

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E
FILOSOFIA PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

MARIANA MORENO DE ATHAYDE

**PISTAS INCLUSIVAS:
CAMINHOS PARA REPARAÇÕES HISTÓRICAS NA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA A PARTIR DO LETRAMENTO ANTICAPACITISTA**

**NITERÓI-RJ
2024**

PISTAS INCLUSIVAS:
CAMINHOS PARA REPARAÇÕES HISTÓRICAS NA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA A PARTIR DO LETRAMENTO ANTICAPACITISTA

MARIANA MORENO DE ATHAYDE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof. Dra. Marcia Moraes

Niterói -RJ
2024

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

A865p Athayde, Mariana Moreno de
Pistas inclusivas: caminhos para reparações históricas na
educação inclusiva a partir do letramento anticapacitista /
Mariana Moreno de Athayde. - 2024.
102 f.

Orientador: Marcia de Oliveira Moraes.
Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense,
Instituto de Psicologia, Niterói, 2024.

1. Mediação escolar. 2. ética do cuidado. 3.
Anticapacitismo. 4. Estudos feministas da deficiência. 5.
Produção intelectual. I. Moraes, Marcia de Oliveira,
orientadora. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de
Psicologia. III. Título.

CDD - XXX

Bibliotecário responsável: Debora do Nascimento - CRB7/6368

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

MARIANA MORENO DE ATHAYDE

PISTAS INCLUSIVAS: CAMINHOS PARA REPARAÇÕES HISTÓRICAS NA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DO LETRAMENTO ANTICAPACITISTA

LINHA DE PESQUISA: SUBJETIVIDADE, POLÍTICA E EXCLUSÃO
SOCIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Psicologia do Departamento de Psicologia da Universidade Federal
Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Psicologia.

Prof.^aDr.^a. Prof.^a Marcia Oliveira Moraes – UFF (Orientadora)

Prof.^aDr.^a. Geisa Letícia Kempfer Bock – UFSC (Examinadora Titular)

Prof.^a.Raquel de Oliveira Guerreiro -UFRGS (Examinadora Titular)

Dr.^a. Camila Araújo Alves -UFF (Examinadora Suplente)

Prof.^aDr.^a. Ana Claudia Lima Monteiro – UFF (Examinadora Suplente)

A bi awo gbogbo ti nyo

Agradecimentos

Me disseram que fazer os agradecimentos é a parte fácil do trabalho. Eu discordo muito. Talvez porque na minha vida nada fiz sozinha. Para mim, foi preciso muito suporte para conquistar sonhos como esse, que honram o legado de pessoas que trabalharam muito para que eu chegasse aqui.

Penso na minha família, de onde eu vim e em pessoas que não puderam estar aqui mas que foram essenciais para a realização desse sonho. Minha vó Romilda, meu avô Manoca, meu primo Marcilinho e tantos outros. Esses me ensinaram sobre trabalho duro, sobre ser brincante e sobre perseverança. Agradeço a quem me cuidou enquanto meus pais precisavam passar o dia trabalhando. Vó Dilma, dinda Neusa, vó Romilda, tia Zezé, Tatão e Dona Ana. Essa dissertação também fala sobre vocês e todo o trabalho de cuidado que tiveram, eu vi. Eu lembro. Sou eternamente grata.

Aos meus pais Rogério e Sônia que não só apoiam meu sonho mas que, cada um do seu jeitinho, me amam muito e me fazem sentir potente e capaz. Até quando eu não acreditei nisso, eles acreditaram. Sem vocês eu nada seria, minha gratidão é imensidão inenarrável. Amo vocês e tudo que faço, os dedico. Agradeço aos meus irmãos João Pedro e Francisco por dividirem essa jornada comigo. Agradeço a Zuzu por me acolher e ser parceira de vida.

Agradeço às minhas amigas da época de escola que não me deixam esquecer de que a vida é mais que o trabalho e que amor é muito mais que os romances da tevê (graças a Deus!!), Carol, Belle, Nath, Luiza, Mariah, Erica, obrigada por serem meus grandes amores. Agradeço aos “novos” amigos, principalmente Natasha, Vitor, Hugo, Talita e Claudia que desafiam a aridez da rotina. É bonito como escolhemos permanecer.

Agradeço a minha mulher Jordane, por ser minha certeza. Obrigada por ter lido o trabalho e me apoiado em todo o processo. Por ter tido paciência nos momentos difíceis em que precisei conciliar mil projetos e pela calma e segurança que você me dá. Te amo meu amor, sou completamente apaixonada por você.

Agradeço a universidade pública e de qualidade.

Agradeço a todos os educadores que encontrei no chão da escola, que tornaram esse trabalho mais real, desafiador e interessante. Por todas as trocas, por todos os momentos que vivemos juntos na correria de fazer o que acreditamos que precisa ser feito.

Agradeço a Ítalo que de colega de estágio se tornou um grande amigo de que agora sou também comadre. É muito bonito como nos apoiamos e nos fortalecemos enquanto profissionais, sem competição, dando incentivo para que sejamos cada vez mais seguros do caminho que escolhemos. Nos encontramos pelo gosto de trabalhar com inclusão e seguimos pelo amor que nutrimos um pelo outro. Nossas várias inserções foram essenciais para que eu chegasse aqui.

Agradeço a Amanda, Vinicius, Ellen, Bárbara e Letícia. Vocês foram uma das surpresas mais bonitas que o mestrado me deu. A generosidade de vocês me encanta e surpreende. Me sinto muito sortuda de ter encontrado vocês. Que achado! Espero que ainda possamos fazer muitas outras redes potentes juntos. Querência só existe porque vocês a materializam na maneira em que levam não só o trabalho, mas a vida.

Agradeço aos meus colegas do grupo pesquisarCOM, Gislana, Sabrina, Leonardo, Giovanna, Ellen, Nira, Ana, Lucilla, Etiane, Danielle e Ingrid. Foi um prazer dividir esse espaço de supervisão coletiva. Obrigada pelas trocas potentes e inspirações nas discussões, leituras, cafezinhos com bolo e todo o conhecimento e inventividade que surgiram nesses dois anos de troca.

Agradeço a Nira Kaufman por sua pesquisa e seu trabalho. Inspirações claramente presentes em meu texto e em minha prática na escola. É muito bacana ver como nosso encontro foi se transformando ao longo dos anos, desde que eu era uma estagiária em inclusão escolar orientada por você até hoje em que nos tornamos colegas na pós graduação e somos uma parceria tão bacana.

Agradeço a Márcia Moraes por ter aceito ser minha orientadora. É uma honra poder conhecer a escritora que li nos meus anos de graduação e encontrar uma mulher que não só pratica o que escreve quando convoca o coletivo, a horizontalidade e o questionamento, mas que também ensina tanto sobre a força da fala mansa e da singeleza. Obrigada por ter me recebido de braços abertos, obrigada pela generosidade de me convidar a facilitar o encontro com mediadores através do Fórum Permanente de Estudos da Deficiência. Esses encontros que são matéria prima dessa dissertação. Ser uma pessoa simples exige seriedade e complexidades tamanhas, obrigada Marcia querida, por tanto.

Resumo: Esta dissertação discute caminhos para reparações históricas na escola, com foco no letramento anticapacitista e no enfrentamento da exaustão no trabalho de cuidado da inclusão escolar. O estudo argumenta que, ao tratar a deficiência como algo localizado exclusivamente no corpo de quem a vivencia e o cuidado como responsabilidade individual, as práticas inclusivas se distanciam de um modelo efetivamente inclusivo. Proponho com esta dissertação a estimular comunidades de aprendizado. Inclusive ser, em si, uma. A inclusão se dá no encontro entre as pessoas, por isso, a metodologia é pesquisarCOM (Moraes, 2016), que defende que a imposição de um estilo universal de escrita de trabalhos acadêmicos nos faz correr os riscos de produzir uma história única e apagar muitos mundos. Aponto que as legislações não foram acompanhadas de medidas que possibilitem a implementação adequada da inclusão e existe a necessidade de criar espaços para desaprender soluções improvisadas na inclusão escolar; Assim, essas linhas acompanham a formação de algumas redes de educadores e demais profissionais para a diversidade que chega junto com as políticas inclusivas em diversos contextos. Busco uma partilha de experiências e discussões coletivas para que possamos problematizar e repensar nossa prática e exercitar a postura crítica. Fomentando, assim, um espaço para questionar, problematizar e intervir em práticas excludentes que naturalizamos em nosso cotidiano. O convite é também aproximar a escola e seus profissionais desses temas para que estejam cada vez mais atentos a garantir o necessário e possível para tornar seus espaços e práticas mais acessíveis e inclusivas. Por isso, além de refúgio, é também a tática de sobrevivência e reavivamento do desejo de valorizar a profissão e fomentar a saúde nesse campo. A saída precisa ser coletiva.

Palavras-chave: mediação escolar, ética do cuidado, anticapacitismo, inclusão escolar, estudos feministas da deficiência

Abstract: This dissertation explores possible pathways for historical reparations within the school context, with a focus on anti-ableist literacy and addressing the exhaustion caused by the care work involved in school inclusion. The study argues that by treating disability as something confined to the body of the person experiencing it and care as an individual responsibility, inclusive practices move further away from a truly inclusive model. The dissertation aims to stimulate learning communities, and to be one itself. Inclusion occurs through encounters between people, which is why the methodology adopted is pesquisasCOM (Moraes, 2016), which challenges the imposition of a universal style of academic writing, warning of the risks of producing a single narrative that erases multiple worlds. The research points out that the laws related to inclusion have not been accompanied by measures that allow for their effective implementation, and that it is necessary to create spaces where we can unlearn makeshift solutions in school inclusion. In this sense, the discussions aim to support the formation of networks of educators and professionals who work with the diversity that comes with inclusive policies. The goal is to promote the exchange of experiences and collective discussions that enable us to rethink our practices and develop a critical stance. This creates an environment conducive to questioning and deconstructing exclusionary practices that we often naturalize in our daily lives. The invitation is to bring schools and their professionals closer to these issues, raising awareness so that they can ensure their spaces and practices are more accessible and inclusive. Therefore, beyond being a refuge, this process also serves as a survival tactic and a means of reigniting the desire to value the profession and promote well-being in this field. The way out needs to be collective.

Keywords: school mediation, ethics of care, anti-ableism, school inclusion, feminist disability studies, inclusive training

Bússola

Querência quer ser - Política de escrita	11
1-Primeira pista - interdependência como aposta metodológica - fazerCOM	18
1.1 Como chegamos até aqui? Farejando coletivos e táticas de agrupamento	21
1.2 Desvios aos sinais de exaustão na educação inclusiva	28
2- Segunda Pista - Letramento Anticapacitista	35
2.1 Algumas compreensões da deficiência e suas implicações em nossas práticas	37
2.2 Reparação histórica na Escola	44
2.3 Coalizões para abordar políticas inclusivas	48
3- Terceira pista: Rotas de fuga à romantização do cuidado	52
3.1 Saindo de casa para escola: Da falácia da autossuficiência e suas consequências na privatização do cuidado em inclusão escolar	62
3.2 Quanto mais redes e mediações tivermos para contar, mais autonomia teremos para acessar o mundo	68
4- Quarta pista: levar o não saber a sério - Espaços para desaprender as gambiarras e remendos	75
4.1 Comunidades de aprendizado - Incorporar a sabedoria do entre e produzir mediações que criem frestas em todos os cantos da instituição	80
4.2 Mas professora, porque ele pode e eu não? O desafio entre tornar fácil e tornar justo: Fugindo da tramoia dos alunos café com leite	83
4.3 Políticas de hospitalidade: apostas éticas em práticas de inclusão escolar	87
Conclusão	92
Referências Bibliográficas	100

Querência quer ser - Política de escrita

*Você não percebeu
Que você é o único representante
Do seu sonho na face da terra?
Se isso não fizer você correr, chapa
Eu não sei o que vai
(Emicida- Levanta e anda)*

Era o que Emicida cantava enquanto eu voltava para casa depois de um dia cansativo na escola. Estava em pé com a mochila virada para frente, do jeito ressabiado de levar pertences que as terras cariocas nos ensinam a ter. O ônibus estava bem cheio, o trânsito parado e a sensação é que não existia uma partícula de vento fresco entrando em meus poros. Que dia difícil. Ser mediadora de tantos alunos estava exaurindo meu desejo de cantar junto as músicas que eu gosto. Mas nessa hora, ouvindo “levanta e anda”, senti o arrepio de pêlos no corpo que dão a nós humanos aquela chacoalhada de vida. Confesso que naquela altura, entre 2021 e 2022 já estava quase desistindo do mestrado. Já tinha pronto o projeto e todos os documentos, menos a carta de intenção. É difícil pensar em vontade, intenção, com a rotina que eu estava tendo.

Percebi no meu dia a dia que eu não estava sozinha nessa exaustão. Apesar de sentir em muitos momentos que eu é que não estava dando conta, via muitas colegas mediadoras se sentindo insuficientes também. Essa percepção me instigou a acompanhar com estranhamento esses movimentos do trabalho de inclusão escolar. Como se livrar daquilo que as profissionais estão achando que se localiza individualmente nelas? Uma professora me disse certa vez que para ser pesquisadora é preciso estranhar. Me senti potente de novo quando questioneei porque estávamos tão esgotadas e desprestigiadas com algo que a princípio não só acreditávamos como amávamos fazer.

No desassossego de pensar as artes de existir, explorando a variedade de costuras possíveis na artesanaria da escrita, germina Dona Querência. Rapidamente, ela se torna uma questão de direito (Lapujade, 2017). Depois de algumas tentativas interrompidas de esboços, começos e escritas cambiantes que se arriscavam a nunca existir, Querência vem para afirmar seu direito de ser. Essa aparição oscilante conquista um modo de existência e passeia em breves aparições nas linhas deste trabalho como política de escrita. Muitas vezes ela não será dita, mas sua presença está em cada letra. A consistência de suas manifestações acaba por se instalar no mundo das permanências a partir do momento em que penso com ela. Como

veremos, não basta querer, mas sem querência a educação e a inclusão não se dão. O pensamento constitui a manutenção da querência na existência e assim ela se instaura e opera como fator de realidade: a partir da afirmação do desejo de ser (Lapujade, 2017). Pensar em se agrupar, pensar em escrever sobre a prática, pensar em não desistir. Querência é a liga da passagem ao ato. O caminho. Ela está envolvida aos afetos que participam de sua instauração no reino das ficções.

Uma noite dessas perdi o sono e comecei a pensar em Dona Querência. Dona porque assim como a tristeza de Gil, é senhora. Desde que o samba é samba, é assim. Ela existe, está no mundo, mas não habita o reino dos humanos. É uma figura engajada na transformação social, é revolucionária, tem fragilidades, se vê interpelada pelo mundo, mas sua senioridade, assim como a tristeza, habita territórios que só conhecemos em fissuras, mesmo que em mergulhos de profundidade inenarrável. É a partir dessas rachaduras que vou escrevendo, pensando por esses afetos que pulsam na escrita.

No Brasil, existe um costume de chamarmos pessoas mais velhas “Dona” Fulana. É uma maneira de se referir às pessoas que respeitamos. Respeito a quem vem antes. Aqui, é preciso sempre lembrar de respeitar tudo que antecedeu minha chegada a esse contexto. Ser Dona é uma forma que a gente encontra na nossa língua de se referir a algumas pessoas com respeito. Ao pesquisar um pouco mais, me deparei com a informação de que segundo o dicionário Houaiss, a palavra dona começou a ser utilizada nas famílias reais de Portugal e do Brasil como tratamento de mulheres que tinham algum título de superioridade. Originalmente, “dona” era um substantivo usado como sinônimo de “mulher”. Aos poucos, o uso comum o transformou em um pronome. Depois disso, achei ainda mais relevante assenhorar a querência. Porque além de tudo ela faz a dobra. Aqui não existe a busca pela dominação nem superioridade.

Querência desenha aberturas que me possibilitaram rabiscar experimentações criadoras. Compartilho com quem lê essa entrada pois entendo que a participação de vocês nesse engajamento é o que também fortalece e garante a continuidade da querência no mundo. Precisamos de outras narrativas para compor esse mundo. Essa disputa discursiva se faz necessária para colocar em xeque visões únicas e desencarnadas da história sobre a deficiência, a mediação escolar, a acessibilidade e a educação inclusiva.

Pensaremos com as singularidades dos objetivos e métodos próprios para essa investigação, como as memórias e contações de histórias que vão compor essa dissertação. Nessa pesquisa que se propõe feminista, emancipatória e encarnada, discuto caminhos para reparações históricas na escola, o letramento anticapacitista e o combate à exaustão no trabalho de

cuidado da inclusão escolar. Emancipatória porque quer produzir mudanças, no sentido de subverter as opressões aos corpos das pessoas com deficiência e de sujeitos dissidentes de maneira mais ampla, lutando contra elas. Queremos produzir diferenças em relação ao que é a inclusão no contexto escolar e como entendemos o cuidado em nossas organizações sociais. Em parceria, em articulação, em coalizão.

Por isso, a aposta metodológica que compõem a metodologia de escrita é o *pesquisarCOM*, proposto por Márcia Moraes (2016), que problematiza a escrita do trabalho acadêmico e propõe uma prática situada. Como veremos, a imposição de um estilo universal de escrita de trabalhos acadêmicos nos faz correr os riscos de produzir uma história única e apagar muitos mundos (Moraes; Tsallis, 2016). Uma das formas de disputar essas narrativas hegemônicas é atuar nessa alquimia dos trabalhos acadêmicos com a narração que não é pessoalizada, mas que se faz a partir da experiência vivida. Então, essa pesquisa se faz *com* o outro e não *sobre* o outro, pois compreende-se que são também também *expert* daquilo de que se pesquisa (Moraes, 2016). Neste trabalho, as mediadoras e demais profissionais de acesso e permanência, compuseram coletivamente essas linhas.

PesquisandoCOM, tenho a possibilidade de rever e recolocar as questões com quem pesquiso, sendo sempre interpelada por elas. A postura de não analisar os sujeitos como objetos de estudo e sim como parceiros no acompanhamento de processos no tema, através da partilha de experiências, é uma aposta ética de conduta. É propor que a partir dessas perspectivas, a análise não pode ser vista como uma etapa separada desse processo. É preciso que estejamos atentos às questões que vão emergindo no campo, acompanhar as conexões que operam nele (Moraes, 2010; Quadros, 2020).

Nesse sentido, a escrita será tecida através da artesanaria entre os encontros de campos em que me inseri. O rio que une as águas desse escrito é a vontade de aprendermos juntos a criar estratégias de inclusão. Serão eles: minha experiência como mediadora escolar; os grupos de estudos, aulas e iniciações científicas que participei; minha experiência como coordenadora em acessibilidade; minha entrada no mestrado; o grupo com alunos de graduação UFF através do Fórum Permanente de Estudos da deficiência (FPED) em um espaço de partilhas sobre experiências com a mediação escola, desabafos e inquietações com a inclusão escolar¹; e através do coletivo aGente, criado por mim e outro amigo mediador, o Ítalo Pires Santos e tantos outros momentos que compõem essa costura que Dona Querência criou. Um pouco de

¹ Esses encontros acontecem atualmente quinzenalmente de modo remoto, às segundas de 20:00 as 21:30, desde novembro de 2022 até o momento em que escrevo.

toda a inquietação que essas histórias proporcionaram se tornaram esse trabalho. O que une esses campos de formação em um só papel é a movimentação que o desejo de nos instrumentalizar e propor outras formas de incluir e acessar práticas nos convoca. Seja por necessidade ou por interesse em mergulhar no tema.

A Política de escrita vai aparecer através de notas de diários de campo, de lembranças, anotações dos meus infinitos cadernos, conversas de corredor com educadores, entre outros fragmentos. Essas histórias cotidianas aparecerão em *itálico, assim*. Esses serão recursos de localização da pesquisa. Quando em pequenas frases, no próprio texto. Se mais compridos, em um parágrafo só para eles. Esses pedacinhos de vida estão lá para nos interrogar mesmo, colocar questões em cena. **Serão fragmentos de histórias de vida.** Narrar será uma ferramenta política e metodológica de produção de conhecimento que disputa com as que reitera o modelo biomédico e individualizante, que discutiremos no capítulo dois mais assiduamente.

Ursula Leguin(2018), com sua teoria bolseira, propõe a fabulação como procedimento de alargamento imaginativo. Querência é uma proposta de abandono ao enredo do herói que “faz tudo sozinho, de maneira independente”, provocando uma contrapartida: só será possível fazer COM a partir da interdependência. É uma arqueóloga do futuro. Mergulha na contingência: “*E se..?*”(Leguin,2018). A grande questão da teoria da bolsa de ficções de Leguin são as estórias. A bolsa é o laboratório: poder fabular outras histórias, outros mundos, narrar outros presentes. Sugerindo o abandono do mito do herói e sua estrutura de guerra em favor das histórias de vida, a autora me deu dicas preciosas de metodologia e engajou minha parceira, Dona Querência.

No primeiro capítulo, vamos acompanhar os processos de formação e trocas de saberes em mediação e inclusão escolar. Eles acontecem a partir de minha atuação como estudante, mediadora escolar, coordenadora, supervisora e mestranda em práticas inclusivas na educação. Nesse percurso, encontrei outras pessoas questionando a implementação da educação inclusiva e nossas práticas na escola. Caminharemos sobre as necessidades de criação de redes que fizeram possível a construção de uma atuação que se propõe inclusiva em diferentes espaços de trabalho, falando sobre os projetos, estudos e as táticas de agrupamento que a mediação escolar exige. Será um capítulo introdutório para o que vem a seguir.

No segundo capítulo, lanço uma pista: contextos para políticas inclusivas de reparação histórica na escola. Para isso, veremos algumas compreensões da deficiência e suas implicações em nossas práticas, a conceituação de capacitismo, de corpo normatividade e de

normatividade compulsória. Por fim, em contextualizações para a importância do letramento anticapacitista e coalizões para abordar políticas inclusivas. (Re)pensar as relações de ensino no contexto escolar, com práticas pedagógicas que questionam as parcialidades que reforçam o sistema de dominação é uma das apostas que busco fazer como educadora. Tirar os estudantes ingressantes através das políticas inclusivas do foco das intervenções foi um processo que se deu a partir da iniciativa de nos elaborar de maneira ética, implicada e encarnada. Como profissionais e estudantes que acreditam na inclusão para além da entrada e querem cultivar a permanência. A querência esteve e está aqui. Ela aparece com várias roupagens e nomes, mas está sempre dando o ar de sua graça. Ela é a guia de quem decide que quer fazer. Querência gosta de ser chamada também de vontade e é invocada sempre que alguém tem aquela inquietação lá dentro que exige movimento.

No terceiro capítulo construo a compreensão de que assim como a deficiência pode ser localizada apenas no corpo de quem a experiência, o cuidado também pode ser visto como uma responsabilidade individual, personificada na função da mediação. Essa perspectiva nos afasta do modelo inclusivo e corrobora para responsabilizar individualmente a mudança de uma instituição. A argumentação será tecida a partir do entendimento que a hegemonia do modelo biomédico foi estruturante para compreensão a respeito da deficiência e, conseqüentemente, para a formulação de políticas públicas e a organização da oferta do ensino nos ambientes escolares. Essas concepções retroagem diretamente na maneira que nós e os alunos em situação de inclusão somos tratados na escola. A proposta diz de uma escolha pelo rompimento das perspectivas que situam o cuidado de pessoas com deficiência como uma questão familiar, que deve ser resolvida no âmbito íntimo, domiciliar e deslocá-lo à incorporação de políticas públicas de participação social. Discutir o cuidado e a interdependência, acolhendo na discussão também as cuidadoras, redireciona a estratégia ao considerar como político o que antes era visto como privado (Gesser; Zirbel; Luiz, 2021).

No quarto capítulo discutiremos a importância de levar o não saber a sério, com a construção de espaços reais para desaprender as gambiarras e remendos na inclusão escolar. A partir de apostas éticas em práticas escolares e com contornos para o que Sara Ahmed (2022) nomeia de “Profissionais da Diversidade”, veremos que tem algo que a criação da profissão da mediação escolar nos faz ver quando coloca em cheque assimetrias. As mudanças legislativas afetam tanto a estrutura organizacional da escola quanto as pessoas que nela trabalham. As legislações não foram acompanhadas de medidas que possibilitem a implementação adequada da inclusão. Se faz necessário apoiar espaços de confronto construtivo e questionamento crítico, onde as pessoas possam expressar seus medos,

preocupações e preconceitos. Assim, podemos pensar em pistas para práticas pedagógicas de desvio a partir do conhecimento de outras produções de saberes que fazem germinar outras práticas. O Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) , por exemplo, é uma ferramenta de acesso para o enfrentamento e eliminação de barreiras metodológicas e uma materialização possível da ética do cuidado. Essa prática corrobora para a efetivação de processos educativos inclusivos em todos os níveis de ensino e promove direitos humanos ao romper com práticas normatizadoras e currículos capacitistas (Bock, Gesser & Nuernberg, 2019)

Em “ As existências Mínimas” David Lapoujade nos apresenta uma ferramenta conceitual que ajuda a pensar as fabulações a seguir. A figura da **testemunha** proposta pelo autor, é incitada como a responsabilidade de *fazer ver* aquilo que nossa percepção teve o privilégio de presenciar, sentir ou pensar. Ser testemunha é também criar, sair apenas de quem vê para aquela que faz ver. Toma a ação de atestar o valor e não só apreender o que foi percebido. Esse trabalho de dissertação é também o de compartilhar as cenas em que fui testemunha: pensando em minhas inserções profissionais dos últimos anos, entendo que um dos maiores potenciais deste trabalho é o de dar força, amplitude ao que fui testemunha privilegiada e assim, apostar em produzir novas realidades.

Claro, essa percepção não é neutra. Em minha atuação como mediadora escolar, já influenciada pela base ética metodológica dos estudos sociais e feministas de deficiência, não pude deixar de observar nas complexas demandas de nosso cotidiano questionamentos em relação ao que as feministas dos estudos da deficiência chamam de ética do cuidado e interdependência. Assim, na construção de conhecimento que vai sendo tecida aqui, uso o espaço acadêmico como forma de ampliar vozes para que questões que aparecem em nossa prática com a inclusão escolar venham a ser analisadas, compreendidas e em alguma medida, transformadas. *O fundamento não dá apenas uma posição ou um apoio, mas confere uma legitimidade aos modos de existência fundamentadas por ele* (Lapoujade, 2017 p. 23).

Mas, como criar instaurações que façam passar à existência? Ao longo deste trabalho, pensando com essas redes que vão sendo estabelecidas e descrevendo-as quando oportuno, o gesto instaurador vai se instituindo como nova organização metodológica das existências. Veremos ao longo do texto pedaços de situações vividas por nós no encontro com a prática de inclusão escolar. Serão fragmentos do cotidiano que nos interrogam e colocam questões em cena. Sem princípio, meio e fim. Entre eles estarão frases que anotei em meus cadernos, registros e relatos de campo, desabafos dos grupos de supervisão, entre várias outras fissuras que compõem a multidão desse texto. É nessa produção de consistência que tiramos da

negligência existências menos garantidas pelas organizações sociais que temos em vigência hoje. Vamos lá?

1. Primeira pista - interdependência como aposta metodológica- fazerCOM

1.1 Como chegamos até aqui?

“eu saí[do trabalho com a mediação] porque me sentia muito sozinha e não tive coragem de dizer isso lá” (fala de mediadora em nosso grupo de supervisão em 2022)

Um dos grandes desafios que encontramos na mediação escolar é que muitas vezes ficamos muito sozinhas. Sozinhas porque é uma função nova¹. Sozinhas porque não é possível ter um direcionamento claro da função a priori. Isoladas no ambiente pedagógico pois entre muitos educadores, somos poucas em algumas sala de aula ou nos intervalos de café entre aulas. Apesar de recente, a prática de mediação vem se consolidando, nas escolas, como uma das principais ferramentas de inclusão (Kaufman, 2023). Mas, mesmo assim, ainda habitamos um não-lugar. Muitas vezes o desconforto começa em não sabermos onde espacialmente nos posicionar na sala de aula, por exemplo. *Será que fico em pé lá atrás? Pega mal sentar? Não tem uma cadeira para mim? Fico agachada ao lado do aluno que pediram que eu acompanhe?* Se sentir só nesse cargo é uma angústia de contradição, uma vez que o trabalho com a mediação escolar precisa ser feito com muitas pessoas e coisas.

Ao falar de inclusão, é fundamental destacar que vivemos em um sistema educacional inclusivo no Brasil. Isso significa que todos os indivíduos, independentemente de suas características, devem ser respeitados e valorizados em sua diversidade. Lino Macedo (2012) defende que a inclusão está diretamente ligada a um conceito de educação acessível, igualitária e que respeita as diferenças, com o objetivo de garantir a participação plena de todos os estudantes, sem exceção, independentemente de suas condições ou características pessoais. A inclusão, portanto, é um processo contínuo, que visa não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso de todos, com um olhar especial para aqueles que, historicamente, foram marginalizados ou excluídos do sistema educacional tradicional. Aqui, vamos nos atentar principalmente no acesso e nas políticas de permanência desses estudantes na escola, como ocorre nas políticas de matrícula para alunos com deficiência, por exemplo. Embora a inclusão seja um movimento de amplitude maior, o foco deste trabalho será na

^{1 2} Em 2016, entrou em vigor a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que altera as relações de trabalho da mediação escolar, devolvendo à escola a responsabilidade de oferecer todos os recursos necessários para garantir uma educação de qualidade para todos os alunos. Ainda não existem direcionamentos claros sobre como serão organizadas as novas relações entre mediação, escola e família, nem quais serão os desafios a serem enfrentados (Kaufman, 2016)

participação de pessoas com deficiência no contexto educacional.

Kaufman (2016), em seu livro *Inclusão escolar: direções sobre a prática de mediação na escola*, salienta que a mediação não acontece da mesma forma em todos os lugares do Brasil. Isso corrobora para que não seja de conhecimento comum o que faz um mediador escolar e como ele passa a existir dentro desse contexto. O que sabemos é que até 2015, no Rio de Janeiro, era comum que a mediadora fosse contratada “por fora” pelas famílias dos alunos em situação de inclusão, para acompanhá-los no cotidiano escolar. Aliás, aqui no Rio de Janeiro chamamos de mediadora mas você pode conhecer como profissional de apoio, cuidador, acompanhante, assistente... as nomenclaturas usadas nas escolas Brasil afora costumam variar, assim como também são muitas as compreensões acerca da oferta do cuidado na escola. Geralmente, essa contratação era feita a partir de uma demanda advinda da escola de que aquele aluno transborda suas capacidades de incluí-lo sem apoio da mediação. O termo 'em situação de inclusão' é utilizado para descrever um aluno que está participando de um *processo* educacional inclusivo. Quando nomeamos assim, desviamos o foco da inclusão do aluno para a instituição. Esse termo nos convoca a importância de criar ambientes educacionais acessíveis e acolhedores para todos os alunos. Segundo Beyer (2006), esses alunos têm características singulares que, no contexto escolar, tornam suas aprendizagens mais desafiadoras e com mais barreiras. Pensar de maneira inclusiva é contextualizar as relações entre as pessoas dentro e fora das instituições. Ao problematizar a estrutura da escola e garantir espaço para o aluno dito diferente, asseguramos que todos os alunos possam expressar suas formas únicas de aprender.

A partir de 2015, a entrada de alunos com deficiência nos ambientes educacionais entendidos como regulares, tanto no ambiente escolar, quanto nas universidades públicas, vem tensionando a maneira como ocupamos esses espaços até então (Athayde, 2021). Esta abertura ocorreu devido à necessidade de adequação às metas do Plano Nacional de Educação, à Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa Com Deficiência (Brasil, 2015) e às orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasília, 2008). O ingresso desses alunos através das políticas inclusivas tem provocado o questionamento das práticas excludentes naturalizadas nas instituições de ensino, que atinge também o âmbito relacional, envolvendo alunos, professores e demais funcionários. Esses encontros têm salientado alguns dos problemas que existem em nossa sociedade e evidenciado a falta de sensibilidade e abertura para conviver com a diferença (Athayde, 2021). Quando pessoas que fogem do padrão normativo ocupam escolas e universidades, colocam em questão os padrões formadores do cotidiano desses espaços.

O trabalho da mediação pode então atuar de diferentes formas: no acompanhamento de

atividades de vida diária na escola como no recreio, dentro da sala de aula, locomoção, higiene e cuidado pessoal, apoio em atividades pedagógicas, etc. Depende da demanda que se faz com relação às barreiras encontradas pelo aluno, ou seja, com o suporte específico que é necessário para ele que transborda o que a instituição já oferece. Esse trabalho precisa ser desenvolvido em colaboração com a escola, especialmente com os professores, de modo a formar uma intervenção conjunta que promova uma experiência escolar de qualidade para o aluno atendido. Então, podemos dizer que não existe um formato único de mediação ou um manual a ser seguido para todos os alunos (Kaufman, 2023). Essa afirmação pode favorecer nossa sensação de solidão no cargo. Cada mediação é organizada de maneira específica, no encontro com a escola, o aluno, sua família e demais redes de cuidado que se insere. Para diminuir os ruídos nos sistemas de ensino, o MEC elaborou a Nota Técnica nº 24 (Brasil, 2013) para auxiliar com norteadores para a avaliação da necessidade de tal profissional. Esse documento destaca que essa atuação:

- Destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social;
- Justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes;
- Não é substitutivo à escolarização ou ao Atendimento Educacional Especializado, mas articula-se às atividades da aula comum, da Sala de Recursos Multifuncionais e demais atividades escolares;
- Deve ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto à sua efetividade e necessidade de continuidade.(Brasil, 2013, p.4).

Mais para frente, conversaremos um pouco mais sobre a importância das legislações citadas acima, assim como os direitos assegurados por outros marcos da inclusão escolar, como a Constituição Federal de 1988; a Convenção Internacional sobre os Direitos Das Pessoas com Deficiência de 2006; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Mas perceba: a responsabilidade do custo do cuidado desse estudante em 2015 saiu do âmbito privado da família e passa a ser da escola, para o âmbito público. Isso não é pouca coisa. Mas sobre isso, falaremos mais adiante, ainda é cedo.

Pensando nas repercussões que essa nova forma de atuar com a mediação escolar traz e que comecei a trabalhar nesse contexto em 2019, já com a implementação dessas políticas, me deparei com uma série de questões que uma função ainda sem muitos direcionamentos práticos podem oferecer. Havia a angústia da percepção que alunos não estavam recebendo o suporte justo, que merecem por direito. Foi essa sensação conflitante e a falta de consenso e redes sobre a função me fizeram escrever essa dissertação. Porque eu queria fazer um bom trabalho, mas me sentia muito vulnerável na prática e isso estava me exaurindo:

Senti em meu fazer com a inclusão escolar a necessidade de uma existência mais real. Como se uma vizinha dentro de mim sussurrasse “Oi! Eu estou aqui!”. Ao ouvir esse sussurro, ele rapidamente se ergue com mais entonação. Ao perceber ou dar voz à querência, ela exigiu que sua realidade fosse aumentada. Perigando as vias de desaparecimento, um instante fez existir essa nova dimensão que agora faz barulho, “força ontológica que teve a potência de derrubar a ordem do real”, como li no livro de Lapujade. Bastou uma pergunta para reverter o plano de perspectiva: será que estou mesmo sozinha ou outras pessoas se sentem assim? A partir daí, o plano individual se desmanchou e fez-se rede. Querência precisa de outras para existir de maneiras que fujam do âmbito dos sussurros. Fui sua hospedeira.

(Anotações de meu diário de campo enquanto mediadora em 2022)

1.2 Farejando coletivos- Táticas de agrupamento

Mais tarde, sem que eu soubesse, esse movimento de existências mais dignas também foi feito por pessoas que se tornaram redes para mim. Outras mediadoras que também estavam pondo em questão suas práticas. Depois que entrei para o mestrado, descobri que antes mesmo de ingressar no programa algumas alunas do curso de graduação em psicologia estavam farejando pontos de encontro também. A busca das participantes por algo que ainda não existia para digerir a prática da mediação já é um analisador potente dessa necessidade de agrupamento e elaboração da atuação.

Como meu objetivo era escrever e compartilhar experiências que vivi como mediadora escolar, topei facilitar e mediar esse grupo, que se tornou um caminho de aprofundamento nas questões e nos desassossegos que já farejava não serem individuais na prática deste trabalho. Explico a vocês. A procura por coletivos que assentassem suas inquietações com algumas das lacunas que encontramos na mediação escolar, levou estudantes de graduação até minha agora orientadora, Márcia Moraes, para que ela pudesse ajudar e orientá-las com essas questões:

A fim de criar redes também fora da escola para discutir o tema da mediação escolar, elas sugeriram convidar alguém para conversar sobre. Desejantes de pistas e contornos de uma prática ética e ferramentas para a atuação. Já tinham até encontrado um perfil que falava sobre o assunto nas redes sociais, @pistasinclusivas, que parecia compor com o que fazia sentido para elas dentro dessa prática. Então, a disponibilidade de compor aquele grupo pelos estudantes se deu antes mesmo que eu entrasse para o mestrado. Dona Querência tem jeitos curiosos de pregar peças. Provavelmente, para esse encontro planejado a muitas

mãos, ligou para sua comadre, Audácia (Anotações de meu diário de campo enquanto mestranda em 2022).

Em outro espaço tempo, em um ano pandêmico, me formei como psicóloga. Todas as formalidades foram feitas remotamente, por questões de segurança. Meu trabalho de conclusão de curso, *Deficiência, Capacitismo e Mediação Escolar: articulações de rede de cuidado na construção de uma educação inclusiva* (2021) foi uma das poucas materialidades que tive desse momento tão importante de finalização de ciclos. Como muitas pessoas, mesmo já trabalhando contratada pela escola como mediadora escolar, senti aquele “vazio”, aquela interrogação que fica quando terminamos a faculdade. Senti que faltava algo.

Sem calcular sua finalidade, criei um perfil no instagram chamado *@pistasinclusivas*. A página não tinha o objetivo de promoção profissional. Os posts eram fragmentos do meu TCC e traziam de maneira mais curta alguns dos questionamentos que tive durante esse percurso. Foi uma maneira de jogar pro mundo o que havia produzido. Algo que tornasse coletivo um processo que não queria que se fechasse na academia. A primeira postagem se intitulou ‘Capacitismo: qual o lugar da pessoa sem deficiência nessa luta?’.

Em minha entrevista para a entrada no mestrado, quando Márcia me perguntou se eu gostaria de acrescentar mais alguma coisa, querência disse "*vai, fala pra ela, menina!* E eu soltei desajeitada "*Ah! Eu tenho uma página que fala um pouco dessa vontade do que quero seguir pesquisando, chamada "pistas inclusivas"*, sem saber que existiam já seguidoras do pistas em contato com Márcia. Em minha primeira reunião inserida na pós graduação, minha agora querida orientadora contou toda história sobre esse grupo que fazia estágios e extensões no mesmo tema. Falou sobre o engajamento que envolvia aquelas pessoas e sugeriu que eu mediasse as discussões sobre o tema com essas estudantes querentes. Foi aí que essas antigas companheiras finalmente se encontraram. Dona Querência e Inquietação puderam voltar a rotina uma da outra, criando um ponto de encontro para pôr em dia suas vidas.

Nesses encontros, a aposta é a criação de outras possibilidades, ou seja, pôr em questão as fronteiras que nos são dadas enquanto profissionais de cuidado. Eles acontecem quinzenalmente de modo remoto, às segundas de 20:00 as 21:30, desde novembro de 2022 até o momento em que escrevo em novembro de 2024. Somos 13 pessoas no total em nosso grupo no Whatsapp. O grupo acontece pelo Fórum Permanente de Estudos da Deficiência da Universidade Federal Fluminense(FPED- UFF), criado por Márcia Moraes. Em nossas supervisões costumamos contar com cerca de seis pessoas, mas a periodicidade acaba fluando ao longo do semestre. Analisamos juntas como sentimos em nossos corpos

quando as instituições veem o trabalho de cuidado que fazemos de forma idealizada, assistencialista, neoliberal e moralista: *“Quem está na ponta vendo o dia a dia é quem fica mais desvalorizado, não participa das reuniões de pais, não é visto. Quem está mais afastado é mais visto e bem remunerado. Vai entender. A gente reflete o lugar do aluno: de resto”*(Fala de uma mediadora em nosso grupo de supervisão em 2022).

Na medição escolar, existe a comum sensação de não saber o que estamos fazendo, o que pode nos fazer sentir insuficientes, despreparadas. Isso afeta muito nossa saúde mental. *“Traumático”, “invisível”, “solitário”, “babá”* mais de uma das participantes relatou. Essas palavras-bússola me fizeram rastrear um caminho que querência já havia percorrido, eu só não tinha percebido. Eu também me senti assim. Somos o produto de uma coletividade e nos inscrever assim tem o potencial de provocar os efeitos esgotantes do individualismo que nos isola no percurso (Bellacasa, 2012). Depois de quase quatro anos trabalhando como mediadora, vim para a pós graduação escrever sobre isso. Eu também precisava elaborar essas dinâmicas que vivi. Escrevi sobre a experiência que não cabia mais em mim. Estava em profundo incômodo com o estado das coisas.

Eu achava até pouco tempo que esse texto seria para compor a construção de norteadores da prática da mediação. E é, mas para poder partir para essas estratégias, essas linhas precisam poder dar espaço para elaborar o que vivemos e sentimos na escola como *“babás”*. Não porque nos vemos dessa forma, mas porque nos colocam nesse lugar. Essa experiência não se esgota em nós, mas amplia, aprofunda e abarca a história de uma coletividade.

Quando trabalhamos com uma função ainda em construção, vivemos a contradição que a abertura de caminhos possibilita. É preciso semear em solos que muitas vezes são muito áridos. O coletivo que criamos trouxe a nós a sensação de que não estamos sozinhas, uma vez que vários dos desassossegos vividos são comuns a todas nós. Os baixos salários, a falta de reconhecimento institucional, a sobrecarga de funções, a demanda de dar conta do aluno e mostrar *“resultados”*. O que esperamos com esse texto é que um pouco da sensação de sobrecarga e solidão ganhe outros contornos e rotas de fuga nas políticas de reparação histórica na educação. Camila Alves reitera que

corresponder a interesses prévios (que podem ser abstratos ou projetados) tende a ser aflitivo – e certamente muito da ansiedade que circula no trabalho da mediação como um dispositivo de acessibilidade provém disso, do propósito aparentemente necessário de se alcançar metas, que neste caso estão ligadas à inclusão e a produção de um dispositivo que seja acessível, ou de ser aprovado por alguma coisa, cujo critério verificador se apoia em algum tipo de efeito intangível sobre o público, (como é o caso de criar um espaço ou algo que seja acessível a todos) em vez de buscar transformações mais concretas e impessoais das artes, das instituições, das políticas culturais ou mesmo do imaginário social (Alves,

A rotatividade de profissionais que ocupam a função de mediação é grande. Muitas vezes, quando existe a possibilidade de sair do emprego, acabamos saindo. Em um dos meus encontros de supervisão, uma mediadora me disse que ela era a terceira mediadora do aluno naquele ano. Estávamos em outubro. Inclusive ela havia sido contratada como auxiliar de turma, mas exercia o papel de mediadora escolar.

Escrever sobre isso é nos agrupar enquanto classe trabalhadora com acesso a formação em inclusão que trabalham com amor, mas não só por amor. Queremos permanecer. Permanecer na escola trabalhando com inclusão é um ato político de resistência ao sucateamento das políticas reparativas. Lutamos por melhores condições de trabalho para que esses estudantes tenham melhores condições de permanência também. Afinal, a maneira que a mediação é vista certamente diz muito sobre a maneira que a escola está cuidando dos alunos com deficiência.

bell hooks(2017) em seu livro *Ensinando a Transgredir*, me deu pistas que considero essenciais no trabalho com a inclusão escolar. A autora nos conta que na época do *apartheid*, para a população negra o educar era fundamentalmente político, uma vez que a dedicação ao estudo para pessoas negras era um ato contra hegemônico. Cultivar a vida intelectual era uma maneira fundamental de resistir a estratégias de colonização racista (hooks, 2017). A educação revolucionária de resistência aumentava a capacidade dessa população oprimida pela branquitude de serem livres. A transição das escolas exclusivamente negras para escolas mistas foi narrada pela pensadora estadunidense com a sensação de que os negros eram sempre vistos como penetrantes e a ensinou as discrepâncias entre a educação como prática de liberdade e a educação que trabalha para reforçar a dominação:

O sistema de educação bancária (baseado no pressuposto de que a memorização de informações e sua posterior regurgitação representam uma aquisição de conhecimentos que podem ser depositados, guardados e usados numa data futura) não me interessava. Eu queria me tornar uma pensadora crítica (hooks, 2017 p. 14).

Quando comecei a ler esse livro, Querência sentou na primeira fileira dessa sala de aula. Ela se identificou com o que bell hooks trazia mas, não só isso, *sentia* o que ela entoava em suas linhas. A cada palavra que lia, mais conseguia se imaginar oferecendo algo que se inspirasse naquelas proposições. Apoiada nos exemplos das mulheres negras que a deram aula no ensino fundamental, na obra de Paulo Freire e no pensamento feminista sobre a pedagogia radical, hooks propôs o primeiro paradigma que moldou sua pedagogia: a ideia de que a sala de aula deve ser um espaço de entusiasmo, nunca de tédio. Ela trouxe a noção

do prazer em estar em sala de aula. O entusiasmo deve coexistir com a seriedade.

Agora, um ponto chave: bell alerta que nossa capacidade de gerar entusiasmo é intrinsecamente afetada pelo nosso interesse pelo outro. Por nos ouvir e reconhecer a presença da alteridade (hooks, 2017). É preciso que os alunos sejam vistos de acordo com suas particularidades e autenticidades. A interação com eles tem que acompanhar suas necessidades. Para sentir e promover entusiasmo devemos nos conectar com o reconhecimento que as práticas pedagógicas não podem ser rígidas, com um esquema fixo. O norte deve ser a espontaneidade de poder mudar de direção durante o caminho. “Qualquer pedagogia radical deve insistir que a presença de todos seja reconhecida” (hooks, 2017, p.18). Mas como valorizar de verdade a presença de cada um? Como provocar a compreensão verdadeira de que todas as pessoas presentes influenciam a dinâmica de sala de aula e que todas as contribuições são recursos? O caminho que bell hooks nos dá para construir essa implicação é o conceito de comunidades de aprendizado (hooks, 2017).

O prazer em aprender e ensinar será um ato de resistência. Com essa dissertação propõe-se estimular comunidades de aprendizado. Inclusive ser, em si, uma. Proponho a todos vocês que leem esse ensaio a se engajar e tornar-se partes ativas no processo de aprendizado. Seguindo as pistas que as lacunas de informação, laços, vínculos e parcerias nos deixam e ouvindo as palavras-bússolas que vão sendo colhidas no caminho. Percebi a necessidade de formação e a falta de garantia de espaços de estudo, capacitação² e troca de experiências entre a comunidade que compõe a escola para discutir e construir estratégias e práticas que somem no apoio das políticas inclusivas. O sentimento que fica é que não estamos recebendo o apoio necessário para que haja a sensação de segurança, acolhimento e respaldo para fazer inclusão. À medida que experienciamos na prática os impasses que essa realidade provoca, descobrimos mundos nessas fronteiras (Moraes, 2016). Um dos mundos criados nessas frestas foi o coletivo aGente, um dos meus outros campos de formação. Ele teve início logo antes de minha entrada no mestrado.

O coletivo aGente surge em 2022 como espaço para discutir e fomentar questões que sentimos falta em nossa prática com a inclusão escolar, nos letrando a partir de encontros, estudos, grupos de supervisão coletiva e supervisões individuais, cursos, palestras e consultorias. O projeto nasceu na lacuna entre as propostas de acessibilidade e inclusão em

² A utilização deste termo no trabalho causou um impasse: a capacitação pode gerar a falsa ideia de que nos salva do encontro. Mas o encontro é sempre desafiador... ele sempre nos coloca no lugar de não saber. Nada nos torna capazes de dizer de antemão o que acontecerá e como lidaremos com o encontro. Se nos enrijecemos em muitas teorias, nos tornamos incapazes para ele. Então não se engane: a capacitação não nos torna mais capazes de lidar com os imprevistos que o trabalho de inclusão vai te demandar. Esse trabalho sempre te demanda algo que você não sabe.

um contexto escolar que garanta de fato não só a entrada, mas a permanência da diversidade e uma vivência mais plena para todos na escola. Nesse contexto, apostamos em pistas para pensar estratégias que possam compor as mudanças que as leis de inclusão propõe na prática do contexto da escola. Nosso coletivo tem o compromisso de trocar, acompanhar e defender o processo da inclusão em espaços educacionais.

A partir da nossa própria vivência com a mediação escolar, eu e Ítalo³ percebemos a necessidade da criação de espaços para dialogar sobre os desafios na construção desse ambiente acessível. Ítalo Santos é um grande amigo que dividiu comigo muito café com canela, uma iniciação científica, uma extensão, um grupo de pesquisa e um estágio, todos na área de inclusão, em diferentes contextos, enquanto estávamos na graduação. Seu caminho depois de formado foi também trabalhar com a mediação escolar. Habitamos a lacuna entre as exigências legislativas acerca da inclusão e o que estamos promovendo na prática⁴. Uma prática que garanta a entrada e, principalmente, a permanência da diversidade na escola. Gostaríamos de somar na formação de uma rede de educadores e demais profissionais para a diversidade que chega junto com as políticas inclusivas.

Entendemos que a acessibilidade e a inclusão se dão no encontro com as pessoas. Com a grande diversidade de maneiras de ser, não há uma técnica a ser replicada a cada encontro. Assim, essas linhas acompanham a formação de algumas redes de educadores e demais profissionais para a diversidade que chega junto com as políticas inclusivas em diversos contextos. O coletivo aGente, o FEPED, a experiência como mediadora e coordenadora de inclusão e tantos outros agrupamentos que querência e inquietação uniram. A proposta é que a acessibilidade seja vista de maneira mais ampla, para além das barreiras físicas, promovendo encontros potentes de pessoas com e sem deficiência. Essa ação visa tirar as pessoas com deficiência do foco de intervenções, convocando no lugar disso toda a

³ Ítalo Santos é psicólogo pela UFRJ, formado como mediador escolar pelo Grupo Intermediar e em Formação de Gestalt-Terapia pelo Instituto Quilombo Gestáltico. Atua como psicólogo clínico e trabalha com educação inclusiva há seis anos, como mediador escolar em colégios do Rio de Janeiro e de São Paulo. Aposta que a inclusão é feita ao colocar-se no mundo de modo afetivo, permitindo a formação vínculos a partir da diferença, construindo possibilidades para a manifestação e o acolhimento da diversidade.

⁴ No coletivo damos sugestões de temas que propomos como disparadores: “Capacitismo, inclusão e mediação escolar: discussões críticas sobre acesso e permanência”; “PEI, adaptação e modificação de materiais”; “Acolhimento para pais de alunos com Necessidades Educacionais Especiais”; “O papel da mediação na inclusão escolar”; “Ferramentas de equidade na sala de aula”; “Reflexões sobre educação inclusiva para toda a comunidade escolar - o papel das pessoas sem deficiência na inclusão escolar”; “Sensibilização para trabalhadores da educação para além da equipe pedagógica”; “Alunos em situação de inclusão e adolescência/sexualidade”; “Estratégias de manejo comportamental”; “Opapel dos alunos sem deficiência na inclusão escolar”; “Conversas anticapacitistas”; “Estudos sociais da deficiência”.

comunidade escolar a repensar práticas, reinventando o contexto do qual nos inserimos. Acreditamos que teoria e prática são indissociáveis.

Buscamos uma partilha de experiências e discussões coletivas para que possamos problematizar e repensar nossa prática e exercitar a postura crítica. Fomentando, assim, um espaço para questionar, problematizar e intervir em práticas excludentes que naturalizamos em nosso cotidiano. O convite é também aproximar a escola e seus profissionais desses temas para que estejam cada vez mais atentos a garantir o necessário e possível para tornar seus espaços e práticas mais acessíveis e inclusivas.

Por isso, além de refúgio, é também a tática de sobrevivência e reavivamento do desejo de valorizar a profissão e fomentar a saúde nesse campo. A saída precisa ser coletiva. Muitas das questões narradas aqui só são possíveis de serem cuidadas coletivamente. Você, mediadora escolar, não é invisível e não é a única que pensa estar perdida. Esse texto, assim como nossos grupos, pretendem ser ponto de encontro, que possa te acompanhar e que sirva de lembrete quando o trabalho com a inclusão escolar te deixar angustiada. Se desindividualizamos essas questões, nos fortalecemos. Percebemos as opressões que corroboram com suas manutenções e trazemos o incômodo para uma sociedade pouco preparada para lidar com a diversidade e uma escola que reflete isso. Assim podemos pensar em estratégias juntos.

Nós estávamos procurando um espaço de acolhimento. Muitos de nós estávamos estagiando com a mediação escolar na faculdade e a gente não tinha um espaço para falar sobre isso. Nem para falar de quem estávamos cuidando e nem um olhar de cuidado para nós mesmos. A gente foi vendo que muitas pessoas da faculdade trabalhavam com mediação e juntamos essa galera num grupo do whatsapp. Fizemos dois encontros com uma professora da faculdade para falar sobre nossas questões, mas foi pouco. Falamos e falamos por um tempão. Sobre os baixos salários, a alta rotatividade, a angústia.... a sensação de que não sabíamos o que estávamos fazendo fazia a gente se sentir muito mal, burros, sabe? Mas ao mesmo tempo, poder falar sobre aquilo, elaborar o que estávamos sentindo e vivendo juntos foi muito bom. Tipo, “muitas pessoas estavam sentindo isso, não sou só eu”. Aquilo me contemplou. Inclusive por me sentir contemplada quando vimos que aquilo que estava acontecendo não era inclusão, éramos uma maquiagem na escola! Se eu não tivesse tido continuidade com o grupo, não teria aguentado até o momento que fiquei, porque a sensação de estar incomodando e perdida era muito presente. Ficava muito sozinha e pensando “ essas pessoas não compartilham a mesma sensação que eu? eles acham que isso é incluir?” Não me chamavam pra nada, não participava das coisas da

escola e quando a criança precisava de mim diziam coisas como “seu filho tá te procurando”. Virei cuidadora, babá. Ninguém percebia o que eu fazia mas ao mesmo tempo quando não estava todo mundo ficava desesperado” (Fala de uma mediadora em nosso grupo de supervisão pelo Fórum Permanente de Estudos da Deficiência UFF, retomando em 2024 os motivos que engajaram a procura por coletivos em 2021)

Pensando com as teóricas feministas da deficiência, com a ética do cuidado e com as noções de interdependência, Dona Querência começou a fervilhar com as possibilidades que algumas palavras bússola que leu davam a ela. Conexão, dinamismo, encontro, refúgio, construção, assentamento, lugar. Como se essas palavras chave abrissem mundos, planos de ação para a transformação da qual ela precisava para ter seu direito de existência assegurado. Sua dignidade precisava ser respaldada por essas conexões, por essas redes de interdependência que forneciam ferramentas de autonomia. Germinou ali um recurso metodológico de partilha entre pessoas que compõem o campo que proponho acompanhar.

Nesse contexto, a necessidade de coletivizar o cuidado ao pensar a inclusão fez surgir estes dispositivos de encontros em que trocamos possibilidades, estratégias, desafios e desabafos a respeito da mediação escolar. Foram durante estes encontros que nos reunimos para pensar a nossa prática. A partir dessas reflexões, elaboramos algumas questões: *Como trabalhar neste não-lugar com esse estudante que é constantemente excluído e colocado à margem? Como construir uma prática ética e implicada com a luta anticapacitista? De que forma podemos pensar em um fazerCOM o educando (Moraes, 2010) de modo a construir uma artefaria das relações entre nós e o aluno (Moraes e Quadros, 2020) e dele com seus colegas e demais educadores?* Entendemos a importância dessa inquietação, que nos impede de estagnar, ao mesmo tempo que nos possibilita refletir sobre nossa prática (Mayworm, 2023).

1.2 Desvios aos sinais de exaustão na educação inclusiva

“a sensação que eu tinha é que meu trabalho é que ele não desse trabalho”(fala de uma mediadora em nosso grupo de supervisão em 2022)

Os incômodos com a falta de inclusão são cotidianos, mas são também potências. Eles evidenciam que está viva a nossa capacidade de nos indignarmos com o que está posto (Mayworm, 2023). Desejamos causar fissuras, pois temos o compromisso de recusar o

papel de “sombra”⁵ do nosso aluno. Por isso mesmo, não colocamos o nosso fazer como algo já dado, como se este fosse previamente definido, pois ele vai sendo tecido de acordo com os encontros e desencontros que vivemos ao longo deste caminhar.

Trocamos para nos fortalecer dentro de um campo comum e combater os sintomas de exaustão na inclusão escolar. Nos encontramos pela vontade de colocar na roda nossos incômodos com o trabalho que nos é atribuído na escola, elaborá-los como práticas coletivas e ouvirmos uns nos outros um pouco de nossas próprias vivências. No grupo, confabulamos a transformação e farejamos refúgios de agrupamento. Chamamos autoras que nos fortalecem na academia para não estarmos sós. O coletivo é aquilo que não fica parado, mas que cria e é criado por ele, diz Sara Ahmed (2022). Através de nossos encontros, debatendo sobre os impasses da prática, nos unimos para pensarmos juntos e elaborarmos os obstáculos no contexto da escola, a fim de propor estratégias a partir de onde nos situamos com a mediação escolar.

Com quem então podemos nos unir para fortalecer a querência? Existem outras querências ou todas nós caminhamos com um pedacinho dessa sensação? Bom, o que sei é que para criarmos conexões, o movimento precisa ser feito. Esse movimento demanda o rastreio de lugares de encontro para que possamos então confabular a transformação do que está dado e não nos contempla. É preciso que a gente fareje refúgios de reagrupamento. Então, o desassossego, o estranhamento, a sensação incômoda de que algo não estava certo em meus encontros com a inclusão escolar, fez com que eu buscasse mais pistas.

A autora Maria Puig de la Bellacasa(2012) em seu texto “*Nada vem sem seu mundo: pensando com cuidado*” faz uma releitura do trabalho de Donna Haraway complementando discussões feministas sobre o caráter situado do conhecimento. Com nosso grupo de partilha, criamos um dispositivo concreto de produção de conhecimento sobre mediação escolar. Pensar e escrever enquanto atos situados no mundo, questionando qual é a nossa postura em relação a perpetuação de valores dominantes (Bellacasa, 2012). As autoras Marília Silveira e Marcia Moraes(2013) nos explicam que um dos grandes norteadores do pesquisaCOM é

o de propor dispositivos de pesquisa nos quais a expertise seja mais distribuída, de tal modo que o conhecimento não é algo que está nas mãos do pesquisador ou que cabe a ele, e tão somente a ele, produzir. No pesquisarCOM o dispositivo de pesquisa envolve e ativa a todos, pesquisadores e pesquisados. Trata-se, portanto, de um processo de

⁵ Essa é uma expressão utilizada em muitas escolas para se referir a profissionais que ficam “seguindo” os estudantes em situação de inclusão, nem sempre por necessidade do aluno acompanhado.

transformação tanto do pesquisador quanto do pesquisado. Por esta via, a definição clássica de objeto de pesquisa, tomado como algo exterior, ao qual se dirige o conhecer, ganha outros contornos e passa a ser ele também, ator no processo de pesquisar e de produzir conhecimento (Moraes, 2010; Silveira, 2013 p.3).

No texto *Desobediências Epistêmicas e Pesquisas Monstruosas em Psicologia Social*, publicado em 2021, as autoras Érika Cecília Soares Oliveira, Maria Laura Medeiros Bleinroth e Yasmin Maciane da Silva (2021) relembram a carta de Gloria Anzaldúa e propõem caminhos interessantes na leitura de nossas pesquisas. Nas instituições acadêmicas, onde as regras para produção de conhecimento são seguidas rigidamente, o foco excessivo no pensamento racional muitas vezes leva a uma atrofia do sentir. A proposta aqui é desafiar essa norma, dando voz a uma "corpografia" - uma narrativa do corpo subalterno que desafia a predominância do pensamento racional e introduz novas maneiras de compreender o mundo- Isso implica não apenas reconhecer a importância da experiência corporal na escrita, mas também destacar as marcas que definem e singularizam nossa relação com o conhecimento, indo além de uma simples localização física para explorar as complexidades de nossa experiência humana (Oliveira, Bleinroth & Silva, 2021, p. 24).

A interseccionalidade é o ponto de partida. É também ferramenta de luta, lente analítica, ponto de encontro e, quem sabe, pode ser a chegada. Como veremos nos próximos capítulos, não podemos dissociar as políticas de cuidado e as explorações de gênero do racismo, do capacitismo, do modo como as histórias coloniais, incluindo a escravidão, constituem nosso presente e são constituintes para a exploração no regime capitalista. Nossos grupos são compostos majoritariamente por mulheres jovens, brancas e sem deficiência. O único homem que faz parte assídua do grupo é um homem negro. Esse é um marcador importante das coalizões entre gênero e raça no trabalho de cuidado. A grande maioria dos homens que conheci trabalhando na escola com mediação são homens negros.

Gloria Anzaldúa em *A vulva é uma ferida aberta* (2009) nos dá uma definição de coalizão, lembrando que construir coalizão é uma tentativa de equilibrar relações de poder, destruindo e subvertendo o sistema de dominação. É raro que essa atribuição seja feita a homens brancos. E quanto às mulheres negras, é raro que elas tenham sequer tempo para discutir e elaborar o trabalho de cuidado que realizam, e geralmente este não chega nem a ser remunerado. E disse "majoritariamente" pois nosso grupo conta também com participações pontuais de estudantes que trabalham com mediação mas não frequentam o

grupo rotineiramente.

Não é tão incomum que uma pessoa que não costuma aparecer vá e peça a fala. Já aconteceu certa vez, de um mediador muito angustiado, entrar no grupo ainda no ônibus, chegando em casa do trabalho. Ele pediu a palavra, contou o que estava incomodando ele no manejo do caso e por fim, disse “ *gente, agora eu vou precisar sair porque vou saltar do ônibus, mas obrigada por isso. Eu às vezes acho que tô ficando louco, mas falo com vocês e me sinto menos sozinho. Obrigada pela troca, valeu!*” (Lembrança de uma fala em nosso grupo de supervisão da UFF, em 2022). Quando o mediador chega angustiado e sai respirando melhor, vejo aí uma ponta de resultado da política de reagrupamento que a interdependência produz. Abrir espaço para falar é a política de coalizão na mediação acontecendo na prática.

Outro marcador importante é que todos nós trabalhamos em escolas particulares do Rio de Janeiro e adjacências. O trabalho de mediação escolar exercido em escolas públicas na cidade é ainda mais subalternizado. Aqui, estamos falando de escolas e famílias que têm acesso a recursos privilegiados. Mensalidades altas (pensando na realidade da grande maioria das pessoas no país) e bons salários para outros segmentos da equipe pedagógica, o que torna o retorno financeiro na mediação ainda mais dispar. É preciso ressaltar o óbvio que é a grande responsabilidade de cuidar de alguém. E esse valor não é repassado. O trabalho invisível que quando não é feito, todo mundo vê.

Nossa cumplicidade no grupo do FPED foi estabelecida através de combinados iniciais. Falei da minha vontade de somar esses encontros a minha pesquisa e me surpreendi com a grande disponibilidade de todos os presentes em participar ativamente dessa construção. Já no primeiro momento, todos falaram bastante sobre inspirações, desassossegos, angústias, dúvidas e relatos pessoais. Uma das frases que mais me chamou a atenção nesse primeiro dia foi dita por uma das integrantes: “*Eu não sabia o que fazer com o aluno, essa é a verdade*”. Essa fala ecoou e ainda ecoa em todos nós. É raro que esse direcionamento esteja claro no trabalho da mediação. Muitas vezes, a própria escola não sabe o que chegamos ali para fazer, apenas que agora somos necessárias para alguma coisa. É comum cobrarem de nós uma expertise que não está dada. Uma das participantes do grupo certa vez disse que ao perguntar algo para sua supervisora teve como resposta “*Você entende isso mais que eu, faz como achar melhor*”. Essa falta de formação de quem nos supervisiona também nos deixa solitárias no sentido de quem poderia nos orientar. Uma política formativa se faz muito necessária para este grupo de trabalhadores.

Em nosso primeiro encontro, nos reunimos em nove participantes e falamos sobre nossas

expectativas para o grupo. Entre nós, estagiários que trabalhavam com mediação escolar, um aluno apoiador⁶ da universidade e uma ex -aluna, agora já formada em psicologia, que compartilhou com a gente que não teve a oportunidade de elaborar a experiência que teve como mediadora e sentia necessidade de dar contornos ao ocorrido. Nossos encontros aconteceram a partir daí, quinzenalmente, às segundas, de oito às nove e meia da noite. Na modalidade remota via encontros online. Devo dizer que raras foram as vezes que terminamos às nove e meia, sempre tinha pano para a manga para falarmos mais um pouquinho. Querência deu o ar da graça assim que o primeiro microfone foi ligado, como um vendaval. Ela estava doida para sair. E foi assim que começou esse ponto de encontro que se tornou o grupo de supervisão em inclusão e mediação escolar. Decidimos, nesses diversos espaços de coalizão, falar de nós, tornando políticos e coletivos relatos contados em primeira pessoa em nossos encontros (fragmento do meu registro em caderno de supervisão, 2023).

A mediação é uma prática que precisa ser situada no encontro com as questões que compõem a escola em que vamos atuar. Mais perguntas. Como a escola lida com a inclusão? A equipe pedagógica tem acesso a formações? Existe na cultura da escola o cultivo a celebrar as diferenças? A turma é parceira do estudante que precisa de mais mediações? Quais são as tecnologias que já foram criadas para ampliar o acesso nesse espaço? São muitas perguntas a serem feitas antes de começar a planejar qual deverá então ser nossa aposta ali.

Nesse espaço fomentamos então alguns direcionamentos que nos ajudassem a digerir essa frase. Nossos encontros possibilitaram a reflexão sobre esse não saber e as reverberações dele nas instituições de ensino. Abrimos espaço para falar sobre isso. Curiosamente, esse espaço não pôde acontecer na escola e isso também é um analisador curioso para nosso trabalho. Como diz bell hooks, aprender o que estava acontecendo dentro e ao redor de nós e nos utilizar desse conhecimento como prática de liberdade (hooks,2017). No capítulo cinco de Ensinando a Transgredir (2017), a autora fala da teoria como prática libertadora, local de cura. Em nossas reuniões quinzenais, buscamos também na teoria as experiências que vivíamos, e, quando não as encontramos, escrevemos sobre elas.

A frustração de não enxergar resultados como a escola espera que eles apareçam nos encolhe ainda mais. Esses processos de legitimação coletiva em que reciprocamente nos

⁶ O aluno apoiador tem como objetivo promover condições de acessibilidade na universidade na interlocução com a coordenação do Curso, professores e colegas de turma, no compartilhamento do conhecimento e auxílio nas dificuldades existentes na aprendizagem acadêmica.

capacitamos a sermos críticos e elaborar essas teorias que nasceram do concreto, nos ajudou a entender nossas práticas cotidianas, nos fortalecendo enquanto profissionais da inclusão. Escrevemos coletivamente o artigo que citarei aqui algumas vezes, apresentado no I Congresso Internacional Multidisciplinar de Educação, além da mostra 14ª Mostra regional de práticas em psicologia e no 22º Encontro nacional da Abrapso. Essas produções são algumas das materializações que nossas elaborações criaram. Com o tempo, construímos uma maior segurança em relação ao que estávamos produzindo enquanto mediadoras:

Permitir que o outro seja ativo diante da sua própria experiência, mudar os rumos do planejamento e tomar o outro como um sujeito de conhecimento de sua própria experiência, esse é também um desafio para a mediação em acessibilidade. Há nesse exercício um desafio de ocupar um lugar não de um suposto saber, mas há aí uma torção que aparece neste relato que questiona o nosso próprio preparo, e com ele se abre não para oferecer uma experiência para o outro, mas para também receber o que vem com o outro. Se abrir para o que está por vir, a isso chamamos de dissenso. O dissenso é próprio do dispositivo, da construção de algo que está em movimento, em transformação constante. Para tomar a mediação como um dispositivo é preciso estar no dissenso, e para estar no dissenso é preciso ser mediado. Mas porque isso não pode ser programado, a mediação pode ser então o que se põe à espreita do dissenso (Alves, 2016 p.71)

Existe ainda uma esmagadora hierarquia de classes intelectuais onde as produções advindas do cuidado, são inferiorizadas por uma série de fatores. A deslegitimação de trabalhos em formatos mais acessíveis ao público são inferiorizados no âmbito acadêmico, perpetuando um elitismo de classe. *Nenhuma teoria que não possa ser comunicada numa conversa cotidiana pode ser usada para educar o público* (hooks, 2017 p.107). Então, você pode estar se perguntando o que é a mediação escolar, já que ainda não teve até agora no texto, uma definição. Antes de tentar dar contorno a essa dúvida, é importante dizer que se a resposta a ela fosse clara e objetiva, esse trabalho não existiria, tampouco os grupos.

A diversidade que compõe as turmas, as diferentes formas de aprender, agora estão escancaradas. A desmistificação do “aluno ideal” e do “aluno problema”, com o espaço para o olhar a diferentes habilidades e capacidades, ganha uma nova oportunidade de ser contemplada, através da urgência em rever como disponibilizamos conteúdos que funcionem em outras modalidades atencionais. Essa desmistificação, tem a potência de tirar

a inclusão escolar e a mediação do âmbito dos remendos.

Uma vez que a inclusão desafia o modelo de ensino curricular rígido, não é o estudante que precisa se modificar para se encaixar em um modelo e sim todo a circunstância educacional. Todos precisamos nos adaptar. A vulnerabilidade não pode ser individualizada nos corpos dos alunos em situação de inclusão, e sim construída no encontro com uma sociedade pouco sensível à pluralidade de formas de ser no mundo. É a organização social que torna uma pessoa mais ou menos vulnerável dentro de uma certa inserção, contexto. Cresce a oportunidade de reformular o sentido do contexto educativo e tornar a escola um ambiente mais saudável e inclusivo para todos.

Para recalcular a rota dessa conversa, escolho algumas pessoas para pensar junto essas questões. Entre elas ativistas, pesquisadoras, artistas e demais pessoas com inquietações indomáveis que nos ajudem a pensar de maneira transdisciplinar essas questões. Entre elas estão Glória Anzaldúa(2021), Adriana Dias(2013), Deborah Diniz(2003), Camila Alves(2006), Anahi Guedes de Mello (2009), Marcia Moraes (2006;2010;2013), Nira Kaufman(2016), Sara Ahmed(2022), Eva Kittay(2021), Bellacasa(2012), Úrsula Leguin(2018), Alison Kafer(2013), Mia Mingus(2011), dentre outras em que eu aprendo e humildemente me inspiro para fabular esses novos mundos mais inclusivos e nos fazem companhia nesse percurso combatendo o “fazer só”.

2-Segunda Pista - Letramento Anticapacitista

Em *Existências Mínimas* (2017), Lapujade fala sobre algumas formas de fazer com que existências se tornem mais reais. Criar espaços de elaboração faz a querência ganhar mais força, extensão, sentido e realidade. São muitas as maneiras de ganhar consistência. Querência precisava de mais ferramentas para aumentar sua autenticidade. Por isso, antes de percorrer as discussões que defendem sobre como o trabalho da mediação é atravessado por uma certa lógica de cuidado, é importante compreendermos como ela é construída. Essa lógica influencia nossas práticas e em como essa demanda na escola é produzida.

Como tornar mais real aquilo que existe? (Lapujade, 2017.p. 112) pergunta o filósofo. Lapujade percorre o argumento de que se esses gestos se fazem necessários, não é apenas porque eles instauram novos modos de existência, mas sim porque são criadores de direito. Contextualizar as políticas inclusivas entendendo as lutas, tensões e desafios é uma artimanha de fazer ver. Toda existência precisa de elementos que amplifiquem sua realidade. Nesse sentido, fazer existir é sempre fazer existir contra uma ignorância ou um desprezo. Dona Querência é a corporificação das movimentações do desejo que tornam fluida e consistente essa pesquisa. É através dela que caminharemos pelos campos que ultrapassam fronteiras enraizadas e endurecidas e buscam através de sua presença desejante e interessada, movimentações aliadas. A essa motricidade, Querência segue as pistas em seu caminho, engajada na transformação social.

A atribuição às mediadoras da responsabilidade de docilizar e corrigir os alunos em situação de inclusão nos conta sobre como algumas compreensões são predominantes em nosso imaginário e conseqüentemente, no ambiente da escola. Se você é mediadora, provavelmente já sentiu um olhar de julgamento ou cobrança quando o estudante que acompanha desviou do “adequado”: “*não é seu trabalho lidar com isso?*”, “*seu aluno está atrapalhando, faça alguma coisa*”, “*se você não está aqui para que eu consiga dar minha aula, qual o seu trabalho?*”. Se você já viveu algo parecido, certamente sentiu a impotência de não saber o que fazer. Ou de ter agido movida por esses olhares e se arrepender depois da intervenção, pois não era a educação ou inclusão que você acreditava. Isso acontece quando o estudante fica em pé e para sentir que está sim fazendo seu trabalho diz “*senta!*” ou quando a criança se distrai você pega o lápis, aponta para o quadro e diz “*presta atenção!*”. Pronto, fiz meu trabalho.

Se faz necessário entender como chegamos até aqui e porque ainda precisamos de políticas reparativas na escola- Políticas reparativas podem ser compreendidas como um

conjunto de medidas, ações ou programas implementados para incidir em injustiças históricas e sociais, especialmente aquelas que resultaram de processos de exclusão, discriminação ou opressão de determinados grupos. O objetivo dessas políticas é reparar os danos causados a populações que sofreram exclusão, buscando restaurar seus direitos, promover a equidade e garantir a igualdade de oportunidades- Nos desprender da negação coletiva e reconhecer que a educação que a maioria de nós recebemos e passamos adiante não é neutra. Além disso, elaborar em que movimentos políticos, sociais e subjetivos nossas práticas vêm sendo pautadas na escola. Em momentos como esse lembrar que a maneira como buscamos promover políticas inclusivas hoje é ainda nova e existem muitas questões a serem revistas. Isso não vai ser fácil. Não adianta recebermos na escola crianças que precisam de modificações só colocando um profissional lá para fazê-las. Isso não é inclusão. É claro que esse aluno precisa sim ter o momento pedagógico de entender que algumas regras são importantes para o laço social, que algumas posturas precisam ser revistas em alguns ambientes e é sempre importante estar atento aos combinados sociais da escola e do mundo, mas sem deixar de questionar as padronizações que estamos habituados a viver nesse espaço.

Neste capítulo vamos falar um pouco sobre diferentes narrativas e construções de conhecimento. Nesse trajeto, buscando compreender como o cuidado foi sendo capturado pelo “fazer sozinho”, ou seja, pela noção individualizante e biomédica em que a responsabilidade se localiza em uma pessoa e não na sociedade. Quem sabe desconstruir a noção de que você está ali para que o aluno não atrapalhe os colegas de aprender ou o professor de dar a aula, o “adequando aos padrões da escola”. Ou pelo menos elaborar o porquê de estar sendo convocada a fazer dessa maneira. Inclusão deveria ser o contrário, quem já habita o ambiente escolar é que precisa se rever para entender a diferença como comum e não como incômodo. Essa postura nos convida a contemplar as potências e acolher até onde alguém pode ir, sem exigir que vá até onde a outra pessoa chegou, criando um espaço seguro para o estudante explorar quem ele é.

A divisão dos processos narrados a seguir em “modelos” é uma das formas de sermos pedagógicas sobre as lutas das pessoas com deficiência. Porém, a inclusão de novos marcadores de luta não extinguiu os passados. O modelo biomédico, por exemplo, é uma hegemonia que perpassa nossa subjetividade e produção de conhecimento a todo momento até os dias atuais. A chegada de contrapontos não fez com que a intervenção visando a cura sumisse. Nosso fazer na escola certamente é perpassado por esse predomínio. Então quando faço a crítica a essa predominância, não estou falando da medicina e da atuação profissional situada neste campo. A crítica consiste na hegemonia do controle discursivo biomédico, que transborda os hospitais e clínicas médicas, a fim de devolver a essas crianças e adolescentes o

direito de serem estudantes e não pacientes na escola. Somos responsáveis pelas escolhas metodológicas que fazemos para realizar o trabalho que somos convocadas a fazer.

2.1- Algumas compreensões da deficiência e suas implicações em nossas práticas

Camila Alves, em seu TED talk em Volta Redonda, intitulado O perigo de pensar que as coisas existem a priori(2016) fala sobre como sempre consideramos que não terá uma pessoa com deficiência. Segundo ela, esse “a priori” é construído por pessoas sem deficiência. Essa afirmação nos convida a colocar a pergunta: Como encaramos a deficiência? As palavras nos ajudam a dar contornos e sentidos na vida. Então, as palavras que escolhemos para nomear quem somos, como sentimos e o que percebemos tem uma história e uma força. “Somos feitos de muitas palavras”, Alves diz. Existe uma luta em prol do silenciamento e do movimento de dar voz (Alves, 2016).

Pensando na pergunta sobre como compreendemos a deficiência, existem definições que foram sendo construídas no ocidente por um saber médico de falta, incapacidade, déficit e tragédia pessoal ou que criam super heróis, figuras a servirem de exemplos pela superação, uma história romantizada a respeito da experiência da deficiência que inunda a vida das pessoas com deficiência. O desafio dessas compreensões é que conduzem a um certo tipo de atuação interventiva que instaura uma assimetria (Alves, 2016), restituindo uma falta e fazendo aparecer o que não se tem. Em geral essas histórias hegemônicas apagam multiplicidades. *E como se cria uma única história a respeito da deficiência? Bom, mostre a experiência da deficiência como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que ela se tornará* (Alves, 2016 p.38). Insistir somente nas histórias hegemônicas é tornar essas experiências superficiais, é negligenciar muitas outras histórias que constituem a deficiência.

Debora Diniz, no livro O que é deficiência (2012), faz uma retrospectiva importante sobre os estudos da deficiência. A autora discute como a hegemonia do **modelo biomédico** individualiza e encerra a deficiência no corpo de quem a experimenta. Uma vez que localiza o problema naquele corpo, a pessoa se torna responsável por sua deficiência e nela a experiência da deficiência se finda. Assim, conjecturamos um olhar a partir do que aquele corpo não tem: *“Lhe falta foco, lhe falta ouvir, lhe falta um membro...”* ou seja, a partir da deficiência, catalogamos quem é menos capaz. Conjecturamos nossa maneira de implementar práticas a partir dessa captura de conceitos biomédicos em contextos sociais, como a escola, o trabalho e nas políticas públicas. Então, aqui deslocamos esse predomínio biomédico individualizante e entendemos a deficiência como um conceito político e coletivo.

Essa apropriação do corpo a partir de um referencial normativo do que é uma pessoa capaz, completa e saudável, além de nociva, é ilusória (Mello,2016). Afinal, a partir de qual padrão corporal comparamos e constatamos o que “não se tem”? Esse parâmetro marcador de faltas é branco, cis, hétero, masculino e do norte global. O que se constrói a partir dessa noção é a compreensão tradicional de que algumas pessoas são incompletas e suas deficiências entendidas como “tragédias pessoais”. Mas, a anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral (Diniz, 2012). Perceba que esse padrão opressivo é uma régua que oprime a todos nós, mas principalmente os que estão mais longe desse padrão. Mesmo que temporariamente. Afinal, se vivermos tempo o bastante, todos nós iremos experienciar a deficiência. Portanto, incluir-la como marcador social de opressão e exclusão, assim como⁷ o racismo, o machismo, a homofobia, a xenofobia entre outros nos ajuda a pensar a normatividade compulsória que atinge a todos os corpos, principalmente os mais à margem, os categorizando como inferiores e menos capazes.

Essa influência biomédica, que historicamente dominou o campo das políticas públicas e práticas sociais, tem suas raízes na concepção de deficiência como uma anomalia ou um defeito a ser corrigido ou tratado. Ele localiza a deficiência no corpo da pessoa, que precisa ser consertada ou curada para que ela possa se encaixar melhor na sociedade. Essa perspectiva é redutora e patologizante, colocando a deficiência exclusivamente no nível individual, sem considerar o impacto das barreiras sociais e ambientais que essas pessoas enfrentam. Essa perspectiva se coloca como a mais usual na escola, tanto para o estudante quanto para a profissional contratada para acompanhá-lo. O que esse trabalho propõe é que o recurso não se limite ao diagnóstico, à uma visão que protagoniza a correção, mas sim possibilitar novas maneiras para que os estudantes possam escolher e criar ferramentas de acesso no seu percurso de construção do conhecimento.

Sendo assim, partimos da ideia de que o processo de inclusão deve deslocar a colocação do problema. Ao invés de entendê-lo como sendo exclusivo das pessoas com deficiência é necessário ampliá-lo e concebê-lo como dizendo respeito a toda a sociedade. Todos estão envolvidos e são responsáveis por esse processo. Se a questão não for posta de maneira coletiva, não estamos então falando de incluir e sim reforçando novamente a lógica da exclusão em toda a comunidade escolar(Macedo, 2001). A escola precisa mudar e a escola somos nós.

Alison Kafer, em *Feminist, Queer, Crip* (2013) faz uma reflexão potente sobre os futuros

⁷ Dizer “assim como” não dá conta da complexidade deste tópico, é uma maneira de tornar didática uma primeira conversa sobre uma compreensão muito mais ampla. Machismo, racismo, capacitismo se interseccionam, tem genealogias que se cruzam, mas são opressões que se diferenciam

imaginados para corpos dissidentes com o que chama de política de futuridade aleijada⁸(Kafer, 2013). Nos conta que esse modelo médico enquadra certos corpos e mentes como desviantes, patológicos e defeituosos, mais bem compreendidos e tratados em termos médicos. Neste contexto, a abordagem adequada para a deficiência é “tratar” a doença e a pessoa com a doença, em vez de “tratar” os processos sociais e as políticas que restringem a vida das pessoas com deficiência.

Essa tática de descentralização do indivíduo e a reconfiguração da estratégia para as pessoas que estão usufruindo e se beneficiando de um sistema excludente, é uma das formas de convocar as fugas à medicalização, a individualização do problema e assim, abrir espaço para enxergarmos a inclusão como questão pública, que precisa de políticas e reivindicações sociais para ser efetiva. Vamos deslocar o discurso para a potência de uma maneira diferente de estar no mundo, que como acontece com todos os seres humanos, precisa de determinadas redes, mediações e organizações para que possa existir.

As primeiras organizações políticas a tirar da pessoa a responsabilidade pela opressão experimentada e pensar socialmente, transpondo o problema para o encontro com uma sociedade pouco sensível à diversidade de formas de ser no mundo, começou nos anos 70. Esse movimento foi chamado de primeira geração dos estudos sociais da deficiência. Criado pela Union of Physical Impairment Against Segregation (Upias), redefiniu lesão e deficiência em termos sociológicos, não mais estritamente biomédicos (Diniz,2012). É interessante trazer esse marco pois foi ali que passamos a redefinir a deficiência e trazê-la para os movimentos sociais. Entendendo a **deficiência como uma situação coletiva de discriminação institucionalizada**, pudemos começar a redefinir politicamente a experiência da deficiência como um problema multidisciplinar, que diz respeito a toda sociedade.

Certa vez, em um de nossos encontros de supervisão, uma das participantes contou como o processo de adaptação de uma aluna que tem acompanhado está sendo. É uma estudante que vem de uma escola segregada e agora está entrando no que chamamos de “escola comum” ou “escola regular”. Se não olharmos com cuidado, perigamos a concluir que a dificuldade está na aluna. O despreparo da escola para recebê-la, faz com que ela lide com uma série de barreiras, como a falta de material didático em Braile, por exemplo. Essa história conta

⁸ O termo aleijar aqui é pensado através da positividade discursiva em uma expressão que foi usada de maneira a inferiorizar e categorizar corpos. Aleijar é descolonizar, mutilar, deformar e contundir o pensamento hegemônico sobre deficiência, acesso e inclusão, provocando fissuras(Comitê Deficiência e Acessibilidade da Associação Brasileira de Antropologia. Contracartilha de acessibilidade: reconfigurando o corpo e a sociedade. ABA; ANPOCS; UERJ; ANIS; CONATUS; NACI: Brasília; São Paulo; Rio de Janeiro, 2020. 14p).

sobre o mito da incapacidade, pois existem poucas mediações na escola pensadas para essa aluna. Isso não acontece só com pessoas com deficiência. Todas as populações dissidentes, ou seja, mais afastadas do padrão normativo para o qual a escola foi pensada, vivem, de diferentes formas, barreiras para acessar de maneira justa a educação.

(Anotações de meu caderno da supervisão - coletivo aGente,2023)

Nesse exemplo, a estudante precisava dar conta de buscar materiais alternativos por conta própria, ter familiares leitores em casa para que ela tenha acesso a alguns textos, não podia circular por toda a escola pois o piso tátil só dava acesso ao seu andar. Se não nos atentarmos a essas barreiras cotidianas, por mediações que não foram pensadas para ela⁹, podemos cair no engano de achar que ela precisa estudar mais tempo porque tem mais dificuldades individuais de aprendizagem, ou porque não está dando conta da escola comum, quando na verdade, a escola comum é que não está dando conta de sua presença. Oferecer apenas uma forma de apreender o conteúdo reduz as maneiras de acompanhá-lo. Se a estudante não tem condições de ampliar a possibilidade de fazer conexões e criar laços por falta de possibilidades oferecidas pela escola, muitas vezes cai nela própria a percepção injusta de incapacidade. O que as lutas sociais pela inclusão colocam para a educação é a necessidade de desprender a carga de responsabilidade dos estudantes quando falamos de adequações e adaptações para os ambientes e contextos de aprendizagem.

Se continuarmos a pensar na rampa “ para o cadeirante ”, na legenda “ para o surdo ”, na audiodescrição “ para o cego ”, acabamos pressupondo que, se não há pessoas com estas deficiências no espaço, estes recursos são desnecessários, e continuaremos tendo, como consequência, a gestão da acessibilidade “sob demanda” (Contracartilha de acessibilidade: reconfigurando o corpo e a sociedade. 2020, p.5)

A primeira geração do modelo social da deficiência enfatiza a necessidade de eliminar barreiras de acesso para promover a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade. Esse modelo sugere que a deficiência não é uma característica que se localiza no indivíduo, mas sim uma consequência das condições sociais que restringem essa participação. Ao colocar a questão no encontro com um ambiente despreparado, as barreiras não são mais intrínsecas ao indivíduo e sim construídas socialmente. Os estudos da deficiência saem então do campo monopolizado aplicado à medicina e se consolidam de maneira interdisciplinar. O alicerce é produzido no entendimento da deficiência como fenômeno social: “deficiência” e “capacidade” são social e culturalmente construídas e estão

⁹Como podemos pensar em mediações que podem ser feitas a partir dela? O piso tátil, por exemplo: a partir dela foi vista a necessidade e deveria ser posto na escola toda, pensando nesse futuro que a gente quer construir, no encontro com a deficiência. Precisamos ter cuidado para não individualizar também as medidas: ela consegue chegar na sala,mas se quiser circular, não consegue.

intimamente entrelaçadas com a construção de outras identidades sociais (Collins, 2013; Taylor, 2011 APUD Gesser, Zirbel, Luiz, 2022).

Embora tenha sido um avanço trazer a discussão sobre as **barreiras** para reposicionar a questão do indivíduo para a sociedade, a primeira geração definiu um valor ainda calcado na ideologia de produtividade capitalista (Diniz, 2012). Os primeiros teóricos do modelo social eram homens que almejavam voltar ao mercado de trabalho. Majoritariamente com lesão medular, apostavam na retirada das barreiras sociais para uma vida independente. A deficiência foi colocada como uma desvantagem provocada pela organização social que não considera a diversidade corporal e intelectual e as excluiu das atividades da vida social (Diniz, 2012).

Essa leitura da primeira geração não representava a totalidade de demandas das pessoas com deficiência: se as desvantagens eram resultado estritamente das barreiras sociais e não tinham relações com o corpo, retiradas as barreiras, as pessoas com deficiência seriam independentes, certo? No relato acima, se todas as barreiras arquitetônicas e pedagógicas fossem retiradas, como a acessibilização do material didático, a implementação do piso tátil em toda a escola, essa aluna se tornaria independente? Conseguiria fazer tudo sozinha? Afinal, quem consegue?

Nos anos 1990 e 2000, a entrada de críticas feministas inaugurou a **segunda geração** de teóricas do modelo social da deficiência. A aproximação argumentativa entre gênero e deficiência mostrou que considerar os papéis de gênero e a experiência de cuidado exigiria uma reformulação de premissas da primeira geração (Alves, 2020), pois desestabiliza algumas premissas. A crítica feminista argumentava que além da experiência da opressão, existe um corpo que carrega uma subjetividade e que converge com outras variáveis de desigualdade como raça, gênero, orientação sexual, idade, entre outras. Aqui entra uma reivindicação que nos será muito cara para pensar as políticas reparativas na escola: a entrada das cuidadoras no discurso da segunda geração do modelo social da deficiência.

Como salienta Débora Diniz (2012), as feministas propõem novos ingredientes ao enfrentamento político da questão. Temas que foram deixados de escanteio pela primeira geração como: a crítica pelo princípio de igualdade pela “independência”, discussões sobre cuidado e sobre as cuidadoras, a priorização da igualdade na interdependência e a emergência do corpo com lesões. Afinal, o corpo havia sido estrategicamente “esquecido” em troca de um projeto de independência calcado na produtividade capitalista e patriarcal.

As leituras e abordagens teóricas feministas nos permitem compreender a deficiência como uma categoria política, e não como uma patologia individual ou tragédia pessoal (Kafer, 2013). Isso acontece porque a teoria feminista dá ferramentas: assim como as teóricas feministas questionaram a naturalidade da feminilidade, desafiando suposições essencialistas sobre “o” corpo feminino, podemos questionar a naturalidade da deficiência, desafiando suposições essencialistas sobre “o” corpo com deficiência levam a desigualdades de recursos e discriminação social.

Para muitas pessoas com deficiência, a demanda por justiça social transborda a retirada das barreiras. Precisamos também da criação de novas mediações e redes de cuidado enquanto políticas públicas. Durante a feitura desta dissertação, foi aprovada apenas em 2023 a Política e Plano Nacional de Cuidados, que falaremos um pouco mais adiante, no capítulo três. Os objetivos da política incluem a reorganização da provisão de cuidados no país, de modo a compartilhar esta responsabilidade entre famílias, Estado, mercado, empresas e comunidades e a redistribuição das responsabilidades de cuidado entre gênero e raça (Brasil, 2023). Por isso, é preciso olhar criticamente para como o cuidado vem sendo construído em nosso imaginário dentro da esfera racial, de gênero e doméstica e deixado de escanteio nas políticas públicas de justiça social. Esse tipo de noção afeta diretamente o olhar para a mediação escolar na sala de aula.

A proposta de uma escola que acolhe as diferentes expressões de ser humano difere daquela que cria rótulos a partir de diagnósticos. Quando exercitamos estas concepções e posturas na prática, percebemos o quanto ações, que muitas vezes víamos como direcionadas para uma pessoa com um “tipo de deficiência”, podem contemplar a inclusão de várias outras corporalidades e formas de estar no mundo (Comitê de Deficiência e Acessibilidade da Associação Brasileira de Antropologia. Contracartilha de acessibilidade: reconfigurando o corpo e a sociedade. ABA; ANPOCS; UERJ; ANIS; CONATUS; NACI: Brasília; São Paulo; Rio de Janeiro, 2020. 14p.). Aqui querência retorna a essa feitura por sentir que existem elaborações possíveis para um trabalho com a inclusão e mediação escolar que não se vincule ao imaginário caritativo e assistencialista do cuidado. Aqui ela encontrou uma saída.

A teoria Crip, pensada por Robert MCruer, é uma das possíveis perspectivas que vieram com o modelo social da deficiência, trazendo novas questões e reflexões. Disposta a explorar os riscos e exclusões potenciais da política de identidade, os estudos Crip nos ajudam a pensar a política de futuridade aleijada insistindo nesses presentes vividos de maneira diferente (KAFFER, 2013). A teoria crip é considerada uma perspectiva decolonial, rompendo

com os processos de patologização da deficiência (BALLESTRIN, 2013). Lembrando que a colonização é marcada e situada no tempo, mas a colonialidade ainda é presente e se manifesta nos dias atuais. Construir esses futuros imaginados nos possibilita junto do que Kafer chama de e modelo político/ relacional (2013), não residir mais nas mentes ou corpos dos indivíduos, mas em ambientes construídos e padrões sociais que excluem ou estigmatizam determinados tipos de corpos, mentes e formas de ser (KAFER, 2013). Isso não significa que o modelo médico não seja também político. Pelo contrário, nos faz questionar a natureza política de um enquadramento médico da deficiência, já que são vistos como movimentos apolíticos, neutros.

Falar sobre esses marcadores sociais de opressão no tempo presente também é uma escolha política. É sobre insistir que o motivo pelo qual lutamos, não é uma sensação ou pensamento, apenas. É real. A luta é também de reconhecimento. Ainda estamos argumentando sobre a materialidade, a existência daquilo que denunciemos que precisa acabar. Como Alisson Kafer bem coloca, *como alguém entende a deficiência no presente determina como alguém imagina a deficiência no futuro* (Kafer,2013 p.5). Então, grande parte do trabalho é ainda a habilidade de insistir em outros futuros possíveis a partir de outra compreensão agora.

Vamos pensar com Kafer, Diniz(2013), Dias(2022), Moraes(2010;2013; 2016;2020;2022, Mello(2016), Alves(2020), Mrcuer (2021) e as políticas brasileiras das questões entendidas como “tratáveis” na escola. Antes da educação que temos hoje, tínhamos o que era compreendido como educação especial, com salas segregadas, à parte, para alunos com deficiência. Só nos anos 90 o Brasil começa a pensar na “Educação Para Todos”, com a constituição de 1988. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008, trouxe o Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Porém, na maioria dos estados, não houve a possibilidade de treinar os professores e demais educadores e disseminar sua implementação. Se você ler essa política, por exemplo, verá o quanto ela foi pautada nos estudos sociais da deficiência. É importante que tenhamos acesso a essas diferentes perspectivas para que possamos pensar criticamente e nos posicionar sobre as políticas que vêm sendo postas na educação inclusiva.

2.2 Reparação histórica na Escola

Assim como as cotas raciais, a entrada de pessoas com deficiência nas escolas e universidades é um movimento de reparação histórica em relação às medidas segregacionistas que esses grupos sofreram ao longo do tempo. Trabalhar com inclusão escolar e com a mediação é promover a movimentação de informações e redes que buscam modificar espaços excludentes. Entender mais do porquê essas medidas reparatórias precisam existir, nos ajuda a elaborar nosso papel, os desafios e a importância de se inserir nesse movimento. É reconstruindo a história através de perspectivas não hegemônicas de histórias únicas que certas existências podem ganhar força para reivindicar o direito à outra maneira de ser que as torna mais reais.

Adriana Abreu Magalhães Dias em seu artigo *Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social* (2013), trouxe contribuições que nos ajudam a pensar o capacitismo e a hierarquização dos corpos como mais ou menos capazes. Problematizando a organização do discurso capacitista desde a formulação eugênica do século XIX, a autora nos ajuda a reconstruir a importância de medidas reparativas para as pessoas com deficiência, uma vez que nunca houve nenhum tipo de restituição para a exclusão que essa população sofreu ao longo da história. Dias conta que a forma mais radicalizada de eugenia estatal se deu no regime nazista com a promulgação, em 14 de julho de 1933, da lei de prevenção contra a “prole geneticamente doente”. O antônimo “dysgenik”, que significava ‘o enfraquecimento do potencial genético’, se baseava na concepção de uma melhoria racial, utilizando-se de métodos como esterilização forçada e assassinato. Cerca de 260 mil pessoas, definidas como doentes físicas ou mentais foram esterilizadas. Posteriormente, dezenas de milhares destas pessoas foram assassinadas (Dias,2020).

As vítimas da GezVeN nunca foram indenizadas. A partir da lei de 1988, essas pessoas foram consideradas dignas pelo estado alemão, mas ela só foi revogada em 2007(Dias,2020). As políticas de eugenia citadas resultaram em esterilizações e assassinato de pessoas com deficiência durante o regime nazista. Mesmo com o reconhecimento da desumanidade desses atos, ainda falhamos em compensar essas práticas eugenistas. Essa cronologia nos grita a urgência de debater a questão do respeito e da dignidade das pessoas com deficiência e outros grupos que foram vistos como menos humanos ao longo da história. Dias ainda salienta que alguns dos reflexos dessa história recente é que menos de um por cento da população com deficiência no Brasil trabalha de maneira formal, que a grande maioria das pessoas com deficiência não termina o primeiro grau e grande parte das pessoas em situação de rua são pessoas com deficiência. Entre a população mais pobre, as pessoas

com deficiência se destacam, no Nordeste e no Norte, em centenas de milhares, no descaso(DIAS, 2020).Em seu artigo, Dias compartilha dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), que revelam que cerca de 15% da população mundial vive com algum tipo de deficiência. No Brasil, de acordo com o Censo de 2010, aproximadamente 24% da população enfrenta essa realidade, sendo que 6,5% vivem com deficiências mais severas. No entanto, menos de 1% dessas pessoas encontram oportunidades de trabalho formal, e muitas delas não conseguem concluir nem mesmo o ensino fundamental, resultando em uma parcela significativa que acaba em situação de rua (Dias, 2020).

Geisa Letícia Kempfer Böck, Marivete Gesser e Adriano Henrique Nuernberg(2018) falam sobre a ampliação do número de matrículas e do tempo de permanência de estudantes com deficiência nos diferentes níveis de ensino. No ensino superior, em 2017, houve um marco com a publicação do Decreto nº 9.034, de 20 de abril (Brasil, 2017), que resulta na alteração da Lei de Cotas (Brasil, 2012), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Na alteração de 2017, as pessoas com deficiência foram incluídas no público cotista, tendo a proporcionalidade de vagas determinada com base nos dados do censo das unidades federativas do Brasil, ou seja, as vagas foram separadas de acordo com o número de pessoas com deficiência declaradas no estado em que a instituição de ensino está instalada.

Os modos de organização dos contextos de ensino e aprendizagem frequentemente carregam a herança histórica dessa segregação social, acolhendo poucas das variações individuais no modo de aprender e, com isso, perpetuando a lógica da normalização e a produção de capacitismo (Bock, Gesser & Nuernberg, 2018). A norma, construída socialmente, privilegia certas formas de aprendizado, e todos que se desviam dela enfrentam maiores desafios para acessar o conhecimento.

Anahi Guedes de Mello é autora de publicações sobre o tema do capacitismo no Brasil e de uma palavra em português que expressasse a “discriminação por motivo de deficiência”. Ela propõe em 2012 a tradução de *ableism* para o termo capacitismo a fim de localizar atitudes e posturas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional (Mello, 2016). A nomenclatura dá visibilidade a essa forma de opressão e, escrever sobre essas atitudes e posturas, é dar existência e visibilidade à luta. Segundo a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, da ONU, capacitismo é definido como

qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação,

inclusive a recusa de adaptação razoável”. (ART 2º apud Dias,2020).

Capacitismo é então como nomeamos a violência acionada toda vez que um determinado funcionamento corporal é avaliado por sua capacidade ou incapacidade, destacando pressuposições em relação às potências desses indivíduos (Mello, 2016). É uma forma de preconceito e discriminação baseada na suposição de que as pessoas com deficiência são inferiores ou menos capazes do que as pessoas sem deficiência. É uma ideologia que perpetua a ideia de que a norma é o corpo e a mente sem deficiências, marginalizando assim aqueles que possuem algum tipo de deficiência. Pessoas com deficiência são vistas muitas vezes como incapazes de aprender, de amar, de cuidar, de possuir desejo e serem desejadas, de trabalhar, entre muitas outras suposições vazias. Essa suposição é filha de uma moralidade que entrelaça o conceito de capacidade ao de funcionamento corporal (Mello, 2016), testando a todo tempo o que as pessoas com deficiência são capazes ou não de fazer a partir de conceitos pautados na falta.

Dias (2020) e Campbell(2001) destacam que o capacitismo pode ser entendido como a percepção social que enxerga as pessoas com deficiência como diferentes, menos capazes ou incapazes de gerenciar suas próprias vidas. Segundo Campbell , capacitismo, ou 'ableism', é definido como *uma rede de crenças, processos e práticas que produz um tipo particular de compreensão de si e do corpo (padrão corporal), projetando um padrão típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano*(Campbell, 2001, p. 44). A deficiência para o capacitista é um estado diminuído do ser humano (Dias,2013). Fiona Kumari Campbell compara o capacitismo ao racismo para pessoas negras ou ao machismo para mulheres, destacando sua relação com a construção de poder (Campbell, 2001). O tema deve ser analisado considerando um imaginário de padrão corporal normatizado, de forma análoga às relações estruturadas com base na raça, em que as relações baseadas na deficiência são moldadas com o apoio intencional ou não intencional de toda a cultura.

Na Contracartilha de acessibilidade Reconfigurando o corpo e a sociedade (2020), os autores definem o capacitismo como a concepção presente no imaginário social que tende a considerar as pessoas com deficiência como menos aptas ou capazes, apenas por ter uma diferença corporal, sensorial, intelectual ou psicossocial. Explicam que essa forma de opressão é definida pela atitude de considerar as pessoas com deficiência como não-iguais e *incapazes* de gerir suas próprias vidas, as compreendendo como *sem autonomia, dependentes, desamparadas, assexuadas, condenadas a uma vida eterna e economicamente dependente, chegando até mesmo a vê-las como não aceitáveis em suas imagens sociais ou como menos humanas* (Contracartilha de acessibilidade: reconfigurando o corpo e a

sociedade. ABA; ANPOCS; UERJ; ANIS; CONATUS; NACI: Brasília; São Paulo; Rio de Janeiro, 2020. p.6)

Porém, compreender o capacitismo enquanto um conceito e contextualizar formas de discriminação contra pessoas com deficiência pelo pressuposto de uma corponormatividade nos espaços arquitetônicos, nas instituições, nas práticas de ensino, nos modos de comunicação ou interação, é uma coisa. Outra coisa é perceber o quanto esse conceito nos influencia no âmbito da experiência, o quanto nossos cotidianos estão cheios de capacitismo. Ter essa compreensão não se encerra no letramento intelectual. Precisa ser encarnado, experienciado pela dimensão da vivência (Contracartilha de acessibilidade: reconfigurando o corpo e a sociedade, 2020).

Uma cultura do acesso considera a deficiência como alteridade, uma diferença ou singularidade a ser considerada no encontro, e não como falta. Essa perspectiva é revolucionária porque muda a nossa forma de nos relacionarmos simbólica e afetivamente com a diferença da deficiência – ela não é simplesmente uma humanidade danificada, mas outra forma de ser humano, outro modo de existência – com suas próprias capacidades, seus próprios modos de ser e fazer que produzem conhecimentos que aqueles corporalmente constituídos como “ normais ” nem sempre são capazes de desenvolver, pois não fazem o mesmo uso dos seus corpos” (Contracartilha de acessibilidade: reconfigurando o corpo e a sociedade. ABA; ANPOCS; UERJ; ANIS; CONATUS; NACI: Brasília; São Paulo; Rio de Janeiro, 2020. p.13)

Nesse cenário, se cria uma ideia de que as pessoas com deficiência são incapazes de se adaptar ao modelo atual, já que precisam de outras mediações para acessarem os espaços. Essa manobra discursiva aliena as pessoas com deficiência da luta por direitos básicos, as enviesando através da demanda de excelência individual. Assim, os profissionais que trabalham com inclusão entram na lógica de dar conta daquele aluno e suas necessidades sozinhos, caindo na demanda do que aquele indivíduo é capaz e incapaz de fazer. Acabamos não pensando em alianças que deveriam ser feitas e buscando desenfreadamente a independência individual e o “fazer sozinho”, marginalizando ainda mais quem cuida e quem é cuidado. Essas visões de mundo provocam exaustão, baixos salários, invisibilização de nosso trabalho e a desvalorização de nossas práticas.

2.3- Coalizões para abordar políticas inclusivas

Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro enfatizam que o racismo estabelece uma hierarquia de gênero que coloca as mulheres negras na base da dominação, aumentando sua vulnerabilidade social. Logo, ignorar a variável racial na discussão de gênero é deixar de aprofundar a compreensão dos fatores culturais racistas e preconceituosos que são determinantes nas violações dos direitos humanos das mulheres no Brasil, que estão intimamente ligados à visão de que *há seres humanos menos humanos que outros, e, portanto, aceita-se complacentemente que estes não sejam tratados como portadores de direitos* (Sueli Carneiro, 2020, p.165).

Rufino, em *Pedagogia das Encruzilhadas*(2019) fala das políticas de invenção do outro e a encruzilhada. Assim como a coalizão é um conceito que transgride os limites de um mundo orientado por dicotomias, os caminhos de quem é mais ou menos capaz nas mediações de sociedade construída atualmente também passam pela *tara por uma composição binária[que] não dá conta da problemática dos seres paridos no entre* (Rufino, 2019 p.27). Pensando nessa binaridade entre capacidade e incapacidade, nossa responsabilidade com a justiça deve então habitar o entre. A mediação habita esse lugar. Desafia as fronteiras historicamente conjecturadas a fim de expor seus limites e contradições, transgredindo os limites de verdade mantidos pelo colonialismo (Rufino, 2019).

É importante que façamos a dobra de autoridade da normatividade compulsória e tudo que foi e é feito em nome de projetos daquilo que a razão colonial definiu como desvio (Rufino, 2019). Afinal, essas políticas de isolamento, separação e extermínio praticam o epistemicídio de sabedorias advindas dessas populações, como ocorreu com a população negra ao sofrer com as políticas racistas de não existências, com hierarquizações de saber e classificações sociais. Rufino entoa que *a palavra é carne, é materializadora da vida, propiciadora dos acontecimentos*(Rufino, 2019.p. 14). Nos fala da dobra da palavra performatizada: a escolha do que aprendemos na escola, das narrativas de descobrimento e invenções de mundo a partir da modernidade ocidental é inventada. Na história sempre há escolha:

Se engana quem pensa que a história é uma faculdade que se atém somente àquilo que deve ser lembrado, a história, como um ofício de tecer narrativas, investe fortemente sobre o esquecimento. Assim, é na perspectiva da produção de não presença da diversidade que se institui uma compreensão universalista sobre as existências (Rufino, 2019.p. 14).

Alargar o presente nos dá espaço para transgredir a linearidade histórica que achata o tempo presente. A diversidade de invenções de novos seres e caminhos, a partir do questionamento do que se construiu enquanto modelo de racionalidade ocidental nos possibilita cruzar com uma ciência humana outra (Rufino, 2019). Perceba que ao pensarmos na mediação escolar por exemplo, a abordagem neoliberal fortalece o discurso capacitista, transbordando a influência apenas econômica: essa maneira de individualizar conceitos de cuidado, capacidade e independência promove a criação de “empreendedores de si”. Isso reduz a autonomia moral das pessoas à sua capacidade de “autocuidado” e “superação” (Dias, 2020).

bell hooks (2017) entende a pedagogia radical como um termo que inclui perspectivas críticas que promovem um verdadeiro reconhecimento das diferenças determinadas pela classe social, pela raça, pela orientação sexual, pela nacionalidade e, eu incluo, pela noção de capacidade. Interagindo com as pedagogias anticolonialistas, críticas, def e feministas, elas retroagem umas nas outras e essas misturas nos possibilitam um ponto de vista poderoso para trabalhar: transpondo fronteiras e questionando as parciais que reforçam a dominação. Essas perspectivas fornecem novas maneiras de propor a educação com grupos diversificados de alunos e educar como prática da liberdade em que qualquer pessoa pode aprender (hooks, 2017).

Gloria Anzaldúa nos convida às coalizões. Não vejo como falar sobre ética do cuidado e mediação escolar sem coalizão. É como se Querência convocasse uma multidão em mim ao ler essas linhas. Produzimos com Glória Anzaldúa um outro tipo de texto que abarque histórias como as nossas, seguindo saberes oriundos da dissidência que produzam outros “corpos textuais”. Seu escrito é um chamado. Em *Falando em línguas: carta para mulheres escritoras do terceiro mundo* (1983), a autora convoca a coalizão dos corpos dissidentes. Um exemplo da coalizão pode ser visto na população em situação de rua: as pessoas com deficiência estão presentes em grande número, e se recortarmos em gênero e raça, as mulheres negras com deficiência são sempre as mais esquecidas, mais pobres e mais vulneráveis. A deficiência, em mulheres, nas classes mais pobres é fruto muitas vezes de gestações mal acompanhadas e partos de alto risco. Meninas, jovens e mulheres com deficiência são muito mais vulneráveis a abusos sexuais que as que não têm deficiência (Dias, 2020). Então, lutar pela causa das pessoas com deficiência é também lutar pelas pessoas em situação de rua, a população negra. as mulheres:

As múltiplas experiências vividas por pessoas com deficiência se tornam mais complexas quando pensamos suas intersecções com categorias sociais como classe, raça, gênero, idade, sexualidade, religião, entre outras. Ser uma mulher negra, idosa e com deficiência intelectual, por exemplo, é uma experiência distinta das possíveis experiências de um homem cego, branco e jovem. Poderíamos descrever essas distinções quanto ao acesso a bem estar econômico e social, à participação política e às condições de uma cidadania crítica. E para que esse acesso se efetive, torna-se fundamental combatermos o racismo, o sexismo, a LGBTfobia e o capacitismo. (Contracartilha de acessibilidade: reconfigurando o corpo e a sociedade. 2020. p.6)

A perspectiva capacitista está enraizada na produção subjetiva da sociedade, fazendo parte de uma narrativa amplamente aceita que oprime o conceito de deficiência. É fundamental explorar as discussões teóricas que ampliam essa questão. É preciso uma coalizão para olharmos a fundo a questão dos corpos dissidentes e as práticas que reforçam nossa subjetividade excludente. Anzaldúa coloca o pé na porta nos anos 80 e sinto que ainda precisamos segurar essa entrada para que outras possam passar. Esse chamado precisa ser retribuído por nós. Nos encontramos no eco uma das outras. A norma escrita acadêmica é uma normal colonial. Norma “cultura”. O que ficou de fora, apagado, silenciado? As histórias de interdependência podem ter um poder de semente enorme. O trabalho da mediação faz parte do trabalho de semear.

Em seu livro *A vulva é uma ferida aberta & Outros Ensaios* (2021), Anzaldúa chamou Querência para o quintal de minha casa no interior. Com um café bem quente e um bolo fresquinho, Glória instruiu querência sobre a potência de se unir, conviver e transformar. *É ter que viver em vários mundos, alguns dos quais se sobrepõem* (Anzaldúa, 2021p. 91). Glória convence a querência de que em alguns momentos precisamos ser estratégicas. Não basta querer as coisas. Precisamos nos unir para não perecer no caminho. Durante a escrita, querência me deixou várias vezes. É difícil ela aparecer quando a exaustão e a sobrecarga estão. Elas não se batem, é sabido. Mas Glória, também sendo Dona, lhe deu uma bronca. A nossa solidariedade precisa ser baseada na coalizão de minorias, sozinha você não vai chegar a lugar nenhum e nem sua menina. Querência ficou confusa com essa fusão entre individualidade e coletividade, mas foi ouvindo a prosa.

“Você precisa aceitar que partilha opressões semelhantes e precisa habitar esses espaços como base de conexão para cruzar essas diferenças...você tem o luxo de poder pensar seu sofrimento em nuances semânticas e teóricas. Você acha que todo mundo tem tempo para isso? É o que eu digo: construir coalizões é uma tentativa de equilibrar relações de poder e destruir e subverter o sistema de dominação e subordinação que gera até nossos pensamentos mais inconscientes... Você precisa também ouvir e se articular com uma sobrecarga e exaustão OUTRAS. E articularem juntas de onde vem e como entendem os próximos passos. Assim como as mulheres brancas precisam encarar questões de dominação racial de uma forma real, né? ”

Querência estava cansada. Se sentia sozinha. Resolveu tentar.

3- Terceira pista: rotas de fuga à romantização do cuidado

Em 2023, a chamada de um programa de de TV de grande audiência¹⁰ dizia “Desembargador é suspeito de manter mulher surda, que nunca aprendeu libras, em trabalho análogo à escravidão por 37 anos” . O caso ocorreu em 2023 em Florianópolis, em Santa Catarina. Sônia Maria de Jesus foi resgatada de condições de trabalho análogas à escravidão na casa onde vivia desde a adolescência. De acordo com as investigações, ela fez trabalhos domésticos para Jorge Luiz de Borba, desembargador do Tribunal de Justiça de Santa Catarina, e sua esposa, Ana Cristina Gayotto de Borba por todo esse tempo. “O fato de existir afeto não afasta a exploração, que é o que caracteriza uma relação abusiva.” diz a procuradora do trabalho Lys Sobral Cardoso na reportagem (memórias de minhas pesquisas sobre o tema do cuidado, 2024).

Para refletir sobre o trabalho da mediação escolar e das cuidadoras é preciso discutir mais amplamente as formas como ocorre a instrumentalização do cuidado e a serviço de quem ele é exercido. As perspectivas históricas nos ajudam a desfazer concepções naturalizadas que repercutem em compreensões únicas. A organização do cuidado no Brasil fortalece as opressões de raça, gênero, deficiência e classe em um sistema interligado de opressão na provisão, distribuição e retorno (Ribeiro, 2023).

Veremos que o cuidado é polissêmico. Existem formas que direcionam o termo ao sentido biomédico, neoliberal e colonial que se apropria dessa dimensão romantizada do cuidado. Junto a esse alerta, gostaria de propor uma outra direção que reafirme meu interesse em disputar esse sentido. Existem também formas de cuidar que apontam para movimentos emancipatórios, que produzem acesso coletivo (Bock, Gesser & Nuernberg, 2020). Esse redirecionamento nos ajuda a pensar na inclusão e no trabalho de mediação na escola de maneira mais justa em seu reconhecimento, precificação e respeito a quem é cuidado. Como vimos, pensar o suporte a partir de pessoas e não de deficiências, nos ajuda a disputar o sentido assistencialista e biomédico do cuidado. Ampliar e articular redes de saúde, educação, assistência social e políticas públicas nos diz de um cuidado compartilhado, jamais sobreposto.

A autora Thamires da Silva Ribeiro, em sua tese *Mulheres Negras na Encruzilhada do Cuidado: Estudo sobre trabalho de cuidado e doméstico não remunerado*, afirma que no

¹⁰ <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2023/06/11/desembargador-e-suspeito-de-manter-mulher-surda-que-nunca-aprendeu-libras-em-trabalho-analogo-a-escravidao-por-37-anos.ghtml>

Brasil, pesquisar o cuidado implica estudar mulheres negras (Ribeiro, 2023). Em nosso país, a cor do cuidado é majoritariamente negra, seu gênero é feminino e a classe é determinante nos níveis de acesso e/ou execução do trabalho gratuito de cuidado e doméstico (Ribeiro, 2023). o setor de cuidados remunerados não é apenas feminino; ele é, particularmente, um espaço de mulheres negras. Em 2019, 45% de todos os postos de trabalho do setor eram ocupados por mulheres negras, 31% por mulheres brancas e 24% se dividiam entre homens brancos e negros (Ministério do desenvolvimento e assistência social, 2023).

No contexto domiciliar, a provisão costuma ser realizada em dois formatos de trabalho: remunerado via contratação de serviços, de forma mal paga e o não remunerado, pela a execução feminizada do trabalho de forma gratuita, forçado por uma obrigação de parentesco, alicerçada por um imaginário social de naturalização feminina que foi socialmente construído (Ribeiro, 2023). Essa naturalização do trabalho não remunerado produz a noção de inexistência, reforçando sua invisibilidade. O trabalho invisível, predominantemente realizado por mulheres racializadas, sustenta a organização do mundo capitalista e o modelo de vida considerado saudável e civilizado do homem branco patriarcal e sua mulher branca (Ribeiro, 2023 apud Verger,2020).

Segundo a Cartilha da Política Nacional de Cuidados (Brasil, 2023), com as transformações que o Brasil tem vivido nos quesitos demográficos, culturais e econômicos, as necessidades e capacidade de provisão de cuidados das famílias têm sido diretamente impactadas. Alguns exemplos dessas mudanças podem ser vistas no processo acelerado de envelhecimento populacional e a queda nas taxas de fecundidade, que leva a uma redução no número de pessoas disponíveis nas famílias para cuidar (Brasil, 2023). É urgente compreender o cuidado como um direito e uma necessidade de todas as pessoas e defender a necessidade de transformar essa organização social na provisão de cuidados. Em 30 de março de 2023, foi instituído pelo presidente da República um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), coordenado conjuntamente pelo Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome e o Ministério das Mulheres. O GTI tem a missão de formular um diagnóstico sobre a organização social dos cuidados no Brasil e elaborar a proposta da Política e do Plano Nacional de Cuidados. O Grupo realizou um diagnóstico sobre a atual organização social dos cuidados no país, em que a conclusão foi de que a forma como se dá a

oferta de cuidados e como as pessoas os recebem não é capaz de atender em forma equitativa as necessidades de cuidado da população, e tem sobrecarregado as mulheres brasileiras (Brasil, 2023).

A Política terá a tarefa de garantir os direitos tanto das pessoas que necessitam de cuidados quanto das que cuidam, com especial atenção às desigualdades de gênero, raça, etnia e território, além de advogar por uma divisão mais justa, reduzindo o trabalho de cuidados a cargo das famílias:

O documento determina o cuidado como um direito de todas as pessoas a ser implementado de maneira progressiva, a partir de públicos prioritários. São eles crianças e adolescentes, com ênfase na primeira infância; pessoas idosas e pessoas com deficiência que necessitam de apoios e auxílios para realizar as atividades básicas e instrumentais da vida diária; e as trabalhadoras e trabalhadores remunerados e não remunerados de cuidado. O documento também reconhece a interdependência entre quem precisa de cuidado e quem cuida. A Política Nacional de Cuidados tem como objetivo garantir o acesso ao cuidado de qualidade para quem dele necessita, o trabalho decente para trabalhadoras e trabalhadores remunerados do cuidado e a redução da sobrecarga de trabalho para quem cuida de forma não remunerada – que são fundamentalmente as mulheres (Brasil, 2023, p. 6).

Com essa intersecção de marcadores sociais, compreender o efeito dessas sobreposições é fundamental para entender como o poder afeta de diferentes formas os sujeitos. A interseccionalidade propõe uma ferramenta analítica e metodológica para o aprofundamento da reflexão, no constante exercício de rompimento com o paradigma da universalização. E é, ao mesmo tempo, uma ferramenta de luta. Sirma Bilge e Patricia Hill Collins em seu livro *Interseccionalidade*(2021) falam sobre a práxis interseccional e seu sentido de ser tanto uma ferramenta analítica quanto de luta contra desigualdades, que pode orientar e apontar caminhos que escancarem assimetrias. Compreender como a organização social e as políticas de cuidados fortalecem as desigualdades na provisão, distribuição e gozo do cuidado a partir dos marcadores sociais de opressão, como raça, gênero, deficiência e classe, nos ajuda a entender como essas organizações operam nas práticas atuais de trabalho em inclusão e mediação escolar e seus desafios. *A Contracartilha de acessibilidade: reconfigurando o corpo e a sociedade*, nos ajuda a entender a utilização da ferramenta interseccional:

As múltiplas experiências vividas por pessoas com deficiência se tornam mais complexas quando pensamos suas intersecções com categorias sociais como classe, raça, gênero, idade, sexualidade, religião, entre outras. Ser uma mulher negra, idosa e com deficiência intelectual, por exemplo, é uma experiência distinta das possíveis experiências de um homem cego, branco e jovem. Poderíamos descrever essas distinções quanto ao acesso a bem estar econômico e social, à participação política e às condições de uma cidadania crítica. E para que esse acesso se efetive, torna-se fundamental combatermos o racismo, o sexismo, a LGBTfobia e o capacitismo. (*Contracartilha de acessibilidade: reconfigurando o corpo e a sociedade*,2020 p.6)

Frequentemente a pessoa que cuida e a pessoa que é cuidada são de grupos sociais muito diferentes. Não é incomum que a cuidadora esteja em uma relação de vulnerabilidade social, em que é desvalorizada. A grande maioria das pessoas que dão cuidado são mulheres não brancas e imigrantes. Fazem o trabalho do cuidado muitas vezes porque não tem outro trabalho disponível para elas e não ganham nenhum tipo de treinamento para se instrumentalizar. Esse descompasso produz a suposição de que cuidado é algo de baixo valor. A interseccionalidade se faz fundamental para o reconhecimento de que a distribuição do poder muda a depender de qual lugar você ocupa na relação do cuidado. Nos ajuda a compreender esse jogo de poder que vai acontecendo nas relações. Não tem a ver apenas com receber o cuidado mas se você conta com outros privilégios na posição social em que você se localiza. Ficou confusa? Vamos explorar mais essa ideia.

A discussão desse capítulo me é muito cara, mas é curioso pensar em como a querência não me acompanha em todas as pautas. Ela ficou muito ressabiada com essa escolha. Aqui quem a interpela sou eu. *O cuidado para nós mulheres tem geralmente aquele gostinho de passado, não é?* Disse a ela. *Um passado de renúncias. Um passado de silenciamento. Um passado de opressões. Da saúde vendida. Do tempo roubado. Está marcado pelo amargor para as mulheres negras pela exploração e pela desigualdade racial, refletido no cuidado dos filhos de mulheres brancas em detrimento dos seus próprios. Para as mulheres brancas, do trabalho que não puderam exercer para ficar “cuidando” da casa, da renúncia de oportunidades de trabalho e de crescimento pessoal.* Lembrei a Querência daquela vez em que passei oito meses na minha cidade, cuidando de meu avô na pandemia. Não faz tanto tempo assim. Ela me questiona: *Então, porque uma pesquisadora em 2024 reivindicaria o cuidado na inclusão escolar? Principalmente para falar de mediação escolar. Olha o perigo de caridade e assistencialismo que podemos cair!* Vou tentar explicar que esse passado ainda se atualiza no presente, no meu trabalho, na minha vida pessoal e certamente na de milhares de mulheres.

Deixei Querência brincar com a artesanaria de autoras pensadas para o capítulo. O que acontece quando desafiamos a seleção de materiais no “corpo teórico” de um texto? Sorriu quando percebeu, só depois, que as opções tinham características em comum bem escancaradas. Respirou aliviada ao perceber que não estava só. Riu ao pensar que suas escolhas a levavam sempre para vida real. Mulheres que pautam suas produções de conhecimento em seu encontro com o mundo. Escritas que só existem porque algo nesse contato gerou fissuras, incômodos, dor, dificuldades, desafios. Curiosidade em acompanhar a possibilidade de brincar com escolhas diferentes para a realidade vivida.

Acho que senti algo parecido com o que Sara Ahmed(2022) relatou viver quando leu Audre Lorde: como se uma tábua de salvação fosse estendida a mim. Coloquei seus “conceitos suados” junto ao meu equipamento bolseiro. Querência parecia conhecer a história da vontade da autora, mesmo já habitando o mundo naquela altura do campeonato, era como se tivesse nascido de novo. Me inspirou a produzir uma narrativa a partir do meu lugar no mundo. Em minha atuação nas escolas em que trabalhei, produzi conhecimento *com* elas. Conhecimento suado de correr atrás de ônibus, de viver assimetrias no trabalho, de virar a noite trabalhando de babysitter¹¹ porque ser mediadora escolar ganhando um salário mínimo ocupava todos os meus dias integralmente, mas não pagava minhas contas.

Dizer isso em um texto acadêmico é ainda algo que me incomoda. Sinto um pouco de vergonha. Como se a exploração fosse uma culpa que eu devesse carregar. Mas a individualização do problema não cabe na minha bolsa. Ursula Leguin (2022) rapidamente me lembra que a reorientação é na direção do coletivo. Lembra que o trabalho descritivo também é conceitual e a única bússola que devemos seguir aqui é a recolocação da questão. Porque senti vergonha ao escrever isso? Querência e coragem vez ou outra se esbarram no caminho. Nas encruzilhadas entre a tarefa de identificar a dificuldade e o esforço de expor essa dificuldade.

O cuidado é o que me sustenta. Não só porque sem o cuidado eu não existiria. Isso também. Mas porque minha profissão é uma profissão de cuidado. A psicologia se localiza na área da saúde e ser psicóloga escolar e clínica me localiza em uma atuação de cuidado. Então cuidar é o que me alimenta, paga minhas contas e me sustenta. Pensar nessa categoria como analítica potente em nosso campo rompe com os processos de precarização da vida. **Amo o que faço, mas não faço só por amor.** Esse é meu sustento e precisei estudar muito para cuidar. Não é algo instintivo, nem algo que como mulher faço melhor. Faço bem porque me instrumentalizo para isso. Cuidar é um trabalho. Faço um convite nesse capítulo ao rompimento das perspectivas que o situam como uma questão familiar e doméstica, que deve ser resolvida no âmbito íntimo, privado, domiciliar e deslocá-lo à incorporação de políticas públicas de participação social.

Certa vez sonhei com uma onda gigante. Ao contar para amigos, vi que esse não é um cenário incomum no imaginário onírico das pessoas. Estava em alto mar nadando e ela se

¹¹ ¹⁴ A escolha de manter o nome em inglês ao invés de “babá” diz respeito a uma diferenciação que ocorreu em meu trabalho em relação às mulheres que o fazem em horário comercial. Geralmente essas mulheres são negras, que ficam de segunda a sexta- e às vezes em feriados e finais de semanas- nas casas de seus empregadores. Meu trabalho sempre se deu com o acordo de horista, onde recebia vinte reais por hora trabalhada. Minha atuação acontecia no turno da noite, de finais de semana e feriados. Por ser uma mulher branca cursando a faculdade de psicologia, sempre foi mais valorizado.

aproximava. Sabe aquela sensação de desespero que a criança tem quando se depara com uma dessas e tem que decidir se dá tempo de correr ou precisa cortar? Tipo isso. Mergulhei e furei a onda. Às vezes a única maneira de lidar com o perigo é indo de encontro a ele e mergulhando. Por que precisamos enfrentar isso? Porque fugir me perigava afogar. A ideia é justamente tensionar a percepção de cuidado amparada na natureza de amor maternalista que tenta nos dar um caldo. Encarar de frente suas complexidades e transformá-las. Precisamos furar a onda. Ribeiro nos indaga sobre

Como a sociedade funcionaria se não tivéssemos quem fosse realizar as compras dos alimentos, a preparação da comida, a manutenção da casa (lavar, enxugar, estender, varrer, passar, arrumar, higienizar, limpar, retirar o lixo...), cuidar das crianças, adolescentes, idosos, pessoas com deficiência e/ou em estado de adoecimento (responsável por acompanhar no deslocamento para os equipamentos de educação, saúde, assistência social, previdência social, esporte, lazer, etc.) e (dar banho, alimento, atenção, escuta, etc.)? (Ribeiro, 2023 p. 61)

Discutir o cuidado e a interdependência acolhendo na discussão não só quem é cuidado mas também quem cuida, redireciona a estratégia ao considerar como político o que antes era visto como privado. A discussão deste capítulo então é um convite a pensar o cuidado COM a interdependência e interseccionalidade como ferramentas de luta na inclusão escolar. É também centralizá-lo como princípio ético fundamental às organizações sociais, ainda hoje considerado um valor feminino, confinado à esfera doméstica (Diniz 2012). Pensando com o contexto histórico das construções coloniais, patriarcais e capitalistas, podemos acompanhar como essas forças ainda operam na divisão de trabalho até os dias atuais. As feministas cuidadoras entram no debate sobre justiça e deficiência, denunciando o viés racial e de gênero no liberalismo político.

Caminhamos em capítulos anteriores sobre o que entendemos como acesso, inclusão e a própria prática situada e processual da mediação. Como mediadora escolar, compus a “etiqueta de profissional de apoio”. Em uma das escolas que trabalhei, existia uma sala com psicopedagogos responsáveis pelo setor de inclusão e suporte. Um para cada segmento. Nos anos em estive lá, o salário e a quantidade de mediadoras no cargo diminuíram, de maneira que antes de sair estava responsável pelo fundamental II inteiro, o que totalizava mais de 20 alunos em situação de inclusão.

Fora alguns poucos alunos em situação de inclusão com necessidades mais complexas, tinham os os profissionais de mediação contratados pela família, por recomendação da própria escola. Mas, adianto que meu trabalho como mediadora intervindo na necessidade do aluno não foi possível nesse contexto. Foi aí que algo aconteceu. E não tenho com isso a menor pretensão de romantizar a exploração e a exaustão que eu e minhas colegas vivemos.

Mas o que aconteceu é que como estratégia de reinvenção do meu trabalho, senti que precisava mudar a rota. Não seria possível fazer um trabalho de qualidade dentro dos moldes que entendia a mediação até então atendendo tantos alunos, com necessidades tão diferentes. *Onde você estava que deixou isso acontecer?* Era uma voz que eu mesma criava pensando ter deixado meus colegas na mão. Me sentia desafiada a não me colocar em um lugar de incompetência por ser uma só, por não conseguir estar em todos os lugares ao mesmo tempo.

Com a correria da escola, era como se muitos profissionais não compreendessem que era impossível dar conta de suprimir e levantar todas as barreiras que aqueles alunos encontravam. Não conseguiria estar sempre que alguém tivesse uma desorganização, que não conseguissem “dar conta” pedagogicamente deles e do resto da turma. Que os alunos “atrapalhassem o andamento da aula”. Que inclusive é um relato constante dos educadores e que eu tendo a acolher, pois vem também de um lugar de sobrecarga, desinformação e poucos contornos propositivos. A escola, no geral, não mudou muita coisa. Só apertou para caber. Logo, as barreiras continuam lá, e os tensionamentos que a mediação proporciona parecem mudar pouco o cenário institucional, como Sara Ahmed(2022) advertiu. Agora é papel dos professores adaptar conteúdos e dar conta desses alunos também, junto com “os profissionais de apoio” e com os suportes institucionais e materiais que a Lei Brasileira de Inclusão prevê. Mas eu vejo como na prática isso é complexo.

Porém, se como mediadoras “damos conta” dessas responsabilidades sozinhas, além de ficarmos sobrecarregadas, não abrimos espaço para que a instituição e nossos colegas se deem conta da carga que é tentar trabalhar sozinhas no acesso dos estudantes que entram pela Lei Brasileira de Inclusão (Kaufman,2016). Ter essa designação de mediadora não significa necessariamente receber apoio institucional, como se “estar ali” fosse apoio o suficiente. E uso “mediadora” e outros termos no feminino ao longo da pesquisa pois me recuso a escolher o masculino para falar de uma ocupação profissional em que homens são a minoria. Como vimos, o cuidado ainda hoje é visto na sociedade e, conseqüentemente na escola, como uma função feminina.

Mesmo em diferentes contextos, nesses anos de atuação com a mediação sempre fui mediadora volante contratada pela escola. Ser “volante” significa que não estava acompanhando apenas um aluno e sim diferentes casos em toda a escola. Trabalhei no ensino infantil, fundamental I e II e médio. É por isso também que nas linhas você leu em um momento “crianças” em outros “adolescentes” e em alguns momentos “estudantes”. A grande quantidade de alunos que acompanhei permitiu essa artesanaria de texturas. Ser mediadora “da escola” significa que a instituição me contratou para fazer esse “trabalho de inclusão”. Digo isso porque vejo que minha atuação recebeu demandas diferentes dos

profissionais que trabalham através do contrato estabelecido com a família. Depois da LBI, isso é menos comum e geralmente acontece quando a escola entende que não dá conta daquele estudante e precisa terceirizar esse serviço. Quando uma profissional é contratada então pela família, trabalho que costumo ouvir ser chamado de mediação particular, o que ocorre é a privatização de um serviço.

A mediação quando é praticada com custos repassados à família entra em cena como um analisador interessante: o suporte que é entendido mais complexo transborda as possibilidades de acompanhamento feito pela escola, mesmo existindo leis vigentes que desafiam os gastos adicionais da família para a inclusão. Assim como acontece quando estudantes que entram com as políticas de inclusão passam a ser responsabilidade da escola e não mais só da família, os suportes complexos passam a serem “atribuídos aos cuidados” das mediadoras. A ética do cuidado e o capacitismo colidem e formam o ponto de ebulição que nos encontramos hoje em termos de sobrecarga nas escolas.

Reconhecer essas relações desiguais de poder é um argumento essencial para a revisão dessas questões, situando-as no campo da justiça social e de políticas públicas e não mais no âmbito individual, familiar. Existem pessoas que precisam de mais mediações que outras em um mundo pouco sensível à grande pluralidade de corpos e subjetividades (Mello,2016). As desigualdades sociais resultantes de uma organização assimétrica das atividades de cuidado, do ponto de vista feminista, demandam uma reorganização social e política que subverta as relações de cuidado impostas, assim como os modelos/personagens que lhe dão suporte.

A mediação escolar é uma atribuição que precisa ser desvinculada da imagem caritativa, assistencialista, terceirizadora e maternalista. Esses marcadores incidem diretamente na maneira em que o cargo é concebido e viabilizado. Por isso a Ética do Cuidado (Diniz,2006; Kittay,2021;Gesser; Zirbel;Luiz, 2021) é uma importante aliada para refletirmos sobre a nossa prática. Nutrindo-nos desta teoria e entendendo que o acesso ao cuidado pode ser uma questão de justiça social para algumas pessoas. Compreendemos que este não-lugar na profissão da mediação escolar aparece como consequência da individualização de nossa prática, fruto de uma percepção da deficiência a partir do capacitismo e do Modelo Biomédico (Mayworm, 2023).

“Quem está na ponta, vendo o dia a dia, fazendo parte dos cuidados diários daquele aluno é o menos valorizado e quem está mais afastado é mais visto, mais elogiado e mais bem remunerado. nem crachá com foto a gente recebia na escola. Quer dizer, não queria saber nem meu nome?” (fala de um mediador em nosso encontro de supervisão em 2023)

Enquanto mediadora escolar, passei alguns anos localizando em mim individualmente a culpa desse “não dar conta”. A sobrecarga mental e desgaste emocional tem consequências para a saúde mental, escassez de tempo, produção de desigualdade social e me levou ao esgotamento e exaustão. Então, defendo que a reivindicação do cuidado público como justiça social e centro das discussões no trabalho da inclusão escolar nos leva a rever a prática da mediação através dessa perspectiva. Não vamos aqui nos circunscrever apenas nas quatro paredes da sala de aula. Para o redirecionamento de nossas práticas, é importante que possamos olhar para os trajetos que as autoras que escolhemos fazer para não andarmos sós em nossa escrita.

Manter um padrão de família heteronormativa como valor moral, que performa bem a corponormatividade, é fundamental para manter o estado sem fazer nada para prover o cuidado das pessoas. Por isso, é possível estabelecer certas relações: a homofobia, por exemplo, se coengendra com o capacitismo ao manter o discurso de que é a família (a mulher) que tem que prover o cuidado na casa, enquanto o homem cuida de questões fora de casa. Faz parte da luta anticapacitista convocar o estado a assumir suas responsabilidades impedindo que fique restrita à família. Até porque, em *Ensinando a transgredir*, bell hooks nos lembra que

A nova direita e os neoconservadores costumam explicar essas mudanças como uma tentativa de impor ordem ao caos, de voltar a um passado (idealizado). Na noção de família citada nessas discussões, os papéis sexistas são proclamados como tradições estabilizadoras. Não surpreende que essa visão da vida familiar seja associada a uma noção de segurança que implica que estamos sempre mais seguros junto a gente do nosso próprio grupo, raça, classe, religião e assim por diante. Por mais que as estatísticas de violência doméstica, homicídio, estupro e maus tratos a crianças indiquem que a família patriarcal idealizada está longe de um espaço “seguro”, que as vítimas de violência tem maior probabilidade de ser atacadas por pessoas semelhantes que elas que por estranhos misteriosos e diferentes, esses mitos conservadores se perpetuam (hooks, 2017 p. 44).

A compreensão da deficiência como um problema individual e/ou familiar legitima políticas familistas de cuidado que implicam em discrepâncias, opressões e injustiças de gênero, capacidades, classe, étnicas e raciais (Gesser;Zirbel;Luiz, 2021). Se seguirmos individualizando, terceirizando e privatizando a responsabilidade na provisão de cuidado, ambos (quem media e quem é mediado) estarão fadados à exclusão e subalternização. Nos desvincular dessa compreensão faz questionar uma série de atribuições que nos foram dadas ao longo da vida, não só no trabalho com a escola. Afinal, o que te ocorre quando falamos de cuidado? Temos usado bastante essa palavra e a captura neoliberal do “autocuidado”. Perigando cair na falácia de que o cuidado é individual, podemos estar causando uma série de mal entendidos que na verdade são contraproducentes no caminho de uma noção realista de

saúde e educação.

3.1 Saindo de casa para escola: da falácia da auto suficiência e suas consequências na privatização do cuidado em inclusão escolar

Como vimos em capítulos anteriores, O movimento de educação inclusiva no Brasil é marcado por uma história de lutas, tensões, desafios e também de algumas conquistas significativas: a partir de 2015 temos a maior entrada de alunos com deficiência, tanto no ambiente escolar, quanto nas universidades públicas devido à necessidade de adequação às metas do Plano Nacional de Educação, à Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa Com Deficiência (Brasil, 2015) e às orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). A LBI modifica as relações de trabalho da mediadora escolar, devolvendo para a escola a responsabilidade em oferecer todos os requisitos necessários para uma educação de qualidade para todos os seus alunos. **Perceba: a responsabilidade do gerenciamento do cuidado desse sujeito sai do âmbito privado da família e passa a ser da escola, da universidade, ou seja , vai para o âmbito público. Isso não é pouca coisa.** No papel de profissionais de apoio a alunos em situação de inclusão, vemos essa transição acontecer na prática. Crianças e adolescentes que ficaram historicamente delegados aos cuidados de avós, tias, madrinhas, mães, irmãos ou a instituições especializadas, agora têm que ir para escola comum.

Pensando nas repercussões que essa forma de trabalhar com a inclusão escolar traz e contextualizando o momento em que comecei a trabalhar nesse cenário, já com a tentativa de implementação dessas propostas em 2018, me deparei com uma série de questões que uma função ainda sem muitos norteadores práticos podem oferecer. Com isso, curiosas leitoras, quero chegar em um lugar. Retomando a necessidade de articular relações de dominação criadas a partir do modelo patriarcal, colonial e capitalista, existem profissões que vão reproduzir *certas* lógicas de cuidado. Esses trabalhos, precificados não necessariamente de forma coerente com a tarefa que se desempenha, são aqueles muitas vezes vistos como “o trabalho que ninguém quer fazer”. O “trabalho sujo”. Aquele que habita a incoerência da exigência de conhecimento e qualificação, ao mesmo tempo que é subalternizado e desvalorizado. Penso nas empregadas domésticas, nas enfermeiras, nas professoras e gostaria de agora acrescentar, as “trabalhadoras da inclusão” e mediação escolar. Na minha vida,

Já ouvi de diversas pessoas, ao dizer que trabalhava com mediação escolar, que eu era uma pessoa de luz. Que para aguentar esse trabalho, eu realmente era uma alma superior. Lembro de uma vez, em um carro de aplicativo, ter a sensação de que o motorista me viu como uma santa por trabalhar com alunos com deficiência. Ele disse que “ para vocês aguentarem isso todos os dias, são realmente almas superiores”. Esse encontro me mostrou o quanto as pessoas ainda estão impregnadas com o capacitismo. Como se houvesse uma aversão a essa ocupação e só uma pessoa muito boa mesmo pudesse topa lidar com “isso” (memórias da minha vida em 2020).

Essa lembrança faz pensar nessas costuras da interseccionalidade. Os cuidados de pessoas doentes, por exemplo, eram feitos muitas vezes por mulheres escravizadas. Com a abolição no Brasil, a população começou a se perguntar: quem é que vai cuidar agora? A primeira profissão de nosso país foi a de empregada doméstica, mesmo que as primeiras regulações dessa profissão tenham sido apenas de 2014. Junto com essa falta de regulamentação do trabalho, foi criada uma cultura que é nossa antiga conhecida, a de “quase da família”. A de que “o que sustenta ela aqui é o afeto e nosso amor, não o dinheiro.” Essas frases justificam explorações. Como vimos na notícia sobre Sônia Maria de Jesus, resgatada de condições de trabalho análogas à escravidão, o afeto não afasta os proveitos abusivos. É com essa complexidade das relações sociais do contexto brasileiro que precisamos incluir no debate o cuidado e o tema da inclusão escolar.

Em muitas situações, é esperado que mulheres façam autossacrifícios em prol do cuidado e não desenvolvam planos pessoais ou que os abandonem para exercerem o cuidado ilimitado de seus familiares ou, mesmo, de outros grupos sociais, como é o caso das mulheres negras ou imigrantes (Gesser; Zirbel; Luiz, 2021). Estima-se que 80% dos trabalhadores domésticos remunerados no mundo sejam mulheres (ONU Mulheres, 2024). Caso atribuíssemos um valor monetário ao trabalho não remunerado realizado, esse montante superaria 40% do PIB em diversos países (ONU Mulheres, 2024). É costume que a gente não perceba uma quantidade constrangedora de atividades de cuidado que são exercidas majoritariamente por mulheres. A estratégia de invisibilização dessas práticas faz com que sejam pouco valorizadas ou passem ‘despercebidas’ pela maioria de nós (Gesser; Zirbel; Luiz, 2021). Enquanto isso, dos homens é esperada a responsabilidade pela economia, justiça e liberdade. Então, se pensamos nessa divisão entre o público e o privado na dicotomia retrógrada entre masculino e feminino, respectivamente, fica mais fácil visualizar essas divisões de trabalho como construções históricas. Quem sabe, deslocar a responsabilização das pessoas que dependem de cuidados

para sobreviver como a causa da sobrecarga.

Majoritariamente mulheres carregam a responsabilidade de cuidar de si mesmas, das crianças, de seus mais velhos, de familiares acamados ou com deficiência e de todos os homens adultos de sua família (Gesser; Zirbel; Luiz, 2021). A desvalorização e a invisibilidade das atividades exercidas pela personagem da mulher cuidadora facilita que os benefícios e privilégios produzidos sejam compreendidos como resultantes de algum tipo de mérito ou capacidade própria aos indivíduos que recebem esse cuidado e não da estrutura e organização social vigentes que terceiriza uma série de atribuições e responsabilidades (Gesser; Zirbel; Luiz, 2021). Assim, essas obrigações não são vistas como algo a ser incorporado às preocupações e políticas públicas e coletivas. É um sistema muito bem articulado de precarização do trabalho do cuidado.

Eu me sentia invisível ali, não participava de nada e me sentia desvalorizada. Mas quando eu não ia, ou precisava fazer um exame ou até mesmo ir ao banheiro ou almoçar, todo mundo ficava desesperado. (fala de uma mediadora em nosso grupo de supervisão em 2024)

Ao ler a entrevista “ética do cuidado e a experiência da deficiência”, por recomendação dos participantes do grupo do Fórum Permanente de Acessibilidade da UFF¹², conversamos sobre como a temática debatida na entrevista perpassa nosso fazer com a mediação escolar. Esse grupo foi formado pela vontade de criar um espaço de formação, mas não só isso, de escuta e acolhimento também. A autora do texto, Eva Kittay é uma das principais pensadoras nos campos da filosofia feminista e da ética do cuidado. Além de professora universitária, ativista e pesquisadora, é mãe de uma mulher com deficiência que precisou ao longo de sua vida do trabalho de cuidadoras, dando suporte às suas atividades de vida diária.

Kittay conta que seu privilégio a fez sentir na obrigação de falar sobre o que é possível quando há vontade política e social de tornar os recursos disponíveis e que esse conforto a tornou consciente das diferenças de classe e raça envolvidas no cuidar. A possibilidade de contratar uma cuidadora a permite o privilégio da escolha de continuar a ter “outro” trabalho. Além disso, conta sobre como Peggy, que ficou com sua filha Sesha por mais de 25

¹² O Fórum Permanente de Estudos da Deficiência é criado e coordenado por Márcia Moraes, Professora Titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense. Viabilizado através do projeto de extensão ver e não ver. Tem como objetivo um espaço de partilha de experiências no campo da deficiência e da inclusão; atuar na formação dos graduandos da UFF, preferencialmente da Psicologia, através das discussões levadas adiante no curso de extensão; - atuar na formação continuada da comunidade em geral, interessada no tema da deficiência; - discutir e analisar os temas da inclusão à luz das perspectivas do modelo social e feminista da deficiência.

anos sem nunca lançar mão da ideia de que, ao cuidar de sua filha, ela se tornaria “parte da família” (Kittay,2021). Alguns dos trechos da entrevista nos convocaram a refletir sobre o lugar das cuidadoras na discussão sobre interdependência e refutar a noção de independência que apaga as redes de cuidado e inviabiliza tantos suportes cotidianos que contamos para existir:

A ética do cuidado deve ser sempre uma política e uma ética. As relações de poder entre aquele que cuida, aquele que é cuidado, a pessoa responsável por contratar o cuidador, estão todas imbricadas em dinâmicas de poder. É óbvio que o cuidador tem poder sobre aquele de quem cuida. O cuidador tem poder em virtude das incapacidades, das vulnerabilidades particulares e das dependências da pessoa que necessita de cuidados, presumindo que a pessoa que recebe o cuidado precisa de cuidado e não o está recebendo apenas por estar em uma posição de privilégio em que possa exigir ser cuidado por alguém. (...) é comum que seja o cuidador que esteja sujeito aos opressivos abusos que advêm das desigualdades de poder. Em face da economia do cuidar – como ela se dá no aqui e agora –, acabamos tendo relações de dominação do cuidador por aqueles que não realizam o ato de cuidar, mas que querem vê-lo ser realizado. Isto não é inevitável. É apenas o modo como é feito. Afinal de contas, a maior parte do cuidado é feita de graça. Não realmente de graça, mas à custa das mulheres, certo? Essa tem sido a tradição, então, quando ele é remunerado, recebe o mais baixo salário possível porque, em teoria, poderia estar sendo feito de graça. Não é que o cuidado pode ser feito de graça em teoria. De fato, você pode tê-lo de graça na prática. Então por que você deveria pagar alguém? E se pagar, deve pagar uma ninharia. Nós todas ponderamos a relação entre cuidado e justiça. (Kittay, 2021, p. 3).

O que defendo é que assim como a deficiência pode ser localizada apenas no corpo de quem a experiência, o cuidado também pode ser visto como uma responsabilidade individual, personificada na função da mediadora. É esse olhar que nos leva a sobrecarga e a noção de que não vamos dar conta e não somos boas o suficiente. Precisamos nos atentar a essa armadilha. O cuidado não pode ser tragado por um sentido biomédico, que é o que nos leva a intervenções individualizantes das quais teço aqui críticas. O cuidado nesse viés é capacitista, provocador de exaustão e de medidas insuficientes e até contraproducentes para promover práticas inclusivas.

Um exemplo disso é quando um estudante com deficiência começa a aumentar a voz na sala de aula ou fazer algum tipo de “bagunça” e os olhares vão para nós, mediadoras, imediatamente. A noção de que aquele aluno está *atrapalhando* por performar uma outra imagem de estudante na escola interfere na corponormatividade esperada para esse papel. Além de ser desfavorável aos processos de inclusão na escola, faz recair sobre a mediadora a função de adequá-lo, ao invés de contemplar a construção de mudanças que acolham esses alunos.

Pensando com esses argumentos, no artigo de Marivete Gesser, Ilze Zirbel e Karla Garcia Luiz intitulado Cuidado na dependência complexa de pessoas com deficiência: uma questão de justiça(2021) as autoras trazem contornos sobre o que vêm sendo produzido no âmbito da ética do cuidado, trazendo autoras como Kittay (1999) e Tronto (1993; 2013). Elas nos

convocam a refletir sobre como as compreensões acerca dessa categoria não são neutras: existem implicações políticas na produção de conhecimento sobre o cuidado, na construção e implementação de políticas sociais para efetivá-lo e na forma como a sociedade se organiza para exercê-lo (Gesser;Zirbel;Luiz, 2021). Esse último, é um ponto muito importante para pensar as questões a seguir.

As autoras trazem os conceitos de *familismo* que nos ajuda a compor a crítica da precarização do trabalho de inclusão e mediação escolar. Elas explicam que familismo é um tipo de sistema de bem-estar colocado em funcionamento em um contexto patriarcal capitalista (Gesser;Zirbel;Luiz,2021). Nele, é atribuída à família a responsabilidade pelo bem-estar dos seus membros e as mulheres recebem uma carga desproporcional de atividades de cuidado(Gesser;Zirbel;Luiz, 2021 apud Luana Passos; Celia Kertenetski; Danielle Carusi Machado, 2021). Nessa lógica as famílias se tornam as principais promotoras de cuidados e proteção social, assumindo funções que deveriam ser prestadas pelo Estado, como agente responsável pelo cuidado da população, por meio de políticas públicas(Gesser;Zirbel;Luiz, 2021). Esse funcionamento reduzido das funções do estado favorecem políticas neoliberais por validar a prática de direcionamento de demandas ao âmbito privado, individual e familiar. Elas colocam que o neoliberalismo depende dessas soluções quando relembram que

Ele [o neoliberalismo]tem como principal característica a premissa de que o mercado está mais bem posicionado para a resolução de forma mais eficiente e eficaz de todos os problemas existentes na sociedade. Esse sistema desloca as funções anteriormente públicas (de responsabilidade do Estado) para o âmbito privado. Assim, como o neoliberalismo depende de soluções privadas para todos os problemas, ‘a família’ assume um papel cada vez mais importante enquanto provedora de bens e serviços, como o trabalho de cuidar dos mais jovens ou velhos (McRUER, 2021, p. 110 APUD (Gesser; Zirbel;Luiz, 2021 p.3).

Laureane Lima Costa(2022), em vídeo promovido pelo Instituto Cáue(@instituto.caue) discorre sobre como a ética do cuidado é o contrapeso do neoliberalismo e deve visar sempre as relações micro e macro. A fala citada é fruto do segundo excerto de um debate promovido em maio de 2022, entre quatro pesquisadoras que abordam a ética do cuidado que serão citadas aqui algumas vezes: Laureane Lima Costa, Karla Garcia Luiz, Joan Tronto e Eva Kittay. Elas argumentam que quando pensamos no cuidado como democrático, todos são responsabilizados e reconhecemos aquele que é cuidado como humano. A ética está embasada no princípio da coletividade e da comunidade. Laureane diz no vídeo que *os colonizadores não falaram que iam explorar os recursos de todas as pessoas do mundo, eles disseram que precisavam cuidar dessas pessoas*. Isso é somado ao nosso desejo de pensar em como reformular o sentido para que não seja uma forma de dominação, colonização, paternalismo.

Nas relações micropolíticas, diz de reconhecer que todos precisamos do cuidado, todos

somos interdependentes. Ainda no vídeo, Karla Garcia Luiz dá o exemplo de que mesmo que seja preciso o cuidado de uma outra pessoa para operacionalizar determinadas atividades de sua vida para que possa viver e sobreviver, é ela que participa daquilo que tem a ver com sua vida e com o cuidado do seu corpo. Exemplifica com uma situação cotidiana: não é ela quem calça seus sapatos mas é ela que escolhe qual irá usar. Não é ela que lava o cabelo de sua filha mas decide se é o momento de lavar ou não. Talvez não seja possível operacionalizar o cuidado, mas é possível gerenciar como ele vai ser feito. Sua voz é respeitada, atendida. O cuidado é relacional e interdependente. A dependência é uma possibilidade de viver e podem e devem exercer a interdependência.

Em uma relação macro, as pesquisadoras falam da necessidade do estado reconhecer desigualdades e implementar políticas públicas sobre o cuidado. Atualmente, o estado o faz e se apoia na falácia capitalista da independência:

Quanto mais a gente acredita que podemos ser auto suficientes, mais a gente produz ao capital para isso, para acreditar nessa mentira. No entanto, a gente precisa pensar e entender que não há um só ser humano na terra que pode ser totalmente independente. O sujeito independente moderno é o homem branco, heterossexual, burgues, norte global e sem deficiência. Mesmo esse sujeito foi ou é cuidado por mulheres para achar equivocadamente que exerce essa independência. Mulheres certamente cuidam de sua casa, filhos, refeições, lavando suas roupas sem contar na cadeia produtiva que serve esse sujeito para que ele se julgue autossuficiente. O que queremos com a ética do cuidado não é a independência, mas sim a possibilidade de gerir o que diz respeito à nossa vida (Lima, 2023).

Joan Tronto (2013), no contexto dos Estados Unidos, oferece uma reflexão que enfatiza a responsabilidade pública na prestação de cuidados. Ela define o cuidado neoliberal como a geração de cuidados desiguais, ao tentar negar qualquer responsabilidade pública pelos cuidados. Dessa forma, famílias sem recursos financeiros suficientes não conseguem contratar serviços de cuidados, o que corrobora para um ciclo de desigualdades (Tronto, 2013). Tronto discute a irresponsabilidade privilegiada, que vincula o poder econômico à capacidade de delegar as responsabilidades de provisão de cuidados. Isso oculta os custos do trabalho de cuidados e doméstico não remunerado, legitimando a retração excessiva da atuação do Estado, chegando, em alguns casos, a isentá-lo do compartilhamento dessa responsabilidade.

A oferta do cuidado é marcada por essas desigualdades e o capitalismo nos autoriza a transformar o cuidado em serviço pessoal, como acontece na mediação escolar. Quando isso ocorre, as pessoas mais poderosas, com privilégios de classe, raça e gênero, são a ponta mais protegida da relação de poder. As mais pobres, não conseguem usufruir desse direito. No caso da mediadora escolar ficam sem esse serviço, ou recorrem às mulheres cuidadoras da própria família. Podemos pensar com Tronto quem consegue ter o direito à mediações

escolares garantido na escola. Trabalhei quase sempre em escolas particulares no Rio de Janeiro, com muitos recursos. Mas, o estado ainda não dá conta da necessidade de suporte que as políticas inclusivas convocam e, como a verba para o acesso e permanência ainda não acontece, para que os alunos não fiquem ainda mais negligenciados na sala, as mulheres da família entram na escola para prestar esse apoio. Esse cenário escancara a urgência de desfamiliarizar o cuidado e reivindicar o estado na garantia desses direitos.

3.2 Quanto mais redes e mediações tivermos para contar, mas autonomia teremos para acessar o mundo

Mediação é encontro, mediação é ampliação de conhecimento, mediação é ir ao encontro do repertório e dos interesses do outro, mediação é conectar conteúdos e interesses, mediação é ir além dos conteúdos, mediação é aproximar, refletir experiências e compartilhar, mediação é diálogo, conversação, provocação. E justamente por ser um termo polissêmico é que ele se constitui como problema de pesquisa. (...) Martins ultrapassa a ideia de mediação como ponte que une dois pontos e nos coloca para compreender este espaço como um “estar entre muitos”. Mediar é a ação de transitar, articular(Alves, 2016 P.10).

As estruturas foram construídas baseadas na intenção de *certos* corpos habitarem a escola e terem acesso a esse espaço. A questão é que, para os alunos com deficiência, essas mediações criadas não são suficientes. O mito da independência se constrói nesses processos de invisibilização das mediações já existentes. Para os alunos que acessam esse espaço sem as proposições de novas mediações, faz-se a ideia de que eles são auto-suficientes e que os que precisam de novas são menos capazes. O quadro, os materiais didáticos, a circulação na escola, a transmissão de conteúdo, não termos libras mas termos inglês, não termos conhecimento básico de braille, a disposição das cadeiras, a grade curricular única, salas com 30/40 alunos e tantas outras mediações que dão suporte a certas formas de existências e desamparam outras.

A interdependência destaca a importância de reconhecer e valorizar as contribuições de todas as pessoas. Isso envolve repensar noções tradicionais de produtividade e autonomia e adotar uma abordagem mais inclusiva e solidária em relação à diversidade de habilidades e necessidades. As práticas que passam despercebidas ou são pouco valorizadas das redes de cuidado que as pessoas se apoiam para sobreviver corroboram para a noção de que algumas pessoas fazem tudo sozinhas. Enfatizo aqui a importância de reconhecer, acompanhar e apoiar as relações de apoio e colaboração entre as pessoas, especialmente para aquelas que enfrentam múltiplas formas de opressão devido a gênero, raça, território e deficiência.

A noção de interdependência refere-se à ideia de que todas as pessoas, independentemente de suas habilidades ou limitações, estão interligadas e dependem umas das outras para

diferentes aspectos da vida. Assim, as ideias de igualdade na interdependência e a dimensão política do suporte são bússolas em nossas práticas éticas e discussões sobre a mediação escolar, e tornam-se ferramentas emancipatórias para pensar em estratégias reais de cuidado, em rede. A demanda por justiça social será amparada em princípios de bem-estar diferentes do ideal de “independência”. Para muitas pessoas com deficiência, a demanda por justiça precisa ser fundamentada em princípios de bem estar que transbordam a ética individualista (Alves, 2020), trazendo novos ingredientes ao enfrentamento da questão. A igualdade na interdependência foi definida pelas pensadoras feministas como o princípio mais justo e adequado à reflexão sobre justiça para pessoas com deficiência e é um valor que expressa com maior veracidade a experiência humana (Alves, 2020). Existem corpos que jamais poderão existir com dignidade se seguirmos entendendo a autonomia como independência:

Não, a dependência de minha filha não é uma construção. Ela morreria se não tivesse alguém lá atendendo às suas necessidades. E não há nada construído nisto. Mas a independência é uma construção. Uma construção que é uma abstração de todas as diversas dependências que decidimos tornar invisíveis. Como outras construções, tem sua utilidade (Gesser, Fietz. 2021, p. 8).

Lembro que em um dos encontros de partilha com as mediadoras, uma das participantes nos contou que certa vez, foi chamada em seu horário de almoço às pressas por um dos educadores para que ela fosse acudir alguma coisa que “seu menino” havia feito. Quando ela pergunta o que tinha acontecido, lhe é dito que ele dormiu na aula. Seria mesmo necessário que a mediadora fosse a profissional que deveria acordá-lo se ela não estava nem presente no momento? Porque o aluno em situação de inclusão deve ser responsabilidade exclusiva da mediadora, mesmo em seu horário de almoço? Esse relato que faz parte de nosso cotidiano nos diz como a escola ainda coloca esse estudante em muitas caixinhas. Sentimos que em muitos momentos os profissionais ainda têm receio de lidar com esses alunos. Como se dessem muito trabalho ou como se “não soubessem como fazer” algo que na verdade não deveria haver muitas diferenciações em relação aos outros. Mas afinal, fomos contratadas para tomar conta deles? (Anotações em meu caderno em 2023, sobre encontro de supervisão com as mediadoras).

Se todos dependemos de uma rede em algum nível, porque as pessoas com deficiência deveriam precisar fazer sozinhas? Todos os alunos da escola tem mediadores, redes de cuidado. Mas a presença dessas mediações para corpos normativos a gente nem vê mais. Naturalizamos. E isso é muito perigoso. A questão é que a escola e o mundo foram pensadas para um tipo específico de corpo e este é visto como independente. Ter uma mediadora não

torna o estudante dependente. Com as redes podemos mais, não menos (Alves, 2020). A luta da autonomia como independência, como “fazer sozinho” é opressora. Trazer a positividade discursiva para a autonomia, fazendo alianças com a interdependência, nos sugere compreender que ter autonomia é estar em relação. Quanto mais redes e mediações tivermos para contar, mais autonomia teremos para acessar o mundo plenamente (Athayde, 2022 apud Kaufman, 2016).

Na segunda parte do livro “viver uma vida feminista”, Sara Ahmed (2022) fala sobre o trabalho de diversidade. Em seu texto, a autora está inserida no contexto acadêmico universitário britânico, mas ao ler suas linhas, projetei seus impasses ao contexto em que eu me insiro: escolas particulares no Rio de Janeiro. Talvez porque de pronto, já identifiquei problemas muito parecidos. Na tentativa de transformação da universidade, Ahmed fala da lacuna entre o compromisso simbólico e a realidade vivida quando a pauta é diversidade. É nessa lacuna que o problema de minha pesquisa se faz. Na prática como mediadora escolar, me deparei com paradoxos institucionais muito parecidos aos narrados por Ahmed:

Ser designada como profissional de diversidade ou ter a diversidade e a igualdade atribuídas como parte de suas obrigações é ser colocada em uma relação enviesada com a instituição. Você é designada por uma instituição para transformar a instituição. Nesse sentido, tal função pode significar que a instituição está aberta a ser transformada. No entanto, pelo que aprendi com minha própria experiência e com conversas com outras/os profissionais, ser designada para a função de transformar uma instituição não significa necessariamente que a instituição esteja aberta a ser transformada (Ahmed, 2022, p.156).

A pesquisadora e ativista inspira a querência por pautar seu conhecimento de maneira situada, moldado pelos lugares por onde andou. Querência se reaviva quando encontra alguém que constrói seu processo teórico sobre o funcionamento das instituições a partir da prática, e não o contrário. Escolhe pensar com Ahmed quando sente sair de sua própria testa o que a autora chama de Conceitos Suados (AHMED, 2022). São conceitos que vem do esforço dedicado a transformar instituições que frequentemente não respaldam tanto essa transformação quanto aparentam. Pela escuta de outros profissionais sobre o trabalho que realizam, sobre a produção de conhecimento estabelecida através de impasses da vida cotidiana. De quem precisa habitar as fissuras do mundo para sobreviver e questiona o que incomoda:

Quando precisamos pensar estrategicamente, precisamos igualmente aceitar o fato de que somos cúmplices: abdicamos de qualquer ilusão de pureza; desistimos da segurança da exterioridade. Se não estamos em uma posição de exterioridade em relação ao problema em investigação, nós também somos o problema em investigação (Ahmed, 2022, p.156).

Transpondo seu relato para o contexto da inclusão escolar, podemos ver aproximações se pensarmos que a mediadora entra com a atribuição que pode ser lida como uma “aparência da transformação”. Sozinha, precisa dar conta de promover a inclusão *do* aluno. Existe a ideia de que os alunos que entram através das políticas inclusivas transbordam as capacidades da escola de acolhê-los (Kaufman, Tabak, 2016a). A instituição entende que as demandas dessas crianças e jovens vão além de suas possibilidades e que, para inseri-los, seria necessária a atuação de um profissional que os acompanhe e auxilie em seu cotidiano escolar. É aí que entra a mediação (Kaufman, Tabak, 2016b).

Sara Ahmed diz que “*Profissionais de diversidade têm emprego justamente porque a diversidade e a igualdade não são práticas cotidianas. Quando sua tarefa é eliminar a necessidade de sua existência, sua existência é necessária para a tarefa* (Ahmed, 2022, p.158). As instituições escola e universidade recorrem aos termos “diversidade” e “igualdade” nas missões que empreendem. Mesmo que estes não sejam traduzidos na criação de ambientes diversos e igualitários. A igualdade e a diversidade podem ser utilizadas como máscaras para criar uma aparência de transformação (Ahmed, 2022).

Ao longo de meu fazer como mediadora escolar, fui me instigando a entender mais e mais sobre essa prática quando esta transborda o prescrito genérico e superficial da descrição do cargo. É na verdade fascinante pensar em toda a potência que essa profissão pode carregar em seu fazer. Uma pequena materialização de medida reparativa para os abismos causados pela corpo normatividade. Abrir as instituições às pessoas que foram historicamente excluídas delas. Substitua aqui “universidade” por “escola”:

Você assume um cargo assim, mas as pessoas não sabem que caminho isso tomará.(...)É um trabalho desprovido de mecanismos de apoio, e você sabe que talvez só esteja ocupando essa vaga porque, se não estivesse, a universidade não poderia dizer que está cumprindo a lei.(Ahmed, 2022, p.157)

Nos livrar da velha história de que a diversidade se constitui de forma harmônica nos ajuda a lidar com o fato de que estamos trabalhando com antagonismos, fissuras e disputas. Ahmed(2022) nos conta que o início de sua pesquisa se deu após uma mudança na legislação relativa à igualdade do Reino Unido, a Emenda às leis das relações raciais, no ano 2000. A novidade exigiu que todas as organizações públicas locais tivessem que disseminar políticas de igualdade racial. Nesse contexto, vários profissionais foram designados como especialistas em diversidade para que as organizações cumprissem a lei, se certificando que alguém fosse responsável por garantir que os requisitos fossem cumpridos.

Em “Inclusão escolar: direções sobre a prática de mediação na escola”, Nira Kaufman

(2016) faz um arremate interessante nessas costuras entre cuidado, autonomia e mediação escolar: Kaufman diferencia o verbo mediar da profissão mediação. Nossa circulação é mediada por todos os nossos movimentos de conexões, com pessoas, animais, coisas. À medida que a figura do profissional da mediação pode sair do lugar de único mediador e ampliar espaço para mais mediações, outros mediadores passam a incorporar a rede e rotina do aluno na escola, sejam eles outras pessoas, animais, materiais ou outros objetos. Precisamos de diferentes mediações para acessar nossos direitos. A autonomia anda de mãos dadas com a ideia de estar em conexão e essas conexões se tornam mediadores à medida que ampliam a capacidade do aluno de estar e se movimentar na escola (Kaufman,2023).

Se podemos contar e apostar em nossas redes, nos tornamos mais fortes, autônomas e interdependentes. Tanto para quem cuida quanto para quem recebe o cuidado. Novamente, reforçamos o combate aos sintomas de exaustão na inclusão, lutando em rede para nossas/os estudantes com deficiência e das profissionais de inclusão - permanências com dignidade na escola. Falar sobre isso é uma ferramenta de combate à produção de conhecimento que precisa disputar com outras que reinteram o cuidado dentro do modelo biomédico. Dessa maneira, olhamos a igualdade na interdependência como princípio mais ético e fundamental às organizações sociais de justiça para as reais inclusões sociais.

Kittay (2021) argumenta que é crucial desvincular o cuidado às pessoas com deficiência de perspectivas que o enquadram como uma responsabilidade exclusivamente familiar, defendendo que o cuidado deve ser reconhecido como um trabalho remunerado e um direito, uma questão de justiça para indivíduos com deficiência. Ela também enfatiza a necessidade de valorização e provisão estatal do cuidado para assegurar acesso universal a um cuidado de qualidade. No entanto, apesar dos avanços legais no Brasil com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008) e a implementação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015), ainda não há previsão específica para o direito a um cuidador para pessoas com deficiência em situação de suporte complexo. Essa falta de regulamentação acaba remetendo no cotidiano escolar a vulnerabilidade institucional em relação ao atendimento do suporte das demandas e profissionais qualificados para isso. Além disso, o mediador precisa ser *uma* das estratégias. Se colocamos na escola profissionais para “resolver o problema da inclusão”, impedimos que pessoas aprendam a lidar com as pessoas. É preciso trazer um pequeno incômodo para abrir espaço.

Então, com as leis de inclusão que dão acesso à escola aos alunos com deficiência, como é que os profissionais contratados seriam valorizados depois de todo esse contexto de precarização do trabalho? Uma das possíveis armadilhas da querência é a ilusão de que

cuidamos só por amor. Ou de que a vontade vence as adversidades por si só. Não basta querer. Dona Querência não pode ser só vontade. Precisa ter rede, apoio, políticas públicas. Ao falar de querência, é muito importante entender que ela abomina a performance assistencialista da inclusão na educação. Essa maneira de performar o trabalho de cuidado tem projetos enraizados na sociedade que precisam ainda ser lembrados, discutidos e problematizados. Ainda o fazemos porque acreditamos na educação mas não compactuamos com a ideia “salvadorista” de zelo e maternalismo. Acreditamos na educação libertadora e democrática de Paulo Freire, bell hooks, dentre outros porta-vozes da prática de liberdade.

Angela Davis (2016) afirma que este infinito esforço constituído por tarefas intermináveis e indefinidas são aceitos como naturais a mulher e reconhecidas enquanto uma obrigação, sendo praticamente invisíveis, repetitivas e exaustivas, notadas somente quando não são realizadas. Há uma intencionalidade na permanência desta invisibilização, pois é um dos pilares de sustentação do modo de produção capitalista, do sistema de proteção social e da sociedade capitalista neoliberal.

A crítica à noção de independência levantada nos estudos feministas da deficiência também nos leva a repensar o que entendemos como capacidade. A quem serve a régua que estipula quem é total e completamente capaz? (Mello, 2016) Precisamos cruzar esses questionamentos com a própria análise da normatividade e a compulsoriedade do copo hábil, independente e marcado socialmente como superior na hierarquia das corporalidades. Sabemos que alguns corpos são mais aceitos que outros. Como é esse corpo? Sua cor, gênero, território, capacidade? (Mello, 2016) Esse personagem em comum em nosso imagético não é por acaso, ele é uma construção e não podemos deixar de questionar e desnaturalizar o que nos foi dito como normal. É preciso que façamos a problematização dessas verdades para falar do cuidado de alunos com deficiência na educação.

Com a interdependência, podemos mais (Mayworm et al, 2023). E claro, não sabemos ainda que passos essas andanças nos levam, mas sabemos que o jeito que está agora não tem funcionado. A inclusão requer a energia brincante da experimentação. A arte de levar com seriedade e leveza um processo difícil que compõe certamente vários erros e acertos. Assim como quando crianças propõem novas possibilidades em uma brincadeira que já existia. É preciso repensar as regras para ver se a maioria vai se divertir com isso, é preciso que coletivamente a gente faça um acordo. Todo mundo vai conseguir brincar? O que é importante nessa proposta é a seriedade de entender o cuidado como política pública. Se podemos contar e apostar na rede, nos tornamos mais autônomos e não mais dependentes (Mayworm et al, 2023). Essa é a Ética de Cuidado que os Estudos Feministas da Deficiência nos deixam como legado na mediação escolar.

Miriam Celeste Martins (2010), diz que a mediação é “estar entre muitos”, é articulação e movimento. Pensar a inclusão escolar e a relevância da mediação nas escolas a partir da ética feminista do cuidado nos fornece lentes críticas que ressignificam a prática nesse contexto e pode ser uma ferramenta para repensar o modelo escolar, o qual se constituiu estruturalmente pelo Modelo Biomédico da deficiência e a individualização e privatização do cuidado. A proposta é que, ao nos guiarmos pela perspectiva feminista, a mediação escolar pode propiciar a reestruturação da escola (Mayworm et al, 2023). Receber alunos que não cabem no formato atual de sala de aula torna urgente pensar novos caminhos de permanência que possam se construir a partir da redistribuição da responsabilidade, com o ponto de partida em como entendemos o cuidado e refazendo o caminho das pedras que nos foi dado, a partir do reconhecimento e valorização das redes do trabalho de cuidado e da celebração de corpos que não reiteram a capacidade compulsória.

Como vimos, a postura de acompanhar processos nos ajuda a entender como chegamos até aqui e nos convoca não só a entender as lutas pelo sentido que nos constituem, mas também as lutas que gostaríamos de reivindicar e as que nos fazem questionar e problematizar a vida. Vamos pensar com Ahmed(2021) na mobilização do trabalho de diversidade tanto como aquele que fazemos enquanto tentamos transformar a instituição, quanto o que acontece quando não habitamos bem as normas dela. Assim como os alunos com deficiência, ao habitar esse espaço como *profissional da diversidade*, sem caber muito bem, aprendemos mais sobre as normas institucionais e, ao tentar transformar essas instaurações, sentimos um mundo que não comporta nossa existência.

Faço um convite a seguirmos articulando visões não idealizadas e convencionais de nossos trabalhos. Explorar atuações não moralistas e normativas não objetiva encontros sempre harmoniosos e sem conflitos. Pelo contrário. Compreende o tensionamento como parte do processo (Bellacasa, 2012). Sustentar mundo interdependentes é habitar práticas cotidianas de coalizão. Produzir um “nós” é compartilhar incômodos, autorias, fissuras no isolamento acadêmico e povoar o mundo na insistência de que “eu não sou a única”. Nos mantermos produzindo vida e potência é o que deixa esse trabalho mais forte e contagiante.

4-Quarta pista: levar o não saber a sério- Espaços para desaprender as gambiarras e remendos

Assim como a política de cotas raciais, o acesso para pessoas com deficiência no ensino regular é uma política de reparação histórica. São medidas que buscam encurtar as distâncias de grupos que foram historicamente marginalizados e excluídos. A ocupação desses espaços por pessoas que até então não tinham acesso garantido vem trazendo transformações importantes na medida que convocam repensar referências, questionar faltas, trazer suas realidades e não ser mais objetos e sim autores de suas narrativas.

Com as mudanças legislativas, a escola tem tido que se adaptar para receber os novos alunos que encontram barreiras de acesso. O que acontece é que, dentro dos moldes tradicionais, acolher muitas vezes outros tempos, didáticas e materiais diversos que contemplem diferentes formas de ensino e aprendizagem é uma tarefa cheia de complexidades. Algumas medidas nas práticas institucionais e docentes vão precisar de ajustes para responder às demandas dos novos desafios que tem se tornado visíveis nos contextos educacionais.

A partir de 2016, com a Lei Brasileira de Inclusão, chegam questões sobre como pôr em prática a restituição histórica do contexto excludente no ambiente escolar. Nesse cenário, a figura da mediadora escolar vem se tornando uma das maiores respostas para estratégias de acolhimento desses estudantes. Uma das ferramentas principais para encurtar as distâncias entre a criação e a aplicação dos processos reparativos da escola. A profissional de apoio, como também é conhecida a mediadora escolar, se materializa nas escolas como um garantidor de acesso e permanência e se justifica quando a necessidade específica do estudante não é atendida no contexto geral do cuidado para toda a turma.

Com a entrada dessas profissionais, outras dúvidas aparecem. Tem algo que a criação da profissão da mediação escolar nos faz ver quando aponta para a desigualdade, colocando em cheque as hierarquias e passabilidades: Como dar conta das individualidades se a educação tem sido transmitida de forma a homogeneizar os conteúdos? Mesmas provas, mesmas atividades. O que significa mediar um aluno? Não seria mais interessante deslocar para a mediação da situação? Qual a função da mediadora escolar? O que vemos é a compreensão na escola que o aluno em situação de inclusão tem demandas que transbordam suas possibilidades. É nesse contexto que se produz a noção de que para incluir esse estudante é necessário um profissional que acompanhe sua rotina na escola (Kaufman; Tabak, 2016). É aqui que nós, mediadoras escolares, entramos. Mas, se “damos conta” desse

acompanhamento, ele está mesmo incluído no ambiente escolar?

Essas transformações mexem com a estrutura organizacional da escola e com as pessoas que a ocupam. As leis não vieram acompanhadas de providências que permitam a implementação da inclusão de maneira apropriada. A formação dos profissionais enquanto impulsionadores de inclusão deve levar em consideração a diversidade de alunos, mas também de educadores na instituição. Pensar a função social da escola nos aproxima de uma pista. Se formos nos respaldando no fato de que não tivemos medidas facilitadoras como por “não ter tido essa formação na universidade” ou “ não ter sido preparado para isso”, nos afastamos do que devemos nos preparar enquanto educadores para fazer. Sem perder de vista a importância de postular que as leis sem recursos de cuidado nos enfraquece na tarefa dada.

Em uma reunião feita com educadores em uma escola, um dos participantes pediu a palavra e disse: “preciso ser sincero, não vou conseguir adaptar nem fazer nada para esse aluno. É impossível pensar em um plano de aula só para ele com o tanto de coisa que tenho que fazer. Primeiro que ele nem está entendendo nada. Não seria melhor focar no social dele? Não dá para almejar que ele vá compreender isso. Segundo que eu estou cansado. Ele não tem condições de acompanhar a turma e eu não tenho condições de além de tudo, preparar uma aula só para ele. Preciso que alguém faça isso pra mim. Vocês é que conhecem ele, que acompanham ele o dia todo e que entendem dessas coisas. Eu não aprendi sobre isso na minha formação de professor, não tem como.”(memórias de uma reunião com educadores, em 2024).

O ato pedagógico contém em si a noção da inclusão e esse lugar da educação deve ser ocupado por todos nós. Arredar o pé abre espaço a substituição de saberes e não a coalizão deles. Quando escutei de alguns educadores algumas vezes frases como “*essa criança precisa é de terapia, não dá para estar aqui*”, pensei que quanto mais nos distanciamos da tarefa de acolher a todos os ingressantes da escola, mais abrimos espaço para intervenções medicalizantes que ocupam esse lugar de saber externo e intervencionista. Muitos de nós pensamos no contexto escolar sem a presença de pessoas com deficiência. Precisamos supor a diversidade em nossas salas de aula e antecipar a remoção de barreiras.

O Instituto Cáue é uma organização que luta por um Brasil anticapacitista e com justiça social. O nome “Cáue” vem do latim, cuidar, cuidado; aquilo que garante a manutenção da vida. O instituto defende que não se trata de uma atitude individual e que o cuidado é, antes de tudo, político. Uma ética que direciona ações para transformar o mundo de modo que seja possível viver juntos, interdependentes, com dignidade. As criadoras afirmam que o

compromisso é contribuir para que a responsabilidade do cuidado seja alocada de forma equânime, tanto para quem cuida, quanto para quem é cuidado. Me somo a elas na responsabilidade de seguir insistindo, consolidando e ampliando os direitos. É nosso compromisso agir a partir da perspectiva da interseccionalidade, seja como um modo de apreender o mundo, seja como uma ferramenta de luta por direitos.

Assistindo alguns materiais do Instituto Cáue, me deparei com a aula “Volta às aulas: Plano de AEE ou PEI?”.¹³ Entre outras contribuições interessantes, a máxima que saúde e educação são ciências que não podem se sobrepor e sim que precisam se articular fez a querência ficar instigada. Os participantes acrescentam questões interessantes à discussão da educação inclusiva que discutiremos a seguir. A interdependência (Diniz, 2006; Kittay, 2021; Gesser; Zirbel; Luiz., 2021) nos ensina que articular e ampliar as redes de cuidado e promover a intersectorialidade faz muito mais sentido que localizar em apenas um setor. Usar a ciência como análise do comportamento na escola é reduzir muito a complexidade da questão e corremos o risco do indivíduo se tornar um paciente e não um aluno na escola. Infelizmente, as promessas de resolução rápida são cantos da sereia que encantam as famílias. É responsabilidade de nós, profissionais, sermos éticos e não compactuar com essas incidências e promessas de adequação. Principalmente nós que somos profissionais da saúde inseridos na escola, como é o meu caso, sendo psicóloga.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008) se estrutura a partir do modelo social da deficiência. Segundo políticas como essa, a mediação, as professoras de atendimento educacional especializado (AEE) e toda a equipe da sala de recursos devem trabalhar identificando as barreiras do ambiente. Fazer um estudo de caso, uma investigação conversando com colegas, família, professores, estudantes e redes de atendimento. Não necessariamente só profissionais da saúde. A partir desse mapeamento, é preciso articular um plano de ação claro, com objetivo, tempo de atendimento e implementação de recursos de acessibilidade utilizados. Infelizmente, não houve a possibilidade de treinar os professores e disseminar sua implementação, deixando uma falha na criação de conjecturas coletivamente estratégias diversificadas para viabilizar o acesso a um mesmo conteúdo programático, por exemplo.

Apesar de ser uma discussão que está em alta, a pauta da inclusão não parece ter alinhamentos práticos o suficiente na educação sobre como o contexto de sala de aula pode ser transformado de maneira a fazer do aprendizado uma experiência inclusiva (hooks, 2017). O exercício de respeitar e honrar as diferentes realidades e experiências requer compreender

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=QhAfmrTgG8c>

que a maneira de utilizar o currículo tem que mudar. hooks diz que

Os educadores têm de reconhecer que qualquer esforço para transformar as instituições de maneira a refletir um ponto de vista multicultural deve levar em consideração o medo dos professores quando se lhes pede que mudem de paradigma. É preciso instituir lugares de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais (hooks, 2017 p. 52)

As aulas, no geral, não mudaram. O tempo de planejamento de aula, currículo e diversificação de maneiras para ensinar e aprender os conteúdos, também não. Então não adianta apontar dedos para os professores. Isso também não resolve. Mesmo as vezes coadunando a noção na mediação de que os alunos com deficiência “são meus”, isso não é um pensamento situado, é uma construção da individualização do problema. Quando falamos nos capítulos anteriores sobre a hegemonia do modelo biomédico, é porque essa maneira de ver o mundo está enraizada em todos nós. Essa noção vem de um saber que cristaliza a deficiência como um problema individual, localizado na pessoa que o carrega. Ou na pessoa designada a acompanhá-la. Mas, como vimos através das perspectivas sociais da deficiência, esse estigma precisa ser visto no encontro, no mundo e não no indivíduo. É esse tipo de noção que faz com que a gente entenda que a mediadora vai resolver sozinha a inclusão do aluno. Ou que professores achem que precisam dar a mesma aula que antes e montar uma outra “só” para aquele aluno.

Os planejamentos de ensino diversificado devem atender a todos através de estratégias específicas. Os profissionais de inclusão precisam atuar na garantia de suporte, mas não são os únicos responsáveis pelo cuidado ético e humano daquele sujeito. As noções individualizantes nos fazem criar uma aula diferente para alguns alunos não atrapalharem o que já se tem. Esse é um instrumento onde se dá uma aula a parte com conteúdo facilitado e isso não tem nada a ver com um plano inclusivo. Aí o que acontece muitas vezes é que ninguém tem tempo para planejar isso tudo e muitos estudantes ficam desenhando ou dependendo da mediação para criar algo na hora ao invés de ter seu direito garantido. Eu já vi isso acontecer. Para coletivizar as demandas desses estudantes, é necessário mediar no sentido de entender as fronteiras entre o ingresso e o que é necessário para a permanência e ir sensibilizando- e sendo sensibilizada por meus colegas.

Quando voltamos ao presencial, ainda no auge da pandemia, com milhares de mortes diárias, o clima era de muita tensão entre os educadores da escola. Um colega meu me parou no corredor estarecido para contar que Chico havia fugido da sala e estava correndo pelos corredores lambendo todos os bebedouros como ato de protesto, pois queria ir pra casa. Minha reação imediata foi perguntar: “ *você viu ele fazendo isso? “sim” “e o que você fez*

quando o viu tendo essa atitude?”. Ele ficou me olhando confuso e disse que não fez nada, como se fosse óbvio. Afirmei que como educador da escola presenciando uma cena em que um aluno descumpria as regras sanitárias estabelecidas pela OMS para o nosso retorno, era tarefa dele ensinar a Chico¹⁴ que havia riscos à saúde dele e dos outros com aquela atitude e não sair correndo para me procurar. Senti que com aquela resposta havia conseguido, depois de muito tempo, fazer meu trabalho.

Veza ou outra, recebíamos a demanda de acompanhamento de um novo aluno e eu passava a acompanhar aquela turma nas disciplinas em que os desafios apareciam com maior ressaltto. Quase sempre, a professora ou professor chegava e perguntava baixinho para mim” *você está aqui para quem?”* e eu respondia “ *para dar suporte a você e para a turma*”. Eu não estava ali porque havia um aluno com deficiência, estava ali porque não estamos preparados para recebê-lo e é nosso papel encurtar essas distâncias. Ou entender quais são elas e respeitá-las, construindo novos caminhos juntos.

Sara Ahmed (2022) discorre sobre como a igualdade e a diversidade podem ser usadas como máscaras, que criam uma aparência de transformação. É preciso questionar essa aparência. Quando a escritora nos oferta o termo *trabalho da diversidade*, diz que podemos inclusive dizer que profissionais da diversidade são *profissionais da comunicação*. Introduzir a diversidade no fluxo organizacional das coisas, expandir meios de circulação de informações e desenvolver estratégias diversificadas nas vias de comunicação para que cheguem ao destino certo.

Quando nossa tarefa é disseminar informações menos valorizadas pela instituição, é preciso mediar as formas como elas são passadas adiante. Quanto mais caminhos de circulação estiverem bloqueados, mais esse profissional precisará abrir. A mediação pode exercer esse papel. Mas mediar indica uma ação e não só uma função individual dessa profissional (Kaufman, 2016). Ahmed (2022) diz que a informação que questiona quais caminhos são preservados e quais são mantidos abertos pode ser justamente aquela que se encontra bloqueada. Fazer o trabalho da inclusão escolar é fazer o trabalho que recebe menos apoio, então sermos persistentes se torna um requisito deste trabalho. Não apenas envolve esforço, mas consiste no esforço necessário para implementar certos tipos de mudanças.

¹⁴ Nome fictício

4.1 Comunidades de aprendizado - Incorporar a sabedoria do entre e produzir mediações que criem frestas em todos os cantos da instituição

Proponho a instituição de lugares seguros de formação como primeira proposição prática para sair das gambiarras na inclusão, como plano de ação para a educação de fato inclusiva. Se vamos redirecionar a questão do aluno para um mundo pouco sensível a diversidade, é preciso bancar espaços de confrontação construtiva e questionamento crítico em que as pessoas possam dar voz aos seus receios, preocupações, pré julgamentos... Lugares onde possamos elaborar juntos as barreiras e desaprender o capacitismo, a corponormatividade, o racismo, o machismo e tantas outras opressões enraizadas em nós para aí sim podermos construir juntos a aprendizagem sobre descolonização e práticas para a liberdade. Os educadores têm tido que lidar com o modo como as políticas de dominação se inserem no contexto educacional e estão muitas vezes concretamente pouco respaldados a lidar com a diversidade. É a falta da sensação de segurança que faz muitas vezes que não exponham suas questões.

Porém, ouvirmos uns aos outros é um exercício de reconhecimento importante. Mas como esse trabalho não se propõe a criar um final feliz e apaziguador, é importante lembrar que em ambientes heterogêneos, partilhar ideias e direcionamentos não é um caminho sem rugosidades. Como Ahmed (2022) nos lembra, há quem não reconheça a existência daquilo com que desejamos acabar. Temos que ter consciência que esse “nós” não é um alicerce pronto, mas algo que precisamos trabalhar para criar. Existe um abismo entre uma escola acessível na teoria e a inclusão que ela promove na prática. Criar um departamento que lida com questões de acessibilidade é um bom primeiro passo. Mas como intervir na ampliação da ideia de acessibilidade que vise não só a entrada mas que invista na permanência? Que pense nas barreiras arquitetônicas, que estude as demandas pedagógicas, mas que alargue a acessibilidade para uma vivência escolar mais plena para todos? Essas são algumas das questões que moveram este trabalho. Dona Querência me fortalece no trabalho político de ter que insistir e questionar, sem a preocupação de responder rapidamente às perguntas, mas sim criar no incômodo que elas nos deixam.

Nos encontros formativos que facilitei, percebi que existe o desejo que profissionais da inclusão digam às demais pessoas da equipe pedagógica o que fazer. É muito presente a decepção quando percebem que não temos as respostas prontas. “*me diz como fazer que eu faço.*”, diz a equipe pedagógica, a fim de agir. A vontade de fazer diferente é presente, mas o caminho para essa mudança é um processo que deve ser vivido. Nesse percurso é importante que possamos bancar que na procura por direcionamentos, o educador precisará se implicar

para promover acesso e permanência.

O PesquisarCOM se contrapõe a metodologia que tem se tornado cada vez mais comum no campo da acessibilidade, os manuais (*Alves,2021*). Estas são formas de intervir que se orientam num fazer *para* os outros. Pensar nas várias formas de acessibilidade, é uma orientação importante, mas insuficiente para dar conta de todas as suas dimensões:

Fato é que os manuais não tratam de histórias, os guias não tratam de histórias, eles tratam do que está pronto e histórias não estão prontas. Histórias estão sempre por vir, histórias só se dão no encontro. Os manuais se dão para antecipar o encontro, surgem na tentativa de garantir o sucesso de um encontro, por isso eles não lidam com histórias, não com histórias em movimento. Os guias e manuais estão sempre diante de histórias cristalizadas, naturalizadas, histórias únicas (*Alves,2020, p.21*).

Quando bell hooks (2017) fala sobre a pedagogia engajada, convida nossa querência a celebrar um ensino que permita transgressões. É na encruzilhada que a Querência nos espera. Onde encontramos caminhos e movimentos que transformam a educação. Criar estratégias de conscientização que fazem pensar, questionar, e pôr em suspensão os saberes cristalizados. Nos tornamos, junto com os estudantes, participantes ativos, agindo sobre o mundo a fim de modificá-lo. Atuar somando a compreensão de que a escola nos inclui na sociedade por nos inteirar dos saberes produzidos na humanidade. É preciso estar em comunidade para viver em comunidade. Essa noção de trabalho coletivo como condição da educação libertadora é um caminho que Freire e hooks nos indicam, onde somos participantes ativos.

Mas, é na armadilha por uma resolução rápida e individual do problema que muitas vezes caímos em capacitações que nos vendem a resposta em uma apostila, um curso de final de semana, atendimento na escola por deficiência e por aí vai. São maneiras de lidar com o processo de entrada de alunos em situação de inclusão na escola que estão até o pescoço compactuados com a compreensão medicalizante da deficiência. Noções que, como vimos, localizam o problema no aluno e criam estratégias direcionadas apenas a ele. Precisamos lembrar de que o que cabe para um sujeito pode não caber para outro, mesmo que com um mesmo diagnóstico. O protocolo é geral e a gente precisa mesmo é olhar para a singularidade. Ser exclusivo é diferente de ser pensado também para aquele aluno. Vamos para um caminho contrário ao de práticas intervencionistas e mercadológicas.

O excesso de informação pode não deixar lugar à experiência (*Alves,2020*). Se nos munimos de muitas formações, capacitações, estudos e não deixamos espaço para o estranhamento, nos enrijecemos para o que é mais primordial na coalizão. “Saber tudo” sobre autismo, TDAH ou cegueira, sobre adaptação de materiais para as respectivas deficiências, tira o espaço de conhecer quem é a pessoa que vem antes da deficiência. É corriqueiro que

alunos que tenham um mesmo diagnóstico tenham necessidades completamente diferentes. Um profissional munido de formações e carente da relação, da escuta, não sabe o que fazer em uma situação como essa. O que pode ser uma ferramenta de acessibilidade para um, é dispensável e até excludente para outro.

Luiz Rufino, em seu livro *Pedagogia das Encruzilhadas*, sugere uma pedagogia tecida nas invenções cotidianas onde a dúvida é possibilidade. O autor firma o compromisso de reposicionamento histórico com a energia brincante e transgressora dos cruzos. Penso que para a mediação escolar, nos serve muito pensar com Rufino sobre o que chama de *sabedorias de fresta* na luta pelo reencantamento. Como conjecturamos no passeio do capítulo dois, o compromisso de reposicionamento histórico exige não só combater o esquecimento, mas assumir a emergência e credibilidade de outros saberes (Rufino,2019). Estamos falando aqui de repensar a estrutura organizacional da escola para atender a todas as pessoas. Encruzilhadas que encarnam a *sapiência do entre* em suas práticas podem ser aliadas no processo de recolocação de corpos e saberes dissidentes. A coalizão entre raça, território, classe, capacidade, cognição e tantos outros cruzos só nos ajuda a questionar as violências que produzem dominação pelo sistema racista/capitalista/cristão/patriarcal/moderno/europeu.

Assim, podemos pensar em pistas para **práticas pedagógicas de desvio** a partir do conhecimentos de outras produções de saberes que fazem germinar outras práticas. Pensar mediações escolares como possibilidade de reparação histórica exige a sagacidade de fugir de armadilhas coloniais. A Mediação como um dispositivo faz com que a gente ocupe o entre. Ocupar no sentido de deixar questionamentos, colocar em movimento, fazer mudar e tornar visível o que até então não era. Algumas pistas que fomos colhendo nos dão caminho para essa construção. É preciso termos a humildade de sustentar esse não saber e ir puxando pessoas. O que a gente sabe é que tem que ser COM. Os manuais são insuficientes para seguir no que tange a questão da mediação e inclusão escolar. Precisamos criar esses dispositivos COM e não para ou sobre esses estudantes (MORAES, 2010). Por isso, uso as próprias histórias de quem convivi- seja os estudantes ou os profissionais da educação- para não antecipar e cristalizar regras rígidas sobre nosso fazer na escola. É preciso que a gente arrisque. O encontro humano é sempre cheio de incertezas e se existisse um direcionamento, diria que a aposta tem que ser sempre no que é experimental, própria das relações com o outro (Alves,2017):

Mediação é encontro, mediação é ampliação de conhecimento, mediação é ir ao encontro do repertório e dos interesses do outro, mediação é conectar conteúdos e interesses, mediação é ir além dos conteúdos, mediação é aproximar, refletir experiências e compartilhar, mediação é diálogo, conversação, provocação. (...) Mediar é a ação de transitar, articular (Moraes E Alves, 2019, p. 489)

Neste sentido, os estudantes e demais pessoas que ocupam a escola não são somente atravessados pelo dispositivo da mediação, mas também o atravessam, são capazes de fazê-lo mudar de rumo e incorporar a necessidade de mediar também. Nos compete o ato revolucionário de praticar a transformação social. Rufino encanta a descolonização como *ação que encarna força utópica, política e pedagógica para transgressão de obras/efeitos/heranças coloniais(colonialidade) e a remontagem de seres/saberes em prol de um outro projeto de mundo* (Rufino,2019 p. 11). Me inspiro nessas linhas para pensar que mediar pode ser abrir espaço, alimentar brechas inventadoras de questionamentos sobre o que produzimos com autoridade ao longo da história ocidental colonial. Além de abrir espaço, criar nos vazios deixados, a fim de sucatear a lógica colonial na escola. Incorporar a sabedoria do entre diz de criar mediações que criem frestas em todos os cantos da instituição. Repensar os fluxos organizacionais endurecidos. Alargar os meios de circulação de informações e desenvolver outras estratégias de comunicação. Quando a tarefa é que a gente se arrisque na aposta de informações menos difundidas, ter a sagacidade de saber como mediar os encontros que as passam adiante torna-se um trabalho que exige muita técnica e artesanaria.

4.2 Mas professora, porque ele pode e eu não? O desafio entre tornar fácil e tornar justo: Fugindo da tramoia dos alunos café com leite

É mais fácil fazer o que ele quiser que a escola sustentar uma estratégia, e a gente vai deixando e dizendo que isso é inclusão. Estar incluído é seguir as regras também. Quando a gente abre mão, a gente abre mão também desse laço social. A gente vai mudando e quando vê retirou o aluno de tudo e achando que isso é inclusão. (Fala de uma das participantes de nosso grupo de supervisão, em 2024).

Uma das questões mais recorrentes em meu percurso é a ideia de que estamos facilitando a escola para o aluno em situação de inclusão. É muito importante que saibamos identificar quando estamos disponibilizando um recurso de acesso, ou seja, de justiça social, e quando estamos lidando com o aluno como se ele fosse “café com leite”. Utilizamos essa expressão

quando por exemplo crianças estão brincando de algo, como pique pega, e acontece de uma outra querer entrar, mas não ter condições de acompanhar as regras ou de participar da mesma forma que as outras, então ela é admitida em caráter especial. “Café com leite” é aquela criança que não conta, está ali só para não criar caso.

Em nosso grupo de supervisão em mediação escolar, discutimos esse tema quando foi trazido o caso de um aluno depois que seu horário na escola foi reduzido. A instituição tinha horário integral (manhã e tarde) e a equipe entendeu que faria mais sentido ele chegar depois em alguns dias da semana, sair mais cedo em outros e não estar em algumas aulas com um grau de complexidade exigido mais alto, como química, para fazer atividades individualizadas na sala de recursos, a fim de reforçar outros conceitos, como português e matemática. Esse foi um plano de ação traçado a muitas mãos, com seriedade e visando uma inserção mais justa do aluno na escola. Mas, chegou um momento em que ele começou a faltar consideravelmente e os professores começaram a simplificar demais as atividades dele quando a adaptavam, porque o aluno nunca estava na escola e era mais fácil não criar caso com a família. Uma das participantes do grupo naquele dia disse algo que entendemos como essencial:

*É bom poder sair do regular, mas com cautela, porque o mundo tá formado assim, né. Será que não vale que ele possa ter adaptação para compor com isso? É importante poder acompanhar. Essas coisas precisam ser esquematizadas como estratégias, não é qualquer coisa. É importante a gente poder **apostar nesse aluno** (fala de uma das das participantes de nosso grupo de supervisão, em 2024).*

Apostar nesse aluno é articular a educação inclusiva com a escola toda, não incidir a mudança no aluno. É também levar a sério os acordos firmados enquanto recurso de acessibilidade. As práticas pautadas na corpo normatividade compulsória, em que a lógica é a de que todos utilizam os mesmos sentidos e capacidades da mesma forma ao acessar o currículo, são potencializadoras da exclusão, por invisibilizar as necessidades específicas naturais da variação humana. Essa invisibilidade se materializa em relações opressoras que, para além das dependências inevitáveis, produz dependências situacionais (Zirbel, 2016) ao criar barreiras tanto metodológicas quanto atitudinais para alguns estudantes.

É esse tipo de equívoco na organização da oferta de atividades que faz a nós e aos alunos acreditarem que um material é mais fácil que o outro. Que o aluno que precisa ser incluído está “*tendo tudo de mão beijada*”. Lembrando que a própria mediação, pode ser também um dos recursos de acessibilidade pensados no plano de ação. Isso não nos desresponsabiliza do ensino. Postulando que o recurso de acessibilidade não é garantia de aprendizagem do aluno.

Ele vai possibilitar que o sujeito a construa. Esses recursos não são os facilitadores, são o acesso. Quem constrói o ato de aprender é o sujeito.

Usar o estudante que caminha bem com as mediações já estruturadas na escola como parâmetro é cair em uma das armadilhas do capacitismo. *Trata-se de um dos alicerces da estrutura social que, aliada a outras formas de opressão, sustenta a hegemonia e a naturalização das capacidades de ver, ouvir, falar, andar e elaborar conceitos em raciocínios rápidos e eficientes como condição sine qua non do reconhecimento social e da participação plena na vida cultural* (Bock, Gesser & Nuerberg, 2019 p.106). Com a hegemonia biomédica e capacitista na educação, são produzidos currículos capacitistas que hierarquizam e investem em um único modo de aprender. As pessoas que não se ajustam a esse perfil de ensino ficam em desvantagem em relação aos seus colegas e experienciam a invisibilidade de suas necessidades na trajetória escolar (Bock, Gesser & Nuerberg, 2019). Então não estamos tornando fácil, estamos tornando justo.

Pensar em pistas de práticas pedagógicas de desvio é romper com a ideia de um planejamento para a turma e outro para o estudante com deficiência, ou, ainda, de que recursos acessíveis só precisam se efetivar nos contextos quando passa a existir esse estudante na sala (Bock, Gesser & Nuerberg, 2019). O Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) é uma intervenção para acessibilizar o currículo geral da educação da maneira mais plena possível. Essa ferramenta amplia a compreensão de processos pelos quais os estudantes acessam o conhecimento, não somente pensando recursos que eliminem barreiras, mas visando e projetando cursos e currículos adequados. Assim, não teremos o desafio de sempre que um aluno com deficiência chegar na sala, pensar em uma adaptação curricular diferente. O DUA é um dos recursos de enfrentamento às barreiras metodológicas nos contextos de aprendizagem que diluem a responsabilidade de acesso apenas à mediadora escolar.

Os princípios do DUA são Representação, Ação e Expressão e Engajamento. A maneira de representar convoca o oferecimento de múltiplas formas de apresentar os conteúdos, para que todos os alunos possam acessar o tema de maneira que faça sentido para eles. Isso pode incluir o uso de textos, podcasts, vídeos, slides entre outros. Para ação e expressão, proporcionar diferentes maneiras para que os estudantes possam demonstrar se atingiram seu objetivo de aprendizagem. Essa proposta possibilita que cada estudante escolha a forma de expressão que melhor se modula ao seu estilo e habilidades, seja por meio de trabalhos escritos, apresentações orais ou projetos criativos, por exemplo. Em relação ao engajamento, a criação de diferentes formas de motivar e envolver os alunos no aprendizado, levando em conta seus interesses, preferências e contextos culturais. Isso ajuda a manter o interesse e a

participação ativa dos estudantes. Esse caminho pode ser um terreno fértil para fomentar um ambiente de aprendizado que valorize a individualidade e as necessidades de cada estudante.

Uma das premissas dessa proposta é que as barreiras para aprendizagem ocorrem na intersecção com os currículos (Bock, Gesser & Nuerberg, 2019). Essa pode ser uma das possibilidades de aberturas de passagem em ambientes obstruídos que individualizam e sobrecarregam os educadores. Com o DUA é possível desenhar instruções de cursos, materiais e conteúdos, a fim de beneficiar as pessoas de todos os estilos de aprendizagem. Um currículo pensado a partir dessa proposta faz, como os estudos sociais da deficiência nos ensinam, o deslocamento da questão e, conseqüentemente, o foco das intervenções muda. O desafio não é adaptar para um estudante, mas criar, desde o início pensando em todos os alunos e levando em consideração sempre as possíveis barreiras que podem aparecer, como hiperestimulação, ansiedade ou insegurança.

Se objetivamos a coalizão, é possível disputar campos de sentido na escola onde não precisamos esperar alunos com deficiência entrar para repensarmos como a escola tem sido posta de forma a não contemplar a diversidade. Nos campos da educação inclusiva, onde inicialmente possa ser dado a entender que estamos falando de alunos com deficiência quando falamos em inclusão, em diferentes países pesquisadores têm repensado essa lógica para potencializar a promoção de processos educativos inclusivos a todos os estudantes, com ou sem deficiência (Bock, Gesser & Nuerberg, 2019).

Os princípios do DUA sugerem que a acessibilidade deve priorizar os aspectos da aprendizagem, promovendo ambientes mais acolhedores às diferenças humanas. Utilizar essa ferramenta de acesso para o enfrentamento e eliminação de barreiras metodológicas é uma prática ética do cuidado. Essa prática corrobora para a efetivação de processos educativos inclusivos em todos os níveis de ensino e promove direitos humanos ao romper com práticas normatizadoras e currículos capacitistas (Bock, Gesser & Nuerberg, 2019). Quando aliamos nossas intervenções com alianças amparadas na interdependência, partimos do entendimento que o cuidado é inerente à condição humana, vivido e experienciado nos contextos sociais. O Desenho Universal para Aprendizagem aflora a ética do cuidado nas práticas como algo que potencializa a participação a partir da variação humana e não exclusivamente pela existência de um diagnóstico de deficiência.

Sabemos que promover práticas educativas que contemplem a variação humana ainda é um grande desafio aos sistemas de ensino, mas os estudantes precisam se reconhecer nos recursos escolhidos e oferecidos. Fugir da pressa por incidir em um comportamento ao invés

de pensar sobre o que o disparou e tentar antecipar acomodações exige uma perspicácia que nem sempre a mediadora escolar vai ter; Em alguns momentos, a professora será a pessoa mais apropriada para entender e mediar as relações que inibem uma aprendizagem. Se pensarmos em uma mediadora sempre que um aluno com deficiência entra na escola, da mesma forma que a profissional pode garantir a autonomia do estudante, pode inibir o desenvolvimento se for disponibilizada para fazer aquilo que a pessoa tem condições de desenvolver e até mesmo acabar colocando o estudante em uma situação de diferenciação que o excluiu.

4.3 Políticas de hospitalidade: apostas éticas em práticas de inclusão escolar

Os caminhos formativos que acompanhei fazem pensar o que compõe o imaginário dos educadores no que diz respeito a estarem “preparados para lidar” com os alunos ingressantes. Mesmo com questões diferentes, fazendo formações em escolas públicas e particulares, com recursos muito discrepantes, percebo barreiras de acesso parecidas nos relatos. O que percebi nesses encontros em esmagadora maioria foi a falta de acessibilidade atitudinal. Corroborando para a ideia de que a deficiência é relacional e não individual, Mia Mingus (2011) tece contribuições que ajudam a propor a outra pista inclusiva em seu texto Intimidade de acesso: o elo perdido. A ativista propõe o termo intimidade de acesso para explicar quando alguém “saca” suas necessidades de acesso. Mingus diz que é um sentimento difícil de descrever, uma linguagem não dita entre duas pessoas diferentes. Um tipo de conforto impalpável que a pessoa com deficiência sente com alguém num nível de acessibilidade. Como por exemplo a maneira que essa pessoa se sente distensionada em um espaço ou com uma pessoa quando todas suas necessidades de acesso são atendidas. E isso não depende de que alguém tenha uma compreensão política da deficiência, capacitismo ou acessibilidade.

Mingus(2011) afirma que apostar nas relações é uma maneira de desafiar o capacitismo e o isolamento que pessoas com deficiência experienciam. Essa solidão cresce exponencialmente quando fazem parte de outros marcadores da diferença, como raça, classe e gênero, por exemplo. Esse conceito reconhece o que observo em todas as relações com a diferença que encontram barreiras no cotidiano na escola: a qualidade relacional no encontro de acesso. Na compreensão de relações humanas e não de fardos. Podemos estudar, pensar na logística, nos conceitos, na arquitetura, mas a revolução que precisamos vem do campo do sensível. Não é suficiente a ação de acessar ou “ajudar” alguém, experimentado uma acessibilidade como um

peso, algo obrigatório e distanciado (Mingus,2011).

Estes muitas vezes ainda vivem a lógica de “agradecer pelas migalhas” de acesso. Muitas vezes, escutamos nas entrelinhas de uma queixa essa compreensão. Na escola, existem muitos perfis de estudantes. Alguns deles vão nos testar para entender até onde flexibilizamos propostas, aulas e atividades. Por exemplo, quando um estudante em situação de inclusão não entrega no prazo estendido que oferecemos a ele ou não faz a atividade mesmo com as reduções e modificações cabíveis, podemos cair na armadilha dessa lógica do “*ela já está na escola, estou adaptando o conteúdo e ainda assim ela não faz? Isso é preguiça, má vontade*” que nos diz sobre a ideia de que “*ele devia agradecer por estar aqui*”. A resistência é parte do recurso de resposta desses alunos a um mundo pouco sensível a eles, é a forma que ele encontra para reagir. Faz parte de nosso trabalho detectar isso e oferecer outros recursos. A intimidade de acesso não é caridade, não é ressentimento manifestado, intimidação, uma troca humilhante por sobrevivência ou um impulso de ego. Segundo Mingus, na verdade, tudo isso ameaça e destrói a intimidade de acesso (Mingus,2011). Adriana Dias nos lembra que

No imaginário dominante de superação, em que o individualismo se dota de marca definitiva de status, poder, prioridade, ganho e excelência, o capacitismo encontra um excelente aliado no neoliberalismo. Em vez de organizar o cuidado comunitário, os indivíduos devem provar e voltar a provar a si mesmos como únicos, e sem mediadores, porque, no limite, “os outros são os outros e só”. A mediação se organiza em torno do corpo normal e de sua busca por individualidade e auto-sustentação e nunca por uma coletividade, afinal a característica definidora do neoliberalismo é ultrapassar qualquer forma de aliança solidária. Nesse mundo faustiano, as pessoas com deficiência são cada vez mais exploradas, e convidadas a acreditar que enquanto isso salvam o mundo, tornado-se exemplos(Dias,2013 p. 11).

Todas as pessoas com deficiência já experimentaram um acesso que os deixou sentindo como um fardo, violados ou simplesmente mal (Mingus,2011). Aquela acessibilidade obrigatória, como em inúmeros relacionamentos de sua vida em que sabia que só poderia pedir ou compartilhar até certo ponto, sem receber uma resposta ríspida, ser repreendida ou punida com um acesso passivo-agressivo e relutante. Relata ainda das vezes que teve medo por conta da falta de intimidade de acesso, do incômodo e vergonha de se expressar e dizer que precisava de algo ou o que não conseguia fazer alguma coisa, resultando em isolamento ou até se machucando fisicamente de forma grave por se esforçar demais tentando fazer sozinha.

A fadiga de acesso, termo definido por Annika Konrad (2021) também a partir de uma perspectiva relacional e centrada nas interações que pessoas com deficiência precisam estabelecer para ensinar como construir o acesso para que possam participar dos espaços

sociais. A autora diz que a fadiga de acesso “nomeia o padrão diário da constante necessidade de ajudar os outros a participar do acesso, uma exigência tão penosa e tão implacável que, às vezes, faz com que o acesso simplesmente não valha o esforço” (Konrad, 2021, p. 180). Konrad denuncia que a fadiga de acesso descreve também o esgotamento físico e mental de sempre ter que buscar pelo acesso. Esse trabalho demanda muitas vezes que as pessoas com deficiência tenham que construir uma persona agradável e docilizada para parecerem merecedoras na barganha para o acesso que é necessário para participar dos espaços sociais. Isso torna uma prática fatigante e diária que pode acumular-se ao ponto de fazer as pessoas com deficiência desistirem completamente do acesso e da educação delas. Konrad aproxima a fadiga de acesso a acessibilidade forçada, de Mia Mingus.

Em uma das formações que participei em uma universidade, uma professora levantou a mão, pediu a palavra e disse que deve ser muito cansativo para a aluna ter que falar a mesma coisa toda vez que chega uma professora nova: é como quando a gente liga para o telemarketing e a ligação é transferida várias vezes. No começo, estamos explicando o problema que queremos resolver na maior paciência. Quando chega na terceira ou quarta telefonista, já não é a mesma riqueza de detalhes nem mesmo a mesma calma. Já estamos sem paciência e quase desistindo. Eu vejo que isso é o que acontece com os alunos aqui. Às vezes eles só deixam pra lá porque ficar explicando a mesma coisa toda vez é muito chato(memórias de encontros formativos, 2024).

A intimidade de acesso como transformação da lógica capacitista é a interdependência em ação. Como vimos em capítulos anteriores, apostar na criação de redes de cuidado é compreender que o mais importante não é se está tudo perfeitamente acessível, mas sim estar sensível ao impacto que a falta de acessibilidade causa, e o que fazemos com isso. O quanto o capacitismo afeta as pessoas com deficiência e o mundo em que vivemos e como isso reverbera em pessoas com e sem deficiência. O quanto isso nos convoca a indignação real. Como Mingus diz *é saber que tem mais gente comigo nessa bagunça e não estou só* (Mingus,2011,s.p.). Desafia a normatividade compulsória por valorizar a deficiência, sem correr para outra direção para se afastar, mas sim se aproximar dela. Como vimos ao longo desta dissertação, é sobre a reorientação para o coletivo.

Há uma sensação boa durante e depois a experiência de intimidade no acesso. É uma sensação libertadora, leve e amorosa. Ela aproxima as pessoas que fazem parte da experiência; ela constrói e aprofunda conexões. Às vezes, a intimidade de acesso não significa que tudo é

100% acessível. Às vezes, parece que as duas partes estão tentando criar acesso com todas suas forças, sem auxílio algum em um mundo que discrimina pessoas com deficiências. Às vezes, se manifesta em alguém que apenas senta do seu lado e segura a sua mão enquanto vocês olham um mundo inacessível(Mingus,2011, s.p.).

Na Contracartilha de acessibilidade reconfigurando o corpo e a sociedade (2020), encontramos a noção de que independente das diferenças colocadas pelas questões cognitivas, físicas ou sensoriais, os corpos com deficiência são discriminados em diferentes ambientes pela cultura da normalidade que orienta as relações. Os autores nos convocam a cultivar uma cultura do acesso nos ambientes acadêmicos, presenciais ou virtuais. Encontrar formas de criar conexões entre pessoas com condições corporais diversas, de modo a fazer com que o encontro efetivamente aconteça:

Quando uma pessoa com deficiência está em um ambiente com uma cultura do acesso já desenvolvida, as interações entre as pessoas simplesmente fluem- não porque suas diferenças sejam ignoradas, pelo contrário, justamente porque são consideradas e corporificadas como parte da dinâmica das trocas e das relações entre as pessoas naquele contexto. Mediação é, pois, um dos dispositivos mais importantes na promoção da acessibilidade (Contracartilha de acessibilidade: reconfigurando o corpo e a sociedade, 2020,14p)

hooks (2017) nos lembra que precisamos reconhecer que nosso estilo de ensino tem que puder. Vamos encarar a realidade de que a maioria de nós frequentamos instituições de ensino que refletem a noção de uma única norma de pensamento e experiência, que fomos encorajados a acreditar que era universal. Se nossa intenção é educar para a consciência crítica, precisamos dar lugar a quem tem dificuldade de mudar o paradigma, para que estes tenham voz para dizer o que estão fazendo e como estão fazendo. Essa abordagem ajuda a dissipar o medo. Criar a noção de comunidades de aprendizado(hooks,2013) nutre a sensação de um compromisso partilhado por um bem comum que nos une. Abrir mão da necessidade de sucesso imediato no ensino e viver o desafio que leva tempo, respeitando o desconforto que isso pode causar.

Conclusão

Neste trabalho, apostamos na construção de algumas pistas que nos apontem caminhos para reparações históricas na escola. O letramento anticapacitista é uma das direções potentes. Para isso, foi preciso apostar em encontros formativos, compreendendo a importância de fomentar espaços de trocas onde podemos discutir as questões que emergem no trabalho de inclusão. Praticar a escuta para criar relações de agrupamento. Elaborar as frases que falamos e escutamos para buscar saídas de emergência. Digerir afirmações como “ *a gente reflete o lugar do aluno em situação de inclusão: o resto*”, compreendendo que as questões vividas não são individuais e sim percebidas coletivamente, mesmo em diferentes campos com a inclusão no combate à exaustão no trabalho de cuidado da inclusão escolar.

Foi preciso levar a sério o lema “nada sobre nós sem nós” e pesquisar COM. Levar o não saber a sério e estudar. Portanto, consideramos que tipo de narrativa construímos com base no que escutamos em campo e as razões por trás dessas escolhas narrativas, além do mundo que estamos criando por meio das ferramentas de acesso que buscamos proporcionar. A proposição para sair do âmbito dos remendos é então que precisamos desindividualizar a questão. Redirecionar a prática do privado para o público. Sair da hegemonia intervencionista biomédica para contar com contribuições sociais, pedagógicas e políticas que não se sobrepõem e sim se apoiam e fortalecem umas às outras. A formação dos profissionais que atuam como impulsionadores de inclusão é uma proposta prática para superar as improvisações desse campo.

As lentes da ética do cuidado no trabalho da inclusão escolar nos dão ferramentas e proposições para isso: olhar os desafios e barreiras no encontro e não a localização na pessoa para resolução de problemas. As leituras e abordagens teóricas feministas nos permitem compreender a deficiência como uma categoria política, e não como uma patologia individual ou tragédia pessoal. Construir uma ética na mediação é ter uma atitude que leva em conta as existências e as histórias das pessoas *com* quem experienciamos a escola. Uma didática que se interessa mais pelas histórias do que pelas deficiências, mais pelo que cada um tem para oferecer e suas potências do que pelo que lhes falta, ou pelo diagnóstico que carregam.

Cultivar a presença sensível de acompanhar o que cada encontro faz falar ou faz calar. É manter viva a pergunta: O que cada tipo de mediação faz aparecer e desaparecer? As consequências de pensar a mediação a partir da crítica ao capacitismo faz emergir uma prática de acesso produtora de novas e diferentes histórias, mais do que reprodutora das

histórias únicas de sempre. Esse é o rumo que vejo como frutífero para construções mais saudáveis: contextualizar as políticas inclusivas e entender as lutas, tensões e desafios. É uma artimanha de fazer ver. Nesse sentido, quais são as consequências de pensar a mediação a partir dessa discussão da ética do cuidado? É sempre fazer existir contra uma ignorância ou um desprezo.

Podemos afirmar que a importância de coletivizar o cuidado ao pensar a inclusão fez surgir estes dispositivos de encontros em que trocamos possibilidades, estratégias, desafios e desabafos a respeito da mediação escolar. Compreendemos que para avançar com os processos inclusivos na educação é necessário mobilizar quem está nesse espaço: professores, inspetores, coordenadores, educadores, alunos e por aí vai. E para isso, precisamos exercitar uma escuta mais sensível. Assim, o acesso pode ser pensado de uma forma mais ampla, como uma forma de criar conexões e vínculos, o que tensiona a lógica capacitista que sustenta nossos modos de organização no dia a dia.

Isso não quer dizer que esse trabalho foi feito sem muitos desafios. Ser trabalhadora no Brasil e estar na academia não é tarefa fácil. É uma experiência inenarrável e, para mim, inarradável estar no mestrado. Ao longo do texto, compartilhei momentos que vivi em meus encontros com a educação inclusiva. Seja sobre meus anos atuando como mediadora escolar, com as supervisões e cursos que dei, com os grupos de estudos e as aulas que participei, as iniciações científicas e estágios na área, minha experiência como coordenadora e tantos outros momentos que compõem essa costura que Dona Querência criou. Mas não poderia deixar você que me lê, pensar que estou romanceando uma trajetória cheia de rugosidades e o percurso é repleto de fragilidades. Um pouco de toda a inquietação que essas histórias proporcionaram se tornaram esse trabalho.

Novos caminhos de diálogos podem ser pensados a partir daqui, como pistas para a feitura de planejamentos de aula mais inclusivos, o prescrito do trabalho da mediação e a expectativa da escola quando uma psicóloga ocupa esse lugar; os impactos de utilizar a metodologia pesquisarCOM na pesquisa; a aprovação do Projeto de Lei Complementar (PLC) 186/2024 e o impacto dele na exaustão dos professores, além da relação desse retrocesso com a ética do cuidado; o Desenho Universal da Aprendizagem e sua implementação pensando a partir de objetivos de aprendizagem; e exemplos mais práticos com relatos, reverberações da Política Nacional de Cuidados na educação e suas implicações no trabalho inclusivo (esta política foi aprovada no final do meu mestrado e oferece mais chão para as questões levantadas aqui). Também é importante saber como a função da mediação escolar se dá em outros territórios do país. É, inclusive, de extrema importância pesquisar outras regiões do Brasil onde o trabalho de mediação é feito de

diferentes formas na escola. Outros nomes aparecem, como profissional de apoio, cuidador, acompanhante, apoio pedagógico, facilitador de convivência escolar, assistente de inclusão, técnico de apoio à inclusão; e, com essas nomenclaturas, certamente surgem mais histórias, relatos de vida e muitas narrativas potentes.

Tiramos como consequências que para desafiar e combater a exaustão no trabalho de cuidado na inclusão escolar é preciso traçar rotas de fuga à romantização do cuidado, com igualdade na interdependência. Essa pista foi definida a partir do ativismo das pensadoras feministas como o princípio mais justo e adequado à reflexão sobre justiça para pessoas com deficiência e um valor que expressa com maior veracidade a experiência humana. Então, testemunho pela máxima de que uma mediação que não é solitária, assim como os demais profissionais “agentes de inclusão”, ajuda no processo de entrada, permanência e possibilita intimidades de acesso.

Isso produz outras narrativas sobre o trabalho de cuidado na escola. Usar nosso lugar para salientar caminhos de interdependência, com mediações que, como Kaufman (2021) postula, diferenciam o verbo mediar da profissão mediação. Essas pistas são apostas para permanência na escola. O valor enraizado no “eu dou conta de tudo sozinho”, da produtividade precisa ser desafiado. A discussão foi um convite a pensar o cuidado e a interdependência na inclusão escolar e centralizá-lo como princípio ético fundamental às organizações sociais, ainda hoje considerado um valor feminino, confinado à esfera doméstica. Defendo que a reivindicação do cuidado como justiça social e centro das discussões no trabalho da inclusão escolar nos leva a rever a prática da mediação através dessa perspectiva.

A Teoria da Bolsa da Ficção de Ursula K. Le Guin (2018) defende histórias que abraçam a vida cotidiana, onde o conflito pode existir, mas não é o aspecto principal. Sua abordagem literária, que ela descreve como "bolseira", não segue a ideia de história como uma jornada de conquista e propósito final. A autora valoriza narrativas que se concentram em aspectos em outro tom da existência humana, sem teleologia nem conquista: *Todos já ouvimos tudo sobre todos os paus e lanças e espadas, sobre as coisas para esmagar e espetar e bater, as longas coisas duras, mas ainda não ouvimos nada sobre a coisa em que se põem coisas dentro, sobre o recipiente para a coisa recebida* (Leguin, 2018 p.9). Mas, como vimos, precisamos de outras redes para sustentar Dona Querência, não basta querer. Isso seria novamente sustentar a história do herói das revistinhas que consegue tudo sozinho. Precisamos de políticas públicas, de saúde no trabalho, da potência dos bons encontros com profissionais que pensam a inclusão como nós.

Na medida que reivindico direitos em uma ética no cuidado no contexto da educação

inclusiva, reivindico também o direito intrínseco de legitimar as pessoas que serão cuidadas. E para isso precisamos repensar o que é o cuidado. O acolhimento, nomeia também parte da metodologia da mediação. Mediar é acolher o que se passa no entre, no encontro. Nossa legitimidade é conquistada à medida que afirmamos e desvelamos reivindicações. Não há como olhar para o cuidado sem também fazer ver quem cuida. Testemunhar será exigir contra a ignorância, o capacitismo e o desprezo. É amplificar, tornar mais real. E para isso, é preciso convocar outras testemunhas.

Referências bibliográficas

AHMED, Sara. *Viver uma vida feminista*. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

ALVES, Camila. E se experimentássemos mais? Um manual não técnico de acessibilidade em espaços culturais 2016. Dissertação (Mestrado em psicologia) — Universidade Federal Fluminense, Niteroi, 2016

ALVES, Camila. Deficiência visual e capacitismo. *Youtube*, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DeficienciaVisualECapitismo>. Acesso em: 26 ago. 2020.

ANZALDÚA, Gloria. *A vulva é uma ferida aberta & outros ensaios*. Traduzido por [Nome do Tradutor]. [Local de publicação]: A Bolha Editora, 2021. 256 p.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Revista Estudos Feministas*, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 229, 2000. DOI: 10.1590/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>. Acesso em: 9 nov. 2024.

ATHAYDE, Mariana. Deficiência, capacitismo e mediação escolar: articulações de redes de cuidado na construção de uma educação inclusiva. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 47, 2021.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciências Políticas*, v. 11, p. 1-23, ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>.

BEYER, H. O. Educação inclusiva: resignificando conceitos e práticas da Educação Especial. *Inclusão: Revista da Educação Especial – Secretaria de Educação Especial/MEC*, Brasília, v. 2, n. 2, p. 8 – 12, jul. 2006.

BELLACASA, Maria Puig de. "Nothing comes without its world": Thinking with care. *Sociological Review*, v. 60, n. 2, p. 2-4, maio 2012.

BÖCK, Geisa Leticia Kempfer. *O desenho universal para a aprendizagem e as contribuições na Educação à Distância*. Florianópolis, 2019. 385 p. Tese de Doutorado em Psicologia, UFSC.

BÖCK, Geisa Leticia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. *Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016*.

Revista Brasileira de Educação Especial, v. 24, n. 1, p. 143–160, jan. 2018.

BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H.. O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, v. 16, n. 2, p. 361-380, 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. Cartilha da Política Nacional de Cuidados. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social, 2023. Disponível em: https://mds.gov.br/webarquivos/MDS/7_Orgaos/SNCF_Secretaria_Nacional_da_Politica_de_Cuidados_e_Familia/Arquivos/Cartilha/Cartilha.pdf. Acesso em: 8 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2000.

CAMPBELL, Fiona Kumari. "Exploring Internalized Ableism using Critical Race Theory." *Disability & Society*, v. 23, n. 2, p. 151–162, 2008.

CAMPBELL, Fiona Kumari. "Inciting legal fictions: Disability's date with ontology and the ableist body of the law." *Griffith Law Review*, v. 10, p. 42–62, 2001.

CARNEIRO, S. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: selo negro, 2011.

CELESTE, M. Mediações culturais e contaminações estéticas. *Revista Gearte – UFRGS*, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 3, p. 248-264, ago. 2014.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. Interseccionalidade. Tradução de Rane Souza. Texto de orelha de Winnie Bueno. Capa de Flávia Bomfim (concepção e bordado © 2021). São Paulo: Boitempo, 2021. 288 p.

COMITÊ DE DEFICIÊNCIA E ACESSIBILIDADE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. *Contracartilha de acessibilidade: reconfigurando o corpo e a sociedade*. Brasília; São Paulo; Rio de Janeiro: ABA; ANPOCS; UERJ; ANIS; CONATUS; NACI, 2020. 14 p.

DAVIS, Angela. A liberdade é uma luta constante. Prefácio de Djamila Ribeiro. Texto de orelha de Rosane Borges. Texto de quarta capa de Judith Butler. Rio de Janeiro: Boitempo, 2016. 248 p. ISBN 978-85-7559-503-9.

DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. In: *SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA*, 1., 2013, São Paulo. Anais... [S.l.: s.n., 2013]. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/391108527/AdrianaDias-Capacitismo>. Acesso em: 09 nov. 2022.

DINIZ, D. Modelo Social da deficiência: a crítica feminista. *Revista Série Anis*, Brasília, Letras Livres, n. 28, p. 1-8, jul. 2003.

FRELLER, C. É possível ensinar educadores a incluir? *Revista Estilos da Clínica – USP*, São Paulo, n. 15, v. 2, p. 326-345, 2010.

Gesser, M., Zirbel, I., & Luiz, K. G. (2022). Cuidado na dependência complexa de pessoas com deficiência: uma questão de justiça. *Revista Estudos Feministas*, 30(2). <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2022v30n286995>

Gesser, M., & Fietz, H. (2021). Ética do cuidado e a experiência da deficiência: uma entrevista com Eva Feder Kittay. *Revista Estudos Feministas*, 29(2). <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n264987>

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de

Marcelo Brandão Cipolla. Capa comum. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KAFFER, Alison. *Feminist, Queer, Crip*. Indiana University Press, 2013. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/j.ctt16gz79x>. Acesso em: 14 set. 2024.

KAUFMAN, N. Cinco pistas para uma mediação escolar não medicalizante. In: *Conversações entre Psicologia e Educação*. Org. Comissão de Psicologia e Educação do CRP-RJ 5ª região. Rio de Janeiro: CRP-RJ, 2016.

KAUFMAN, Nira. Inclusão escolar: direções sobre a prática de mediação na escola. São Paulo: Pirilampo, 2023.

KONRAD, Annika M. Access fatigue: The rhetorical work of disability in everyday life. *College English, United States*, v. 83, n. 3, p. 179-199, 2021.

LAPOUJADE, David. *As existências mínimas*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

LE GUIN, Ursula K. *A teoria da bolsa da ficção*. Tradução de Luciana Chierigati e Vivian Chierigati Costa. Capa comum. São Paulo: N-1 Edições, 2021.

MACEDO, Lino. *Inclusão Escolar: A Perspectiva da Educação para Todos*. São Paulo: Cortez, 2012.

MACEDO, Lino. Inclusão e exclusão: Como a escola pode dar conta das diferenças. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Democracia, justiça e direitos humanos: A educação inclusiva no contexto atual*. 1. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 95-112.

MACEDO, Lino. A inclusão escolar: Uma reflexão crítica sobre a prática e as políticas educacionais. In: FREIRE, Paulo (Org.). *Educação, Cultura e Prática Social*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 56-73.

MACEDO, Lino. A prática educacional e a construção de uma educação inclusiva. In: SILVA, Maria da Penha (Org.). *A educação inclusiva e a escola que queremos*. Brasília: MEC/SEESP, 2017. p. 50-67.

MAYWORM, Amanda Castellain; GOMES, Bárbara; BEGHINI, Letícia Gois; ATHAYDE, Mariana; TIMÓTEO, Vinícius Todaro. Reflexões sobre a prática de mediação escolar a partir da Ética do Cuidado. I Congresso Internacional Multidisciplinar de Educação: Brasil, 200 anos depois, 25 a 27 de abril de 2023, evento on-line. GT08. Inclusão em Educação,

Educação Especial e Modalidades Diferenciadas de Ensino.

MCRUER, Robert. Teoria Crip. Texto de Pedro Lopes. Supervisão da tradução de Anahí Guedes de Mello e Olivia von der Weid. 1. ed. São Paulo: Papéis Selvagens, 2024. 348 p.

MELLO, A. Por uma abordagem antropológica da deficiência: pessoa, corpo e subjetividade. 2009. Monografia (graduação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2009.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do comitê de ética em pesquisa da UFSC. *Ciência & Saúde Coletiva*, [S.l.], v. 21, n. 10, p. 3265-3276, out. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>. Acesso em: 09 nov. 2022.

MINGUS, Mia. Moving Toward the Ugly: A Politic Beyond Desirability. 2011. Leaving Evidence. Disponível em: <https://leavingevidence.wordpress.com/2011/08/22/moving-toward-the-ugly-a-politic-beyond-desirability/>. Acesso em: 8 nov. 2024

MORAES, M. Pesquisar COM: política ontológica e deficiência visual. In: MORAES, M. e KASTRUP, V. (org.). *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa COM pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010. p. 26-51.

MORAES, Marcia Oliveira; QUADROS, Laura Cristina de Toledo. Ciência no feminino e narrativas de pesquisa: PesquisarCOM e a artesanaria na pesquisa. *Pesqui. prá. psicossociais*, São João del-Rei , v. 15, n. 3, p. 1-14, set. 2020 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082020000300003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 nov. 2024.

MORAES, M.; ALVES, C. A.; CONTI, J.; MIGNON, L. R.; PAIVA, L.; MOUTINHO, T. V.; CUNHA, T. R. O.; CAVALCANTI, T. Composições do não ver: contando histórias. In: MORAES, M.; KASTRUP, V. (orgs.). *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa COM pessoas com deficiência visual*. 1. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2010. v. 1, p. 1-288.

MORAES, M.; ARENDT, R. Guiar e ser guiado: ou do que é feita nossa (d)eficiência?. *Universitas Humanística*, v. 76, p. 327-347, 2013.

MORAES, M.; ARENDT, R. Aqui eu sou cego, lá eu sou vidente: modos de ordenar eficiência e deficiência visual. *Caderno de Ética e Filosofia Política*, n. 10, p. 31-49, 2014.

MORAES, Marcia; TSALLIS, Alexandra C.. Contar histórias, povoar o mundo: a escrita acadêmica e o feminino na ciência. Rev. Polis Psique, Porto Alegre , v. 6, n. spe, p. 39-51, jan.2016.Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2016000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 nov. 2024.

ONU MULHERES. Cuidado: um investimento fundamental para a igualdade de gênero e os direitos das mulheres e meninas. Disponível em:

<https://www.onumulheres.org.br/noticias/cuidado-um-investimento-fundamental-para-a-igualdade-de-genero-e-os-direitos-das-mulheres-e-meninas/>. Acesso em: 3 nov. 2024.

OLIVEIRA, Érika Cecília Soares; BLEINROTH, Maria Laura Medeiros; SILVA, Yasmin Maciane da. Desobediências Epistêmicas e Pesquisas Monstruosas em Psicologia Social. 2021.

RAMOS, Eliane de Souza et al. Presença do profissional de apoio e segundo professor nas escolas comuns: ponderações e questionamentos. In: POLÍTICAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR [recurso eletrônico]. Organização de NOZU, Washington Cesar Shoiti, SIEMS, Maria Edith Romano, KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Curitiba: Íthala, 2018.

RIBEIRO, Thamires da Silva. Mulheres negras na encruzilhada do cuidado: estudo sobre trabalho de cuidado e doméstico não remunerado. 2023. Tese (Doutorado em Serviço Social) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Orientador: Antonio Carlos de Oliveira.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas. São Paulo: Mórula, 2019.

SILVEIRA, Marília; MORAES, Marcia; QUADROS, Laura Cristina de Toledo (Orgs.). PesquisarCOM: caminhos férteis para a pesquisa em psicologia. 2023. eBook Kindle. São Paulo: Nau Editora, 2023.

TRONTO, Joan C. Caring democracy: markets, equality, and justice. Resenha. Revista Brasileira de Ciências Políticas, v. 18, p. 1-13, set.-dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-335220151812>.

ZIRBEL, Ilze. Uma teoria político-feminista do cuidado. 2016. Tese (Doutorado em Filosofia) — Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em

Filosofia, Florianópolis, 2016. Disponível
em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/167820>. Acesso em: 8 nov. 2024.