o que chamamos desejo, trabalho, arte, religião, ciência etc.”* (MACHADO, 1999, p. 3.).

Nesse sentido, o predomínio da visão sobre os outros sentidos é algo construído, datado. O olhar se torna a primeira forma desse contato, ver aquilo que está diante de nós, observar os detalhes, prestar atenção mesmo sem ser notado, perceber os acontecimentos em tempo real... Ver se torna a única possibilidade de estar no mundo, ou melhor, ver se torna a única maneira considerada normal de estar no mundo. O ato de ver se torna cada vez mais importante e insubstituível dentro de uma lógica onde não cabe pensar em outras formas de ser e estar no mundo.

Assim também acontece na escola. Como adaptar os conteúdos que são colocados no quadro para os alunos copiarem? Como dar uma folha de exercícios? Como evitar pensar em inúmeras barreiras para se ensinar àqueles que não podem valer-se do sentido da visão num contexto extremamente visual? Como não ser capturado pelo pensamento hegemônico de que “não se saber como fazer”? Como pensar em outras formas de dar aula? Como se esquivar do caminho mais seguro e cômodo de continuar dando aula como sempre se deu?

Mesmo pensando em outras formas de dar aula, como não pensar que as adaptações realizadas privam ou limitam os alunos com deficiência visual? Como não pensar que eles estão “perdendo” partes do conteúdo por não enxergarem? Como deixarmos de nos impregnar pela lógica segundo a qual ver é a única possibilidade considerada “certa” e “plena”? Kastrup (2012) nos convoca a refletir quando questiona uma conhecida frase na área da deficiência visual que diz que

[...] uma pessoa cega enfrenta problemas muito sérios de conhecimento, porque 80% das informações do mundo nos chegam através da visão. Ora, é preciso problematizar essa frase. Porque de acordo com essa formulação um cego só percebe 20% do mundo. Como é que se pode imaginar que existe um mundo de 20%? Evidentemente que o mundo do cego é 100% percebido. Por certo ele percebe como cego. Mas comparem aquilo que ele escuta, aquilo que ele consegue perceber com o tato com o que vocês percebem com tais sentidos. [...] Você iria concluir que a nossa cognição é deficiente. (KASTRUP, 2012, p. 54-55)

Certamente essa formulação sobre a percepção de somente 20% do mundo é pensada a partir de uma lógica que entende a visão como sentido superior aos demais e que entende só existir uma possibilidade de estar no mundo. Porém, com a problematização dessa formulação, compreende-se não só que ela não percebe a multiplicidade de formas possíveis de viver, mas que também não percebe que a ineficiência de seus outros sentidos é causada por uma postura rígida e que supervaloriza a visão. “Porque a nossa visão é, para nós, videntes, um sentido dominante que sobrecodifica, achata e recalca nossas outras virtualidades cognitivas.” (KASTRUP, 2012, p. 55).

Dessa maneira, nos assustamos quando percebemos a capacidade auditiva e tátil de um cego. Como ele sabe que tem alguém chegando? Como ele percebe tantos detalhes, formas, texturas e curvas num objeto? Evidentemente nos assustamos, pois é comum associarmos pessoas com deficiência com pessoas ineficientes em todos os sentidos. Talvez nos assustemos mais ainda ao concluir que, nós videntes, também podemos utilizar nossa capacidade auditiva e tátil de forma muito mais elaborada e refinada do que usamos habitualmente. Não é que não tenhamos esses sentidos apurados, mas é, sobretudo porque nos deixamos impregnar por apenas o sentido da visão.

Há um ano e meio, como já mencionado anteriormente, participei de um curso no IBC sobre Orientação e Mobilidade. Tal curso me possibilitou a experiência da não-visão e foi um importante momento para refletir sobre a utilização dos outros sentidos. Com o fato, percebi que a deficiência que acreditava ter com os outros sentidos era causada pela visão, que engolia todos eles. Assim, ao ficar uma semana realizando as atividades propostas estando vendada durante quase todo o dia, percebi e refinei meus outros sentidos. Percebi os barulhos,

os espaços e diferentes formas do piso, dos objetos, das pessoas, enfrentei o medo por não poder antecipar os acontecimentos e fui descobrindo outras formas de realizar as atividades.

Além disso, Kastrup (2012) novamente traz um exemplo interessante para pensarmos nas formas cristalizadas em que acreditamos ser a forma "correta" de estar no mundo:

Eu sei que a minha percepção é completamente diferente da percepção, por exemplo, de um esquimó que é capaz de perceber quarenta tons de branco. Existem pesquisas em percepção que dizem que o esquimó reconhece várias tonalidades de branco, praticamente inexistentes para nós. [...] Então nós, do ponto de vista de um esquimó, somos deficientes visuais quanto à percepção de cores. O mundo do esquimó comporta muitas tonalidades de branco. De modo semelhante, o mundo cognitivo do cego comporta uma variedade tátil e auditiva muito maior que a da maioria dos videntes. (KASTRUP, 2012, p. 55)

O exemplo acima nos faz refletir sobre as diferentes percepções existentes e sobre a arrogância que muitas vezes temos em pensar que a nossa forma de perceber o mundo é a melhor ou a mais completa. Existem muitos mundos possíveis e entender, respeitar e valorizar essa multiplicidade é um caminho possível para que paradigmas sejam desfeitos e para que a escola seja um lugar mais acolhedor.

Pensar sobre essas questões nos faz querer lutar sempre por uma escola mais aberta aos diferentes modos de viver. Nos faz lutar por uma educação que seja capaz de suprir as necessidades dos alunos e que tenha um olhar sensível para olhá-los em suas singularidades.

Assim, ao problematizar as diferentes formas de ver e estar no mundo, penso novamente na trajetória do professor Cristiano, que não se deixou moldar por uma forma considerada como a mais adequada de ser cego, de ser professor cego. Ele foi construindo sua vida da forma como ele próprio achava melhor e traz o relato de uma história marcada por resistências. E, mesmo que sem intenção, inspira a lutar por mudanças todos aqueles que se sentem inconformados de viver presos a modelos pré-fabricados.

5 CONCLUSÕES... AINDA QUE PROVISÓRIAS

É dado o momento de encerrar uma etapa, mesmo que isto não signifique o fim da pesquisa ou fim da história com a mediação. É findado o tempo regulamentado para o término de uma dissertação, ou melhor, desta dissertação. A tensão é grande! Sempre temos mais aspectos a analisar, itens a explorar, mas esses planos ficam para depois, para outros textos, artigos, e quem sabe, uma tese. A certeza é que a pesquisa não acaba aqui, ela só precisou parar e expor as análises que realizou até o presente momento.

A pesquisadora que iniciou esta dissertação não é mais a mesma e seus anseios também mudaram. A pesquisa ganhou outros contornos e foram feitas descobertas que mudaram o caminhar, deslocaram o território do pensamento e produziram novos olhares.

O esforço aqui foi de dar visibilidade a uma função da escola básica que ainda não se encontra regulamentada enquanto cargo público, mas que vem ganhando espaço e reconhecimento dentro da escola. O professor mediador vem assumindo seu papel no processo do atual modelo de inserção dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação: a inclusão. Este professor assume, junto com os demais profissionais responsáveis pela modalidade da educação especial, a função de suprir as necessidades dos estudantes e ter para com eles um lugar individualizado, pensando nas singularidades dos sujeitos.

A tarefa vem sendo desempenhada de diferentes formas, como já foi visto ao longo desta pesquisa, pois a ausência de regulamentações nos documentos legais federais pode ser entendida também pelo viés de potência. Pela ideia de ir operando pelas brechas, pelos caminhos possíveis e ir produzindo o trabalho através da experiência e da prática com o próprio trabalho, como nos propõe Rancière (2013).

Por outro lado, ter a função do professor mediador presente em documentos legais municipais nos aponta para a preocupação de dar visibilidade a atuação deste professor na escola. Além disso, a pesquisa pôde marcar as diferenças encontradas entre o que há nos documentos oficiais e o que a cartografia foi enunciando enquanto pistas para pensar essa função na prática, no chão da escola. Nos aponta, também, para a necessidade de conquistar espaços-tempos e de dar a ver o trabalho que é desenvolvido por estes professores.

Além disso, esta dissertação faz parte da preocupação de dar a ver o trabalho do professor mediador, mas não pretende ser baseada em uma lógica binária que pretende separar grupos entre os que são a favor e os que são contra a presença dos professores mediadores nas

escolas. A ideia aqui é tornar visível uma função que já existe dentro das escolas e apontar caminhos para pensar o que vem sendo feito da mediação escolar.

Com esta dissertação, foi possível desenhar com a cartografia algumas pistas para pensar as funções do professor mediador. Pistas que ampliam as análises do marco legal do Município de Itaboraí, dizendo da importância de se abrir à experiência e se exercitar práticas que produzem contato, autonomia e confiança.

O caminho já vem sendo traçado, aos poucos já podemos ver trabalhos sendo realizados com esta temática, ainda que com tantos outros nomes possíveis (bidocência, apoio especializado etc). Só na universidade em que estudo, a UERJ/FFP, já tive conhecimento de dois trabalhos em andamento, um de monografia e outro de dissertação, que buscam desenvolver a mediação escolar.

Durante a construção desta dissertação, nos anos de 2014 e 2015, duas resoluções foram publicadas: a do Município de Itaboraí e a do Município de São Gonçalo. As duas são resultados de esforços das equipes de educação especial destes municípios também para tornarem visíveis as práticas de mediação escolar.

Aos poucos, venho observando um crescente número de instituições públicas e privadas que vem de alguma maneira reconhecendo a mediação escolar como potente ferramenta pedagógica inclusiva.

Agora, no final da pesquisa, foi publicado um edital de extrema importância para a mediação e que ajudou a dar visibilidade para o professor mediador. O edital nº 012/2015 é referente ao processo seletivo para professores substitutos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), divulgado em 04 de dezembro de 2015. Nele existem vagas para professores mediadores (com essa nomenclatura mesmo). Foram 6 vagas no total, cujo pré-requisito foi ter graduação em Pedagogia. Também no edital aparecem as atribuições deste professor, que são:

- 5.1- Adotar práticas de mediação pedagógica durante o processo de aprendizagem do aluno em ambiente escolar e em atividades diferenciadas;
- 5.1.2- Toda a carga horária do mediador será dedicada ao acompanhamento do aluno em atividade pedagógica junto à turma que o mesmo se encontra incluído, em parceria com o professor regente e em reuniões de planejamento com a equipe;
- 5.2- Participar da produção de material e recursos pedagógicos para o aluno em mediação (BRASIL, 2015, p. 1-2)

Com este edital, podemos observar que o caminho para que o professor mediador ganhe cada vez mais força está em andamento. Mesmo que os documentos legais federais

ainda não falem especificamente sobre o professor mediador, os órgãos ligados ao governo federal já anunciam a necessidade de contar com este profissional dentro de suas escolas.

Que possam continuar aparecendo editais, resoluções, documentos, artigos etc sobre a temática e que se faça valer o que está previsto desde a Constituição Federal de 1988, no art. 205, que prevê que a educação é direito de todos.

Porém, que não esqueçamos a potência de caminhar pelas brechas, de construir uma prática implicada e em contato direto com os demais professores e a equipe pedagógica. Que possamos construir uma prática inventiva (DIAS, 2011). E que possamos atualizá-la sempre.

REFERÊNCIAS

ABENHAIM, Evanir. Os caminhos da inclusão: breve histórico. 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.

AGUIAR, Katia Faria; ROCHA, Marisa Lopes. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 4, dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000400010

ARANHA, M. S. F. Educação Inclusiva: Transformação Social ou Retórica? In: OMOTE, SADA O (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. 1. ed. Marília, SP: FUNDEPE, 2004. Disponível em: <http://www.sorri.com.br/sites/default/files/EI%20Transforma%C3%A7%C3%A3o%20Social%20ou%20Ret%C3%B3rica%20%20Confer%C3%Aancia%20Mar%C3%ADlia.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre Sulina, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 9 jul. 2015

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 9 jul. 2015.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/ Secretaria de Educação Especial**. MEC; SEESP, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 12 jul. 2015.

_____. **Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 maio 2015.

_____. **Nota Técnica Nº 4 / 2014/ MEC/ SECADI / DPPE**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 abr. 2015.

BRASIL. **Nota Técnica Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPPEE**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 3 ago. 2015.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 6 ago. 2015.

_____. **Resolução CNE/CEB nº2 de 11 de setembro de 2011b** . Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> . Acesso em: 20 abr. 2015.

_____. **Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009a**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 22 maio 2015.

_____. **SDHPR - Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência - SNPD. 2009b**. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/tecnologia-assistiva>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

_____. Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. **Edital de Nº 012/ 2015 – Processo Seletivo para Professor Substituto**. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/images/pdf/EditalContratacao_DebasiINES_2sem2015.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

CAMPELLO-COSTA, Paula Lopes; SERFATY, Claudio A. **Aspectos biológicos da deficiência visual**. Rio de Janeiro: Ed. da UNIRIO, 2008.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário Foucault: um percurso pelos temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças; NASCIMENTO, Maria Livia do. O efeito Foucault: desnaturalizando verdades, superando dicotomias, **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 17, n. 3, Brasília, set. 2001.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Lisboa: Relógio D'água, 2000.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 54, 1997. (Coleção TRANS, v. 4).

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas de cognição**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

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

DIAS, Rosimeri de Oliveira; SCHEINVAR, Estela. Posfácio. In: **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

DICIONÁRIO DE SINÔNIMOS. Disponível em: <<http://www.sinonimos.com.br/mediar/>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

ESCRIBA DAS ESTRELAS. Disponível em:
<<http://escribadasestrelas.blogspot.com.br/2015/07/meritocracia-o-que-e.html>>. Acesso em:
28 jun. 2015.

ESPORTE REGIONAL VGPTA: Jornal da USP - Ano XXIV nº.849 de 20 a 26 de outubro de 2008. Disponível em: <<http://esporteregionalvgpta.blogspot.com.br/2013/09/jornal-da-usp-ano-xxiv-n849-de-20-26-de.html>>. Acesso em 4 mar. 2015.

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. **Verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2003.

_____. **Segurança, território, população**. Curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FUGANTI, Luiz. Devir. In: FONSECA, Tania Mara Galli; MARASCHIN, Cleci; NASCIMENTO, Maria Livia (Orgs.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012.

ITABORAÍ (Brasil). Prefeitura Municipal de Itaboraí. **Resolução SEMEC Nº 001 de 29 de maio de 2015**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B6Uj-Uw_aQRgbWcwQ1R1N3NqVTQ/view>. Acesso em: 10 dezembro de 2015.

ITABORAÍ (Brasil). Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Regimento Escolar das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí, 3ª. Ed – Rio de Janeiro, 2014.

KASTRUP, Virgínia. Atualizando virtualidades: construindo a articulação entre arte e deficiência visual. In: MORAES, Marcia; KASTRUP, Virgínia (org.). **Exercícios de ver e não ver**: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

_____. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. In: KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas de cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. Conversando sobre políticas cognitivas e formação inventiva. In: DIAS, Rosimeri de Oliveira (org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

LARROSA, Jorge. A experiência e suas linguagens. In: **Tremores, escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. Conversando sobre escola, experiência e formação docente. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul./dez. 2011a.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul./dez. 2011b.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOURAU, René. **René Lourau na UERJ**: análise institucional e práticas de pesquisa. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1993.

LUNARDI, Márcia Lise. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. **Revista Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, n. 18, 2001.

MACHADO, Leila Domingues. Subjetividades contemporâneas. **Revista Psicologia**: questões contemporâneas. Vitória: EDUFES, 1999.

MAZINI, Elcie. Prefácio. In: MORAES, Marcia; KASTRUP, Virgínia (org.). **Exercícios de ver e não ver**: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

MORAES, Marcia; KASTRUP, Virgínia (org.). Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

OLIVEIRA, Luan Sávio de Castro; FONSECA, Gabrielle Macedo da. A narrativa das experiências para pensar a mediação escolar. In: Seminário Internacional Diferenças e Educação, 2. NEPED, UFJF. Juiz de Fora/MG, 2015.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-ação. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. Silvia. **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2014. (v. 2)

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SADE, Christian; FERRAZ, Gustavo Cruz; ROCHA, Jerusa Machado. O ethos da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2014. (v. 2)

SÃO GONÇALO (Brasil). Prefeitura Municipal de São Gonçalo. Atos Oficiais. Resolução CME Nº001/14. 2014. Disponível em: <http://www.saogoncalo.rj.gov.br/diario/2014_05_02.pdf>. Acesso em: 10 ago. de 2015.

SCHEINVAR, Estela. **O feitiço da política pública**: escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

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

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2014. (v. 2).

THOMA, Adriana da Silva. Educação de surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (org.). **A invenção da surdez II**: espaços de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Jomtien, 1994. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 agosto de 2015

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para todos. Jomtien, 1990. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm Acesso em: 10 abril de 2015 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.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.