

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

CARLA BIANCHA ANGELUCCI

**O Educador e o Forasteiro:
depoimentos sobre encontros com pessoas
significativamente diferentes**

São Paulo

2009

CARLA BIANCHA ANGELUCCI

**O Educador e o Forasteiro:
depoimentos sobre encontros com pessoas
significativamente diferentes**

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutora em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Social e do
Trabalho.

Orientador: Prof. Dr. José Moura Gonçalves
Filho.

São Paulo

2009

**AUTORIZO A REPRODUÇÃO PARCIAL OU TOTAL DESTE
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO,
PARA FINS DE PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.**

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Angelucci, Carla Biancha.

O educador e o forasteiro: depoimentos sobre encontros com
pessoas significativamente diferentes / Carla Biancha Angelucci;
orientador José Moura Gonçalves Filho. -- São Paulo, 2009.

167 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
Área de Concentração: Psicologia Social e do Trabalho) – Instituto de
Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Psicologia social 2. Educação inclusiva 3. História oral
I. Título.

BF319

FOLHA DE APROVAÇÃO

Carla Biancha Angelucci
O Educador e o Forasteiro:
depoimentos sobre encontros
com pessoas significativamente
diferentes.

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia
da Universidade de São Paulo para obtenção
do título de Doutora em Psicologia.
Área de Concentração: Psicologia Social e
do Trabalho.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. José Moura Gonçalves Filho

Instituição: _____ Assinatura _____

Profa. _____

Instituição: _____ Assinatura _____

Profa. _____

Instituição: _____ Assinatura _____

Profa. _____

Instituição: _____ Assinatura _____

Profa. _____

Instituição: _____ Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

Aos depoentes, Marina, Vitor e José, por compartilharem suas histórias comigo. Suas lembranças e reflexões são o fundamento deste trabalho.

Ao Zeca, cuja presença tão honesta e tão íntegra só faz crescer a amizade e a admiração.

Às professoras Ecléa Bosi e Belmira Bueno, que contribuíram tanto com suas recomendações durante o exame de qualificação e com seus textos já publicados. Agradeço mais uma vez a generosa e paciente atenção.

À professora Anna Maria L. Padilha, cuja produção, abalando e alargando compreensões, continuamente faz pensar.

À Maria Helena S. Patto, com quem venho aprendendo desde a graduação. Sua companhia sempre intensa e instigante tem sido por demais valiosa.

À Malu, que muito me inspira, com suas formas tão delicadas, respeitosas e honestas de constituir relações. Obrigada pela possibilidade de interlocução.

À Giuli e à Gigi, cuja experiência de amor sustenta os sentidos possíveis e os compromissos necessários da vida.

Aos meus tios, primos e à minha avó, que amorosamente me acompanham.

À Jaque, à Ivana, ao Fábio e ao Tércio, inabaláveis em sua solidariedade, em sua compreensão. É uma alegria e uma honra viver nossa amizade!

Ao Flávio, com suas tantas maneiras de estar presente. Todas elas imprescindíveis.

À Thaís, por sua presença sempre amorosa e genuinamente questionadora, ao longo de cada um dos muitos anos de convivência.

À Carla, pela possibilidade de, a partir de nosso reencontro, aproximarmos-nos também de antigos e importantes tempos da vida.

Ao Tales, que cuida de mim como ninguém.

Aos meus colegas e alunos do Mackenzie, cuja convivência reassegura o que há de humano na rotina árdua do trabalho. Em especial aos colegas do Núcleo de Psicologia Escolar, pela realização da experiência de gestão coletiva do trabalho.

Aos conselheiros, gestores e funcionários do Conselho Regional de Psicologia-SP, que tanto têm me ensinado sobre psicologia e política. Especialmente à Marilene, pela confiança depositada em mim. Tem sido uma honra militar ao seu lado.

Aos meus pacientes e supervisionandos, que compartilham comigo suas intimidades, seus caminhos e descaminhos, suas esperanças.

“Fazer-se esforço por necessidade e não por um bem – empurrado, não atraído – para manter a existência tal qual é – é sempre servidão”.

Simone Weil.

RESUMO

Angelucci, Carla Biancha. **O Educador e o Forasteiro: depoimentos sobre encontros com pessoas significativamente diferentes.** São Paulo. 2009. 167 f. Tese. (Doutorado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo.

Trata-se de um estudo em Psicologia Social em que nos utilizamos do método de história oral para recolher narrativas de três pedagogos a respeito de seus encontros com pessoas significativamente diferentes. Os depoentes têm em comum a formação em pedagogia, a experiência pregressa e/ou atual na educação formal de pessoas significativamente diferentes e o compromisso com a Educação em Conjunto para Todos. Como aspecto complementar ao estudo, servimo-nos ainda de depoimentos já registrados, encontrados em documentos autobiográficos ou em estudos sobre histórias de vida de educadoras. Para situar o terreno de pesquisa, inicialmente discutimos o uso das expressões “diferenças significativas” e “Educação em Conjunto para Todos”, bem como as opções de método. Em seguida, os depoimentos são apresentados, a partir de duas questões privilegiadas: a lembrança do primeiro encontro e a defesa da Educação. Por fim, ancorados nas contribuições de Walter Benjamin e Donald Winnicott, discutimos a recuperação do processo narrativo e o compromisso ético-político com a Educação em Conjunto para Todos como dimensões de um projeto de sustentação do humano. Projeto este em franca oposição às forças objetivas que nos têm impelido a uma rápida evolução social rumo à catástrofe.

Palavras-chave: psicologia social; educação inclusiva; história oral.

ABSTRACT

Angelucci, Carla Biancha. **The Educator and the Stranger: testimonials about encounters with significantly different people.** São Paulo. 2009. 167 f. Thesis. (Doctoral). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo.

This matter concern a study in Social Psychology in which we used an oral history method to collect narratives of three pedagogues about their encounters with significantly different people. The deponents are commonly graduated in Pedagogy and a past experience and/or current in formal education of people with significant differences and the commitment with the Joint Education for All. As a complementary aspect to the study, we used registered testimonies found in autobiographical documents or in studies about educators' lives' history. To situate the field's research, first we discussed the use of expressions "Significant differences" and "Joint Education for All", as well as the methodological options. Then the testimonies are presented from two points aside: the memory of the first meeting and Education defense. At last, stated on the Walter Benjamin e Donald Winnicott's contributions, we discussed the narrative process recuperation and the ethical-political compromised with the Joint Education for All, as dimension of a project to the human sustentation. This project has clearly an oppositional side against objective forces that are propelling us to a quickly social evolution towards catastrophe.

Key-words: social psychology; inclusive education; oral history.

RÉSUMÉ

Angelucci, Carla Biancha. **L'éducateur et l'étranger: témoignages sur des rencontres avec des personnes significativement différentes.** São Paulo. 2009. 167 f. Thèse. (Doctorat). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo.

Il s'agit d'une étude en Psychologie Sociale qui se sert de la méthode du récit oral pour rassembler des narrations de trois pédagogues à propos de leurs rendez-vous avec des personnes significativement différentes. Les témoins ont en commun la formation en Pédagogie, l'expérience précédente et/ou actuelle en éducation formelle de personnes significativement différentes et le compromis avec l'éducation collective pour tous. Comme complément à cette étude, a été utilisée témoignages déjà recueillis dans des documents autobiographiques ou dans des études sur l'histoire de la vie de quelques éducatrices. Pour délimiter le contexte de la recherche, on discute l'usage des expressions "différences significatives" et "éducation collective pour tous" et aussi les choix méthodologiques. Ensuite les témoignages sont présentés à partir de deux questions privilégiées: le souvenir de la première rencontre et la défense de l'éducation. Finalement, basés sur les contributions de Walter Benjamin et Donald Winnicott, on discute la récupération du processus de narration et le compromis éthico-politique avec l'éducation collective pour tous comme des éléments d'un projet pour soutenir le caractère humain. Un projet qui contre les forces objectives qui nous mènent à une évolution sociale catastrophique.

Mots-clefs: psychologie sociale; éducation inclusive; récit oral.

SUMÁRIO

I. DA PESQUISADORA À PESQUISA	11
I.1 A Lembrança Disparadora	11
I.2 A Pesquisa.....	16
II. SOBRE AS ESCOLHAS DE PESQUISA	25
II.1 As Pessoas Significativamente Diferentes.....	25
II.2 Educação em Conjunto para Todos.....	33
II.3 O Desenho Metodológico	42
II.3.1 Depoimentos Orais.....	42
II.3.1.1 Para Encontrar os Depoentes.....	44
II.3.2 Para Pesquisar na Companhia de Outros.....	48
II.3.2.1 O Lugar do Método	48
II.3.2.2 A História Oral	52
II.3.2.3 Entrevistar	53
II.3.3 Procedimentos de Pesquisa	55
II.3.4 Roteiro de Entrevista.....	56
II.3.4.1 O Primeiro Encontro com o Diferente.....	57
II.3.4.2 O Depoente e o Deficiente ou o Depoente e o Louco	58
II.3.4.3 Vivência Familiar da Diferença.....	60
II.3.4.4 Trajetória Escolar do Depoente	60
II.3.4.5 Tornar-se Educador	61
II.3.4.6 Reflexão sobre a Experiência de Atendimento à População da Educação Especial.....	62
II.3.4.7 Momento de Compartilhar Hipóteses Geradoras da Pesquisa.....	63
III. O GOSTO DOS OUTROS.....	65
III. 1 As Circunstâncias de Tomada dos Depoimentos.....	67
III.2 O Encontro com Pessoas Significativamente Diferentes	73
III.2.1 O Depoimento de Marina	74
III.2.2 O Depoimento de Vitor.....	87
III.2.3 O Depoimento de José	96
III.3 Das Narrativas às Conversas sobre a Educação em Conjunto para Todos	105
III.3.1 O Depoimento de Marina	106
III.3.2 O Depoimento de Vitor.....	111
III.3.3 O Depoimento de José	122
IV. O COTIDIANO COMO IMPENETRÁVEL E O IMPENETRÁVEL COMO COTIDIANO	132
IV. 1. A Narrativa como Possibilidade de Ruptura com a Evolução Catastrófica	138
IV.2 A Educação em Conjunto para Todos como Projeto de Sustentação do Humano em Nós	149
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	156
APÊNDICE I.....	164

I. DA PESQUISADORA À PESQUISA

I.1 A Lembrança Disparadora

Quando percebi que havia pessoas diferentes no mundo? Essa pergunta surgiu-me ao fim da pesquisa de mestrado sobre políticas públicas de inclusão escolar no estado de São Paulo, em 2002¹. Primeiro, com um caráter bastante pessoal: quando *eu* percebi? Para, então, constituir um tema de pesquisa.

Início, então, apresentando esta minha lembrança:

As imagens surgem na memória a partir do chão da escola. Encerado e antigo, como o de tantas outras escolas confessionais, que servem também de morada, em seus últimos andares, às freiras que compõem boa parte do corpo docente. A mim, baixa, boa aluna e de presença tímida, sempre é designada uma carteira próxima às fileiras da frente.

Mas quem está em pé, diante de nós, não é nenhuma das professoras-freiras; ela usa calça azul e camisa de botão. Bem, isto significa que estou no Pré ou na 4^a série, pois em todas as outras séries tive como professora uma das irmãs carmelitas. O Pré não pode ser, porque o episódio em questão era cheio de situações de escrita, leitura, pesquisas... e a maioria das atividades dos meus seis anos, apresentadas amorosa e bem humoradamente pela professora mais querida do – meu – universo, eram cheias de tracejados e pontilhados para serem cobertos a lápis. Às vezes formavam desenhos, às vezes formavam letras e às vezes formavam linhas, que formavam páginas de ondas tremidas, feitas a lápis.

Então, é a 4^a série, com a mesma professora que ensinou meu irmão mais velho, daí sempre me abordar pelo sobrenome. Estou quase com o mesmo grupo do Pré, salvo as raríssimas saídas ou chegadas de novas alunas. Minha sala é uma das poucas ainda só frequentadas por meninas. A escola recém abriu a possibilidade de meninos estudarem – só até a 4^a série! Tanto é que, nessa época, meu irmão já estuda em uma escola próxima, coordenada por padres cujas relações com as freiras, nós, alunas e alunos, imaginamos em detalhes durante o recreio.

¹ ANGELUCCI, C. B. *Uma Inclusão Nada Especial*: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do estado de São Paulo. São Paulo. 2002. Dissertação (mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Tarsila² é minha nova amiga deste ano. Chegada não-sei-de-onde, mais alta, mais branquinha, mais loira e mais lenta que a maioria de nós, chama a minha atenção. E das professoras também, como vim a descobrir depois.

No lanche, as brincadeiras de roda, o pega-pega e as canções acompanhadas de palmas ritmadas são compartilhadas por todas nós. Na sala de aula, as cópias de lousa, as leituras do livro, as continhas de multiplicar e dividir, os exercícios de caligrafia são passados para todas. Tarsila é uma das últimas a cumprir as tarefas, sempre com aqueles gestos lentos, que eu atribuo à sua altura. Em uma das aulas, a professora pede a ela que busque algo – acho que uma tesoura, mas nesse pormenor não confio – e aí é que vem o inusitado: espera Tarsila sair, planta-se ao lado da porta e nos chama. Pede nossa compreensão em relação à Tarsila, que é especial e, por isso, não deve ser deixada sozinha. Lembra-nos da necessidade de brincarmos com ela no lanche e a auxiliarmos nas lições. Tarsila volta, segurando na mão o objeto-pretexo solicitado pela professora. Voltamos todas a fazer nossas lições.

Fico então muito confusa! Já brincávamos, já respondíamos as suas perguntas, já auxiliávamos nas atividades; Tarsila ou qualquer outra. É verdade que, em algumas situações, chamavam a menina de Tartaruga, parodiando seu nome e seu jeito. Enfim, seus gestos lentos, sua forma de fazer a lição, seu jeito de pensar, tudo estava explicado: Tarsila era “especial”!

Nunca, por um segundo sequer, duvidei da preocupação da professora Edna em garantir uma convivência sem discriminações. A questão é que, a partir dali, sempre que eu encontrava alguém “especial”, tratado como café-com-leite, revivia o incômodo sentimento de injustiça e me via portadora de um secreto combinado entre aqueles que se auto-designam normais: façamos de conta que ele está entre nós, que é um de nós. Façamos de conta.

Nesse dia, então, aprendi com pesar que, para muitas pessoas cuidadosas, responsáveis, bem intencionadas e amorosas com quem convivia e viria ainda a conviver, ser diferente implica ser discricionariamente protegido, implica ser tutelado, implica não poder saber que é visto como um não-igual.

² Os nomes de pessoas foram alterados.

Mais simples: ser diferente é ser inferior. Este trabalho é, portanto, expressão concreta da tentativa de aproximar-me de uma compreensão não conformista do mundo que criamos, no qual uma afirmação como essa parece óbvia, tão natural.

Minha escolha pela Psicologia fez-se a partir da intenção de trabalhar com pessoas em estado terminal. Considerava absurda a ideia de desistir de um sujeito humano porque sua expectativa de vida era curta. Já cursando a universidade, outras tantas situações de marginalização, de impedimento da humanidade saltaram-me aos olhos. Estagiei em serviços de atenção a usuários de saúde mental, em instituições de atendimento a crianças com distúrbios globais de desenvolvimento e em escolas públicas. Participei de uma iniciação científica que acompanhou a divisão de unidades escolares entre as que atenderiam de 1^a a 4^a série e outras que receberiam o público de 5^a a 8^a série, conhecendo os efeitos dessa alteração sobre as famílias mais pauperizadas.

O primeiro emprego, depois de formada, foi como educadora-social em abrigos para adolescentes vítimas de violência doméstica. Entre muitos adolescentes que acompanhei, estava Rudemberg, com 16 anos e seu jeito estranho: ria sozinho, tartamudeava, comia de maneira sempre desesperada para em seguida passar mal, não lia nem escrevia, tinha rompantes de ódio durante os quais batia sem medir consequências (fiquei por mais de um mês com a marca de seu tênis 42 em minha perna). Seu corpo, inclusive o rosto, era marcado por cicatrizes de surras de corrente de ferro. Para mim, Rudemberg era a expressão da animalização de nossos processos de viver. Ele não pôde ser menino, não pôde ser adolescente, tornou-se um fluxo de sensações que, algumas vezes, ganhavam chance de serem representadas e nomeadas; outras vezes eram pura ação. A coordenação e alguns educadores achavam a situação muito grave, afinal o abrigo “não estava preparado para atender a psicóticos”. Pudemos conversar e, juntos, percebemos a operação de marginalização do marginalizado que fazíamos. Rudemberg ficou.

Trabalhei, em seguida, como psicóloga escolar na rede municipal de uma cidade da Grande São Paulo. Entre a oportunidade de trabalhar com

Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial, escolhi esta última. Inicialmente, acompanhei a rotina das escolas especiais, mas estávamos na passagem de 2000 para 2001 e os efeitos da política de Educação Inclusiva nos níveis estadual e federal auxiliaram na transformação das relações entre educação regular e educação especial. Foi criado o primeiro Núcleo de Educação Inclusiva, responsável por coordenar a política de escolarização da população com necessidades educacionais especiais. Passei a trabalhar também com as escolas regulares, acompanhando tanto a situação de jovens que haviam passado anos em escolas especiais, quanto a de crianças que iniciavam sua vida escolar já em uma instituição regular. Em meio a tantos significativos encontros, surge a lembrança de Marluce, uma menina de nove para 10 anos, que frequentava a classe especial para deficientes mentais em uma escola regular de um bairro bastante afastado do centro. Ela tinha um aspecto físico que causava enorme desconforto naqueles que a olhavam: de cabelos ralos, sua cabeça, com o topo abaulado, adquiria a forma de coração; seus olhos não eram posicionados simetricamente; sua boca era lateralizada e suas pernas eram bastante arqueadas. Marluce sentia muitas dores, porque sua malformação óssea implicava a contínua rotação dos ossos das pernas em relação à bacia. Devido ao formato da boca, sua pronúncia era pouco clara. Marluce não tinha deficiência mental, mas frequentava a classe especial desde os seis anos: inicialmente, porque achavam que ela tinha comprometimentos cognitivos, o que pouco a pouco foi mudando, já que ela realizava todas as atividades, estava alfabetizada, conseguia interpretar textos e realizar operações lógico-matemáticas. O que fazia, então, essa menina continuar na mesma classe especial por quatro anos? Foi um longo caminho até que as professoras da escola pudessem começar a dizer sobre seu dó e seu horror diante da figura de Marluce. Intensos e legítimos medos estavam presentes, entre eles o de que a menina assustasse as outras crianças da escola e o de que ela, Marluce, sofresse demasiadamente com a discriminação.

Concomitantemente à atividade na prefeitura, realizei minha pesquisa de mestrado, com o objetivo de compreender, sobre a base da experiência docente de uma professora da rede pública estadual paulista, o impacto da

política educacional de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares, implantada na última metade da década de 1990 (ANGELUCCI, 2002). Realizei considerações sobre o momento atual do capitalismo; apresentei as políticas educacionais que, naquela década, visaram a reversão do quadro de acentuada exclusão escolar; examinei a história da educação especial no que concerne à discussão sobre segregação e inclusão de alunos com deficiência. Formou-se, então, o quadro de compreensão para as entrevistas com Cecília, uma educadora com experiência em educação especial e educação regular e que, em sua história profissional, já revelava disposição de incluir em classes regulares alunos usualmente tidos como inaptos para frequentá-las.

Ainda nesse mesmo período, passei a trabalhar como professora em cursos de graduação em Psicologia e Pedagogia, muitas vezes em disciplinas ligadas à discussão sobre os direitos de pessoas com deficiência. Foi então que comecei a solicitar de alunas e alunos que escrevessem sobre a lembrança mais antiga que tivessem a respeito do encontro com alguém muito diferente. Muitas vezes, perguntavam-me quem era o diferente e a recomendação que dava era a de que escrevessem a respeito da primeira pessoa que lhes tivesse vindo à memória. Histórias interessantíssimas surgiram, muitas vezes acompanhadas de um trabalho de reflexão sobre a situação: por que aquela determinada pessoa era tão diferente para o sujeito que recordava? As marcas da diferença sexual, da deficiência, da pobreza e da negritude eram constantes, assim como a sensação de que o “diferente” em questão era o próprio sujeito que recordava.

Esse primeiro encontro com alguém muito diferente teria suscitado quais efeitos sobre a atitude frente à diversidade humana? E quais os efeitos de um encontro que se tenha prolongado, os efeitos de um vínculo? Perguntas assim e outras acompanharam a discussão disparada pelas memórias de todos nós, acabando por configurar o desenho desta pesquisa.

1.2 A Pesquisa

... já é tempo de renunciar a sonhar com a liberdade e de decidir concebê-la.

SIMONE WEIL.

Esta é uma pesquisa sobre narrativas de história de vida de pedagogos que enseja, na companhia dos depoentes, compreender possíveis relações entre trajetória de vida, nela contida o percurso profissional, e a adoção do princípio ético da educação conjunta para Todos.

Inserimo-nos numa tradição de pesquisas em Psicologia Social que busca a construção de saberes a partir da aproximação de sujeitos com diferentes saberes, articulando o conhecimento científico com aquele produzido na vida diária, por pessoas que não costumam figurar nas produções acadêmicas, senão na condição de informantes ou objetos de estudo.

Ao fazermos a opção por recolher depoimentos, partimos da ideia de que algum ingresso na vida diária dos sujeitos, a participação tanto quanto possível em sua realidade cotidiana, chegar-se ao modo como estudam suas práticas habituais e suas práticas inovadoras (as que carregam muita iniciativa), favorece a constituição de uma pesquisa significativa para todos os envolvidos, entrevistador e depoentes. Somos todos pesquisadores. Gonçalves Filho (2003) alerta-nos para o constante cuidado de não aderirmos à proposta usual de se pesquisar alguém, invadindo sua vida ou avaliando desdenhosamente suas decisões, mas de pesquisarmos em companhia de alguém um assunto que afinal interesse a todos e a cada um. Importa, então, encontrar o assunto relevante em contato com os sujeitos interpelados. A pesquisa, assim tomada, é um convite à reflexão conjunta.

Estas breves considerações têm a intenção de marcar uma perspectiva: o desenho metodológico é uma escolha ética e não um desdobramento instrumental (LEOPOLDO E SILVA, 1997).

Como pudemos observar durante nossa pesquisa de mestrado, é comum encontrarmos os profissionais da educação, notadamente os professores, vivendo sentimentos contraditórios que, muitas vezes, acabam sendo percebidos sob a rubrica de confusão ou inconsistência. Cecília, nossa depoente naquela ocasião, muitas vezes referiu-se à política atual de inclusão escolar como um projeto sólido, elaborado por pessoas capacitadas, mas que não é bem aplicado pelos educadores. O desafio, então, estaria em fazer com que estes profissionais executem adequadamente aquilo que já foi pensado pelas autoridades (políticas e acadêmicas). Porém, em muitos outros momentos, Cecília percebia essa mesma política como construção abstrata empreendida por pessoas que não são participantes efetivas da vida diária e que, por esse motivo, traçam metas irrealizáveis e ordenam caminhos que não condizem com as possibilidades concretas vividas no chão de escola. Em diferentes momentos Cecília dizia:

Então, eu não sei se é só culpa dos professores, se é só culpa do aluno ou culpa do sistema ou culpa de quem. O que eu posso – eu, o coordenador – o que a gente pode exigir é que seja feito um trabalho sério, porque, pela proposta do Estado, é. O Estado tem uma proposta maravilhosa.

E nós [professoras da escola especial] temos o mesmo pensamento: “Eles [professores da rede regular] vão jogar a criança fora! Eles vão acabar com aquilo que nós levamos uma vida para construir!” Nós estamos aqui trabalhando do jeito que conseguimos, entrando em curso que não tem nada a ver, mas a gente vai buscar... e vendo um livro ali, entrando na Internet para pegar alguma coisa: “O que esse menino tem? Vamos lá pesquisar porque a gente não consegue descobrir. E como é que nós vamos trabalhar aquele menino que não pára? O que nós vamos fazer?” Fomos fazer curso com um psiquiatra, uma palestra muito boa até... como que eu lido na hora da crise dessa criança? Eu grito? Eu deixo fazer? Eu não deixo? Eu abraço? Eu não abraço? O que eu faço? Nós estamos atrás. Então, a gente está procurando o quê? Que quem realmente entenda, quem tenha trabalhado, quem tenha vivido, quem tenha... esse estudo teu, essa pesquisa toda, chegue para a gente e fale assim: “Não, gente, não é para dar aquela receita, não é assim. Se você partir por esse caminho, fica mais fácil. Experimenta”. (...) Nós enquanto [professoras da] Educação Especial e meio contra a inclusão. Contra uma inclusão que a gente vê [acontecer], que dizem que existe [no papel] e que a gente não acredita que exista [de fato]. Existem escolas que tiveram ou que foram obrigadas a ficar com algum, uma meia dúzia de alunos deficientes, tem que ficar porque

essa inclusão, o decreto que você diz, existe. Consegue perceber esse meu pensamento? Eu acredito que se você conversar... não é assim. Tem que acontecer, sim. É necessário até que aconteça, mas de uma outra forma. Que alguém, realmente, desça, mas desça, sabe, saia lá de cima, olhe aqui para baixo e diga: “Não, não é assim. Deixa eu passar um mês numa escola de deficientes mentais. Deixa eu passar um mês numa escola, numa escola comum. Deixa eu ver a realidade ali, no dia-a-dia. Deixa eu olhar um pouquinho para ver como é que, como é que eu faço”. E depois, pegar toda aquela sua pesquisa, aquele estudo que deve ser lindo e maravilhoso, que é mesmo, porque de muita coisa a gente precisa e a gente não tem. A gente tem essa necessidade, que vá lá conversar com a gente. “Agora vamos montar um trabalho”.

Muito mais do que simples confusão, essa experiência alude ao que Chauí, ao estudar a vida proletária, chamou de consciência contraditória: “Um fenômeno no qual um saber real, uma consciência verdadeira das condições objetivas, é sufocada internamente sob o peso da adversidade que impede à verdade conhecida e reconhecida propagar-se numa prática e que, ao contrário, cinde essa consciência que sabe fazendo-a produzir atos e discursos negadores de seu saber” (1980, p.37). Tal divergência entre os caminhos apontados pela experiência e aqueles implementados pelos órgãos governamentais cria práticas ambíguas por parte dos educadores, posto que, por muitas vezes, abdicam de sua própria percepção e de sua capacidade reflexiva para aderir ao “discurso do conhecimento”³, representado pelos órgãos oficiais de educação.

Entretanto, ao conversarmos longa e profundamente com Cecília sobre suas experiências, nosso pensamento ganhou novas nuances, incluindo as contradições da realidade e da percepção. Assim, tratado em conjunto com a depoente, o fenômeno tornou-se mais inteligível, mais complexo. Daí a importância de entrevistas com discussão multilateral, realizada por entrevistador e depoentes, que partam da retomada de certas experiências, indagando-as sobre os sentidos que assumiram originalmente e que podem

³ Quanto ao “discurso do conhecimento”, Chauí afirma: “...sabemos que se trata de um discurso instituído ou da ciência institucionalizada e não de um saber instituinte e inaugural e que, como conhecimento instituído, tem o papel de dissimular sob a capa de cientificidade a existência real da dominação” (1982, p.11).

assumir atualmente; o que revelam a respeito do tempo vivido e da maneira como foi vivido; quais as possíveis articulações com o que hoje vivemos.

Esta pesquisa não pretende abranger o conjunto da vida dos depoentes, mas sim experiências (não necessariamente profissionais) com aquele que é significativamente diferente. Aspecto, portanto, mais limitado que histórias de vida e mais largo que experiências apenas pedagógicas. Dada a riqueza já narrada em inúmeros trabalhos como os de Nóvoa (1995); Bueno (1993); Catani (2000) Bueno, Catani e Sousa (2003) e Mignot (2003), sabemos que histórias profissionais poderiam valer como um assunto suficiente e independente. Mas **pretendemos examinar mais especificamente os vínculos entre o encontro com pessoas significativamente diferentes e a decisão dos depoentes-pedagogos pela defesa do princípio ético da educação conjunta para todos: eis o alvo completo da pesquisa.**

Para isso, pretendemos criar um campo de lembranças e investigação em que o depoente seja convidado a lembrar o momento de sua vida em que se deparou com a percepção inaugural de que há pessoas significativamente diferentes e como lidou com essa percepção. Interessa-nos saber em que condição de vida encontrava-se naquela ocasião; quem era a pessoa considerada diferente; que laço existia com ela; qual era a diferença em questão; como o depoente e as demais pessoas de seu convívio experimentaram essa situação; e, por fim, se e como essa experiência manteve relação com a adesão ao princípio ético-político da educação conjunta para todos.

Interessa-nos também saber como se sustenta para os depoentes-pedagogos, ainda hoje, o princípio da Educação Conjunta para Todos em um contexto escolar que é historicamente dual, ou seja, que se organiza a partir da divisão ente aptos e não-aptos, entre normais e deficientes; em última instância, entre escolarizáveis e não-escolarizáveis⁴.

Importante ressaltar que não se trata de uma procura ingênua por relações mecânicas ou automáticas entre situações vividas com pessoas

⁴ Para realizarmos tais afirmações, apoiamo-nos principalmente em Patto (1990) e Bueno (2004).

significativamente diferentes e a defesa da Educação Conjunta para Todos. Sabemos que um só encontro, isolado ou apressado, não determina opções éticas ou possibilita que reconheçamos os humanos naqueles a quem costumeiramente são destinadas condições aviltantes de vida segregada. Como afirma João Cabral de Melo Neto (2008), em seu poema “Tecendo a Manhã”:

Um galo sozinho não tece uma manhã:
Ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
E o lance a outro; de um outro galo
que apanhe um grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

As decisões que tomamos, mesmo quando especialmente disparadas por um encontro, serão sempre construídas, preparadas por outros tantos encontros e por outros quantos agentes talvez mal recuperados em nossas lembranças, mas nem por isso insignificantes. Pensamos que a recordação de nossos depoentes sobre o primeiro encontro não os devolveu simplesmente à primeira vez que avistaram uma pessoa significativamente diferente, mas à ocasião marcante em que a puderam “perceber” e, aí então, fazer uma experiência que comportou recordação e um destino: a experiência reuniu-se a outras experiências, desvelou a presença de gente socialmente velada, deflagrou a reiterada vivência de elevação e rebaixamento da percepção social, suscitou uma espécie de compromisso com a primeira visão ou audição liberadas.

Assim, não buscamos miticamente o encontro originário, mas aquele que, guardado na memória, tornou-se um começo e também paradoxalmente

uma síntese de caminhos posteriores, os caminhos trilhados por cada um dos depoentes em relação ao processo de reconhecimento e estranhamento dos outros.

Para que tudo isso aconteça são necessárias muitas condições. Como afirma Gonçalves Filho (2004(a/b)), para que o encontro aconteça, é necessário que os dois envolvidos reconheçam-se dialeticamente como humanos.⁵ É imprescindível que a pessoa comumente rebaixada saia da condição de invisibilidade social, mesmo que por alguns instantes e ainda que seja mínima sua ação (quando tenha dependido apenas de sua presença pessoal, seu corpo). Da mesma forma, é imprescindível que, aquele que não carrega todo o tempo o estigma de estranho possa estranhar-se. Muitas situações pregressas, sem o saber, prepararam tal encontro. Encontro em que “a aparição do segregado e o estranhamento do integrado determinam-se mutuamente: dignificar uma pessoa estranha supõe estranhar-se, supõe viver e assimilar a dignidade das estranhezas humanas” (2004 (a/b)).

⁵ Guardo uma nota escrita do orientador:

“A percepção de mim como alguém só assume suficiente realidade quando sou percebido por outrem. É preciso, entretanto, que a pessoa rebaixada seja por alguém retirada de seu rebaixamento tanto quanto dele saia ela mesma: que o rebaixado saia para alguém e seja por alguém retirado de seu rebaixamento. Um gesto da pessoa rebaixada ou a simples influência de sua presença são ingredientes imprescindíveis de sua recuperação. De quem quer que seja a iniciativa (o primeiro impulso seja do humilhado ou seja de outrem), o fato é que a participação mais ou menos ativa do humilhado é sempre decisiva. O gesto ou a presença do humilhado, quando não são o gatilho, o que corresponde à maioria dos casos, são todavia a confirmação do gesto de quem o veio reconhecer e animar.

“Nos depoimentos por você recolhidos, Biancha, é frequentemente notável a lembrança de um encontro iniciado ou despertado pelo sujeito rebaixado: tudo começa com um gesto dele (uma ação, a voz, um suave olhar) ou começa com a silenciosa influência de seu corpo distraído (o corpo desprevenidamente oferecido à percepção alheia como coisa muito diversa de uma simples coisa ou de um mero organismo; o corpo como alguém; o corpo antes de olhar ou falar, mas já percebido como capaz disso, e assim percebido tanto pela pessoa quanto por seus recuperadores.

“Do lado destes, os que resgatam o humilhado ou apóiam o seu resgate, é também notável, por sua vez, uma inversão dialética do caminho vivido, o caminho do reconhecimento. Quem testemunha ou aborda o sujeito estranho como alguém, tanto vive a estranheza de outrem quanto sua própria estranheza: os que são estranhos, separados do mundo, devolvem-nos então nossa própria separação do mundo, nossa própria estranheza. Quem reconheceu o estranho, estranhou-se. Quem compareceu no reconhecimento da pessoa estranha, compareceu na vivência de si mesmo como estrangeiro. O caminho dialético só fica completo e finalmente selado por duas experiências opostas e complementares: percebemos que não é bom o isolamento, a presença obscurecida ou o gesto bloqueado, a aparição e a participação impedidas; e percebemos que não é boa a indiferenciação, a dissolução da separação entre nós, e entre nós e o mundo, a separação que assinala a pluralidade de todos, a irredutível singularidade e personalidade de cada um, assinala também a transcendência do mundo e nossa transcendência no mundo”.

Carlos Drummond de Andrade, em “A Doida” (1984), conta-nos sobre o dia em que um grupo de meninos, já acostumado a apedrejar a casa de uma velha senhora, não vê mais graça na atitude corriqueira, posto que, de dentro da casa, não vem mais resposta nem às pedradas nem aos insultos. Os meninos detêm-se por alguns instantes em acertar o que ainda resta da destruída casa, até se desinteressarem. Um deles, porém, sob o pretexto de encontrar novos e mais interessantes alvos, vai aproximando-se mais e mais da casa, acabando, inclusive, por nela entrar. Desde o jardim, passando pela mobília e pelos objetos pessoais destróçados pelos anos de apedrejamento, o menino segue pensando sobre qual deve ser a história da doida. É nesse clima que ocorre o encontro entre o menino e a agonizante doida. Percorrer a casa vale como um ingresso na história da mulher doida. Perguntas sobre a casa e sobre os tempos passados surgem, assim como surgem as considerações sobre a morte apoiadas na cultura familiar do menino. Lembra-se das palavras maternas “ninguém no mundo deve morrer sozinho”, assim como de seu próprio horror ao acordar na escuridão noturna sem sentir o calor do irmão protetor, que com ele compartilha a cama. Quanto à doida, não há ninguém a chamar, mais nada a fazer, senão estar em sua companhia: “Com o ar fino veio uma decisão. Não deixaria a mulher para chamar ninguém. Sabia que não poderia fazer nada para ajudá-la, a não ser sentar-se à beira da cama, pegá-lhe nas mãos e esperar o que ia acontecer”.⁶ Naquele momento, o menino pôde encontrar-se, para além da doida, com uma pessoa, e pessoas não devem morrer sem o conforto da presença de alguém. E ela, quase inerte, pôde também oferecer-se; não como a doida rabugenta, reativa aos gestos raivosos, mas como mulher seca, só, necessitada da companhia do outro.

As Hipóteses

Partimos da consideração de que as pessoas que vivem ou testemunham situações de preconceito, humilhação e outras formas de opressão em sua história pessoal, sem privilegiadamente ignorá-las ou negá-las, sem explicá-las defensivamente (racionalizando, distorcendo,

⁶ Agradeço imensamente esta sugestão de leitura, que me foi oferecida pela professora Ecléa Bosi, por ocasião do exame de qualificação.

simplificando), sem externalizá-las (pretendendo delas imunizar-se artificialmente), ou seja, pessoas que não caem pesadamente em formas mais ou menos inconscientes de defesa psíquica, interiorizam e interpretam essa experiência; e, nesta medida, podem até mesmo aproveitá-la. Com isso, queremos dizer que é possível viver situações de violência de modo a compreender ou buscar seus sentidos, tornando essa experiência menos enigmática e, portanto, menos assustadora, já que é possível encontrá-la em relação com nossa história individual, com a história dos outros e com a história da sociedade de que participamos.

Assim, as primeiras experiências com pessoas significativamente diferentes podem ter valido como um enigma para os depoentes, um enigma que os tenha levado à procura de maior entendimento sobre a pessoa em questão, suas condições de vida e sua circulação social. Ao buscarem sentidos para tais experiências, é possível que nossos depoentes-pedagogos tenham podido refletir também sobre os sentidos da diferença e da desigualdade em nossa sociedade.

Hipóteses Derivadas

1. Essas experiências, valendo como condições para que a diferença pudesse ser vivida e pensada pelos depoentes, podem ter valido também para uma consciência política especial: possivelmente fizeram com que os depoentes problematisassem o juízo de valor que recai socialmente sobre pessoas significativamente diferentes, juízo em que relacionamos imediatamente diferença e desigualdade ou, mais precisamente, juízo em que atrelamos diferença à inferioridade.
2. Pensar sobre o preconceito testemunhado ou vivido pode ter auxiliado na percepção da produção coletiva de dores que aparecem individualmente. Assim, é possível que a abertura para pensar a condição social do sujeito significativamente diferente tenha levado à compreensão do caráter político dos sofrimentos humanos, estreitando o laço entre história

individual e história da coletividade, história da sociedade que construímos.

3. A escolha pela educação e, principalmente, a opção por práticas que caminham na direção da educação conjunta, podem guardar relação com a mais antiga experiência de encontro que os depoentes cedo tiveram com pessoas significativamente diferentes. Por encontro, é preciso enfatizar, estamos entendendo o contato que combina a percepção do outro, de si mesmo e da situação; não simplesmente reagir ao estranhamento, mas senti-lo, aceitá-lo e, com isso, constituir sentidos.
4. O quadro geral de reflexão a respeito dos sentidos da desigualdade em nossa sociedade pode estar auxiliando os depoentes na ruptura com concepções e práticas que reforçam a lógica reprodutora de estigmatização e de segregação, tão característica do sistema educacional brasileiro, desde sua formação.

II. SOBRE AS ESCOLHAS DE PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos as principais escolhas empreendidas, compartilhando opções teóricas subjacentes à terminologia empregada na pergunta da pesquisa, à fonte utilizada e ao desenho metodológico.

II.1 As Pessoas Significativamente Diferentes

A criança te convoca o tempo inteiro a se aproximar de algo que você não quer, que você não quer reconhecer em você. E... dá medo. Uma *paura* mesmo! Mas, se passar da *paura*, quando a gente pode dizer que tem medo disso...

MARINA (depoente).

Não pretendemos partir da fixação em segmentos distintos e antagônicos ou reproduzir definições de normalidade e de anormalidade. Como bem já discutiram Canguilhem (1982), Goffman (1988) e Bueno (2004), tal categorização tem se alterado ao longo de nossa história, mas sempre conservando um olhar dicotomizante. Ora partimos de critérios relacionados ao conceito de moda em estatística, ora estabelecemos parâmetros de saúde, ora configuramos um padrão ideal de humanidade. Porém, a maneira como historicamente temos construído a pergunta a respeito da diversidade humana persevera, posto que seu efeito, obedecendo sempre à mesma função social, é a criação de dois agrupamentos, polarizados, em que se distingue quem tem legitimidade para ser visto como sujeito dos direitos – o normal – e quem ocupa o lugar de, no máximo, alvo da concessão de favores – o anormal.

Predominantemente a partir da década de 1960⁷, acompanhamos importantes discussões que auxiliaram na compreensão do caráter ideológico da busca pela fronteira entre a normalidade e a anormalidade. Assim, podemos entender tal divisão como um importante instrumento de construção de justificativas científicas para a desigualdade social (PATTO, 1999). Exemplo clássico é o estudo de Gould (1991) sobre a craniometria, a frenologia e a psicometria do século XIX e início do século XX e seus efeitos sobre o mundo do trabalho e da educação.

Foi também nessa década que se fortaleceu a organização de minorias sociais, reivindicando o reconhecimento de seus direitos. Como aponta Bueno (2004), foi no Brasil da metade da década de 1950 que houve o aumento do número de entidades filantrópicas de/para deficientes. Muitas delas foram unificadas e ganharam organização de caráter nacional ao longo da década seguinte, como a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi, a Associação de Assistência à Criança Defeituosa – AACD, e mais tarde, já na década de 1980, a Associação de Pais e Amigos do Excepcional – APAE. Foi ainda ao redor da década de 1960 que ocorreram as primeiras Campanhas Nacionais de Educação de surdos, de cegos e de deficientes mentais.

Excepcional, defeituoso. Muitas vezes, observamos uma tentativa de contorno da discussão a respeito das diferenças entre os homens em jargões como “todo mundo tem alguma deficiência”. Sem dúvida alguma, a afirmação da diversidade humana, expressa desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos⁸ é ponto de partida para o reconhecimento do estatuto de humanidade de uma grande parcela de pessoas que, ao longo da história,

⁷ Podemos citar Erving Goffman que, em 1963, publicou *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*; e Georges Canguilhem que, em 1966, publicou *O Normal e o Patológico* (as edições de tais obras utilizadas por nós são brasileiras, publicadas respectivamente pela Editora LTC, em 1988, e pela Editora Forense, em 1982).

⁸ Art. II. 1. “Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição”. DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948.

foram vistas como aberrações, monstruosidades ou, no mínimo, curiosidades científicas com caráter de exceção que confirma a regra da normalidade. Acompanhemos a narrativa do Gould (1991) sobre H. Goddard, psicometrista que divulgou as ideias de Binet nos EUA do início do século XX. Goddard, em 1913, foi o responsável por um projeto de aplicação de testes de inteligência em 152 imigrantes que estavam no porto da Ilha de Ellis, entre eles, judeus, húngaros, italianos e russos. Em nenhum desses grupos houve índice menor do que 79% de deficientes mentais, de acordo com a testagem. Tal resultado poderia ter provocado o autor a reconsiderar seu processo de pesquisa, mas, diferente disso, detonou a seguinte questão, de acordo com Gould (1991, pp. 172, 173):

Então, o que deveria ser feito? Devolver todos esses deficientes mentais aos seus lugares de origem? Impedi-los de embarcar para a América? Antecipando as restrições que se tornariam lei uma década depois, Goddard sustentou que suas conclusões “proporcionavam importantes considerações com vista a decisões futuras, tanto científicas quanto sociais e legislativas” (1917, p.261). Mas, por essa época, Goddard já havia moderado sua primeira posição com relação à internação dos débeis mentais. Talvez não houvesse trabalhadores obtusos em número suficiente para desempenhar a grande quantidade de tarefas francamente não apetecíveis oferecidas pela sociedade. Para elas, podiam ser recrutados os deficientes mentais: “Realizam muitos trabalhos que os demais não estão dispostos a fazer... Existem muitíssimas tarefas monótonas a serem realizadas, muitíssimos trabalhos pelos quais não estamos dispostos a pagar as remunerações que recebem os trabalhadores mais inteligentes... talvez o deficiente tenha uma função a desempenhar” (1917, p.269).

Mas banalizar o efeito da percepção da diferença tampouco é reconhecê-la. Aderirmos ao discurso de uma pretensa naturalidade em relação à determinada condição humana não nos auxilia a assegurar um lugar social digno a uma pessoa sem os membros inferiores e superiores, por exemplo. É também transformar em massa amorfa a humanidade de cada um afirmar que todas as diferenças devem ser encaradas com naturalidade, como sendo apenas mais uma entre tantas outras diferenças.

Amaral (1995) foi fundamental na produção de contribuições para essa discussão na psicologia brasileira; estudou em profundidade aspectos

relacionados à experiência pessoal da deficiência, sempre entrelaçados com a compreensão da condição social de deficiente. Enfrentando a questão do preconceito subjacente à terminologia nessa área, propôs a expressão “diferenças significativas” que aqui adotamos. Com tal expressão, a autora pretendia atender à necessidade de se romper a falsa dicotomia presente na afirmação de que “existimos nós e existem eles”, como se, de fato, pudéssemos identificar em dois campos distintos – e na maior parte das vezes opostos – os agrupamentos humanos: nós, os normais; eles, os deficientes, os negros, os índios, os loucos... enfim, aqueles com quem não podemos/conseguimos nos identificar. A expressão abrange pessoas com deficiência física, mental ou sensorial; pessoas com intenso sofrimento psíquico; pessoas com comportamento hiperativo ou anti-social; pessoas pertencentes a minorias culturais, étnicas ou linguísticas (indígenas, afro-descendentes, migrantes); pessoas com síndromes, distúrbios, transtornos.

A autora também se preocupava fortemente com o fato de que a percepção da diferença já traz em seu bojo um juízo de valor que imputa à pessoa o lugar de inferior. Por isso, defendia a desadjetivação da diferença; ou seja, ela propunha que não atrelássemos as características humanas a uma escala de valores (AMARAL, 1995). O uso da expressão “significativa” relativamente ao termo “diferença”, embora recaísse em um processo de adjetivação, intencionava caracterizar o humano como necessariamente diverso sem, entretanto, dar margens à hierarquização. Partindo destas considerações, podemos continuar o caminho trilhado pela autora e procurar expandi-lo.

Horkheimer e Adorno (1973) dedicaram-se profundamente ao estudo do fenômeno do preconceito, em suas várias dimensões. Entre elas, gostaríamos de destacar a dimensão psicológica, presente no complexo e inconsciente jogo de espelhos em que o insuportável em nós mesmos – e por isso mesmo negado – é percebido tão somente como atributo do outro. Rapidamente, então, o sentido da alteridade conjuga-se ao de ameaça, posto que escancara a existência de algo em nós mesmos com o qual nos debatemos cotidianamente para fazer permanecer escondido. Assim, ocupamo-nos em

detectar, apontar o horror, desqualificar aquele que o carrega e, quase que obviamente, condená-lo ao rebaixamento moral e social. Benjamin (1995), que dialogava com os estudos dos dois colegas frankfurtianos, escreveu sobre esse encontro com o diferente:

Luvras

No asco por animais a sensação dominante é o medo de, no contato, ser reconhecido por eles. O que se assusta profundamente no homem é a consciência obscura de que, nele, permanece em vida algo de tão pouco alheio ao animal provocador de asco, que possa ser reconhecido por este. – Todo asco é originalmente asco pelo contato. Desse sentimento até mesmo a subjugação só se põe a salvo com gestos bruscos, excessivos: o asqueroso será violentamente enlaçado, devorado, enquanto a zona de contato epidérmico mais fino permanece tabu. Só assim é possível dar satisfação ao paradoxo do imperativo moral que exige do homem, ao mesmo tempo, a superação e o mais sutil cultivo do sentimento de asco. Não lhe é permitido renegar o bestial parentesco com a criatura, a cujo apelo seu asco responde: é preciso tornar-se senhor dela.

(BENJAMIN, 1995, pp. 16-7)

Denso e alegórico, este texto do autor revela o motivo pelo qual entendemos ser impossível simplesmente desadjetivar a deficiência ou qualquer outra condição humana que, ao longo de nossa história, tomamos como estranha. Afinal, atribuir-lhe um valor negativo cumpre importantes funções, entre as quais, a de assegurar àquele que julga mais algum tempo distante de suas próprias idiossincrasias. Pode, dessa forma, confortar-se com uma imagem de si que, se não adere perfeitamente ao ideal de humano, ao menos está mais próxima disso do que está a imagem do deficiente, do louco, do sindrômico. Um jogo do “antes ele [subjugado] do que eu”, sem se levantar a possibilidade de outras relações sociais, que não partam da dupla de opostos complementares dominador-dominado. Gonçalves Filho (2007) considera que o fenômeno do preconceito tem sua base nas relações de dominação, servindo, inclusive, para reproduzi-la e justificá-la. Assim, mais fundamental que a naturalização do julgamento que inferioriza, presente no preconceito, é a naturalização da dominação como base das relações sociais, que acaba por autorizar a frequente pergunta: quem é melhor [ser humano]?

O problema não está na presença de uma moral diante das várias situações humanas que vivemos, pelo contrário, é necessário que a reconheçamos, possamos partir dos efeitos dessas experiências sobre nossas percepções, sentimentos e pensamentos, a fim de compreendermos a complexa rede que tece os processos de aproximação e distanciamento dos outros e, em última instância, do outro em nós⁹. É fundamental a possibilidade de reflexão a respeito do que vivemos a fim de tentarmos compreender qual é o terror encoberto por nosso preconceito. Outra lembrança:

Trata-se de um evento de dois dias, organizado pelo Fórum Paulista de Educação Inclusiva, congregando representantes de prefeituras, universidades e sociedade civil organizada. Previsão de participantes: 500 pessoas. Estamos em 2001 e somos convictos do aspecto vanguardista de nosso movimento.

Para a programação da primeira tarde, desejando diversificar as formas de debate, havia mesas-redondas, grupos de discussão e a projeção de um filme chinês, *Nenhum a Menos*, seguido de debate. No intervalo entre as atividades, a mesa de almoço é longa, com gente de todo o estado, tantas histórias para contar. Sou apresentada a uma colega, pedagoga da baixada santista, especialista em deficiência visual e cega. Para puxar assunto, pergunto se vai assistir ao filme e ela, gentil, olha para mim e diz: *o filme é falado em chinês!* Eu, incapaz ainda de entender, retruco: *mas tem legen...* quero desaparecer junto com a minha voz, espantada com a minha impossibilidade de acompanhar as implicações da deficiência no cotidiano da colega.

Um fio de identificação é retomado em mim: mulheres que somos, no retorno do almoço, vamos juntas ao banheiro, eu e Leda. Ela segura meu cotovelo para se guiar e entramos no corredor que dá acesso aos banheiros. Voltamos a conversar sobre o trabalho, sobre o evento, sobre o almoço... e com isso vou me tranquilizando. A sensação é de que o meu comentário absurdo deve ser algo corriqueiro para ela, que não parece ter ficado sequer surpresa, quanto mais contrafeita. Consolo-me pensando que não fui a única que não conseguiu pensar que um filme chinês, com legendas em português não atenderia às necessidades de todo o público; a comissão organizadora inteira do Fórum Paulista de Educação Inclusiva, derivado do Fórum Permanente de Educação Inclusiva, sustentado pelo MEC, não havia pensado nisso.

⁹ Fazemos, aqui, explícita referência a Goffman (1988) no capítulo “O Eu e seu Outro” de seu livro *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*.

Sáímos do banheiro, um homem vem na direção contrária; jogo meu corpo de lado rapidamente e empurro ligeiramente Leda. Tensão. Ela compensa o desequilíbrio jogando sua bengala para o meu lado. Tudo muito rápido: a bengala voando à nossa frente e meu pé ainda estendido, mas já culpado pelo chute que acabo de dar nela. Vamos juntas, abaixando para pegar a bengala e chocamos nossas cabeças. Leda fica um pouco irritada; percebo isso no tom de seu: *pode deixar*. Eu me levanto cansada, desmoralizada. Ela encontra a sua bengala, o meu cotovelo e, a despeito da minha inabilidade, conseguimos chegar ao saguão para encontrar nossos colegas. Experimento o alívio que é colocá-la ao lado de uma pessoa de sua equipe, tomada que estou pela certeza de que saberá estar ao lado dela sem causar danos como eu. Saio de perto, carregando uma dor profunda por me sentir incapaz de estar com ela, de estar com o outro.

Considerar a necessidade que senti de me desvencilhar de Leda, logo após o episódio da bengala, foi essencial para compreender minha relação com a visão, com as pessoas com deficiência visual, com as diversas condições humanas, impensadas por mim. Também a partir dessa experiência pude entender melhor alguns educadores que, amedrontados, afirmam não aceitarem trabalhar com uma criança com diferenças significativas, pois não sabem o que fazer, podendo, inclusive, prejudicá-las.

Sem negar a existência das diferenças humanas nem tampouco negar o efeito subjetivo de sua percepção, saindo, assim, de uma postura asséptica, propomos outro caminho que não o sugerido por Amaral (1995), via desadjetivação. Retomando os autores da Escola de Frankfurt acima lembrados, propomos que o juízo de valor negativo que recai sobre as pessoas com diferenças significativas seja compreendido como parte do processo de preconceito, em que a desqualificação do outro serve como um importante indicador daquilo que nos apavora em nós mesmos e, principalmente, orienta-nos sobre a força com que persiste a visão de que há aqueles para quem os direitos foram criados e aqueles que, quando gozam dos direitos, fazem-no sob concessão.

Pode parecer estranho, a esta altura, a adesão, desde o título desta pesquisa, ao termo “forasteiros”. Se não estão fora da humanidade ou dos processos sociais em que se configura e se reproduz nossa vida, estão fora de quê? Do reconhecimento da legitimidade de sua forma de existência, do campo dos direitos, especialmente, aquele concernente à dignidade humana. A pessoa com diferenças significativas é comumente vista como aquela que não deveria ser, que não guarda as características necessárias para que se reconheça a legitimidade e a dignidade de sua existência. Sua presença aponta um projeto de humanidade que supostamente falhou. Diante disto, mesmo sem reconhecer, corriqueiramente pensamos: melhor seria se não tivesse vingado. Mais uma vez, Amaral (1995) e Bueno (2004) auxiliam-nos ao recuperarem as diversas formas explicativas construídas, ao longo de nossa história, para o fenômeno da anormalidade. Perigo de desonra para a *polis*, castigo ou dom divinos, possessão demoníaca, doença a ser tratada e curada, condição humana... essas diferentes concepções que convivem ainda hoje, às vezes até sob formas sincréticas, revelam a hegemonia de ideias que partem da inviabilidade e da inadequação das formas de ser que o diferente apresenta. Daí, o forasteiro: mesmo estando entre “nós”, é aquele cujas vestes, corpo, comportamento, língua, denunciam seu não-pertencimento.

II.2 Educação em Conjunto para Todos

Nestes dias ninguém pode
aferrenhar-se naquilo de que “é capaz”.
Na improvisação está a força. Todos os
golpes decisivos são desferidos com a
mão esquerda.

WALTER BENJAMIN.

A expressão Educação Inclusiva, tão corrente na última década, pode parecer auto-explicativa em um primeiro momento, sendo desnecessária qualquer justificativa.

Brandão (2006), ao discutir sobre a Educação, relaciona o surgimento da instituição educacional como entidade específica e sistemática, a parte das atividades sociais corriqueiras, a uma determinada forma de socialização em que tanto os bens quanto os saberes passam a ser divididos hierarquicamente entre os indivíduos de uma coletividade, surgindo, desta forma, “os que sabem” e “os que podem ensinar a saber”. Nesse panorama, muitos são os desdobramentos, todos marcados pelos efeitos da divisão social. Alguns desses desdobramentos relacionam-se ao próprio campo do saber, como aponta o autor: ao estabelecermos “quem sabe”, estamos também definindo “o que deve ser sabido” e, portanto, “aquilo que não vale a pena saber”. Estamos também definindo que há aqueles a quem se destina o ensino do que se deve saber. Meninos, ricos, partícipes da cultura hegemônica... Mas o debate acerca do caráter excludente e elitista da instituição escolar já foi profundamente realizado por autores de diversas áreas da ciência, que dedicaram ou ainda dedicam-se profundamente ao tema. Entre eles, podemos citar, além de Brandão (1982, 2002, 2006); Freire (1981, 1997, 2000); Gentili (2007); Góes e Laplane (2004); Viégas e Angelucci (orgs., 2004); Cagliari (1997); Padilha, (1997, 2005); Patto (1997, 1999); Adorno (2003) e Bourdieu (1997(b), 1998, 2001).

O que pretendemos enfatizar é que o surgimento da instituição educacional como um lugar pretensamente destacado da vida diária das coletividades trouxe consigo novas categorias humanas, pois, na medida em que nos perguntamos quem é escolarizável e quem não é, criamos as crianças escolarizáveis e as crianças especiais. Não estamos colocando em dúvida a existência, pregressa à escola, de pessoas com diferenças significativas, inclusive aquelas com graves comprometimentos motores e cognitivos ou com sofrimento psíquico tão intenso que prejudiquem o estabelecimento da comunicação ou dos laços afetivos. O que está em jogo aqui é a instituição de um espaço social destinado às crianças, que acaba até por reconfigurar a ideia de infância, mas que apresenta critérios de seleção de seus usuários relacionados de maneira umbilical com a manutenção da hierarquia social (KUPFER E PETRI, 2000).

Bueno (2004), que se dedicou a estudar a relação anormalidade-normalidade, considerando sua construção e sua função em uma sociedade de classes, afirma que a definição acerca do sujeito diferente não se dá tão somente por um atributo individual deste, afinal:

1. excepcional é o indivíduo que diverge da média (mas também o que não diverge);
2. excepcional é aquele que apresenta dificuldades na escola regular (mas é também o que não as apresenta);
3. excepcional é aquele necessita de educação especial (mas é também aquele que dela não necessita). (p. 66).

O autor narra detalhadamente a inserção, ao longo de nossa história, dos vários agrupamentos humanos, além das pessoas com deficiências orgânicas, no rol da excepcionalidade, da anormalidade e, portanto, no rol daqueles que não estavam em condição de exercer seus direitos. A instituição educacional teve, desde suas origens, a função de transmitir o saber àqueles que poderiam aprender, bem como a condição de excepcional/ anormal traz em si a ideia de que a participação nos processos regulares, normais, de socialização, no mínimo, seria inadequada ou subaproveitada. Surge, então, a Educação Especial, tendo em seu público-alvo justamente este agrupamento:

aqueles considerados inadequados para a Educação Regular¹⁰. Com isso, o autor esclarece uma dimensão da relação entre Educação Regular – Educação Especial que poucas vezes recebe atenção, tornando mais complexa a análise. Ao mesmo tempo em que a Educação Especial pôde configurar-se como um – muitas vezes o único – espaço de circulação social e apropriação de saberes para um segmento populacional alijado da participação na vida cotidiana, é também um espaço de sustentação do movimento de expulsão desse segmento por parte do sistema regular de ensino. Por que sustentação? Entre outros motivos, podemos destacar os seguintes: porque legitima a polarização normal-anormal; organiza-se a partir da consideração das incapacidades e das impossibilidades de seu público-alvo; reafirma a impossibilidade de convivência e aprendizagem conjuntas; cria e alimenta a posição do especialista como único capacitado para lidar com o anormal. Assim, a Educação Especial precisa ser compreendida também como um importante instrumento de manutenção do lugar social da pessoa com diferenças significativas, na medida em que, mais que lhe proporcionar um lugar social, acaba por justificar sua inferioridade.

Não é à toa, nem por razões puramente científicas, que a excepcionalidade foi ampliando seu espectro, incorporando crianças com problemas cada vez mais próximos da normalidade e até mesmo aquelas que a mesma *objetividade científica neutra* considera dentro dos padrões de normalidade. Ao se ampliar dessa forma e colocando as dificuldades dessas crianças somente no âmbito dos seus *desvios*, a excepcionalidade passou a ser mais uma justificativa para a manutenção do *status quo*, pois a solução para as dificuldades de integração escolar e social dessa população não incorporou a sua própria produção e reprodução pelas condições da estrutura social. (BUENO, 2004, p. 172).

O panorama da Educação, ainda hoje exorta-nos a pensar e agir de modo classificatório. É contundente a hegemonia do pensamento educacional que valoriza as aquisições realizadas individualmente pelo alunado, a partir de relações de competição entre os sujeitos. O fator principal é a performance individual frente a situações de disputa com os demais alunos, transformados

¹⁰ A respeito da contribuição intensa da Psicologia nos processos de avaliação dos anormais, bem como na legitimação de seu lugar social de incapazes, encontramos importante referência em Gould (1991); Patto (1997, 1999); Moysés e Collares (1997); Moysés (2001).

de colegas em oponentes (DUARTE, 2004; GENTILI, 2007). Assim como são inúmeros os documentos governamentais e publicações científicas afirmando que os objetivos da Educação estão concentrados no desenvolvimento de habilidades e competências dos sujeitos¹¹. Autores da Educação, da Psicologia e da Sociologia da Educação, em seus estudos, já revelaram que nosso sistema educacional, que se articula a um projeto econômico-político, organiza-se a partir de uma lógica que imputa ao indivíduo a responsabilidade por seu próprio percurso, sem questionar o mundo em que isso tudo acontece¹².

A Declaração de Salamanca (1994), documento-base para todas as diretrizes e resoluções governamentais sobre a Educação Inclusiva, considera a lógica excludente a partir da qual se constituem os sistemas de ensino e da afirmação da diversidade humana. Assim, entende que a Educação deve reestruturar-se de modo a poder ofertar um processo de escolarização com qualidade e, preferencialmente, no mesmo espaço educacional, a todo e qualquer cidadão. Entretanto, importantes estudiosos da Educação Especial brasileira, como Ferreira (1998), Bueno (2001); Padilha, (1997, 2004); Góes e Laplane (2004) e Prieto (2006), já revelaram que tanto a Declaração quanto as políticas e programas de governo dela derivadas acabam por enfatizar o atendimento à população deficiente, novamente restringindo o foco de discussão.

Deste modo, cabe a pergunta a respeito do sentido que a política de Educação Inclusiva vem assumindo em nosso país. Vivemos, a um só tempo, um ideal educacional em que predomina a lógica meritocrática e que impõe como diretriz a Educação para Todos. Assim, refletir sobre os sentidos da política de Educação Inclusiva é indispensável para que entendamos as narrativas de nossos depoentes, bem como o peculiar sentido que, para cada um deles, pode haver na adoção desse princípio.

¹¹ Entre os documentos governamentais, destacamos os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997), por sua relevância e difusão no meio educacional, e a *Avaliação para Identificação das Necessidades Especiais* (2002), por tratar-se do único texto federal que diz respeito aos critérios educacionais que devem ser adotados para avaliar se uma pessoa tem ou não necessidades educacionais especiais. Entre as publicações acadêmicas citamos Perrenoud (2000 e 2002) por ser ele o difusor dessas ideias no campo da Educação.

¹² A esse respeito, podemos citar Azanha (1987); Padilha, (1997, 2004); Patto (1999); Sposito (2001); Frigotto (2001); Duarte (2004); Gentili (2007).

Um aspecto exemplar da história da Educação Especial que pode nos auxiliar a entender os rumos da inclusão no Brasil: embora a criação, no II Império, do Instituto dos Surdos-Mudos (hoje, Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES) e do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje Instituto Benjamin Constant), ambos situados no Rio de Janeiro, sejam tomados como marcos da Educação Especial no Brasil, foi somente a partir de 1970, que esta passou a ser alvo das políticas do governo federal. Em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que tinha por finalidade “a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (BUENO, 2004, p. 101). Para tanto, dois Planos Nacionais de Educação Especial foram elaborados entre 1975 e 1979. Analisando seus efeitos, o autor concluiu que a ampliação de vagas para a população com deficiência proporcionada pelos Planos de Educação Especial não pode ser considerada expressiva: em 1974 eram 96.413 as pessoas com deficiência matriculadas, passando a 102.268 em 1981 e a 159.325 em 1987. O mesmo autor evidencia ainda que esse aumento não significou acréscimo de oferta de educação pública, dado que as matrículas na rede privada continuaram representando mais de 40% das vagas (pp. 118-120). No ano de 2003, apenas 500.375 alunos com algum tipo de deficiência estavam matriculados em todo o país, em 2006, registrávamos 700.624 alunos nessa condição¹³, sendo que dados do censo demográfico realizado em 2000 apontam a existência de 24.229.726 pessoas com mais de cinco anos de idade com algum tipo de deficiência no Brasil (BRASIL, 2004).

Não seria descabido afirmar que, no caso brasileiro, as transformações no atendimento educacional oferecido a esse segmento populacional podem ser consideradas insuficientes e impróprias. Para os poucos alunos que conseguem chegar aos bancos escolares – posto que o seu acesso ainda não está garantido de fato, como os dados acima revelam –, a obtenção de resultados significativos na aprendizagem ainda é meta distante. Afirma BUENO (2004):

¹³ Números retirados do site do MEC.: [http://: www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

No caso brasileiro, o que parece caracterizar a trajetória da escola fundamental e, dentro dela, o ensino especial, é a perda de qualquer controle dos resultados efetivos, consubstanciado em efetiva aprendizagem dos alunos. Aí é que a educação especial tem se aproximado do ensino regular: na falta absoluta de acompanhamento, avaliação, aprimoramento da qualidade de ensino, quer no nível dos sistemas, quer no das instituições escolares ou da sala de aula (p. 25).

Trata-se de um modo de fazer política que repõe a exclusão, já que não se baseia no compromisso de superação dos problemas substantivos do sistema educacional brasileiro – a formação dos profissionais da educação, suas condições de trabalho e sua remuneração.

Neste momento inicial, entretanto, pretendemos tão somente evidenciar dois aspectos:

1º - A atual política coloca na ordem do dia a matrícula educacional de crianças que antes definimos como não escolarizáveis, porém, não se faz acompanhar de mudanças na lógica ou nos objetivos educacionais. A análise dessa aparente contradição é fundamental se desejamos compreender o panorama em que se encontra a Educação de pessoas com diferenças significativas, bem como as possibilidades de experiência, de encontro humano, na escola de hoje;

2º - A inclusão tem significado aumento de matrículas de pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Seus princípios fundamentais, apontados desde Salamanca (1994), têm sido reiteradamente desconsiderados, quais sejam: reconhecimento da diversidade humana, da Educação como direito de todo e qualquer sujeito humano, bem como da lógica excludente da Educação; comprometimento com a reestruturação dos sistemas de ensino de maneira que o processo ensino-aprendizagem realize-se a partir das diferentes características culturais, individuais, étnicas, religiosas, sócio-econômicas, etc., e não a despeito delas.

Colocação comum que ouvimos nas escolas é: “Nessa classe, existem dois casos de inclusão que estão aqui porque precisam se socializar”. “Caso de inclusão” já é uma expressão bastante emblemática de como esses alunos estão sendo vistos. Não são pessoas, não são alunos; são casos, casos de inclusão. A exclusão, mais uma vez, é a marca. Mas, desta vez, uma exclusão paradoxal, como afirma Bourdieu (1997 (a)), posto que é exclusão e inclusão. Os alunos estão lá. E por que estão nas salas de aula? “Ah, para socializar, porque isso é muito importante para eles”. E parece que o raciocínio se interrompe por aí.

Parece que as pessoas dão-se por satisfeitas com essa justificativa. Nenhum outro pensamento é exigido, afinal, quem vai negar a importância de uma criança com síndrome de Down, por exemplo, poder ter amigos e frequentar o recreio? Já é suficiente que essa criança possa circular entre “nós”. Essa é uma afirmação muito intrigante que nos põe na pesquisa dos possíveis significados para as pessoas que a realizam. Um possível sentido – e é só um – é perguntar como temos nos socializado? Quando ouvimos educadores, profissionais de saúde, pais, quando ouvimos a nós mesmos, imersos que estamos na cotidianidade, parece que se socializar é frequentar um espaço social tão somente.

Pode parecer também que é poder aprender algumas práticas de autocuidado, afinal, as Atividades da Vida Diária (AVDs) compõem igualmente os currículos da Educação Infantil e da Educação Especial. Não estamos questionando a importância do aprendizado da percepção e do cuidado de si. Essas práticas podem vir a ser atividades educativas muito interessantes. Não só elas, mas podem, se inseridas em um projeto pedagógico, trazer contribuição, podem vir a ser atividades que proporcionam conhecimento para todos. Mas não é isso que ocorre.

Pode parecer ainda que nos contentamos com essas pequenas aquisições. É certo que, a cada conquista, precisamos celebrar, mas podemos também – e devemos – fazer disso um motor para outros projetos. Contentamo-nos com muito pouco, principalmente quando falamos em educação pública para pessoas com diferenças significativas.

Saindo do campo das aparências, é preciso que nos lembremos que, antes mesmo de nascer, estamos inseridos em uma cultura, em uma forma de viver, de explicar o que vivemos e de transmitir esse entendimento (WINNICOTT, 1975). Uma criança com tetraplegia, por exemplo, que vive isolada, sem qualquer contato, está inserida em nossa sociedade. Está aprendendo sobre quem ela é, como é o mundo, qual o seu lugar nele, o que pode esperar dele e o que os outros esperam dela. Mesmo trancafiada em seu quarto, ela está aprendendo tudo isso. E o que aprende uma pessoa que chega à adolescência sem nunca ter frequentado a escola? Ela aprende, para dizer o mínimo, que a escola não é lugar para ela. Tal aprendizado faz-se acompanhar da nítida sensação de que os espaços já constituídos não podem ser transformados em função das necessidades e dos desejos de cada um: assim são, assim devem continuar a ser. A criança aprende, então, que a escola e ela não são compatíveis. E isso é imutável, a não ser que ela própria se adeque.

Por isso, a conquista da escolarização, por parte da população com diferenças significativas deve ser muito celebrada. Estamos, enfim, reconhecendo a legitimidade do direito: a escola pertence a todos. Mas hoje, passado o momento do reconhecimento dessa legitimidade, já podemos ir além e perguntar: que socialização oferecemos quando recebemos pessoas com deficiência em salas regulares do modo como temos recebido, ou seja, sem transformações substantivas da escola?

Falamos da necessidade de transformações arquitetônicas e discutimos sobre acessibilidade: rampas, elevadores, indicativos para deficientes sensoriais... mas há um vício subjetivista, que persiste: “o que importa mesmo é a nossa disponibilidade em receber esses alunos”. É verdade que importa a disponibilidade dos profissionais da educação, mas precisamos perguntar também o que comunica a não-acessibilidade. Então, a discussão sobre as mudanças arquitetônicas não se refere a mudanças da infra-estrutura, mas também implica refletirmos a respeito do que comunica a ausência de infra-estrutura.

Transformações nos conteúdos, nas avaliações, na didática... também são discutidas, e sempre há quem pergunte: “Mas eu vou mudar tanta coisa por conta de um. E os outros? Para beneficiar um, eu terei que desassistir os

outros 36 alunos?” Se ouvirmos com atenção, perceberemos que se mantém a lógica do “alguém vai ter que ficar de fora, a pergunta é quem?”. Persiste a certeza de que nunca todos serão beneficiados, porque não é possível. Assim, na base de todas essas transformações, deveria estar a reflexão sobre quais as condições de trabalho para que todos possam participar de maneira digna. Há a necessidade de participação política, do direito à fala e à ação, e não apenas à reprodução, direito à aparição das diferenças, das contradições, e direito a um espaço de debate, de circulação de experiência, de ideias, para que se possa pensar conjuntamente em caminhos a serem seguidos (GONÇALVES FILHO, 2004 (a); 2007).

Na escola de hoje as diferenças não podem comparecer. Homogeneízam-se as ideias, as práticas e as avaliações. Homogeneízam-se as pessoas; educadores e alunos. Há uma socialização em curso na escola, não podemos esquecer, e que vale para todos: crianças ou adultos, bem formados ou mal formados, deficientes, pobres ou “normais”: a formação do sentimento inevitável de que aquilo que somos não cabe neste mundo, que é preciso que nos adequemos, custe o que custar, doa o que doer. A escolarização das pessoas significativamente diferentes põe na ordem do dia a discussão sobre em que condições temos nos socializado, que padrão de sociabilidade temos valorizado. Essa reflexão, em si, já revela caminhos. Não é só a negação do que existe, é também abertura de caminhos. Entendemos a escolarização no arco de um projeto de socialização em que cada um de nós possa estar presente, com direito a pensar, expressar-se e participar da decisão sobre os rumos de nossa sociedade. Ou então, estamos condenados à humilhação de não termos mais reconhecidos nosso natural e legítimo pertencimento à comunidade humana. E é esta a socialização que está em curso, hoje.

Assim, cabe ressaltar que, nesta pesquisa, utilizamo-nos da expressão Educação Conjunta para Todos para enfatizar um projeto político-educacional mais abrangente e mais radical que aquele que vem sendo compreendido como Educação Inclusiva: trata-se de um compromisso coletivo com a mudança de um modo de pensar e agir, que vise à garantia irrestrita ao direito à Educação.

II.3 O Desenho Metodológico

O retorno ao sujeito não significa uma visão idealista, mas, ao contrário, a afirmação da subjetividade do conhecimento. A passagem de uma história das estruturas a uma história dos atores é um projeto essencialmente político, que coloca ênfase nas diferenças.

ANTÔNIO NÓVOA.

Nesta pesquisa, trabalhamos a partir de depoimentos de pedagogos que trabalham e/ou já trabalharam com Educação Especial e Educação Regular e que têm por princípio, a defesa da Educação Conjunta para Todos. A seguir, apresentamos o sentido dessa escolhas bem como detalhamos os procedimentos de recolhimento dos depoimentos.

II.3.1 Depoimentos Orais

Benjamin, em textos como “Experiência e Pobreza” (1996) e “O Narrador: considerações sobre a Obra de Nikolai Leskov” (1996), aponta-nos os efeitos da desqualificação da lembrança e daqueles que lembram. No primeiro trabalho, o autor faz menção a uma nova barbárie, derivada da pobreza de experiências do homem da primeira metade do século XX. Barbárie porque resulta uma relação com o presente que desconsidera a necessidade da história. Desencantado e alienado do passado, o homem passa a contentar-se com pouco e, principalmente, a contar com muito pouco em suas produções sociais. Não se atenta para a interioridade, mas apenas para aquilo que está dentro, ou seja, a experiência não é mais um aspecto relevante, passando a considerar-se tão somente aquilo que pode ser descrito em termos mecânicos, funcionais. Como resultado, as relações entre as pessoas, assim como os produtos humanos (a arte, os utensílios tecnológicos), passam a adequar-se a esta nova perspectiva, que prescinde – por desacreditar – da relação com o passado e com suas marcas. A um só tempo, então, assistimos à queda da

importância da lembrança e daquele que lembra. É a este fenômeno a que se dedica Benjamin no segundo texto citado.

Aquilo que procura escapar à cotidianidade, que não está submetido ao pragmatismo, à arbitrariedade, ao juízo de valor, quase não tem mais lugar (HELLER, 2004). “Não há tempo” para lembrar, pensar ou parar. É comum depararmos com a mensagem social de que, se pararmos para lembrar, se nos confrontarmos com nossos projetos e daqueles que nos antecederam, estaremos perdendo tempo: o importante é ir em frente. Entretanto, recordar é recuperar e também reconstruir os sentidos do caminho que hoje percorremos; é apossarmos-nos tanto daquilo que escolhemos, quanto das situações em que agimos por submissão ou, simplesmente por impulso. Daí a presença de um acompanhamento dos depoentes que respeite o seguinte: tão essencial quanto recordar é fazê-lo em companhia de alguém que sustente a dignidade da ação de ressignificar o passado e dos conteúdos que forem recordados.

Sustentados pela companhia de Bosi (1994), atentemos para o fato de que recordar ganha relevância, quando se tem alguém para ouvir. Ouvindo, colocando-nos como testemunhas do trabalho de memória de outrem, marcamos a necessidade social do passado, da reflexão sobre o que fizemos de nosso tempo, individual e coletivamente. Mais que lutarmos pelos depoentes, é fundamental que lutemos com eles, na medida em que favorecemos a aparição social e a reverberação de sua memória. Tal empreendimento conjunto traz implicações para os diretamente envolvidos, que, a partir do encontro, podem fazer uma experiência de significação do passado, apropriando-se de sua participação na história da coletividade. Da mesma maneira, a história social, percebida a partir de diferentes narrativas, torna-se enriquecida por experiências concretas, complexas, muitas vezes até dissonantes. Gonçalves Filho (2003) lembra-nos que, abrir campo para que diferentes versões a respeito de um mesmo acontecimento dialoguem entre si, implica enriquecermos nossos olhares com a consideração de outros pontos de vista. E é esse deslocamento, que comporta passagem por diversos ângulos, o que possibilita uma apreensão menos unilateral e ideológica do processo de construção da experiência narrada e, por extensão, do tempo em que vivemos.

Premidos pela necessidade de produzir mais, de cair na ação, mesmo que não esteja ancorada em um campo de sentidos que articulem a história individual à história de nossa coletividade, acabamos por nos sentir sem pertencimento, impossibilitados de participação no mundo. É a massacrante dor do desenraizamento (WEIL, 1996(a)). Assim, a possibilidade de fazermos uma experiência que nos devolva a um tempo dotado de sentido, que não seja tão somente o tempo do relógio, talvez se dê por meio da narrativa de histórias de vida. Por esse motivo, esta pesquisa privilegia o trabalho da memória empreendido por pedagogos, convidando-os a lembrar de seus encontros com pessoas significativamente diferentes.

II.3.1.1 Para Encontrar os Depoentes

Apresentamos, agora, as escolhas que fizemos e os caminhos que percorremos até os três depoentes desta pesquisa.

A. Suas Experiências e Posições Políticas

A escolha de nossos depoentes deveria garantir o encontro com pessoas que atendessem à preocupação de uma investigação que quer pensar, a partir da vida e não simplesmente da opinião, problemas educacionais, em especial, aqueles concernentes à Educação Conjunta para Todos.

Seriam, então, pedagogos – portanto, profissionais que passaram pela experiência acadêmica da formação para a docência na Educação Infantil e na Educação Fundamental, nível I – que viveram e pensaram sobre o que viveram, que trazem um ponto-de-vista complexo, uma opinião longamente formada a partir de experiências variadas e ricas. Optamos, deste modo, por entrevistar profissionais que atuassem de maneira mais ou menos direta, porém consciente, na construção geral de políticas públicas educacionais.

Nossas buscas supunham ainda depoentes que convivessem ou tivessem convivido de maneira marcante com pessoas significativamente diferentes, que tivessem experiência em Educação Especial ou Inclusiva e se posicionassem favoravelmente à Educação em Conjunto para Todos.

B. Depoentes Eleitos:

A partir do trabalho como psicóloga escolar; colaborando na formação de psicólogos escolares e pedagogos; participando de Conferências, Congressos e Encontros sobre Educação Inclusiva ou sobre preconceito; ou ainda pesquisando a literatura a respeito do tema, procurei me aproximar dos pedagogos que pareciam guardar as características acima elencadas.

Entre os muitos pedagogos que encontrei, fiz o convite a três, cuja história do encontro apresento¹⁴:

MARINA

Em 2006, eu e mais dois colegas éramos responsáveis pelas disciplinas que compunham o Aprofundamento em Educação de Pessoas com Deficiência Mental em um curso de Pedagogia¹⁵. Nos estágios de observação ligados às nossas disciplinas era muito comum que as alunas presenciassem situações de humilhação de professores e de crianças/jovens, concepções acerca da deficiência mental que redundavam em propostas de práticas pedagógicas pouco sistematizadas ou voltadas ao treino de atividades da vida diária, tão somente. Assim, pensamos em promover situações de encontro das alunas com professoras que estivessem envolvidas em projetos educacionais mais estruturados na rede pública, que partissem de propostas pedagógicas em que a criança com deficiência fosse considerada como sujeito capaz de desenvolvimento e aprendizagem. Marina foi a professora sugerida por um colega que já havia trabalhado com ela em uma rede municipal de educação

¹⁴ Os nomes de pessoas foram alterados. Já os nomes de instituições e de locais permanecem os mesmos, posto que auxiliam o leitor a acompanhar as trajetórias em questão, sem expor ou prejudicar os depoentes.

¹⁵ Expresso aqui o agradecimento e minha admiração a Lineu Norio Kohatsu e a Ani Martins da Silva, companheiros nas inquietações e nos projetos de intervenção e formação no campo da Educação.

na região do Grande ABC. A primeira roda de conversa, então, foi realizada. Marina contou sobre sua formação universitária no final da década de 1990, o sentido de suas escolhas, a maneira como compreendia a Educação de pessoas com deficiência, a importância do resgate da história individual e da nossa coletividade no processo educacional, contou sobre sua pesquisa de mestrado, em que recolheu histórias de vida de adultos com deficiência mental. Enquanto ela falava, eu, em um dilema benjaminiano, ficava entre fruir a experiência e me penitenciar por não ter levado o gravador. Na semana seguinte, entrei em contato com ela para fazer o convite.

VITOR

Desde que iniciei meus estudos sobre educação, deficiência e preconceito, lia seus textos. Em um Congresso sobre Educação Inclusiva, ainda em 2001, pela primeira vez assisti a uma palestra sua, proferida em um auditório cheio e bastante segmentado. A comunidade surda, contrária à inclusão, reivindicando o direito à escola de surdos; as representantes de associações de mães indignadas com os pronunciamentos governamentais; as professoras da Educação Especial ressabiadas com os possíveis efeitos da inclusão; entidades de defesa dos direitos dos autistas, dos paralisados cerebrais, dos deficientes visuais... Em meio a tantos agrupamentos, Vitor, de maneira profunda e contundente, apontava para o perigo das fragmentações presentes nas lutas por direitos deste ou daquele grupo, pois corríamos o sério risco de vulnerabilizar o movimento educacional e, acima de tudo, perder de vista a diretriz política presente na Educação Inclusiva: a garantia de um sistema educacional construído no diálogo conjunto, para atender a todos e a cada um dos sujeitos humanos. Sinceramente, foi o único momento de todo o Congresso em que todo o auditório parou para ouvir alguém. Não para concordar, aclamar e, magicamente, todos se irmanarem; mas para considerar um ponto de vista. Continuei acompanhando os trabalhos de Vitor ao longo desses últimos sete anos, convidando-o, enfim, para narrar suas histórias.

JOSÉ

Foi o último depoente a ser convidado. Não que eu não tivesse tido contato com ele antes, afinal, José é um pedagogo conhecido na área por defender suas posições de maneira bastante contundente, sendo muito admirado por sua liberdade e sua poética. Diferentemente de Vitor, eu primeiramente assisti a uma mesa-redonda em que José estava presente para, em seguida, ler suas publicações. Por muito tempo sequer pensei em convidá-lo, a despeito da percepção de sua influência sobre a maneira como passei a pensar o desenho que uma escola precisa ter para que seja, realmente, para todos; desde seu aspecto arquitetônico, até as formas de participação coletiva na construção do projeto político-pedagógico. Percebi, então, que não o convidava porque achava que não conseguiria travar um diálogo, ficaria encantada demais para conseguir pensar em sua companhia. Ótima ocasião para refletir mais radicalmente acerca da relação entre pesquisador e depoente, pois, dei-me conta de que, em algum lugar de mim, persistia a ideia de que eu, a pesquisadora, tinha que saber mais sobre o tema que estudava do que meus entrevistados. Assim, procurei por José, contando-lhe sobre minha pesquisa e convidando-o a narrar suas histórias.

II.3.2 Para Pesquisar na Companhia de Outros

Frequentemente, indivíduos ou grupos pesquisados são convidados a preencher questionários fechados ou até mesmo a dar entrevistas que acabam por classificar, fragmentar ao invés de compreender suas falas. Diferentemente de tais pesquisas, que buscam investigar e avaliar as pessoas pesquisadas a partir de categorias pré-estabelecidas, pretendemos construir um trabalho em que pesquisador e pesquisados possam, juntos, encontrar sentidos na reflexão proposta. Afinal:

Conhecer não é consumir alguém, é pensar com alguém. Alguém não é objeto de saciar. Alguém é quem impele de fora sem que possamos conter, sem que possamos passar para dentro. Não é coisa de abarcar ou engolfar. (GONÇALVES FILHO, 2003, p. 200).

II.3.2.1 O Lugar do Método

Becker (1999) atenta para o fato de que o estudo do Método não pode ser deixado apenas aos metodólogos, ou seja, não pode ser entendido como uma questão lateral, puramente técnica. A opção metodológica, ainda mais nas Ciências Humanas, está intrinsecamente relacionada ao compromisso ético do pesquisador, eixo central de qualquer pesquisa. E é tão somente retomando esse lugar tão importante que se pode avançar na construção dos desenhos metodológicos. Inicialmente, o autor revela a aparência de diversidade em recursos metodológicos na pesquisa em Ciências Humanas, a partir dos avanços tecnológicos. Diversidade aparente porque “... todos têm em comum a redução da área em que o julgamento humano pode operar, substituindo este julgamento pela aplicação inflexível de alguma regra de procedimento” (BECKER, 1999, p. 19).

Principalmente a partir da década de 1940, em que se testemunhou o desenvolvimento de técnicas estatísticas, muitos metodólogos, regidos por uma racionalidade instrumental, correram em busca da garantia de resultados confiáveis, não “enviesados” por um suposto subjetivismo do pesquisador,

recaindo no erro de subordinar a conquista de um resultado pretensamente mais verdadeiro à anulação da condição de sujeito, tanto no que se refere ao pesquisado quanto ao pesquisador¹⁶. Leopoldo e Silva afirma que a adoção do pressuposto de que o conhecimento científico depende da conformação do conhecimento ao modelo de objetividade físico-matemático tem como maior consequência “a dissolução da realidade no ato de sua transformação em objeto de conhecimento” (1997, p. 16).

É assim que, cuidando de não subjetivizar a realidade, os metodólogos acabam, muitas vezes, por reificá-la e a seus agentes. E é nesse contexto que surgem pesquisadores como os pertencentes à chamada Escola de Chicago entre outros, que vêem como condição necessária para o processo de produção de conhecimento a observação e a compreensão do próprio envolvimento do pesquisador na situação de pesquisa. Esta perspectiva exige mudanças radicais desde a formulação dos objetivos, passando pela metodologia empregada até a forma de compreensão dos resultados. Enfim, o fenômeno estudado não pode mais ser capturado como um instantâneo, inerte e isolado, mas percebido em sua movimentação na relação com os demais fenômenos do campo em que se constitui; inclusive aqueles produzidos – percebida ou despercebidamente – pelo próprio pesquisador (BECKER, 1999).

A essa crítica, podemos incorporar a discussão proposta por Azanha (1987) sobre a rápida – e indevida – correlação que se estabelece entre desenvolvimento científico e desenvolvimento tecnológico. Mesmo sendo um texto direcionado ao específico exame da questão educacional brasileira, podemos nos servir da reflexão por ele estabelecida a respeito da crença no pressuposto de que a Ciência torna-se sempre Tecnologia, sendo este, inclusive, seu sentido e seu destino. O autor resgata a filiação dessa crença ao pensamento comteano de que devemos ver para prever, estudar o que é para podemos dizer o que será. Essa relação, entretanto, não é necessariamente verdadeira, tanto do ponto de vista histórico quanto do ponto de vista tecnológico. Não é verdadeira do ponto de vista histórico porque a história não

¹⁶ QUEIROZ (1988) aponta para o fato de que o emprego de modelos estatísticos garante menos a desaparecimento do subjetivismo, do que sua invisibilidade, o que pode ser bastante perigoso, posto que obscurece a participação dos interesses do pesquisador.

avança linear e gradualmente. Nem é verdadeira do ponto de vista tecnológico porque a tecnologia, em geral, vem da própria tecnologia e precede a teoria.

De acordo com o autor, a Ciência influencia não a ação, mas a mentalidade dos educadores, levando-os, muitas vezes, a um anseio de racionalizar a Educação. Enfatizamos, assim, a contribuição de Azanha (1987) para a compreensão da operação ideológica presente nessa concepção de Ciência, de maneira geral, e nos estudos sobre o Método, especificamente: a influência da Ciência se faria presente não por meio de determinados procedimentos, mas na crença de que o procedimento, por si e em si, garantiria a seriedade e a veracidade dos resultados.

O compromisso desta pesquisa, portanto, está na atenção à construção de um desenho metodológico em Psicologia que respeite a condição de sujeito tanto do pesquisador quanto do pesquisado. Isto significa que procuramos considerar a pertinência do tema pesquisado para cada um dos participantes do processo, bem como a abertura do campo e dos procedimentos de pesquisa para que esta possa comportar as construções realizadas coletivamente, a partir da relação pesquisado-pesquisador, da relação de cada um com o assunto que se está interrogando, etc.

Entendemos que é preciso fazer a experiência da convivência entre diversos pontos de vista no percurso da própria pesquisa, o que implica uma reflexão sobre sua dimensão ética. As discussões feitas no campo das Ciências Humanas têm apontado para a necessidade de se romper com a tradição objetivista e coisificante do pesquisado quando este é o próprio homem (BECKER, 1999). Já foram dadas importantes contribuições para que se assuma a existência da subjetividade do pesquisador e que este aspecto possa contar a favor do percurso de pesquisa. Estudiosos como o autor acima e também como o grupo de pesquisa coordenado muitos anos por Bourdieu (1997(a/b)) têm-se dedicado a revelar a complexidade de aspectos que estão em jogo quando da realização de uma entrevista, o que exige uma série de cuidados por parte do pesquisador para que não cale, desvirtue ou mutile os depoimentos que lhes são ofertados. Seguindo essa linha, e desejando

aprofundá-la, estamos propondo uma modalidade de experiência com o entrevistado que se baseia na conversa entre iguais.

Quais seriam, então, as condições para que uma conversa entre iguais possa se estabelecer? Esta questão nos acompanhará em todo o percurso deste estudo. Tanto pesquisador quanto depoente são sujeitos dessa pesquisa. A partir do diálogo, de concordâncias, divergências, ampliações de campo de experiência e de pensamento é que a construção do conhecimento sobre o tema dá-se. Não se trata, portanto, de pesquisar um pedagogo, mas de lhe solicitar parceria na abertura de possibilidades de reflexão. Para isso, baseamo-nos em nossa própria experiência com o tema, assim como na convivência de nossos depoentes com os desafios do dia-a-dia escolar. Trata-se de uma troca de pontos de vista, fundamental para a conquista de uma relação em que cada um dos envolvidos tenha assegurada a mesma possibilidade de palavra, iniciativa, gestos, opiniões¹⁷. Não estamos propondo, portanto, pesquisa que intente conhecer ou avaliar uma pessoa ou uma categoria profissional. Estamos, isto sim, convidando os depoentes para que, em parceria conosco, realizem um trabalho de memória e construção/reconstrução de sentidos a respeito do que foi vivido.

Diferentemente de Bourdieu (1997(b)), não entendemos ser necessário mimetizar gestos, opiniões, comportamentos, expressões linguísticas dos depoentes para que, apenas sob esta condição, eles sintam-se à vontade para expressar-se. Defendemos o posicionamento de que a diversidade entre nós é possível, aceitável, e mais, necessária, afinal, é disso que estamos tratando todo o tempo: convivência entre diversos sem que as diferenças tornem-se um empecilho de comunicação. Desejamos menos ainda entregar-nos à ilusão autoritária de identidade dos pontos de vista como única possibilidade de comunicação.

¹⁷ Cf. Gonçalves Filho (2003).

II.3.2.2 A História Oral

Neste trabalho, enfocamos a história oral como importante fonte da história não-documentada, ou seja, a produção realizada por aqueles que não costumam aparecer, o que pode revelar sentidos que ficam ocultos ou inibidos nos trabalhos que enfocam o “movimento geral” do campo a ser estudado ou da “categoria” pesquisada, sempre antes abstratos (GONÇALVES FILHO, 2003). Entendemos aqui que a história oral pode auxiliar na construção de perguntas de pesquisa que sejam menos abstratas do que as comumente realizadas. Por exemplo, é comum, no campo da Educação, pesquisadores partirem de questões bastante marcadas ideologicamente como: “Por que os professores são resistentes às mudanças da Educação?”, sem se indagar a respeito da necessidade de se desnaturalizar a própria visão que se tem sobre o que venha a ser resistência. Procuramos, portanto, fazer-nos acompanhar de formas de pesquisa que indiquem direções de respostas mais complexas para a compreensão do fenômeno que nos interessa estudar.

Entendemos ainda que a história oral possibilita a ruptura da dicotomia subjetivo-objetivo, posto que proporciona a indagação a respeito do caráter objetivo da descrição dos fatos, assim como do subjetivismo que constitui as narrativas. Quando se trabalha com essa modalidade metodológica, está-se lidando com lembranças e, portanto, com o trabalho pessoal de elaboração de determinadas realidades, em que realidade compartilhada e realidade interna atuam uma sobre a outra mutuamente, reconstruindo-se. Nas palavras de Bosi: “[Há um] lastro comunitário de que nos servimos para constituir o que é mais individual” (1994, p. 407).

A mesma autora, na sequência, revela-nos o caráter de “militância da memória”; mais um argumento que nos permite reafirmar a necessidade de se conhecer a memória dos indivíduos: “Há fatos que não tiveram ressonância coletiva e se imprimiram apenas em nossa subjetividade” (BOSI, 1994, p. 408). Podemos guardar uma lembrança, na esperança de que um grupo futuro perceba ou explicita seu valor. Fazemos isso porque, de alguma maneira, percebemos que tal fato tem uma significação que transcende o grupo que não a pode guardar.

Para finalizar este primeiro exercício de reflexão sobre o sentido das escolhas metodológicas na pesquisa em Psicologia, gostaríamos de alertar para a falsa questão presente, quando ouvimos perguntar se determinada lembrança do depoente deve ser tomada como real ou não. Com Winnicott (1975) e Bosi (1994), compreendemos a lembrança, não como mecanismo disparado para relatar fatos, mas como um trabalho realizado em conjunto, entre pesquisador e pesquisado. Trabalho esse que articula experiências de uma realidade vivida que, por sua vez, foi significada e guardada no interior de um universo pessoal, construído em um tempo social determinado.

É preciso reconhecer que muitas de nossas lembranças, ou mesmo de nossas ideias, não são originais: foram inspiradas nas conversas com os outros. Com o correr do tempo, elas passam a ter uma *história* dentro da gente, acompanham nossa vida e são enriquecidas por experiências e embates. Parecem tão nossas que ficaríamos surpresos se nos dissessem o seu ponto exato de entrada em nossa vida. Elas foram formuladas por outrem, e nós, simplesmente, as incorporamos a nosso cabedal. Na maioria dos casos creio que este não seja um processo consciente (BOSI, 1994, p. 407).

II.3.2.3 Entrevistar

Valendo-nos ainda de Bosi (1994) e fazendo-nos acompanhar também de Bourdieu (1997(b)), afirmamos que a pesquisa não supõe uma coleta de dados, mas a construção e a reconstrução de sentidos a respeito daquilo que foi vivido. Isto implica uma modalidade de companhia que seja, ao mesmo tempo, ativa e submissa. Enfatizemos o caráter de interação da entrevista, posto que é um dos procedimentos em que a influência recíproca torna-se mais evidente.

Ludke e André (1986) entendem o conteúdo da entrevista como informação, afirmando que ela possibilita a abordagem de diversos tipos de conteúdos e vários tipos de informantes, principalmente, aqueles sem instrução formal, que não conseguiriam preencher um questionário. Entretanto, se entendermos o depoimento como reconstrução de uma experiência do depoente, não podemos considerar – nem exigir do depoente – que sua narrativa concorde com os fatos de um determinado momento da vida. Assim,

optamos pela entrevista que se orienta por um roteiro de indagações ao invés do questionário, não devido à inabilidade do informante em preenchê-lo, mas pelo tipo mesmo de relação que desejamos estabelecer e pela própria concepção sobre o que se esteja narrando. Como afirma Bosi (1994), informações são mais bem conseguidas por meio de documentos ou da relação direta do pesquisador com o campo/material.

Segundo Bourdieu (1997(b)), na busca de uma “comunicação não violenta”, diferente da não-intervenção e também da rigidez do questionário, é preciso que se constitua uma escuta que:

...associa a disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular, que pode conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adotar a linguagem e a entrar em seus pontos de vista, em seus sentimentos, em seus pensamentos, com a construção metódica, forte, do conhecimento das condições objetivas, comuns a toda uma categoria (p. 695).

A atenção às contradições surgidas durante a entrevista, assim como as diferentes compreensões acerca do fenômeno investigado – que devem ser reconhecidas e trabalhadas pelo entrevistador – podem servir como ampliações do universo de entendimento entre pesquisador e depoente.

O cuidado para que diminuamos tanto quanto for possível a violência simbólica, é lição fundamental a se guardar das sugestões de Bourdieu (1997(b)). Porém, ao considerarmos o conjunto de reflexões de Bosi (1994, 2004 (a) e (b)) e Gonçalves Filho (1995, 1998, 2003, 2007), não devemos mimetizar, contornar ou desprezar as diferentes posições ocupadas, na pesquisa, por pesquisador e depoente, mas reconhecê-las, procurando fazer delas uma experiência de comunicação. Supostas adesões artificiais ao depoimento ou ao depoente costumam sucumbir diante de manifestações de impasse, contradição, interrogação, trazendo à tona a pior das posições que o pesquisador pode ocupar: sob a fachada de que só está lá para ouvir, acaba por revelar que não quer conhecer, não quer conversar.

A *amizade* é fiadora da igualdade porque a *amizade* é igualação na humanidade. *Amizade* não significa que os amigos se tornem os mesmos: a *amizade* alimenta-se de diferenças porque o amigo aborda o amigo na singularidade e na alteridade. Porque amizade pode alienar-se em identidade e empobrecer-se é que Simone Weil tenha talvez advertido: é preciso que as diferenças não diminuam a amizade – e acrescentou: e que a amizade não diminua as diferenças.

Amizade não significa que os amigos se tornem os mesmos, mas que se tornem parceiros em um mundo comum, um mundo para todos. *Amizade* é um *con-sentimento* do mundo. O mundo aparece. Mas um amigo não está satisfeito, precisa dialogar. Comunica o que vê, mas quer também comunicar-se com o que o outro vê. Um amigo vê o mundo e quer rever o mundo pelos olhos dos outros. Só sente chegar mais verdadeiramente ao mundo quando passou pelos outros. A *amizade* faz crescer a realidade do mundo, criando condições para que o que vejo, seja revisto com os outros, condições para que o que me parece reapareça por meio de como aparece aos demais. (GONÇALVES FILHO, 2003, p. 224).

II.3.3 Procedimentos de Pesquisa

Nossa pesquisa comportou as seguintes atividades:

- Redação do projeto de pesquisa e estabelecimento de leituras pertinentes;
- Estabelecimento dos aspectos teóricos discutidos com maior profundidade ao longo da pesquisa e construção de texto para compor a tese. Procura por depoimentos já registrados, encontrados em documentos autobiográficos ou em estudos sobre histórias de vida de educadores, que pudessem estabelecer interlocução com nossa pesquisa;
- Definição dos pedagogos e convite à participação na pesquisa;
- Ao longo de toda a pesquisa foi realizado um diário de campo da pesquisadora, para narração dos encontros, registros de impressões, indagações e análises preliminares;
- Ciclo de entrevistas semidirigidas, gravadas, com roteiro preparado a partir dos eixos orientadores;

- Transcrição das entrevistas;
- Apresentação a cada pedagogo das transcrições de seus depoimentos;
- Construção da compreensão acerca do depoimento de cada pedagogo e também do conjunto de depoimentos;
- Elaboração do texto final da compreensão dos depoimentos.

II.3.4 Roteiro de Entrevista

Estás a fazer perguntas que nunca me fizeram.

JOSÉ (depoente).

É para pensar mesmo. Estou gostando mais dessas [perguntas finais do roteiro] do que das outras, porque você está me deixando atrapalhado.

VITOR (depoente).

No início do ciclo de entrevistas com cada depoente, demos a seguinte instrução:

Como já conversamos, desejo ouvir você sobre lembranças de seus encontros com pessoas na condição de deficientes ou de loucos. A memória desses encontros é que nos vai interessar. Quero com você recolher lembranças suas dessas pessoas: lembranças do contato com essas pessoas, quando tudo começou, situações, episódios; as histórias marcantes que você tem para me contar; os momentos da sua vida em que esses encontros aconteceram. Você, então, vai precisar só lembrar; não se preocupe com explicações sobre o que aconteceu: bastará lembrar o que aconteceu e as explicações virão naturalmente. Preparei, então, um roteiro de perguntas para ajudar você a lembrar.

II.3.4.1 O Primeiro Encontro com o Diferente

Inicialmente, pretendemos que os depoentes tomassem muito livremente a ideia de “alguém muito diferente”, em quaisquer sentidos que desejassem.

Na conversa com os depoentes, fomos do “muito diferente” para o “deficiente” ou “louco”. Utilizamos-nos de termos presentes no senso-comum, formas explicativas que conhecemos em nossas famílias, a fim de não evocar uma atmosfera de conversa acadêmica, preocupada com a certeza diagnóstica ou com aquilo que um pesquisador supostamente gostaria de ouvir. O objetivo não foi discutir o diagnóstico de quem estava sendo recordado, mas como sua condição era compreendida e experimentada na coletividade de que o depoente participava. A ideia que nos orientou foi a de que termos gerais, retirados do vocabulário cotidiano, permitem a evocação de uma grande amplitude de experiências com pessoas que se apresentavam como diferentes, estranhas, sem a preocupação em categorizá-las em uma patologia específica ou uma condição específica.

Perguntas orientadoras:

- 1. Quando foi que você percebeu que havia gente muito diferente de você no mundo? Na vida há sempre uma primeira vez para tudo. Há, então, a primeira vez que a gente encontrou uma pessoa muito diferente da gente. Há uma pessoa que você pudesse apontar como a primeira pessoa muito diferente na sua vida? Alguém lhe vem à cabeça? Pode não ter sido alguém na condição de deficiente ou louco.**

Elementos explorados nessa questão:

- a) Narrativa do primeiro encontro; situação em que o encontro se deu;
- b) Quem era a pessoa (personalidade, tipo físico, pertença social e cultural)?
- c) O que você sentiu? O que pensou? Como você lidou com ela? Houve estranhamento? A pessoa percebeu o seu estranhamento?
- d) Que vínculo havia entre você e ela (parentes, vizinhos, amigos etc.)?
- e) Encontrou quem conversasse e pensasse com você sobre essa experiência?
- f) A pessoa lembrada frequentou a escola?

2. Você já se sentiu abordado pelos outros como uma pessoa muito diferente, você muito diferente deles? Você se lembra o que aconteceu?

II.3.4.2 O Depoente e o Deficiente ou o Depoente e o Louco

É importante esclarecer que não pretendemos abordar especificamente a questão da deficiência e/ou da loucura, elas aqui compareceram como estereótipos bastante abrangentes, comumente utilizados para designar aquele que aparece como estranho e, muitas vezes, é tomado como incapaz de pensar, como incapaz de conviver.

3. E o seu primeiro encontro com uma pessoa deficiente ou louca, você lembra como foi?

Elementos explorados nessa questão:

- a) Narrativa do primeiro encontro; situação em que o encontro se deu;
- b) Quem era a pessoa? Descrição da pessoa (personalidade, tipo físico, pertença social e cultural); o que sabe sobre a história dessa pessoa?;
- c) O que você sentiu? O que pensou? Como você lidou com ela? Houve estranhamento? A pessoa percebeu o seu estranhamento?;
- d) Que vínculo havia entre você e ela (parentes, vizinhos, amigos etc.)?;
- e) Como a família a tratava?;
- f) Encontrou quem conversasse e pensasse com você sobre essa experiência?;
- g) A pessoa lembrada frequentou a escola?

O grupo de pessoas lembradas pôde incluir: pessoas com deficiência física (tetraplegia ou paraplegia, paralisia cerebral, ausência de um membro, lesões ou distrofias musculares, malformações, nanismo...), sensorial (cegueira, baixa visão, surdas, surdo-cegas), mental ou pessoas loucas (em situação de crise, autistas, psicóticas, com comportamento hiperativo ou anti-social...).

Esperávamos as seguintes possibilidades de resposta:

* As pessoas lembradas não compõem esse grupo, mas são cidadãos das classes pobres ou compõem um grupo dos que costumamos apontar como “minorias” culturais. O caso nos interessa, mas, depois de acompanharmos sua evocação, solicitamos do depoente a lembrança de pessoas especificamente pertencentes ao grupo acima.

* As pessoas lembradas compõem esse grupo, mas, sobretudo, sua condição econômica ou cultural é que é muito destacada pelo depoente. Neste caso, nenhuma outra solicitação é feita.

II.3.4.3 Vivência Familiar da Diferença

Trata-se de uma questão para o caso de a pessoa lembrada na questão anterior não pertencer à família do depoente.

4. Na sua família havia alguém que fosse deficiente ou louco?

Elementos explorados nessa questão:

- a) Narrativa do primeiro encontro; situação em que o encontro se deu;
- b) Quem era a pessoa? Descrição da pessoa (personalidade, tipo físico, pertença social e cultural); O que sabe sobre a história dessa pessoa?;
- c) O que você sentiu? O que pensou? Como você lidou com ela? Houve estranhamento? A pessoa percebeu o seu estranhamento?;
- d) Que vínculo havia entre você e ela (parentes, vizinhos, amigos etc.)?;
- e) Como a família a tratava?;
- f) Encontrou quem conversasse e pensasse com você sobre essa experiência?;
- g) A pessoa lembrada frequentou a escola?

II.3.4.4 Trajetória Escolar do Depoente

Esta é uma questão para o caso de a pessoa não ter abordado o tema da escolarização no percurso das lembranças suscitadas com a questão 2.

5. Como foi a sua entrada na escola?

Elementos explorados nessa questão:

- a) Qual é a sua primeira lembrança da escola (como e onde se deu; como se sentiu; quem são as pessoas que aparecem na lembrança)?
- b) Lembra-se da educação Infantil? Havia alguém diferente? E alguém deficiente ou louco? Como seus colegas e os educadores lidavam com ele? Pode me contar algum episódio na escola envolvendo essa pessoa? Você lembra do que sentia em relação a essa pessoa? Tem alguma notícia recente sobre ela (se continuou estudando, se trabalha, como vive atualmente...)?
- c) E da educação fundamental Havia alguém diferente? E alguém deficiente ou louco? Como seus colegas e os educadores lidavam com ele? Pode me contar algum episódio na escola envolvendo essa pessoa? Você lembra do que sentia em relação a essa pessoa? Tem alguma notícia recente sobre ela (se continuou estudando, se trabalha, como vive atualmente...)?
- d) E do ensino médio Havia alguém diferente? E alguém deficiente ou louco? Como seus colegas e os educadores lidavam com ele? Pode me contar algum episódio na escola envolvendo essa pessoa? Você lembra do que sentia em relação a essa pessoa? Tem alguma notícia recente sobre ela (se continuou estudando, se trabalha, como vive atualmente...)?

A trajetória escolar do depoente possibilita pensarmos sua relação mais viva (ainda não profissional) com o universo escolar. As lembranças muito pessoais de como a escola lidou com o diferente, quem sabe, revelarão raízes biográficas para a escolha profissional do depoente. Há educadores que chegam a relatar histórias de inserção escolar em que se sentiram eles mesmos diferentes.

1.3.4.5 Tornar-se Educador

Pretendemos, aqui, acompanhar o processo de inserção na vida laboral e a trajetória profissional do depoente, enfatizando as possibilidades de encontro com pessoas significativamente diferentes.

6. Como você se tornou educador?

Elementos explorados nessa questão:

- a) Com que imaginava trabalhar quando era mais jovem?
- b) Como surgiu a ideia de trabalhar em educação? Foi uma escolha?
- c) Narrativa sobre a formação.
- d) Narrativa sobre a inserção na docência.
- e) Já trabalhou em serviços de educação especial? Como foi (clientela, modo como a instituição lidava com ela, proposta pedagógica, a inclusão era uma diretriz do trabalho, como foi realizada a inclusão, como foi sua saída da instituição)?
- f) Já trabalhou em escolas regulares, atendendo à população de educação especial? Como foi (clientela, modo como a instituição lidava com ela, proposta pedagógica, a inclusão era uma diretriz do trabalho, como era realizada a inclusão, como foi sua saída da instituição)?

II.3.4.6 Reflexão sobre a Experiência de Atendimento à População da Educação Especial

Já subsidiados por muitas narrativas sobre a vida do depoente, suas escolhas e seus encontros com pessoas significativamente diferentes, passamos a conversar sobre seus possíveis efeitos na adoção de determinadas posições em relação a sua área de atuação.

7. O que suas experiências na educação fazem-no(a) pensar sobre a educação em instituições especializadas tais como existem hoje? E sobre o atendimento às pessoas loucas ou deficientes em escolas regulares tal como hoje ocorre?

8. Você já pensou, alguma vez, como a Escola precisaria ser para, de fato, atender a todos?

Elementos explorados nessas questões:

- a) Arquitetura, disposição no espaço (móveis, livros, materiais diversos), agrupamento, relações, organização do trabalho, currículo, avaliação, objetivos da Educação, projeto político-pedagógico?
- b) Educação Inclusiva implica, necessariamente, reconstrução dos objetivos e da organização do sistema Educacional: por que esta precondição não ganhou visibilidade quando da difusão da ideia de inclusão?

II.3.4.7 Momento de Compartilhar Hipóteses Geradoras da Pesquisa

Por fim, compartilhamos nossas hipóteses de pesquisa, a fim de que o depoente pudesse não somente se apropriar do percurso de pesquisa, mas, principalmente, a fim de criar um espaço conjunto de reflexão acerca da questão a que este trabalho visa responder.

- 9. O que você acha que o/a trouxe para o trabalho com a população da educação especial? (para aqueles que iniciaram sua trajetória profissional na Educação Especial); E para a defesa da Educação conjunta para Todos?**

- 10. Você vê relação entre o seu encontro com X, Y [pessoas lembradas pelo depoente nos dois primeiros tópicos da entrevista e no tópico referente às lembranças escolares] e sua decisão pelo trabalho com Educação Especial? [para aqueles que iniciaram sua trajetória profissional na Educação Especial]**

11. E vê relação daqueles encontros com sua defesa da educação conjunta?

12. Neste momento, peço sua opinião sobre algo que tenho pensado a partir de minhas experiências. Como conversamos há pouco, a inclusão não tem implicado uma revisão de toda e qualquer escola, de toda e qualquer forma de escolarização. Mas agora queria trazer nossa atenção também para um outro ponto e gostaria de ouvir sua opinião: A inclusão não nos tem feito rever a maneira como entendemos as diferenças humanas. A educação escolar de pessoas loucas ou deficientes continua sendo considerada impossível ou quase impossível. A redução do sujeito à sua deficiência ou loucura continua a prevalecer. Mantemos a relação entre loucura e incapacidade, entre deficiência e incapacidade. O que pensa a respeito dessas minhas ideias?

III. O GOSTO DOS OUTROS

O saber que vinha de longe – do longe espacial das terras estranhas, ou do longe temporal contido na tradição –, dispunha de uma autoridade que era válida mesmo que não fosse controlável pela experiência.

WALTER BENJAMIN

O ciclo de depoimentos recolhidos com o qual trabalhamos compreende três encontros com Marina, três encontros com Vítor e dois encontros com José. Todos eles foram empenhados para compreensão de dois assuntos aqui privilegiados: o primeiro concerne ao encontro com pessoas significativamente diferentes e o segundo abrange as condições e características necessárias para a objetivação do compromisso com a Educação Conjunta para Todos.

Nos depoimentos, partimos da leitura de conjunto do depoimento de cada pedagogo para, então, destacarmos todas as menções a encontros com pessoas muito diferentes (tanto as menções que, no roteiro da entrevista, eram diretamente solicitadas por determinadas perguntas quanto aquelas que espontaneamente compareciam em resposta a outras perguntas). No conjunto de lembranças pertinentes, dedicamo-nos mais intensamente aos encontros que ocorreram de forma duradoura, implicando convivência demorada, posto que permitiram adensar o ponto de vista e o compromisso ético-político do depoente.

É importante reafirmar que, em nossa pesquisa, optamos por acompanhar reflexões de pedagogos que têm, na Educação em Conjunto para Todos, um importante princípio de trabalho. Importa-nos conhecer esse projeto a partir das experiências de vida dos depoentes, compreendendo-o em sua íntima relação com as lembranças do encontro com pessoas significativamente diferentes. Não pretendemos elencar abstratamente opiniões muito gerais sobre o tema, mas conhecer suas condições e características segundo aqueles

que buscam efetivar esse projeto. A reflexão sobre o tema da Educação em Conjunto para Todos foi deliberadamente compartilhada, tendo sido proposto por nós a cada pedagogo na conclusão dos depoimentos, depois de muitas lembranças já evocadas. A intenção expressa foi de solicitar opiniões a partir da experiência biográfica, ou seja, relacionadas às possibilidades e aos desafios encontrados concretamente na história dos depoentes.

III. 1 As Circunstâncias de Tomada dos Depoimentos

Nós devemos contar histórias?

É verdade que, ao narrar uma experiência profunda, nós a perdemos também, naquele momento em que ela se corporifica (e se enrijece) na narrativa.

Porém, o mutismo também petrifica a lembrança e sedimenta no fundo da garganta...

ECLÉA BOSI

Os primeiros contatos com os depoentes, as circunstâncias de nossos encontros e os principais sentimentos suscitados durante a tomada de depoimentos são apresentados a seguir, a fim de introduzirmos o leitor no campo que envolveu cada um dos ciclos de depoimento. Trata-se, portanto, de uma apresentação do clima dos encontros com os depoentes e dos seus efeitos gerais sobre a pesquisadora.

Certos de que a riqueza daquelas horas não poderão ser expressas por nenhuma forma intermediária e condensada de apresentação, convidamos novamente à leitura direta e integral dos depoimentos, tais como constam na mídia anexa.

Os Encontros com Marina

Já havia conversado com Marina após a atividade em que se apresentou e apresentou seu trabalho às alunas do curso de Pedagogia. Conversamos sobre vários assuntos, inclusive sobre a delícia de acompanhar e registrar histórias de vida.

Quando nos reencontramos, no meio do ano de 2006, já havia um laço nos unindo: não só o gosto em comum por tantas coisas, mas, sobretudo, a simpatia entre nós. Era fácil sentir-me próxima dela, interessada por suas histórias. Foi em um café, próximo à sua casa e ao meu trabalho, em que nos reunimos três vezes.

Nesta ocasião, Marina, com seus 30 e poucos anos, negra, estava iniciando o segundo trimestre de sua gestação, esperando sua primeira filha. Em meus registros sobre a primeira entrevista, escrevi: “Cabelo bem arrumado, valorizando o encaracolado. Roupas e acessórios com traços africanos. Ela sabe o que fica bem nela. E usa. Mulher de presença. Erguida, forte, feminina, serena”.

Marina viveu a infância e quase toda a adolescência na zona central da cidade de São Paulo. Seu pai era porteiro de um prédio residencial e sua mãe costurava, cuidava da casa e dos quatro filhos (nossa depoente era a única mulher do quarteto). Marina fala de sua circulação pela cidade, deixa-nos a impressão de que se sentia muito à vontade, parece que realmente habitava o centro de São Paulo, vivia-o como um espaço seu.

Sua voz é muito melódica, seu tom e sua expressão deixam claro o trabalho de evocação da memória: alonga o pescoço, torna as sílabas mais longas, fala pausadamente, ri abertamente, tudo assinalando a condição de quem aceita com satisfação e ritmo calmo as solicitações da recordação. A tranquilidade e a fala ritmada, quase musical, são marcas constantes na narrativa de Marina. Seu pai surge como alguém que lhe permitiu aproximar-se da diversidade humana com respeito e sem terror. Sua mãe aparece como aquela que olha por cada um e por todos da família, garantindo a convivência, a permanência dos laços e da história. A proximidade de intenso sofrimento psíquico, saído de histórias familiares como as vividas por um dos irmãos e dois primos, bem como a internação equivocada de um outro parente marcaram profundamente a experiência da família e da depoente. É partindo da narrativa de situações assim que Marina faz menção às possibilidades de compreensão e experiência coletivas de momentos extremamente dolorosos e enigmáticos. Ver seus pais e irmãos, cada um a sua maneira, envolvendo-se ativamente com o sofrimento uns dos outros, encontrando formas de lidar com as situações, ouvir e dividir histórias alheias mas semelhantes às vividas por sua família, tudo isso parece ter colaborado muito para a tranquilidade livre de ingenuidade ou romantismo, uma tranquilidade de viver diferentes experiências, marca tão intensa de seu depoimento.

A preocupação de Marina em utilizar a palavra que melhor comunique suas ideias, bem como a presença das expressões “quem sabe” e “de certa forma”, no contexto do depoimento, convidam o ouvinte a aproximar-se desta mulher com denso ponto de vista e que revela cautelosa articulação entre o que vive, o que pensa e o que realiza. E a delicadeza de Marina fica evidente pelo jogo entre a expressão contundente de suas posições amadurecidas e o constante cuidado em evidenciar que se trata de *seu* ponto de vista, *uma* perspectiva possível de compreensão: sem enfraquecer o que pensa e propõe, aborda quem a escuta como quem também pensa e propõe.

Os Encontros com Vitor

Duas semanas antes do Natal de 2006, fazíamos nosso primeiro encontro. Vitor recebeu-me em seu local de trabalho, já bastante esvaziado em razão do final de ano. Próximo aos seus 60 anos, branco, com um sotaque que não deixa dúvidas a respeito de ser paulistano, Vitor é polidamente receptivo. “Faremos a entrevista com tranquilidade”, penso eu. Só não contava com um fato desconcertante: nenhum de meus dois gravadores queria funcionar. Juntos, viramos e reviramos inutilmente os dois aparelhos. Muito fraternamente, Vitor aceitou marcarmos um novo encontro para a semana seguinte. Ao chegar em casa, menos brava comigo mesma, descubro que todas as pilhas estavam descarregadas. Alívio restaurador para quem havia confundido o fato objetivo com algum fato subjetivo: eu havia desagradavelmente suspeitado temer o que desejara, parecendo desajeitada para o que eu sonhara. É tocante lembrar que Vitor não me havia julgado e censurado.

Realizamos, então, duas entrevistas na semana anterior ao Natal: a primeira com duração de mais de duas horas e a segunda com hora e meia! Antes da gravação, conversamos longamente sobre seus últimos trabalhos em Educação Inclusiva. Vitor contou-me algumas pesquisas que têm

acompanhado e sobre as posições políticas de algumas comunidades de pessoas com deficiência. E, nesse contexto, começamos a gravar a entrevista.

Receptivo, disposto a lembrar e narrar suas histórias, Vitor, talvez sem o saber, auxilia a desprender-me da ideia abstrata que fazia dele, muito marcada pela distância que o contato apenas com os textos pode provocar entre autores e leitores. Vitor relaciona-se comigo de maneira bastante próxima, mas sem artificial intimidade. Ainda no momento em que apresento a pesquisa e indico a possibilidade de ele ler seu depoimento registrado para que então faça eventuais alterações, Vitor, com tranquilidade, afirma ser desnecessário, pois seu depoimento refletirá o que tem a dizer neste momento. Parece que os depoentes que escolhi realmente não se envergonham de si mesmos, aceitando muito livremente meu convite para lembrar e compartilhar opiniões.

Em todo o seu depoimento há relatos que resgatam suas origens: homem branco, nascido e criado em um bairro de classe média da zona norte paulistana, filho de um servidor público e de uma mulher que, devido a complicações no parto, esteve doente por muito tempo, criado principalmente pela irmã mais velha, o único filho homem depois de três filhas mulheres. Vitor constantemente relaciona aspectos de sua experiência no bairro, sua condição de classe e sua configuração familiar. A intensa participação política do pai, um tio marceneiro e a participação no círculo de amigos militantes de sua irmã mais velha compõem na narrativa como condições fundamentais para a composição de seu posicionamento político e suas decisões profissionais.

Quando apresentado a histórias que exigiram forte posicionamento, que acarretaram sérias consequências ou que transformaram radicalmente a sua vida, duas importantes formas de Vitor compreender o mundo evidenciam-se: a de que acontecimentos fortuitos podem tornar-se significativos, dependendo do sentido que construímos coletivamente e das iniciativas que tomamos diante deles; a de que não há heróis e de que mesmo uma atitude aparentemente isolada dependeu de uma sustentação coletiva anterior, que pode não estar evidente, mas contou. E, não havendo heróis, as histórias ficam tão mais bonitas quanto nelas mais comparecem as diferentes pessoas responsáveis pela consecução e pelo desfecho.

Os encontros com José

O primeiro encontro com José aconteceu em uma noite fria de junho de 2007. Aproveitamos sua visita a uma instituição educacional próxima à cidade de São Paulo para nos conhecermos. Minha ideia era apresentar a pesquisa para, então, marcar a entrevista. Por experiências anteriores, sabia que José poderia querer iniciar o ciclo de depoimentos naquele mesmo momento, por isso já levei na bolsa o gravador e na memória o roteiro de questões. Dito e feito. Começamos o trabalho naquela mesma noite.

Às 22h30min, o diretor da entidade levou-me até José. Encontrei um homem muito gentil, sincero e com sinais claros de cansaço. De origem portuguesa, passados há pouco os seus 60 anos, branco, seu porte miúdo e o horário avançado talvez tenham contribuído para que a imagem de um homem vulnerável, diferente das situações de aparição pública, tenha surgido diante de mim. E isso me deixou muito mais à vontade, reforçou em mim a lembrança de sua humanidade.

Assim, a primeira entrevista aconteceu em um pequeno escritório cedido pela entidade e durou cerca de hora e meia. Completamos o ciclo de entrevistas com mais um encontro, desta vez, em sua casa, no interior paulista, cerca de um mês e meio depois.

José tem uma história de vida marcada pelo horror da miséria que impede a constituição de laços duradouros, que inviabiliza a infância, que obriga à violência. As lembranças de terríveis episódios, demasiadamente traumáticos, fazem-no interromper a narrativa, adotar uma atitude circunspecta e afirmar que, sobre isso, ainda não pode falar: “basta apenas dizer que era a violência extrema, a violência de morte”. Muitas mortes parecem ter acompanhado cada situação evocada, mas não são narradas. A comunicação principal, assim me pareceu, refere-se ao fato de que a pessoa que amiúde nos tornamos para enfrentar situações de violência extrema, e a elas sobreviver, não o agrada nem um pouco. A percepção da possibilidade humana de perdermos vínculo com qualquer cuidado e respeito, de as relações entre os

homens tornarem-se pura “selvageria”, como ele afirma, parece sufocar-lhe. A violência de morte levou ao extermínio de muitos conterrâneos de miséria, assim como o fez sentir-se miserável por se ver implicado, no mínimo como testemunha impotente, no que ocorreu.

Tais experiências de horror, comunicadas mais pelas rupturas de narrativa, pelas lembranças até a metade, parecem construir em José a perspectiva de que, depois daquilo por que passou quando era ainda tão menino, pode enfrentar qualquer situação vindoura, robusto, mas também dilemático, preocupado com a possibilidade de talvez se ter fortalecido pelo amortecido sentimento da morte: “A minha rua onde eu nasci, comparada ao Capão Redondo, faz do Capão Redondo, meninos de coro”.

Com as lembranças de José circulei entre moradores de um leprosário, camponeses pobres, frequentadores de ópera, adultos com deficiência mental... Não a despeito, mas graças à assimilação do trágico na experiência humana, as histórias de José parecem-me de uma beleza incomum, extremamente realista. Nos posicionamentos políticos e nas escolhas profissionais do depoente percebemos o compromisso com a liberdade para novas formas de estrangeiridade e de relação com o estrangeiro. Ele nos coloca no centro de encontros com pessoas nas mais inusitadas condições: trata-se sempre de encontros. O receio em José com nossa perda de sensibilidade, sua preocupação com a indiferença humana, não são, afinal, senão os traços paradoxais e invencíveis de sua resistência moral e política.

III.2 O Encontro com Pessoas Significativamente Diferentes

O que fazer com as condições biológicas limitadas considerando-se uma possibilidade ilimitada da dimensão cultural?

ANNA M. L. PADILHA

Apresentamos, aqui, uma breve seleção das entrevistas com Marina, Vítor e José a respeito da primeira questão privilegiada, quando solicitamos que se lembrassem da primeira vez em que o depoente deu-se conta de que havia gente muito diferente no mundo.

Alguns outros trechos do depoimento foram destacados porque, embora despertados por outras questões dirigidas aos depoentes, pareceram-nos muitíssimo relacionados às duas questões privilegiadas.

A apresentação do conjunto de encontros narrados por cada depoente procurou considerar os seguintes aspectos determinantes para a transformação da relação do depoente com as pessoas significativamente diferentes:

- 1- Narrativas de situações em que o depoente viveu com as pessoas consideradas por ele como muito diferentes, implicando conhecermos o que, em que e como tais pessoas auxiliaram a pensar tanto sobre a situação propriamente do encontro, quanto seus efeitos sobre as percepções, os sentimentos e as compreensões do depoente a respeito da diferença;
- 2- Experiências duradouras de colaboração do depoente com as pessoas significativamente diferentes;
- 3- Situações fugazes que prepararam, permitiram e sustentaram a possibilidade de encontros duradouros. Essas situações mais rápidas talvez tenham proporcionado abertura para a experiência de que é possível o encontro. Assim, entendemos que tais situações, acompanhadas de possibilidades de encontro duradouro, podem

complexificar, dar mais intensidade ou até dotar de sentido o que se viveu em outros momentos, com outras pessoas.

Atentamos, especialmente, para os encontros duradouros, posto que, para haver condições de percepção de si e do outro, acompanhada de transformação de pontos de vista, é preciso uma relação em que haja amizade, fidelidade, compromisso, colaboração, companheirismo; comunidade de destino, portanto.

Cuidamos ainda de reconhecer possíveis condições de impedimento da aproximação do outro significativamente diferente, por exemplo, nas narrativas de situações marcadas pela denegação de um contato, seja por uma defesa individual, seja por uma experiência de classe; ou mesmo nas situações vividas em que recorrentemente as pessoas eram colocadas diante de comunicações violentas, degradantes, desumanizantes.

Após a apresentação da seleção de trechos de cada um dos depoentes, tecemos alguns comentários, muitas vezes acrescentando situações ou opiniões que não constam da seleção, tecemos alguns comentários que procuram articular a narrativa específica constante na seleção, o depoimento integral e a reflexão sobre o tema.

III.2.1 O Depoimento de Marina

O primeiro encontro com alguém muito diferente

Biancha: A primeira coisa que eu queria te pedir de lembrança, é se você faz alguma ideia, se você consegue chamar a sua lembrança, o primeiro encontro que você teve com alguém que fosse muito diferente. Tem sempre uma **primeira** vez para tudo, então, a **primeira** vez que você encontrou alguém e: “Nossa, estou diante de alguém muito diferente!”.

Marina: Eu sempre morei aqui no centro de São Paulo e tinha um senhor que morava na rua, na rua até onde minha mãe mora até hoje. E me chamava muito a atenção, porque ele morava na rua, é... e de vez em quando – ele tinha por hábito varrer, ele saía varrendo todo o quarteirão. Quando varria, parecia uma pessoa extremamente tranquila, ele cantarolava enquanto... enquanto varria. E depois, em outros momentos, essa mesma vassoura servia como espada. E aí, ele saía pela rua, com a vassoura na posição da espada, gritando e correndo de um lado para o outro. Mas nunca chegando perto de ninguém. Eu devia ter por volta de 7, 8 anos, mais ou menos, nessa época. Então, é... e eu acompanhei isso por muitos anos, porque... eu lembro quando ele sumiu. Porque é um trecho conhecido.

Biancha: Ele morava na rua?

Marina: Morava na rua. Ali na Consolação, perto daquele lar das irmãs. Então, ele fuçava na rua, dormia por ali, as irmãs o alimentavam... de vez em quando, me parece que tentavam acolhê-lo, colocá-lo dentro... Mas ele tinha uma certa resistência e voltava de novo para a rua. E a cena dele varrendo, varrendo, varrendo... [ri] e, de vez, em quando, aquilo virando uma espada, ele correndo pela rua, naquele quarteirão... É... eu acho que é uma das primeiras pessoas, uma das primeiras memórias que me vem. Tanto que é, às vezes, é recorrente. Eu lembro dele: Como pode ter sumido assim? Porque depois, sumiu também. Não sei se sumiu porque mudou de lugar, ou porque tenha.... morrido.

Biancha: Você lembra com que idade que você estava quando ele...?

Marina: Eu acho que eu devia estar com sete ou oito anos, mais ou menos.

Biancha: E você foi acompanhando essa presença dele até...?

Marina: Durante... mais de cinco anos? Provavelmente. Mais de cinco anos, eu acho. Acho que, com certeza, mais de cinco anos.

Biancha: Lembra de algum contato que você teve com ele, direto, ou não?

Marina: Não. Eu lembro que eu me assustava quando ele saía assim, correndo. Meu pai sempre disse: “Não faz mal, não, filha”. [ri] “Ele não faz mal, filha”. Então, isso meio que ficou... guardado. Tenho a noção nítida da fisionomia: negro, barbudo... o cabelo muito duro, que, dificilmente lavava... aí,

de vez em quando, ele cortava o cabelo, aparecia com as roupas novas. Mas aquilo também envelhecia, da própria coisa de ficar perambulando pela rua... E aí, entrava novamente nesse processo. A barba crescia, a roupa rasgava...

Biancha: O que te parecia que ele estava fazendo, quando ele pegava a vassoura feito espada...?

Marina: Eu achava que ele, é... estava guerreando mesmo. Contra o quê? [ri] Hoje eu fico pensando nisso, devia ser contra os inimigos, mesmo. Porque era uma coisa de guerrear. Aí, ele falava alto, essa fala já não era nítida... como se fosse um delírio, não sei... Agora, [quando estava] são, não. São, ficava lá com a vassourinha dele... [ri] cantarolando...

Biancha: E ele varria que espaço?

Marina: Um trecho significativo, que aí das irmãs até a porta do prédio onde eu morava.

Biancha: Quando você fala das irmãs, qual que é...

Marina: Das irmãs, aqui na Consolação... As irmãs, na verdade... no princípio era um convento, e depois, elas passam a ser como uma espécie de abrigo, que recebe crianças. Eu, durante muito tempo, convivi com muitas dessas pessoas, porque, como a escola, o Caetano de Campos era ali perto, muitas dessas crianças também estudaram... estudaram comigo. É... então, era, de certa forma, gerenciado pelas irmãs. Hoje, as irmãs, acho que ainda continuam, mas acho que é um atendimento aí da prefeitura, um convênio com a prefeitura, então, virou uma creche. E, além da creche, ao lado, parece que elas recebem mães adolescentes... é... e essas mães ganham os nenês aí... durante um certo tempo ficam...

Biancha: Como se fosse uma Casa de Passagem...

Marina: Isso mesmo. Isso mesmo, ali na rua Gravataí. É um marco da minha infância essas irmãs. Porque da janela do meu apartamento, eu via um parque onde as crianças brincavam. E eu me lembro de uma vez que a Rita Lee veio fazer um show. [ri] E eu sentadinha, nunca me esqueço, que eu fiquei impressionada com a cor do cabelo vermelho da Rita Lee. Nunca tinha visto alguém com um cabelo tão... [ri] tão vermelho. E... eu era pequena também, eu

acho que eu tinha menos de oito anos. Mas lembro, assim, com nitidez dessa, dessa imagem. E ele ficava lá em frente à casa das irmãs...

Biancha: Quando seu pai dizia: “Não precisa ficar assustada, não, que ele não faz mal”. O que é que você acha que passava na cabeça dele, como é que ele via esse sujeito?

Marina: Eu acho que meu pai não tinha medo, não. Acho que ele tinha muito mais uma sensação de solidariedade... Até porque meu pai tinha tido um... um... [rindo] a loucura ronda a família! Como toda família! O meu pai tinha um primo, que minha mãe sempre conta, que, uma época, ficou internado no Juquery, o Hermes, por um erro. Assim, como deve ter acontecido com muita gente. Ele passou mal na rua, acabou sendo internado... e o mundo muito pequeno, e um médico que mora no mesmo lugar onde meu pai trabalhava o encontrou lá, o reconheceu e mandou um bilhete para o meu pai. E o meu pai foi visitá-lo algumas vezes, até conseguir tirá-lo de lá. Então, acho que meu pai não tinha temor, não. Não era uma coisa que o assustava. Meu pai dava comida de vez em quando... acho que meu pai tinha um contato mais próximo, assim de conversar... que eu não tinha. Eu... tenho a impressão que, quem sabe, ele tivesse. Então, aquilo... não o assustava.

Biancha: Nas tuas lembranças, você consegue acessar o que você sentia em relação a esse senhor da rua?

Marina: Eu acho que, quando... tinha uma sensação de medo, mas tinha, quem sabe, uma certa curiosidade: como é que uma certa coisa podia... oscilar tanto? Como é que aquele moço que fica com a vassoura cantarolando, de repente, tem aquela explosão de fúria? Porque era uma coisa furiosa... muito furioso, muito bravo, que parecia que ia atacar você a qualquer momento.

Biancha: Você nunca o viu em uma situação de atacar alguém?

Marina: Não. Não. É engraçado porque meus irmãos também lembram, meus irmãos são mais velhos. Porque, uma vez, comentando, a gente: Puxa, o que aconteceu com ele? Sumiu! Nunca fez mal a ninguém... Então, de certa forma, quem sabe, é uma das minhas primeiras lembranças... que marcou.

Biancha: E das pessoas da rua, você lembra como é que lidavam com ele?

Marina: Não...

Biancha: Os seus vizinhos...?

Marina: Não tenho essa... eu fico imaginando que, para ter ficado tanto tempo ali, virou como se fosse do bairro [ri]. Todo mundo, de certa forma, conhecia. Quem morava por ali... e sabia dessas oscilações e as pessoas foram, de certa forma, aprendendo a lidar com aquela oscilação. Estava bem como ele estava. Acho que, quem sabe, as pessoas se aproximassem mais, quando ele não estava bem, as pessoas ficam mais acuadas... Mas tenho a impressão que ficou um morador de rua... alguém dali. Então, ninguém pensava.... Nunca vi ninguém tentando tira-lo dali, essas coisas que hoje a gente ouve mais comumente...

Biancha: Ele tinha algum nome, assim... como é que as pessoas se referiam a ele?

Marina: Eu não lembro, não lembro. Mas estava sempre por lá.

Biancha: E sua mãe?

Marina: Olha, minha mãe, provavelmente lembra quem é, mas minha mãe tinha aquela atitude de que é alguém, que está ali, mora ali e não vai nos fazer mal. Essa sensação de quem não vai nos fazer mal... não é? [ri] Quem sabe, perpetuasse em nós... acabou perpetuando. Não vai fazer mal, então, não precisa... necessariamente ter medo.

Biancha: E os teus irmãos também tinham essa sensação?

Marina: Tinham. Meus irmãos, acho, eram até mais próximos. Eles eram adolescentes, então... é... tem, acho, que um misto de uma lembrança de uma época em que se frequentava a Praça Roosevelt, é... e um pouco dessa sensação de alguém que estava perto, de alguém que a gente conhecia...

Biancha: E nunca o viram como alguém que pudesse ter algo do tipo: família...?

Marina: Não, nunca.

Biancha: Uma companhia...?

Marina: Não, sempre... sozinho. E mesmo... não se juntando com outros. Sempre sozinho. Ele com seu saco de roupa. Uma época ele estava com o saco, outra época o saco... estava com um cobertor...

Biancha: E você tinha alguma hipótese do que é que acontecia com esse cara, quando você era pequena?

Marina: Acho que não. É... quem sabe estivesse muito mais a ideia da loucura dele... “Ele é louco”. Mas o que é isso...? Quem sabe fosse um pouco essa... mais do que alguém que... saiu de casa, perdeu a família... Acho que, quem sabe, na ideia de... será que isso é ser louco? Então...

Biancha: Louco é quem fica assim, desse jeito...

Marina: ... perambulando pela rua e que pode, então, ter esses comportamentos... quem sabe estivesse muito mais nesse registro do que qualquer outra coisa.

O contato com pessoas loucas

Marina: Minha mãe mora bem pertinho daqui, eu fui jantar na casa dela eu tava voltando, e eu tive um irmão era drogadicto, se envolveu com droga, álcool, mais ou menos de uns 24, 25 anos, até os 30 e poucos anos. Ele faleceu faz três anos, e eu fiquei lembrando porque meu irmão esteve internado na psiquiatria do hospital São Paulo. Este é um fato muito importante pra mim.

Marina: Eu lembrei que eu tava [risos] ainda casada, eu devia ter uns 25, 26, então acho que na vida adulta, na verdade, é o meu irmão o grande contato com a loucura, antes mesmo de eu chegar a São Bernardo [local em que passou a trabalhar mais intensa e diretamente com o alunado da Educação Especial]. Tudo isso, e meu irmão já tinha passado por várias internações e tal.

Biancha: Ele é quantos anos mais velho que você?

Marina: É quase 10. E aí, a gente tinha um sítio no interior na Bahia que era herança dos pais da minha mãe e tal, que a gente tinha tradição de ir desde pequeno. E depois que meu pai morreu a gente passou a ir com menos

frequência. Num determinado momento da vida, ele resolveu que ia embora morar neste sítio.

Ele era funcionário da FUNAI, trabalhava durante muitos anos, pediu demissão e foi embora, porque queria recomeçar a vida por lá. Então, tinha período de abstinência: ficava um ano, um ano e pouco, dois sem beber e depois o retorno. Numa destas crises de abstinência, fazia pouco tempo que ele tinha parado de beber, ele teve uma queda no sítio, no banheiro, e demorou muito tempo para ser socorrido, ele convulsionava, num lugar muito pequeninho, em que as pessoas, vendo alguém convulsionar, ao em vez de socorrer, tinham mais temor do que qualquer outra coisa. Bem! Aí, de lá ele foi para Salvador, são 250 km aproximadamente de Salvador, e ficou internado em Salvador.

Biancha: Ele morava sozinho no sítio?

Marina: No sítio isso, é. Ficou internado em Salvador, e, aí um dos meus irmãos daqui foi pra lá pra ficar com ele, aí, meu irmão deve ter ficado lá com ele cerca de cinco seis dias e achava que ele não dava resposta que ele tava deixado de lado no hospital... Até porque acho que tudo que envolve drogas e álcool ainda tá num lugar de, de..... como que se diria? De... de sem vergonhice que, de fato, de tratamento.

Biancha: Num campo mais moral?

Marina: Isso, isso. Então, ele ficou cinco, seis dias e meu irmão começou achar que ele não dava resposta: “Olha, tenho a impressão que se ele ficar aqui ele vai morrer”. Aí a gente, é: “Tudo bem, vamos tentar transferir. Em São Paulo tem como tratar”. Aí, ele veio completamente dopado, num delírio alucinatório, numa cadeira de rodas... E eu me lembro muito da cena deste impacto, porque eu fui buscá-lo com o meu outro irmão lá no aeroporto de Congonhas. E eu nunca... uma coisa é você ver o delírio do andarilho da rua e outra coisa é você ver o delírio [silêncio – se emociona] – tá sendo muito difícil... o delírio de alguém.

Biancha: E lá ele ficou internado neste tempo por conta da queda que ele...?

Marina: É, por causa da queda, havia a suspeita de que tinha um traumatismo, que na verdade não aconteceu. Também porque tava em crise de

abstinência... Aí, meu irmão veio, e aí gente conseguiu uma transferência direta pro Hospital São Paulo. Chegamos na psiquiatria do Hospital São Paulo e, até então, eu nunca tinha acompanhado de perto essas internações do meu irmão, porque quem sempre acompanhou de perto era minha mãe e meu pai. Internava, ficava um mês e meio, depois saía, ficava cerca de um ano bem. Depois, internava de novo, mas também nunca em hospitais, normalmente em clínicas que, na verdade, também acho que têm outra forma de funcionamento, quando chegou no Hospital São Paulo.

Ele demorou um tempo pra ser atendido, porque não tinham vaga, porque o médico encaminhou pra cá, toda aquela burocracia inicial pra se resolver, mas na atual circunstância não tinha como, eles tinham que aceitar. E aí, eu passei aquela noite com a minha mãe lá no hospital, porque ele precisava de acompanhante, não podia ficar sozinho e meus irmãos vieram pra casa. Eu brinquei, que lá em casa são 4 homens, pra essa horas, os homens não... [risos] Não são boa companhia, eles não aguentam. E durante o tempo que a gente ficou lá, fechando os documentos, chegou uma senhorinha japonesa que também trazia um filho. Na época, deveria ter mais ou menos a minha idade, um moço bonito, um moço típico, e ele discutia com ela, brigava, bastante alterado... Ele já era conhecido no hospital, já fazia tratamento lá, e uma das coisas que mais me chamava a atenção naquele momento, era como se existia uma linhazinha tênue entre ele e ela que não permitia a agressão física. Mas a agressão verbal, ela era uma linhazinha, uma coisa muito próxima, mas algo não permitia que ele avançasse. E aquela senhorinha japonesa, baixinha, pequeninha, meio curvadinha... nem imaginava que passaríamos [risos] a noite juntas na psiquiatria. Aí, meu irmão foi medicado, doparam tal, dormiu. E nós passamos a noite lá na psiquiatria, e eu minha mãe. E nessa noite encontramos pessoas em situações muito parecidas com a nossa. E todos eles dormindo e só nós acordados. Aí, a gente, na verdade, forma uma rede de solidariedade, porque todo mundo conhece de certa forma o caminho, o tratamento, quando passou, onde deixou de ir, o que foi ba ra ra... E acho que o que une naquele momento é, acho que a dor é muito parecida para aquelas pessoas que estão ali naquele aguardo. E essa senhora me chamava bastante a atenção porque ela sentou pertinho lá dele, numa atitude

extremamente acolhedora, e aí a gente começou a conversar. Ele usava drogas, dizia que a questão maior eram as drogas, e que já fazia muitos anos e que ele estava viciado mesmo. [risos] Contou que ele tinha sido adotado. Ela: “Então, a gente ficou durante muitos anos esperando ele completar 18 anos pra contar, quando a gente descobriu que desde o 10 ele já sabia, porque ele tinha ouvido de trás da porta”. – Nunca me esqueço dessa cena, dela contando isso, eu fiquei: gente que história é essa! E ela falou que, quando ele acordasse, no outro dia, que nós não o reconheceríamos, que ele seria outra pessoa, e que eles iriam embora tranquilamente pra casa, bem... mais um delírio. [risos]

Biancha: O que chamou sua atenção nisso quando ela contou da história da adoção?

Marina: O fato da omissão, eu fiquei pensando que, imagina ele tinha 10 anos, quantas coisas foram criando nessa cabeça pra, aos 18 anos, eles sentarem com ele, e dizerem: “Você é nosso filho adotivo”. E ele dizer pra eles: “Eu já sabia”.

O contato com pessoas com deficiência

Marina: Agora, falando assim, minha mãe tem um primo, acho que é primo, o Tim, que o Tim nasceu com o palato baixo. É... casamento entre primos, na família da minha mãe tem bastante casamentos entre primos. E o Tim vai em casa desde de criança. Não sei quantos anos tem de diferença, será que tem uns cinco anos entre o Tim...? A mais ele. Acredito que sim, não tenho certeza. Então, o Tim tinha uma forma de falar diferenciada, pela implantação do palato. Eu acho que tava muito mais no que nele foi creditado do que numa deficiência mental ou alguma coisa mais...

Biancha: Rondava isso na sua família?

Marina: É, rondava como se ele fosse um deficiente. Hoje, eu acho que não era, não. Na verdade, era o palato aberto mais alguma outra coisa. E foi extremamente cuidado, acho que teve dificuldades na escola... Aí, a gente...

Biancha: Ele teve que fazer alguma cirurgia?

Marina: Eu acho que sim, não tenho certo, mas deve ter feito sim. Porque a mãe dele, o pai dele, que é primo da minha mãe, ele sempre ia com o Tim em casa. Ele gostava de ir, mas sempre teve o Tim neste lugar de uma suposta deficiência.

Marina: Deficiência mental. Agora, lembrando, eu saí da Freguesia com quatro pra cinco anos, e a gente tinha uma vizinha que tinha duas filhas; a Ana e a Alice. A Ana, na verdade, era mais minha amiga, porque a Alice era muito ruinzinha, gostava de ficar beliscando e batendo na gente [risos]. Então, eu era muito amiga da Ana. E na Ana também sempre pairou a história de uma deficiência mental, também porque nunca foi pra escola, não aprendeu. Ela chegou a ir pra escola, mas ficou pouco tempo, eu acho. Uma menina muito bonita, loira, de olhos azuis, também tinha uma coisa na fala assim infantilizada e essas pessoas marcam a minha infância, assim, porque eu brinquei com eles. A Ana mesmo, depois ia lá em casa, mas sempre, sempre a Ana também tava nesse lugar. Na escola, não aprendeu. [A mãe] tirou, e aí, ficou a menina grande em casa, adolescente: exímia dona de casa, lavava, passava, fazia comida. Não sei se você lembra, ela fazia aquelas toucas, daquela época da touca de gesso? [risos] Fazia toucas. Eu sempre tive um carinho muito grande por ela. Há uns 10 anos atrás, acho que é isso mesmo, a irmã dela, mais velha, disse que resolveu pôr um anúncio no jornal pra ver se arranjava um namorado pra ela. Aí, a gente brincava: “É, então, deixaram a Ana presa e agora resolveram arranjar um namorado!” E ela conseguiu um namorado! [risos] Eles fizeram... a seleção, porque ela era uma mulher muito bonita, e diz que ela – espero que ela tenha ajudado na seleção – que ajudou. Ou foi escolhido, não sei como foi esse processo. Acabou se casando com esse moço, tem um filho e aí saiu de casa. Muito raramente ela liga, porque são relações que a gente mantém até hoje, assim. Porque eu mudei mais cedo, mas meus irmãos não. Ela tinha um filho homem, chamava Paulinho, que era muito amigo dos meus irmãos. Então, eles brincavam muito em casa, e em casa tinha televisão, eles não tinham. Então, minha mãe fala que eles não tinham televisão lá. Na época do Kisuco, do pão na chapa [risos], de montar cabana... Então, são pessoas que a gente tem uma relação até hoje. Muito raramente a Ana liga pra falar

com a minha mãe. E tem uma fala ainda, uma fala, de certa forma, não sei se a fala é infantilizada ou se o tom de voz dela acabou ficando sendo aquele que se manteve. Sabe, uma coisa assim que me incomoda, mas a Ana casou! Não aprendeu a ler nem a escrever, mas se virando de metrô, essa coisa toda.

Biancha: E o conteúdo, a forma do pensar dela?

Marina: Olha, faz muitos anos que eu não a vejo pra uma conversa assim mais calma. Mas acho que pode ser que ela tivesse uma dificuldade, mas nada também tão, tão significativo assim! Eu fico pensando, até pela condição, eu fico lembrando dela em casa, fazendo as coisas dela, brincando comigo... não acho que tivesse uma COISA... Mas ficou no lugar de quem não, porque não aprender a ler e escrever, me parece que se dá, é... que se tira de um lugar mesmo. Uma coisa é você ser um analfabeto, outra coisa é você ter ido pra escola pequeno, não ter aprendido...

Biancha: Você acha que esse percurso fez com que ela ocupar esse lugar?

Marina: Acredito que sim. Não acho que tem uma história anterior da mãe dela... minha mãe narra de ter tomando muito remédio pra tentar abortar, então, acho que aí as histórias vão... Tomou o remédio, nasceu, mas é linda desde pequena. Só que, de pequena, me chama a atenção de: “Será que tem alguma coisa ali mesmo?” – Ou, de certa forma, tá projetado um pouco nisso que veio... E aí, ela se tornou. Todo mundo cresceu, menos a Ana, que ficou meio como a bobinha mesmo! [risos] A bobinha arranhou namorado até nos classificados!! Casou! [risos] e a coisa muito legal foi ter conseguido morar longe da mãe e dar conta disso, ter uma filha, criar...

Sobre as lembranças de Marina

As pessoas de quem Marina fala parece que a habitam. Ela costuma lembrar-se de quem passou pela sua vida. O trabalho da memória lhe é familiar, necessário. Ela emociona-se, relê o que aconteceu... mostra que, depois do evento narrado, lembrou, pensou, tentou entender o que se passou.

De algum jeito, sabe que o trabalho de elaboração pede um revisitar frequente não só a cena, mas o afeto e o pensamento dela decorrentes.

O tecido de relações entre aspectos da vida pessoal (a cultura familiar, as histórias de seus irmãos, primos e pais), escolhas profissionais e adesão a determinados princípios éticos, é evidente para Marina. Cuidadosamente, ela refere-se a passagens da infância ou a características de seus familiares para neles encontrar possíveis raízes para suas formas de relação com seus alunos. Isso fica evidente quando ela, espontaneamente, recupera situações familiares para pensar porque a loucura não lhe aparece como assustadora. O louco que varre as ruas próximas à sua casa e que, às vezes, faz da vassoura uma espada para guerrear, pode ser assustador, enigmático, mas não impossível ou indesejável. A pequena Marina tem em seu pai uma figura apaziguadora, que possibilita o reconhecimento do louco como uma pessoa que sofre e necessita de cuidado. E a hipótese que surge é a de que a loucura vincula-se à perda de referências, à perda da história: o sujeito talvez tenha se tornado louco por ter perdido a família e a vida que tinha. O louco merece, portanto, nossa consideração.

O reconhecimento da loucura como algo familiar é também importantíssimo e comparece nas reflexões de Marina, disparadas pelas lembranças do louco varredor. Desde a identidade relacionada à negritude, pois os fatos de ser negro e ter o cabelo duro são mencionados para caracterizar tanto o sujeito enlouquecido pela perda da vida que já não tinha, quanto a própria Marina, quando solicitada a responder se já havia se sentido ela mesma abordada como alguém diferente. Diante dessa questão, Marina recorda-se da situação corriqueira de chamar a atenção nas escolas em que trabalhou pelo fato de fazer penteados com o cabelo mais solto, sem alisá-lo ou prendê-lo completamente, bem como por usar acessórios que remetem à cultura africana. Imediatamente, remete a um caráter de conquista e assunção de identidade o uso dos cabelos crespos mais soltos e avolumados. Durante toda a vida escolar de Marina, a mãe, que tinha o cabelo bem mais liso do que a filha, diligentemente fazia-lhe demoradas trancinhas, afinal, seu cabelo deveria estar sempre preso, pois não era “cabelo bom”. Muito sutilmente, via a

descrição do louco varredor, pode-se depreender este índice de comunidade entre ele e Marina.

Mas a aproximação muito mais declarada da loucura com a vida familiar comparece espontaneamente, no início da segunda entrevista com Marina. Ela inicia dizendo que, em um jantar com a mãe, após a conversa que tivemos, lembrou-se de um irmão que havia morrido há pouco e que, devido à drogadicção, era internado inúmeras vezes em hospitais psiquiátricos ou alas psiquiátricas de hospitais gerais. Na única vez em que Marina acompanhou a internação, testemunhou a história de outra história: ela destaca a serenidade e a aparente fragilidade da mãe, associando-a à cultura oriental, aspectos fundamentais para lidar com uma condição de um filho que, frequentemente, ameaçava-a durante suas crises de loucura, nunca, porém, chegando a agredi-la. Marina entenece-se diante da relação de amor e cuidado mútuos, entenece-se diante da aceitação da mãe em relação à condição do filho, a mesmo tempo que se espanta com a loucura, não mais do rapaz, mas da situação narrada: como omitir a adoção por dezoito anos? E como fingir por dezoito anos que não sabe que é adotado? A loucura está aí, nessa história, e não no rapaz; melhor dizendo, não é um atributo intrínseco ao sujeito, mas algo suscitado por uma história que, por sua vez, é sim enlouquecedora.

Desde a noite em que passou na ala psiquiátrica, auxiliando sua mãe a cuidar do irmão e compartilhando com outras famílias a experiência desse cuidado, Marina parece sentir-se parte de uma comunidade que conhece de perto o sofrimento profundo implicado na loucura, é verdade, mas conhece também a possibilidade de aproximar-se dessa experiência sem nela consumir-se.

Em outras circunstâncias narradas por Marina, já como professora, aparecem as reverberações dessas experiências. Por exemplo, uma determinada situação em que, um menino que frequentava a sala de recursos de Marina e que tinha um diagnóstico relativo a problemas emocionais, está mudo, cabisbaixo. Marina percebe nele uma tristeza que não havia aparecido antes, decidindo por nomear e respeitar essa inesperada situação: comenta com ele sobre sua percepção da tristeza e compartilha com ele que, em situações como essa, a gente não quer fazer nada. Universos de sentimentos e

experiências são aproximados. O menino mantém-se perto dela, os dois ficam ali, quietos. A tarefa fica de lado naquele dia, para que os dois possam, juntos, enfrentar outro desafio, o do consolo possível diante de uma situação inconsolável. Na outra aula, o menino comparece e retoma suas atividades.

Por fim, destacamos a história de Ana, amiga de infância de Marina, que é vista como deficiente mental. Ana teve uma experiência escolar mal sucedida e, do ponto de vista da amiga, era infantilizada pela família; achavam-na “bobinha”. Foi necessário um anúncio de jornal para encontrar parceria amorosa. Mas Ana encontrou um marido, formou uma família, cuida de sua casa e de sua filha. Marina, então, pergunta-se: quem é a bobinha? Marina é bastante enfática: Ana ficou no lugar de quem não sabe e, com isso, perdeu possibilidades, não foi mais à escola, não teve mais amigos, não teve vida social. Mesmo na família, era tratada como incapaz. Marina não o diz, mas o encadeamento de seu pensamento leva-nos a construir a hipótese de que Ana teve que sair de casa, formar sua própria família, em outro espaço, para conseguir ocupar outro lugar. O jeito de bobinha e a voz infantilizada permanecem, segundo Marina, mas agora em sua casa, com seu companheiro e sua filha, com outra história: quem é a bobinha? A pessoa que mantém o foco sobre a voz infantilizada, a falta de escolarização e os trejeitos estranhos, ou a pessoa que, à sua maneira, construiu uma forma de viver e carrega vários signos sociais que indicam bem-estar (moradia, relação amorosa, descendência, independência)?

III.2.2 O Depoimento de Vítor

O primeiro encontro com alguém muito diferente

Biancha: ... A primeira pergunta é essa: quando é que você se deu conta de que tinha gente diferente no mundo? É uma pergunta de lembrança mesmo.

Vítor: Quando tinha? Ah, eu não sei se eu vou conseguir te... tá muito mais voltado porque eu acho, quando eu descobri, que na época eu não tinha consciência nenhuma, mas eu posso te dizer que eu me achava um pouco

diferente. É, eu fui alfabetizado pela minha irmã, minha irmã mais velha. Minha mãe era uma pessoa doente, a minha irmã na verdade foi um pouco mãe, minha mãe ficou seis meses paralisada depois que eu nasci por problema de parto. Minha irmã que dava banho... tinha aquela história que minha mãe ficava apavorada, porque eu era enorme e minha irmã tinha seis anos, meu pai era, naquela época nem sei se era funcionário público subalterno, não tinha muito dinheiro, então, não tinha condições de pagar nada. Então, minha irmã mais velha que cuidava, quando eu tinha seis anos, minha irmã, acho que tava no primeiro grau, e ela resolveu me alfabetizar porque eu... eu.... a minha mãe tentou me matricular na primeira série com seis anos e meio – naquela época não era permitido entrar com menos de sete anos, eles não aceitavam, como eu nasci no dia nove de julho, por nove dias não aceitaram a matrícula. Eu fiquei esperando. A minha irmã, revoltada, resolveu me alfabetizar com um método muito interessante. Nós dois somos apaixonados até hoje, ela é minha segunda mãe, então, uma paixão danada. Ela tinha uma régua preta do meu pai, desse tamanho, fazia cada, batia, não espancava: Páááá! “Presta atenção!” – Então, quando eu entrei na escola já estava alfabetizado, já sabia matemática, já sabia a língua escrita completa, já sabia contar em inglês... aprendi o que ela ia me ensinando.

Então, quando eu entrei na escola, eu entrei e me destaquei como bom aluno, praticamente. No antigo curso primário inteirinho, num ano eu fui segundo lugar na classe, que naquela época tinha, e nos outros anos eu fui primeiro, na segunda série eu fiquei em segundo lugar eu não sei por quê.

Biancha: Lembra do primeiro da classe?

Vítor: Não, eu lembro da professora, que eu fiquei com muita raiva dela, a dona Maria, que me deixou em segundo lugar e eu achava que eu era o primeiro. [risos] Mas, depois, na terceira e na quarta, eu fui o primeiro lugar. Aí, naquela época, tinha o exame de admissão. Eu prestei o exame de admissão e passei em oitavo lugar no exame de admissão do colégio estadual de Santana, que era a melhor escola, comparada à média de hoje. Era a escola mais concorrida no bairro, porque era de melhor qualidade.

No colégio estadual Dr. Octávio Mendes, fiz a primeira série, fui muito bem, e na segunda série eu fui reprovado. Desencantado com a escola. A

partir daí, meu pai quase que obrigava. Quando cheguei na terceira série, falei que ia desistir. Meu pai: “Jamais!” - Eu tinha um tio que era marceneiro, eu queria ser marceneiro. Não sou marceneiro por causa do meu pai, mas eu trabalho com madeira. Eu gosto de trabalhar com madeira, e meu pai falou: “Tá. Tudo bem. Primeiro vai terminar o ginásio”. Com o argumento de que primário todo mundo tem. Então, pelo menos alguma coisa mais tem que ter para poder... E me obrigou a terminar a quarta série, que eu terminei à noite, porque de dia meu pai sabia que eu não ia, que eu não ia conseguir fazer. Eu confrontava com ele por ter que ir pra escola, mas eu estudava e terminei a quarta série aos trancos e barrancos e até que me dei bem. Não foi? Mudei de escola, fui pra uma escola pública estudar à noite. Meu pai falou que, a partir daí, ia terminar e ia trabalhar. E já me colocou... ele tinha uma pequena loja de material de construção, ele me botou lá pra trabalhar. E à noite eu ia pra escola. Eu terminei, consegui. Como a escola que eu fui era mais fraca, embora mau aluno, a terceira série da escola do bairro era muito forte, eu consegui terminar bem até. Terminei, parei. Parei, fiquei com uns dois anos de atraso; dos dezesseis anos até os vinte dois eu fiquei fora da escola, esconjurava a escola! É muito interessante porque, me lembro de, uma noite, meu pai era ligado à política, tinha uma vida muito atribulada: dois empregos, militância, a política... E, uma madrugada – aí eu já não tava mais estudando, só tava trabalhando, trabalhava no banco – e ele chegou, acho que numa sexta-feira à noite, eu tava em casa. Ele abriu a porta do meu quarto, eu tava lendo, ele falou: “O que cê tá lendo?” Nunca mais vou esquecer, eu falei: “Admirável Mundo Novo, do Aldous Huxley. Aí, ele falou: “Se você lê essas coisas, por que que você não vai pra escola e não lê aquelas porcarias de livros do ensino médio?”. Eu tinha três coisas que eu gostava muito de fazer na adolescência: jogar bola, namorar e ler. Mas não queria escola.

Um pouco disso foi marcando a trajetória, marcando a minha família. Minha irmã se formou, todo mundo foi bem na escola. O único, sou o mais novo, de quatro, de três irmãs e o único varão da família foi o único que... Meu pai era um homem muito, muito esforçado, terminou o curso superior quando eu tinha dois anos de idade. Chegou aqui nos anos 20, praticamente semi-analfabeto, teve toda... Essa era a história dele: “E se você fala que pára de

trabalhar, que vai voltar a estudar, você pode parar de trabalhar hoje e ir pra escola!”. E eu não queria. Eu fui trabalhar, então, fiquei longe da escola.

...

Biancha: E de ser abordado como alguém diferente tem alguma lembrança?

Vítor: Tem muitas. É... eu tenho a história que contam, eu não sei se é verdade ou não, porque eu vivi, mas não posso nem contar, porque era o meu parto. [risos] É de que minha mãe ficou doze horas no trabalho de parto. Minhas três irmãs mais novas nasceram em casa com parteira. Por premonição ou alguma coisa desse tipo, eu fui o único que foi pra maternidade, com o mesmo médico que fez os três. Era médico de família de quarenta anos, e ele não fazia cesariana. Naqueles dias, cesariana, 40... 44, não era muito comum, mas na Maternidade São Paulo, que me pai me levou, já tinha. Mas ele não fez, e eu tava com o cordão umbilical enrolado no pescoço e ele fez rotação na minha mãe pra me tirar pelas pernas. E eu pesava 4,850Kg, a minha mãe tem um 1,46m de altura. Então, ele estourou a minha mãe, por isso que ela ficou seis meses paralisada e tal. E eu nasci, o médico disse que eu não ia andar, nasci com as pernas roxas. Aliás, roxas mesmo, era água quente e água fria para recuperar, como dizia o Norberto Rodrigues. Era lá da USP, faleceu jovem: “Não passe na porta do neurologista porque ele vai te dizer que é um quadro neurológico sério...”. E eu não ia andar... eu nasci com um estrabismo muito violento, o estrabismo foi uma marca, o estrabismo era uma coisa terrível porque eu era chamado... Tinha lembranças, lembranças da minha irmã, da Renata, que não só era a irmã mais velha, ela era a mais brava do bairro. Eu me lembro da Renata com essas cordinhas de pular, e uma menina, não lembro o nome dela, loirinha... eu vi a Renata passar a mão nas cordas e *pá!* Eu vi, deu uma surra na menina, de corda. Era uma marca muito significativa. Eu passei dos três aos seis anos com tampão no olho direito. Isso era uma marca que, quando as pessoas brincam com a gordura, eu falo assim: “Ah, quando eu olhei no espelho e a vista tava melhor, a gordura não era nenhum problema pra mim”. [risos] Eu olhei pro meus olhos: “Você tá ficando bonito”. Mas essa foi uma marca muito significativa o tempo inteiro. Era muito menos comum crianças usarem óculos, pouquíssimas usavam nessa época. Óculos

com tampão era quase, eu não lembro de mais ninguém que usasse isso. Então, eu acho que foi uma marca muito, muito forte pra mim, pela vista.

Biancha: E isso foi anterior à escola?

Vítor: Anterior à escola. Quando eu entrei na escola, eu já era estrábico, mas era um estrábico normal, eu tinha a vista meio torta. Mas tenho fotografias da época, tenho uma fotografia 3x4, com sete anos, era obrigado a tirar pra escola. Minha mãe guardava. Você olha, a vista esquerda era torta. Então, acho que essa foi uma marca, marca física significativa. Agora, não teve nenhuma marca... Muito pelo contrário, sempre, do ponto de vista da aprendizagem, nenhuma. Eu aprendia tudo fácil. Sabia que a minha irmã usava a régua, mas ela usava pouco, ela quase não precisava. Na escola também, no primário, eu tirei de letra. Não só por estar alfabetizado, mas também porque eu aprendia tudo. Não tinha nenhuma dificuldade de aprendizagem.

O contato com pessoas loucas

Vítor: Eu tenho, do lado da minha mãe, uma tia que ficou internada no sanatório psiquiátrico durante muitos anos, morreu lá, foi pra lá jovem. Eu não me lembro dela em casa. Então, o diagnóstico de esquizofrenia, essa é a primeira lembrança. Porque a família toda era obrigada a ir lá na internação no Pinel em Pirituba, que era só para mulheres. Não sei se você já ouviu falar no Pinel, que era só pra mulheres. Eu me lembro de ir visitá-la era um lugar bonito, mas ela era uma pessoa que não respondia. Quando meu pai conversava com ela, ela dava um sorriso, não sabia se ela tava entendendo ou não entendendo nada, mas que tinha um olhar tão meigo, tão meigo, ela era minha madrinha de batismo. E eu era seu afilhado. Ela passava a mão na minha cabeça e tal, eu não entendia muito bem porque que ela tava lá numa situação tão.... mas não tem nada a ver com a deficiência, nunca teve ligação com isso. Um quadro também na família da minha mãe, um quadro de arteriosclerose na velhice. Mas aí, quando fez 60 anos e tal. Mas aí, tem linguagem, tem tudo isso. Fazia um pouco parte da perspectiva de estar ficando velho com o tempo, reumatismo. Mas não via como deficiência. Era

coisa característica da idade. O meu tio mais velho continuava conversando, eu me lembro que meu tio que adorava cuidar de cavalo, que o rádio, se aumentasse muito, ele distorcia. Então, ele colocava baixinho. Ele ouvia a corrida, era muito mais uma limitação, um homem velho, tal, tudo isso... mas não tinha deficiente.

...

Biancha: E em relação a essa sua tia, que vivia na situação de internação, como é que as pessoas entendiam o que se passava com ela?

Vítor: Então, eu tive muito pouco contato, porque, quando ela foi internada, eu era muito pequeno. Eu sei que ela foi internada quando eu, eu lembro vagamente dela na casa da minha avó, mas deve ter sido coisa de, no máximo, até meus seis anos, quando ela foi internada. ãhhhhhhhhh... como é que eu vejo?

Biancha: O que as pessoas diziam que estava acontecendo com ela?

Vítor: Ela era louca, era esquizofrênica, era um quadro de doença.

Biancha: Era uma doença, era uma coisa que era biológica?

Vítor: Biológica, teológica [risos]... tinha um pouco disso; minha família toda era muito religiosa, então, eu acho que um pouco de, como é que chama isso? De desígnio divino, um pouco disso. ãhhh.... segundo é que se falava muito pouco da doença, uma coisa de mal estar da família, né. Então, eu tenho muito pouca lembrança disso.

Biancha: Você perguntava?

Vítor: Não, não perguntava. O meu pai dizia que meu outro tio – eram dois genros – resolveram dar o basta no dia em que ela quase matou a minha avó. Aí, falaram: “Não tem mais jeito”. Eu não sei quando eu comecei a pensar, mas não foi quando, eu acho que, desde o período que eu falei pra você, eu considero que a minha avó a deixou louca. Minha avó era uma mulher muito complicada, italiana, de uma rigidez! Era a filha mais jovem. Segundo consta, ela teve duas grandes paixões e minha avó não a deixou casar. Eu não sei se a minha avó não queria que ela casasse porque era a última, mas ela não queria que ela casasse. Então, ela arrumou um jeito de fugir dessa, dessa

coisa, da minha avó. Era terrível, coitada, chegou aqui, meu avô chegou dois anos antes da abolição da escravatura. Aí, queria casar: é óbvio que um italiano de razoável padrão não ia casar com uma brasileira. Aí, escreveu pra Itália e disse que queria uma mulher. Aí, mandaram uma mulher pobre, ele tinha, me lembro que ele era muito rico, acho que ela não era tão rica como ele era. Ele tinha um padrão, ele era do norte da Itália, de Luca, era uma cidade na época mais cosmopolita e tal. Ele teve que sair brigado com a política local, não sei se era por causa da família dele. E chegou uma calabresa analfabeta. Outro dia que nós encontramos, não sei pra que, acho que foi pra comemorar a morte do meu tio mais novo, a família, a minha prima mais velha disse que a minha avó era calabresa. Ele quase caiu do cavalo: a minha avó era da Albânia e ele não podia saber que era da Albânia. Como a Albânia era do lado da Itália, ela veio com documento falso, que não era albanês. Não sei, não me recordo claramente, eu sei que ela chegou aqui analfabeta, meu avô chegou pegou-a no porto e foi pra Mococa, onde ele morava. E pegou uma moça: “Esta é minha filha”. Ele tinha uma filha bastarda que ele criava, e ela criou. Nunca casou, segundo o folclore. Deve ter sofrido muito. Então, parece que ela fez mal pra minha, sei lá, parece que ela fez mal para a minha família inteira. Era hostil. Eu me lembro de uma passagem: a minha avó morava numa casa que, no andar de baixo, era um porão, um porão enorme. Mas não era um porão, diria que era uma casa. Um porão porque descia de Santana, mas era pé direito alto. Como a casa era muito velha, tinha uma parte que ficava vazia. Daí, a gente brincava lá e eu sou dos primos mais jovens, e tinha disso, era a matriarca, todo mundo girava em torno dela. Não era nem obrigação, já fazia parte da cultura, como eu era um dos mais jovens, eu devia ter uns seis ou sete anos, os meus primos brincando lá em baixo, saiu uma briga entre eles e minha avó não tinha dúvida, descia de vassoura, batia a vassoura em todo mundo e era sábado de carnaval: “Ninguém sai pro carnaval”. Porque eles brigaram. Eu tinha um tio de 42 anos que não saiu no carnaval porque ela decretou que ninguém saia no carnaval. Na época, era a minha avó [risos] ela, ela, nem perguntou pra ninguém.

Biancha: E tinha alguém aí no início da doença que ajudasse a pensar o que, que era isso na família?

Vítor: Eu fui trabalhando mais...

Biancha: sozinho?

Vítor: Era.

Biancha: Essas coisas não se discutia, não se pensava em...?

Vítor: Não, era a família mais normal do mundo!

Biancha: Você sabe se sua tia frequentou a escola?

Vítor: Frequentou, todas frequentaram. Naquela época muito pouca gente saía do primário. A minha mãe fez isso porque era mais jovem, mas a minha mãe era a mais jovem.

Sobre as lembranças de Vitor

A pessoa considerada muito diferente por Vitor é ele mesmo. Diferente de seus familiares, de seus colegas de escola, mas diferente em quê? Para explicar essa percepção de si, Vitor apresenta-nos seu bairro, seu contexto sócio-cultural, suas tradições familiares, e os valores vigentes à época. Talvez este movimento, mais do que propriamente o conteúdo dos aspectos acima elencados apresente-nos Vitor melhor. Ao contar-nos sobre seu pai, Vitor coloca-nos diante da cena social de que ele participa. Assim também, ele faz com sua avó albanesa/ italiana, matriarca cruel que, por seu sofrimento, acabou construindo uma forma de sair de sua precária vida, apresentando-se como tendo outra história, menos para casar-se com alguém e mais para ter chance de conceber outra vida, ser mesmo outra pessoa. Entretanto, os vestígios de sua história austera aparecem no amargor de suas relações familiares, na reprodução das formas de dominação.

Mais do que a diferença de alguém ou de um segmento populacional (o deficiente, o louco...), Vitor faz-nos pensar na diferença como conceito relacional: trata-se de diferença-em-relação. Se é uma questão relacional, temos que acompanhar Vitor na proposição das categorias que eleger para constituir tal relação. Encontramos, em sua narrativa, o cuidado permanente com a caracterização do conjunto de pessoas envolvidas, sua pertença de

classe, seus valores, sua familiaridade com a escola, sua adequação à cultura hegemônica... Com isso, descobrimos um Vitor que entende os fenômenos individuais como constituídos a partir da história da sociedade e da cultura. É isso, a normalidade, o sujeito-padrão, assim como a diferença, o sujeito estrangeiro, são construções relativas ao tempo social. Assim, é que podemos entender a apresentação que o depoente faz de si mesmo como a de uma pessoa diferente: menos marca física que o acompanha desde a infância, o estrabismo, e muito mais por sua difícil relação com a escola em um segmento sócio-cultural que via na escola a possibilidade de ascensão social. Mas o fenômeno é ainda mais complexo, se continuarmos com Vitor, pois, seu desinteresse pela escola, de seu ponto de vista, em muito se relaciona com suas relações familiares. O depoente conta-nos sobre uma sensação de afastamento do universo de interesses do pai, dos efeitos da condição frágil da mãe sobre a vida familiar, bem como o apego à irmã que o alfabetiza, posto que o insere em um patamar de conhecimentos que lhe proporciona destaque na escola. Paradoxalmente, esse destaque acaba por gerar desinteresse, posto que não há nada que a escola ofereça que Vitor já não tenha. A vida nas ruas, as brincadeiras e os jogos adolescentes, aí incluídas a dimensão amorosa e a participação política, parecem-lhe muito mais significativos.

Fora da escola, Vitor, que já se achava diferente, encontrou parceria: uma série de pessoas, organizadas em diversos movimentos sociais, formalizados ou espontâneos, que também carregam o sentimento de estrangeirismo.

Com relação à loucura, durante a infância, Vitor participa de situações episódicas da vida familiar em que surgem alguns personagens. Personagens porque pouco Vitor sabe da história dessas pessoas, pouco as acompanhou; além das curtas e espaçadas visitas à tia no sanatório, Vitor tem acesso ao imaginário familiar, a partir do qual constrói, já adulto, a hipótese de que a loucura é efeito do impedimento de viver. Para o depoente, a avó, com sua história confusa e desesperada, acabou por impor formas de relação muito autoritárias e despersonalizantes, o que teria levado ao sofrimento intenso da tia. Que fique muito claro: as tentativas de compreensão são tardias, já que, na

família, Vitor sentia a presença contundente de um imperativo para que se agisse como se nada existisse.

A deficiência comparece de maneira rápida e pouco importante, decorrente do processo de envelhecimento do tio. As dificuldades de fala e as perdas de movimento estão presentes, mas o tio continua ali, com seu gosto por cavalos, com uma história com Vitor e com os demais familiares que sustenta, para os demais familiares, a lembrança de quem é a pessoa que, mesmo apresentando algumas privações, continua a existir naquelas relações.

III.2.3 O Depoimento de José

O primeiro encontro com alguém muito diferente

Biancha: Dentro das suas lembranças, eu queria começar pedindo a lembrança de quando o senhor percebeu que tinha gente muito diferente do senhor no mundo:

José – Boa pergunta. Nunca me perguntaram isso. Gente diferente. Talvez, não tenho certeza, mas talvez quando eu tive uma experiência radical de voluntariado em África – talvez seja isso – trabalhei com... os leprosos. Aquilo era outro mundo, era uma gafaria [leprosário] na Guiné. Eu ia como voluntário para a África e... numa das viagens fui colaborar com uma... uma missão italiana, de frades italianos, na Comura, na Guiné. E um dia vieram perguntar a mim e a mais uns tantos – isto aqui eu não havia de falar, mas está tudo encadeado – eu fazia parte do grupo de oposição à ditadura de Salazar. Então, andava incógnito e uma das formas era eu ir para a África. Lá ninguém sabia onde nós estávamos e tínhamos contato com a guerrilha. Bom, então, quando vieram falar conosco, os frades, perguntaram se havia alguém... que tinha... que tivesse... experiência de trabalho de instalação de condutos de água – era uma coisa assim. Perguntei o que era: era em acrílico, os tubos, coisa e tal e o que era preciso saber. Saber aquilo que... que eu aprendi. Eu aprendi... eu fui electricista, trabalhei muito antes... eu havia trabalhado em indústrias, com

carteira profissional de electricista e sabia fazer muita coisa que era preciso para aquele caso. E com outro, fomos fazer. Só que eu não sabia para que era. Então, fizemos as instalações de condutos durante um quilómetro e pouco, até que nos apareceu um muro e os frades que nos vieram dar de comer disseram: - “Daqui pra frente, se quiserem aceitar, aceitam, se não quiserem, recusam, porque tem muitas hipóteses de contrair a lepra”. Fiquei espantado a olhar pra eles. Olhei pro outro, pro Garcia, que era como se chamava o outro jovem, ele disse: - “Vamos”. Nessa vida tem que se experimentar de tudo, esse é o meu princípio. Aquilo que é possível, sem ofender ninguém. Então, passamos o muro. O muro era um muro altíssimo, porque eles ficavam isolados. Ninguém sabia deles, com eles estava uma mãe, uma freira muito velhinha, muito bonita, baixinha... não me lembro o nome... E agora, como é que foi o conhecimento da diferença, foi muito forte, logo no primeiro dia. Eu lembro que passamos o muro, começamos a instalar a água – era a primeira vez que eles iam ter água potável – enquanto eu instalava os primeiros... pedaços de tubo, nada aconteceu porque era em campo aberto. Quando eu comecei a fazer a instalação pelas casas, era uma casa única, eu entrei e vi o que eram leprosos, ou seja, vi... corpos sem carne, um cheiro nauseabundo... e o choque foi tremendo pra mim... pessoas que tinham olhos sem mais nada senão... não tinham nada no queixo, o nariz não existia, era carne podre caindo aos pedaços... Mas o que me lembro foi a diferença que me foi dada através do maior sorriso que alguma vez senti nos olhos d’alguém. Eu olhei praquela pessoa, que era tão diferente com as características que tinha, que me senti igual na diferença. Soa poético, não é? Mas não sei transmitir de outra maneira. Eu sei que... chorei bastante, é uma coisa que acontece quando me comovo. Então, aí, percebi quão diferente eles eram de mim. E talvez, despertassem muito do interesse em ir para essa profissão, porque foi antes.

Biancha: Que idade o senhor tinha mais ou menos?

José: Tinha 20. 19, 20...

Biancha: E comentavam sobre essa decisão que tomaram de entrar...?

José: Não, naquela altura, não... Éramos doidos, muito jovens, que tinham no horizonte duas coisas: a guerra ou o exílio. E nós vivíamos o dia-a-dia, como Rimbaud. Era para morrer ou sobreviver. Era... hoje eu sei, naquela altura não

tinha consciência. Vivíamos no limite. O outro foi morto pela polícia política. O Garcia.

Biancha: Quando voltou a Portugal?

José – Muito triste. Naquele momento, quando eu me apercebi da diferença foi quando ela foi tão clara... sobretudo, o que me repugnou foi o modo como tratavam a diferença. Metiam-nos intra-muros, como se não existissem.

Biancha: E o que se passava lá? Como era a vida deles lá? O senhor poderia me contar?

José: Havia dois tipos de vida... havia uma vida vegetativa quase... o que me chocou, porque aquela gente não saía do lugar, ficava... onde as tinha pousada, eles ficavam. À volta do que restava do corpo era um... uma aguadilha d'um cheiro de putrefação terrível. E eles estavam parados. Nós estávamos... A freira dava-lhes à boca alguma coisa, bastante líquida, mas o resto era... os corpos eram aquilo. Não é?... eu não posso falar assim, é complicado... Depois, havia um outro tipo que eram aqueles que tinham se sarado, ficado bons, e viviam como família, ao lado. Não podiam sair de lá de dentro, que havia, havia... mesmo segregação plena. Hoje, não sei como é que está aquilo. Não sei, já lá não vou há muitos anos, foi no final da década de 60, princípio de 70. Hoje deve estar diferente. Naquela altura era segregação total. Era como se não existissem, era um ostracismo, estavam ali como se não existissem. E, então, nós frequentávamos, aliás, quando nós saímos, tivemos que ficar de quarentena, porque... tivemos que tomar muitos banhos, pôr uns produtos que eles nos deram. Eu não sei se era preciso, mas... depois, assustaram-nos, disseram que nós, aos 40 anos, se não tivéssemos, iríamos desenvolver possivelmente. Garcia não teve, que morreu logo. Eu nunca tive, mas... quiseram me proteger na altura. Mas, como éramos malucos, não tínhamos nada a perder a não ser perder amigos. Nunca me tinham perguntado isso, eu acho que agora, de repente, percebi isso. Não sei se te assustei, mas acho... agora podia falar...

...

José: Mas acontece que... encontrei outros... é... ditos, é... diferentes, quando trabalhava também voluntariamente em África. Trabalhei na Guiné e em Cabo

Verde. Voluntário, de graça. E encontrei muitos, muitos ditos diferentes em termos de déficit intelectual, diferente porque a língua não era o português, eles falavam em Bolama ou... Mandinga..., não falavam o português e logo era um processo de exclusão... é... leprosos que conheci, com quem trabalhei... também articulavam mal porque não tinham boca pra falar, né... bom, coisas assim. Está a servir [o depoimento]?

Biancha: Está muito bom!

José: Ok. O que mais?

Biancha: Como educador o senhor esteve lá na África?

José: Como educador, antes de ser professor oficialmente, né. Eu era... mal comportado, olha... eu andava no jogo do gato e do rato com a polícia política, então, arranjei maneira de ir pra África para junto da guerrilha – uma história muito longa; não tem... tem a ver com a educação, mas não tem. E para me manter lá em África, eu fazia voluntariado junto de missões católicas italianas, que eram também ligadas à guerrilha, à guerra em África, e que me davam de comer e me deixavam dormir. E era isso que eu precisava. Pois viajava no cargueiro de graça, trabalhando num cargueiro, viajava pra Portugal de novo trabalhando no barco. Isso foi, assim, muitas aventuras! Porque lá, ninguém sabia que eu estava lá... porque a África, as colônias africanas eram parte integrante de Portugal, havia circulação simples. Não havia fronteira. E era uma forma d’eu estar fora do país, ao mesmo tempo, daquele retângulo da Europa. E... muitas experiências novas, aprender coisas novas... e... fazia trabalho político, que era isso que eu fazia... mas ninguém sabia, ou melhor, sabia um padre de lá, e mais ninguém. É por isso que eu fui pra lá e foi lá que eu aprendi a gostar de... de Educação – que eu não, não tinha nada a ver com Educação. Era eletricista, eu era prestes a ser Engenheiro Elétrico ou Mecânico. Não tinha nada a ver com Educação. E foi lá, em... sobretudo com os leprosos, onde eu vi que, realmente, a Educação tinha muito a ver com... comigo naquele tempo e ainda hoje, não sei por que, mas...

Biancha: Como o senhor viu essa ligação?

José: Vi na comunicação. Não daquilo que eles passavam, mas no modo como eles me olhavam. [barulho alto, então, José passa a falar mais alto] A

maior parte deles não falava, que não tinha já... ãh... não tinham já carne, não articulavam. É... mas os olhos comunicavam, permanentemente com uma doçura e uma gratidão que me encantavam. Que eu via neles aquilo que se pode chamar amor – não é? – no sentido que o Maturana lhe atribui. Na relação entre mim e eles havia aprendizagem mútua e pra mim isso era fascinante. É preciso dizer que a Educação ta centrada na relação e não no aluno ou no professor ou no conteúdo. É na relação entre as pessoas grandes e pequenas, pequenas e grandes, com o conhecimento (a relação). E nessa relação existe comunicação... que pode não ser verbal, como era o caso de... isso também, aprendi essas coisas. É que aquelas freiras, aqueles padres... eles educavam de uma maneira diferente. Ainda hoje eu gosto muito do Maturana e do Varella, porque eles se arriscam a falar a palavra certa: amor. Porque os outros têm medo, eu vejo, de falar isto. A Educação é um ato de amor como dizia Paulo Freire...

O contato com pessoas com deficiência

José: Houve outro momento em que percebi, que talvez seja importante, quando conheci minha companheira, foi quando nasceu uma irmã mais nova na família que, ainda hoje, com 34 anos, não controla a baba, não controla o esfíncter, não diz uma gutural, suja-se todos os dias, urina, defeca pernas abaixo... é uma mulher, tem as regras... é uma coisa incrível. E eu vi como a diferença era vetada, o ostracismo de outro modo. Quem teve que ficar com ela foram, que os pais faleceram precocemente, e nós, os mais velhos, que fomos cuidando dela.

...

Biancha: Essa pessoa que é do seu círculo familiar... o senhor falou d'uma moça... ela é da sua família ou da família da sua companheira?

José: Moça?

Biancha: ... que hoje já é adulta...

José: Ela é irmã da minha companheira, irmã mais nova...

Biancha: E o senhor a conheceu há muito tempo?

José: Logo que nasceu... e... eu nunca gostei que alguém tivesse pena d'alguém... coitadinhos não existem, bobinhos de bairro, pra mim, não... e então tratavam-na como uma coitadinha. Pra tratar uma pessoa diferente precisava de ajuda, sim, mas de exigência também, pra se desenvolver. Eu recordo-me dos primeiros tempos em que a Maria do Rosário, que é o nome dela, é... começou a gatinhar, que ela engatinhava, arrastava-se, tal... tudo que havia nos móveis da casa passou a estar meio metro acima. Não a ensinaram a não mexer. E, então, quando ela conseguia agarrar-se aos móveis, os objetos iam pra um metro acima, de modo que, quando ela foi crescendo, nada havia nas prateleiras dos móveis. E em cima dos móveis, só nos móveis mais altos. Aquilo impressionava-me. E eu comecei a agir com ela d'um modo diferente... e esse modo diferente foi... considerá-la diferente como eu sou diferente, como tu és diferente. E dar-lhe carinho e exigir dela o que ela poderia dar. Ainda hoje, quando lá vou, ela está na mesa – ela tem 34 anos – , ela está na mesa, com a mão ao prato dos outros. É assim. Mas se eu estiver na mesa, ela não faz isso. E eu nunca lhe bati nem a ameaço com o olhar. Eu olho pra ela com toda clama, ela olha pra mim, dá um sorriso e não faz. Porque eu acredito que todos somos capazes nessa diferença.

Biancha: Humm humm. E como é que explicam essa diferença dela na família?

José: Como é que explicamos o quê? A atitude que ela tem comigo?

Biancha: Não, como ela é, o que ela é, quem ela é?

José: Ah, não... é alguma explicação médica. Ninguém nunca explicou. Presume-se que tenha sido no nascimento, fórceps e outras coisas e tais... parece que teve temperaturas altíssimas, que) ela ficou.

Biancha: Ela se escolarizou?

José: Nada. Ela nem foi à escola. Nem foi. O único contato que teve foi com gente da nossa escola, que a levávamos para colônia de férias... antes nunca foi. Mas... essa foi uma das razões também. Mantê-la na escola e acreditar que era possível fazer diferente com os diferentes. Faz parte do que vamos vivendo e observando. Essa minha cunhada ajudou-me muito a compreender muita

coisa. A indiferença social, a exclusão social que eu senti na pele foi antes de ir pra escola. Os normaizinhos não toleram a diferença!

O contato com pessoas loucas

José: Posso te dar o exemplo do Pereira. O Pereira... nem conhecia o nome dele, só o nome de família. Pereira. Quando tive 48 alunos numa turma, tinha 47 mais o Pereira, que sentava no fundo da sala, catalogado d'autista. Foi em 70 e... 5 [75]. E eu nunca tinha muita oportunidade de chegar-me junto dele que, quando chegava, ele saía pela janela. Fugia. Diziam que ele não sabia nada, que não sabia ler ou escrever, tinha 12 ou 13 anos... os outros tinham todos 6, 7, 8, 9. era 1^a. à 4^a. série. E eu descobri que ele não era autista nem era nada. Um dia, quando ia à casa – trabalhava muito longe, só ia à casa de fim-de-semana –, estava à espera do ônibus – só havia um ônibus, que era ao meio da tarde, aos sábados. Eu fui para a estrada à espera do ônibus pra pega-lo naquele sábado à tarde. De repente, ouvi uns balidos d'ovelha, olhei, vem um rebanho d'ovelhas atravessando a estrada. E quem vinha atrás? O Pereira. Eu olhei pra ele, ele parou nem atravessou... o rebanho do outro lado... e eu no posto. E eu estava há uns 20 metros dele, olhei pra ele, baixou a cabeça... com o cajado na mão. E... eu comecei a aproximar-me devagarinho. Eu deixei a minha mala na paragem do ônibus e fui andando como quem não quer espantar o... o pássaro. E ele ou me viu e deixou-se ficar ou não se apercebeu de que eu ia. Quando eu já estava muito perto, ele queria se levantar e eu fui rápido e agarrei-o mesmo. Ele tentou escapar, eu sentei-o na pedra e sentei-me ao lado dele. E ele não falava: “Deixes-me!” nada, mas fazia [emba-se, em um movimento pendular]. Parecia autista mesmo! Bom, começou a inclinar pra frente e pra trás e eu comecei a falando com ele e ele não falava. “Estás bem e tal, tal...”. Entretanto, o ônibus veio. Parou. O homem olhou pra mala, olhou pra mim, esperou um bocado e avançou. Não vim à casa nesse fim-de-semana. Não valia a pena já. E... nessa tarde eu aprendi que ele nunca foi autista, que sabia ler e escrever. O que ele, o que acontecia é que aquele mocinho, que era catalogado de especial ou deficiente... ele saía de casa às 5 da manhã com o rebanho, saía às 5 da manhã com o rebanho... ia

pastar com o rebanho... às 9 entrava pra escola, quando levava o rebanho à casa, o pai e a mãe já não estavam, tinham ido pra cidade... ele ia pra escola... às 2 da tarde, saía novamente para levar o rebanho. E quando voltava com o rebanho, o pai e a mãe já estavam a dormir. Precisavam acordar também de madrugada pra trabalhar. Ele não tinha relação com ninguém senão com as ovelhas. E na escola nunca ninguém lhe perguntou nada. Foram o pai e a mãe ou o pai ou a mãe matriculá-lo: ah, o Pereira, da família dos Pereira. E pra mim foi uma surpresa e que me afetou muito. Que eu vi como, por vezes, os diagnósticos falham. Então... depois tive outros casos. Muitos casos.

Sobre as lembranças de José

José, por sua própria história, entende a si mesmo como muito diferente dos outros e é sob este crivo que acompanhamos seu exílio na África, a forma como vive cada dia como se fosse o último: “Como um personagem de Rimbaud”, diz ele. Assim, parece que as experiências na África criam as condições para que o movimento de uma vida inteira possa ser reconfigurado e compreendido de maneira ainda mais complexa: José, que lecionava para crianças pequenas de classe popular, devido à sua militância, é retirado de seu trabalho, não tem reconhecimento e dignidade, é mandado embora de seu país. José usa o termo ostracismo, o que evidencia a força da mensagem por ele recebida de que não mais pertence ao lugar em que está, que não tem legitimidade para estar lá. Estabelece-se mais do que nunca a comunidade entre o depoente e as pessoas significativamente diferentes.

Sobre o encontro com as pessoas leprosas, é notável que ele viveu “passivamente” esta reunião, a comunicação partiu de quem sorriu para ele, foi iniciativa de alguém chocantemente diferente: ele foi visitado e encontrado pelo olhar leproso que sorria para ele antes que ele viesse a desejar e conceber esta possibilidade: José foi seduzido por uma experiência antes de visá-la como um projeto político e pedagógico.

A relação com Pereira, o aluno catalogado de autista, que fugia da aproximação do professor na situação escolar revela a sensibilidade de José

diante de uma situação terrível de normalização social. Rapidamente, Pereira havia passado a contar, na escola, como anormal. Parece que o encontro de Pereira com José só tornou-se possível fora da cena escolar, em uma situação em que o menino pôde aparecer de maneira menos inibida, menos marcada pela opressão. No campo, com as ovelhas, o menino aparece e permanece próximo a José. Inicialmente caracterizada como intrusão, a presença de José vale como ameaça, diante da qual, o menino deve fugir. José, literalmente, persegue e agarra Pereira. Na verdade, José parece mesmo é agarrar-se no menino, o que culmina em encontro: houve um comovente silêncio compartilhado entre Pereira e José, depois do que se põem finalmente a conversar. É nesse campo de proximidade conquistada que muitas revelações acontecem. Talvez, o “autismo” contasse para Pereira como recurso só defensivo e para emprego restrito a determinados ambientes sociais especialmente inóspitos, uma proteção contra a intrusão dos outros, sentidos como muito ameaçadores. O silêncio é um indicador de que José não está ali como um agente da instituição, inquiridor, permitindo que o menino viva a sua presença, ao invés de organizar-se para dela se distanciar.

A moça com deficiência mental, irmã da companheira de José, desperta compaixão em José. A principal comunicação de José a ela dá-se pelo olhar amoroso. A moça, percebida na família como alguém incapaz, que não se favorecerá de educação (formal ou informal) e de comunicação mais complexa, acaba por ter uma vida empobrecida, não se comprometendo com as regras sociais ou com as formas de comunicação usuais. Mas, para José, quando podem estar juntos, algo acontece: a moça comporta-se diferentemente, mostra aprendizados e participa das atividades da casa. Para o depoente, a tristeza não está na condição da moça, mas no olhar deitado sobre ela, que a encobre, infantiliza, posto que impede sua aparição.

III.3 Das Narrativas às Conversas sobre a Educação em Conjunto para Todos

Apresentamos aqui trechos selecionados de cada de cada ciclo de depoimentos em que são expressas as opiniões de Marina, Vitor e José a respeito da Educação Conjunta para Todos. Em algumas situações, além das opiniões, conservamos também a narrativa de situações vividas na prática docente, que, do ponto de vista dos depoentes, tenham concorrido para a adesão ao princípio que aqui defendemos.

Tratam-se, predominantemente, de opiniões solicitadas a partir da explicitação do posicionamento da pesquisadora e do compartilhamento das hipóteses de pesquisa, portanto, a perspectiva da pesquisadora a respeito do tema já compareceu. Assim, por referir-se a opiniões dos depoentes, embasadas em suas experiências, inclusive as mencionadas em seus depoimentos e por já ter havido a oportunidade de a pesquisadora também se pronunciar sobre o tema, neste momento, comparecerão tão somente os trechos dos depoimentos, sem o acréscimo de comentários.

III.3.1 O Depoimento de Marina

A formação docente

Marina: Acho que é isso que faz a cabeça da gente entrar em funcionamento, pelo menos, a minha forma de funcionar. O Curso que eu fiz, quando eu fiz o Multi-meios, quando eu entrei no mestrado, eu fiz acho que duas, três disciplinas só na Educação mesmo. Agora, o que mais me chamava a atenção no multi-meios era isso: eu fazia uma matéria, que era Sociologia Visual, e que tinha gente de tudo que era banda, desde o cara que queria montar um software educativo, que tava preocupado com a imagem sei lá do que... [risos] à menina que ia estudar... [risos] ao outro, que ia.... Entendeu? O professor era uma gracinha, mas acho que tem essa heterogeneidade do grupo, que era o mais legal, porque um podia produzir, o outro podia escrever... o outro podia fazer imagens com movimentos...

Acho que, se a gente entendesse melhor sobre isso, nessa perspectiva de entender a diversidade, a gente trabalharia melhor. Quem sabe, inconscientemente, nessa perspectiva de entender melhor a diversidade e propor uma escola diferente – porque eu acredito numa escola diferente dessa que as crianças estão, e muito mais interessante, e que tenha mais a ver com esse mundo, com essa época que a gente vive! Quem sabe, essa seja a minha forma de tentar saber. Que a gente acha que o conhecimento se processa dessa forma, então, como é que a gente alimenta isso? Eu acho que é só pensar em como é que a gente pode alimentar, de fato, as crianças e quebrar um pouco essa ideia dessa escola tão tradicional. Esse assunto é uma questão muito forte assim pra mim. Como eu sempre fiquei em crise do que era ideal e o que era real, como eu ia fazer do meu ideal virar real? E como eu não queria sucumbir tão facilmente a eles, quem sabe... Isso me gerava sempre angústia. Quem sabe, essa é forma de tentar entender um pouco melhor sobre isso e de falar: “Bem, o universo é isso? Como é que a gente produz diretamente com as crianças em sala de aula?” – Eu acho que é um grande desafio, não é uma coisa...

...

Marina: E acho que a nossa formação ainda é muito distante disso, pelo menos na Pedagogia, em que essa coisa do conteúdo é tão importante. Não que as crianças... imagina!? É claro, a escola é pra aprender a ler, a escrever! Sem discutir.

Mas como é que a gente aprende a ler e a escrever? O que a gente aprende a ler e escrever? E quem não aprende a ler e escrever também leva marcas e as marcas podem ter melhoras na recepção. Então, em relação às crianças, hoje, discutindo crianças em idade de Fundamental, a grande preocupação é: quanto tempo será que vai demorar a aprender a ler e escrever? Também não sei, pode ser que sejam três anos ou quatro. Ou pode ser que nunca aprenda. Agora, o fato de nunca aprender não quer dizer que ele não pode efetivamente participar daquele espaço. Então, eu acho que disso a gente ainda entende muito pouco; que participação é essa que não é essa mera socialização? Do cara estar lá todo... sentir que ele tá lá... O que que é isso? O que que é isso que a gente tá dizendo, que as pessoas podem aprender, que acham que as pessoas só aprendem na escola? É uma coisa louca! Eu brinco que a escola é o espaço mais... Eu, por exemplo, não tenho dúvida que eu me singularizo na escola, de uma forma ímpar, que ela me possibilitou uma série de coisas. Quem sabe, por ela ter me possibilitado tantas coisas, eu fico achando que ela pode facilitar uma série de outras pessoas que, como eu, se não tivesse envolvida na escola, não teria esse acesso. Às vezes, eu me enfureço e: “Vamos acabar com tudo! Termina com essa porcaria mesmo, que isso não serve pra nada!” - Mas é impossível, nesse sentido, ela é impossível. Agora, ao mesmo tempo, também tem um preço muito alto. Pra quem consegue viver nela, tudo bem. Agora, pra quem não, eu acho que ela é um tombo!

Biancha: Pra alunos e professores que não conseguem viver nela...

Marina: É. Também acho. Eu vejo porque, por exemplo, hoje, em São Bernardo, quem sabe, eu não consigo viver nela mesmo: é um inferno, é um inferno diário! [risos] Vira um sofrimento desnecessário. Fico pensando nessa altura da vida, fala: “Ah, o aluno não vai aprender a lidar melhor com todas essas...”

Biancha: O tempo, agora, também é um outro tempo da vida...

Marina: [risos] Esses dias eu tava brincando com uma amiga, se depois de uma certa idade, aí, eu falei: “Ah, então, quem sabe, eu seja daquelas velhinhas que as pessoas vão me olhar e: ‘Ai, que pessoa serena!’ [risos] Aí, eu falei, eu vou dar risada: “Hummmmm!” [risos] Aí, ela falou: “Ai, como você é tonta! Você acha que você vai chegar serena?” – Aí, eu falei: “Então, vamos discutir o que é serenidade...” - Não é pacato, mas que isso tenha um outro lugar depois, falei: “Pô, também é possível que a gente chegue velho, com uma certa serenidade, podendo lidar com algumas coisas com maior facilidade!”

A experiência como docente em projetos em Educação Especial

Marina: Isso. Tinha um trabalho de itinerância, porque Campinas começa itinerância há muitos anos atrás. Era por região. Cada região tinha um professor itinerante, foi quando, na verdade, chega o grande número de deficientes na Educação de Adultos, que, até então, não tinha.

Biancha: Produtos da sala especial?

Marina: Da sala especial e também das instituições como a APAE, por exemplo, que passaram a ficar depois com os adultos. Agora, lá na Educação de Adultos tinha gente mais velha, viu. Devia ter uns 35 que, na época, pra mim eles eram mais velhos... Hoje não acho que eles eram tudo mocinho [risos]. Claro, claro. Os da faculdade, quem tem 80. Nossa, só 80! [risos]

E eu fiquei um ano junto com a Roberta. E depois, a gente continuou trabalhando juntas em sala de aula, em salas diferentes, montando o projeto de trabalho. Mas, naquela época, a gente já tinha algumas queixas em relação à forma de organização. Então, quando eu e a Roberta saímos do trabalho, porque a gente não achava que a gente tinha que ficar indo nas escolas, que era essa coisa do itinerante era uma coisa descabida. Mas, quem sabe, a gente pudesse formar grupos de trabalho com os professores. E aí, a minha chefe de Educação de Adultos, disse que não: ou a gente ficava pra fazer isso ou... Mas acho que ela não acreditou que a gente ia abrir mão... eu falei: “Eu

não! Isso me cansa muito mais, a gente não vê resultados, pela forma como o trabalho tava organizado”. Você vê pela minha sala de aula lá com meus 25 alunos

Aí, a gente voltou pra sala de aula, voltou tanto eu como a Roberta. Às vezes, eu fico pensando que a proposta da época que a gente ia fazer era bastante interessante, mas, como Campinas sempre trabalhou com a itinerância daquela forma, parecia descabido que a gente não fosse semanalmente ou de 15 em 15 dias. E a nossa questão não era essa, mas, quem sabe, a forma que a gente fosse. E, quem sabe, as filmagens substituíssem o que a prefeitura pudesse trazer ela mesma, que ela selecionava, e não a gente ir lá e ficar apontando, aquela coisa toda...

Biancha: Fica muito perto do papel de supervisor e no mau sentido.

Marina: Isso mesmo. E que a gente achava que não era isso que fazia as coisas andarem.

Biancha: E esses alunos estavam colocados em salas...?

Marina: Nas salas de Educação de Adultos, do primeiro, do segundo e do terceiro. Porque era novo. Então, nessa época, até a gente fez um estudo bem legal sobre a questão da garatuja, sabe. E tinha umas garatujas muito legais, e eu ficava encantada com [risos] aquilo! Era um homem de 25, 30 anos fazendo garatuja ainda. Mas eram garatujas muito bem elaboradas. Então, eu e a Roberta, eu lembro que a gente ficou muito tempo meio que vidrada, garatujando as coisas, meio que querendo entender um pouco melhor sobre isso. Até para poder pensar um pouco melhor nas orientações que a gente dava para as professoras, que não era simplesmente oferecer, mas o que oferecer? De que forma oferecer? Não era a quantidade de atividades que faz com que, uma hora, ele aprenda. Então, pra gente, era bem legal. Foi nessa época que a gente ficou afastada um ano, um ano e pouco. Mas aí, eu achava que era muito cansativo, então, a gente não tem... uma coisinha, assim, muito pequenininha: você planta e fala com a professora, dá uma devolutiva e aquilo se perde, porque não tava dentro de um contexto maior. Aí, a gente acabou se afastando. Depois, entraram os surdos, aí tinha a sala de recurso pra surdos, pra DM [alunos com deficiência mental] também.

Biancha: Então, eles frequentavam a salas de recursos e as salas de Educação de Jovens e Adultos?

Marina: Isso, poderiam frequentar. Os surdos, os DM... não porque os surdos [risos] são outra categoria, é outro [risos]... E todo mundo sempre dizia que era outro universo. É difícil. Hoje, a gente vai entender um pouco esse outro universo: os cegos, mas o que é isso que a gente chama de outro universo? Os surdos sempre tiveram sala de reforço... aprendiam Libras, tinham intérprete [de Libras] na sala. Não, acho que não, nessa época não tinha intérprete.

Biancha: E como é que fazia?

Marina: Boa pergunta. A professora lá da sala de recurso, o contato era a professora da sala de recurso.

Biancha: E aí, quando ela tava na sala regular, se não soubesse ler lábios? Se não soubesse oralizar?

Marina: Então, aí começaram o curso de Libras para os professores.

Biancha: Ainda nessa perspectiva que tem que prestar um ensino bilíngue?

Marina: Isso. E aí, eu comecei a achar que era muito, hoje eu tenho dimensão: “Não, tem alguma coisa de errado nessa história aqui! A gente só vai aumentando a demanda, é demanda, demanda...”- Em São Bernardo também, você cria demanda, demanda, demanda... e você nem sabe pra que você tá criando a demanda. Você cria e não consegue terminar. Acho que é sempre a grande questão; o que é pra ser temporário se eterniza e, de fato, a gente acaba acreditando muito pouco nos alunos. A ideia de que, uma vez deficiente, para sempre deficiente. Uma bengala para sempre, eu acho que é muito, muito persistente.

III.3.2 O Depoimento de Vítor

Os Serviços de Educação Especial

Vítor: Acho que, em primeiro lugar, tem uma indefinição de campo. Eu entendo um conceito amplo de Educação Especial. Acho que, por ter trabalhado, eu penso que dentro deste amplo campo de Educação Especial tem um campo, que é de escolarização. Acho que isso é tradicionalmente mal cuidado e continua sendo mal definido. Uma coisa é você falar: Educação Especial é uma área mais ampla do que a mera escolarização. Tem a decisão do que vai ser a escolarização, mas acho que a escolarização tem determinados aspectos centrais, que precisariam ser melhor cuidados. Acho que fica essa indefinição, quando eu parto pra Educação Especial, se pegar aqui no programa, família tem relação com a escola... mesmo porque, não temos nenhuma competência pra discutir família, que não seja do ponto vista da relação com a escola; os problemas relacionados com a constituição familiar, ou são da Psicologia ou da Sociologia, e não da Educação. A Educação, acho que esse é um problema grave, muito pouco discutido na área de Educação Especial: definição de papéis.

Segundo, há uma relação atávica com a Saúde também, mal resolvida. Não dá pra pensar em Educação sem uma relação muito forte com a Saúde, porque nós dependemos dela. Questão de apoio técnico-especializado, que é a Saúde que tem que dar, tem que ter muita relação entre si, mas são campos distintos. Costuma ter uma interface muito forte, mas Fisioterapia tem muito pouco a contribuir, a não ser com alguns cuidados específicos, com a escolarização. Fisioterapia não vai me dar nada: ensinar Matemática pra PC [criança com paralisia cerebral], isso é... embora ela possa me dar alguns elementos que servem para cumprir, mas não....

Acho que esse campo é muito pouco definido, a Educação acaba incorporando uma série de coisas que deveriam ser da Saúde na instituição. Eu acho que, como o Bourdieu disse: é transação da instituição, é mudar pra deixar do jeito que está. Eu brinco, hoje, a escola especial, a escola, a

Educação Especial, os resultados dela são catastróficos. É uma criação do deficiente, não é uma recuperação do deficiente, uma escolarização do deficiente. Mostra isso no nosso país com a exceção dos bem aquinhoados na vida. Mas, em termos das políticas públicas, é uma catástrofe. E as políticas de inclusão vieram para modificar a forma, mas não o conteúdo. Saíram da classe especial, vieram pra classe regular, continuam não se apropriando daquilo que a escola tem como central, que é o acesso a uma cultura social bem valorizada, determinado tipo de cultura, que é a escola que determinou isso historicamente e eles continuam não aprendendo praticamente nada, quer seja surdo, deficiente mental... Os cegos têm alguma diferença, acho que é muito mais pelas possibilidades próprias de superação do que alguma política.

É um bando de gente que tá aí, que não aprendia na escola especial, não aprende na escola regular. Do ponto de vista deles, por outro lado, pelo menos eles, estão colocados hoje na escola. Eu defendo a inclusão, voltar atrás é retrocesso, retrocesso. Mas, para eles, eles têm pelo menos um ganho de conviver, conviver... não é que isso os torna melhor, pode ser que até seja mais difícil, mas não tem essa coisa... o problema tá lá dentro. Acho que isso é interessante. Embora eu tô considerando que essa política é uma catástrofe do ponto de vista de qualidade de ensino, mas não é uma catástrofe: é tudo pela Educação; inclusão social e educação. As oportunidades mostram que o analfabetismo é enorme, o analfabetismo funcional mostra que está sendo produzida uma massa de população que entra na escola, sai tão ignorante quanto entrou. Muito pouca coisa a mais do que entrou. E pra mim isso tá ligado ao projeto político que nós não temos. Que a Educação teria que estar comprometida com a diminuição das desigualdades. As nossas elites não querem diminuição da desigualdade, não. Não é nem socializar, eles não querem diminuir a desigualdade. Aí, dentro próprio modelo capitalista, abrir mão de algumas coisas em prol da distribuição, distribuição das... da possibilidade de você ter uma sociedade menos desigual. Embora com grande desigualdade...

Embora eu continue considerando do mesmo jeito, não adianta pensar no futuro, porque o futuro, eu sou agnóstico, mas o futuro pertence a Deus, sou extremamente... não sou otimista, considero que as possibilidades de

transformação podem ser criadas, faz parte do nosso trabalho criar, mas desse jeito, a perspectiva do ano que vem é, daqui dois anos, pra dez, pode estar muito melhor ou muito pior, porque não dá pra fazer. Porque é pura política.

Reflexões sobre a Educação Especial a partir da experiência profissional

Biancha: Pensando a sua experiência do serviço especializado [para surdos], o que te ajuda a pensar a oferta da Educação Especializada. O que a sua experiência ajudou a pensar essa questão?

Vítor: Não sei por que, a primeira coisa que eles falam, essa coisa do normal e patológico é muito complicado. Tem característica que não é tão comum do homem tá vendo. Brinco dizendo assim: você teve um filho, ele nasceu sem nenhuma assistência. O que que ele vai ser? Qualquer coisa pra atender única e exclusivamente as relações sociais. Ele pode ser engraxate, ele pode ser o presidente da república, passando por qualquer outra coisa. Vai depender um pouco de, algumas coisas de características físicas: se ele for baixinho, ele não pode ser jogador de vôlei, mas pode ser um excelente jogador de futebol ou nadador. Um deficiente é um impedimento, ele tem um impedimento. Ele não pode fazer tudo que nós. Quando falamos assim: “Somos todos deficientes”. Não somos, não somos. O cara é cego, ele tem um impedimento, isso não... Ele pode ser presidente da república? Pode, mas não pode ser piloto de avião. *A priori* tá certo. É... *a priori* ele tem um impedimento. O seu filho normal, ele pode ser um piloto de avião, pode ser cantor... como é que você percebe que você não pode ser cantor? Quando vai pro chuveiro não desafina, todo mundo fala: “Que voz bonita, que voz bonita, que voz bonita!” Daqui a pouco, eu tenho uma voz bonita. Agora um surdo não pode ser, um paralisado cerebral não pode ser cantor, eles têm impedimentos. Isso não é pra ser tratado como igual. Eles são desiguais, eles dependem de outro... eu falo, tem que ter algo especializado. Eles têm que ter atendimento sobre aquilo que é o déficit deles. Isso é déficit, o surdo não falar Libras, pro surdo, isso é um mal. Não é um bem, é um mal. Isso não quer dizer... mas é um mal que, se puder ser evitado, deve ser evitado, que, se amanhã, a vacina de rubéola diminuir a surdez, as

peças devem ser vacinadas pra diminuir isso, né. Uai! Eu acho que as especialidades têm disso.

O fato de que esse sujeito tem marcas no corpo diferentes, que precisam ser levadas em consideração, a Lígia tinha uma frase que era brilhante: “Se entrar um leão nessa sala, eu sou a primeira a ser comida. Até pode ter outro, mas é capaz de eu não me salvar, eu não consigo porque eu vou ficar no lugar. Todo mundo vai correr. O primeiro que vai morrer sou eu, que não consigo andar!”. É uma diferença, uma diferença que tem que ser levada... se não é levada em consideração, você não trabalha com a diversidade, trabalha o contrário. Trabalha com um discurso de diversidade, falseado pela homogeneidade. Todos tratados iguais, nos direitos, nas possibilidades não. Um cego precisa ter formas alternativas de escolaridade, não tem jeito, ele não vai ser alfabetizado como nós. Se ele for cego total, pra ele tá superado, agora tem computação... mas precisa ter um computador adaptado pra ele, que ele possa transformar um livro em fala, pra que ele possa ler perfeito. Se você não levar em consideração isso, estamos trabalhando o discurso sem levar em consideração o discurso da diversidade, está trabalhando o contrário, como se fossem iguais! Escondendo... Lena, minha orientanda, fez uma tese que os alunos são chamados de alunos de inclusão e professor não sabe por que é. Se o professor não sabe, por que não pode trabalhar com ele? “Ah, não, vai rotular!” Vai rotular o quê? Vai dizer que o menino tem uma dificuldade de inteligência, ele tem um déficit cognitivo pra idade dele, pra tratá-lo de forma diferente... Se eu tratá-lo como igual, eu já sei que ele não vai aprender. Isso, com qualquer outro, surdo, cego... acho que isso tem muito a ver com aquilo que eu falei: Onde é o especial? Tem outro lado, o especial não pode ser se prender só a essa marca. Essa marca é **uma** marca; ele é surdo. Mas ele é negro? Ele pobre? Ele é mulher? Isso vai somar na área de Educação Especial. Se isola, né, tem uma teoria da aprendizagem: os surdos são assim, os surdos... não importa se têm deficiência mental, a idade e tal...

Agora, o deficiente, é o seguinte: a minha discussão, por exemplo, com o Bourdieu, o Bourdieu, mas ele não fala de inteligente, de deficiente! Tem uma coisa que eu preciso incorporar nisso. Ele me auxilia, mas ele não me dá

todas as respostas: que surdo é surdo, que cego é cego... Essa é a preocupação dele, quer dizer, eu posso entendê-lo na perspectiva da escola, mas esse sujeito tem uma marca que se enquadra em outra área de conhecimento, que o Bourdieu não me dá. Acho que nós estamos entre; a Educação Especial ou é pensada única e exclusivamente na marca do deficiente mental, o deficiente mental e acabou. Não é só isso? E algumas pessoas, alguns grupos fazem o inverso. É o contrário da diversidade: todos somos iguais! Nós somos todos iguais no direito, mas o atendimento...

A educação em instituições especializadas

Biancha: Então, eu queria ainda perguntar em relação a sua experiência na Educação Especial: o que isso te faz pensar no atendimento hoje nas instituições especializadas?

Vítor: Eu acho que é difícil falar de forma genérica da instituição especializada. Eu acho que eles escondem um pouco uma distribuição que é feita nestas instituições: oferecem atendimentos diferentes um dos outros. Mas quando eu falo de um lado chamado filantrópico, na realidade, cumpre um pouco parte do papel que caberia ao Estado, cumpre função do Estado. As APAEs, estas instituições especializadas, suprimindo uma omissão, de uma certa forma, tanto da área de Saúde como de Educação e do ensino.

Eu acho que, de maneira geral, elas fazem um trabalho que deixa muito a desejar. O trabalho, na realidade, mais reitera as dificuldades da origem da deficiência que, na realidade, supera isso. Então, eu acho que, por outro lado, nós temos as instituições privadas. As instituições privadas, que são de pouca equipe inclusiva, as chamadas clínicas das faculdades... que atende uma população diversificada e que os resultados, em geral, são muito melhores. Aquele exemplo que eu lhe dei de um menino com 16 anos com paralisia cerebral e deficiência mental grave, até o fato de, por exemplo, numa área, como eu venho da surdez, meninos que jamais pisaram numa classe especial, que fizeram atendimento fonoaudiológico, que tiveram diagnóstico com meses, aparelhamento, acompanhamento fonoaudiológico, médico, pedagógico,

frequentando escolas de bom nível, escolas privadas... Normalmente que chegam à universidade, têm uma vida social intensa, que demonstra mais uma vez que, na realidade, essa discussão de que o deficiente é segregado, discriminado, que ele é prejudicado do ponto de vista social, também esconde essa divisão de classe. Essa discussão do nível social, de classe... também sei que determinados quadros são bem mais complicados, mas o caso do menino com paralisia cerebral me parece grave parece um pouco.

A Educação para Todos

Vitor: Então, na realidade, sob a bandeira da diversidade, nós estamos de novo trabalhando com a homogeneidade escondida e que vai resultar aí na distribuição social. A escola continuando como meio de seleção, um dos meios importantes pra fazer a distribuição social, ratificando a origem, não modificando a origem. Claro que isso é sempre tendencial. Eu tô falando do ponto de vista macro, não quer dizer que não tem um deficiente que não escape disso. Nós temos um aluno que fez uma dissertação de mestrado de um menino que disse que a salvação dele foi entrar no Instituto Padre Chico. Ele era pobre, miserável e ele aprendeu a ler, escrever, tudo. Então, é contraditório; ao mesmo tempo em que ele foi segregado, foi a salvação da vida dele, porque ele falou: “Se eu ficasse lá, eu tinha muito pouca chance de ser...” E hoje ele é professor e dá aula. “Eu só consegui isso porque entrei no Instituto Padre Chico”. As pessoas falam: “Então, você tá defendendo a segregação?” – “Eu só tô reconhecendo que a segregação também tem casos desse tipo”. Aí, a pergunta que faz: “Todos os seus colegas?” – “Ah não, só alguns e normalmente os melhores”. O que ratifica a teoria do bom, não é isso? São os melhores cegos que podem ultrapassar. Eu tenho dúvida, eu questiono que no fundo todos os colegas dele tivesse menos dons do que ele. Agora, isso acontece. E acontece na escola regular também. Agora, ultimamente, os resultados no Brasil são muito fracos.

Biancha: O que nos faz pensar que a gente está numa questão que é anterior à discussão sobre que o equipamento segregava. Mas não é menos

interessante né, parece que essa pergunta sobre a instituição segregada ou instituição regular, ela ainda tá longe da gente. Tem algo anterior a ela, que é compreender que as pessoas fazem uso da Educação de forma diferente e diversificada, a partir mesmo dessa história que você está contando. Se a gente continua operando nessa mesma lógica da instituição segregada ou regular, não muda nada. Primeiro, precisaria haver esse giro do pensamento pra daí a gente discutir qual a função do equipamento segregado, do equipamento regular...

Vítor: Eu acho também que isso tá acoplado a uma mudança política. Se você não puder e você não der condições específicas pras escolas poderem se organizar com seus professores e fazer efetivamente uma educação de qualidade... essa bandeira de professor reflexivo, professor da rede pública, pra mim, ela é furada. Não por que, em princípio seja ruim, mas porque não existem condições objetivas de ser. Uma professora – que normalmente são mulheres – que trabalham em duas escolas e ainda têm o sobre-trabalho doméstico, em casa. Ela precisa dormir, ela não precisa refletir, ela não tem tempo, tá certo? Educação de qualidade, pra mim, pressupõe um investimento alto do ponto de vista de você oferecer condições de trabalho. Não se reduz ao salário, acho que é importante o salário, mas não se reduz ao salário. Não se reduz: por que nas universidades públicas, onde os professores hoje talvez recebam menos que nas privadas, por que produzem mais? Não é pelo salário. Tá certo, hoje, tem muitas escolas privadas que pagam mais, mas pra você receber quarenta horas, você tem que dar praticamente quarenta aulas. E na escola pública você ganha menos, mas você tem menos horas, atividade de pesquisa... Essas condições de trabalho! Salário é uma coisa importante, acho que muitas discussões, inclusive a sindical, passam por isso. Quer dizer, não é uma escola pobre pra aluno pobre. A escola é pobre, o diretor é pobre, o professor pobre... no sentido de que sempre, não formação. E é importante a informação inicial, mas formação também se dá no trabalho, condições que ele tem, inclusive, de crescer profissionalmente, não é isso? Ele não tem o mínimo espaço pra fazer isso. Eu acho que nós não temos, nós nunca tivemos, mesmo com os renovadores de 30, nós nunca tivemos uma perspectiva de Educação supra-partidária. “Olha, é assim pra atender...” sem pensar nas mudanças

sociais de fundo pra atender uma... por enquanto, uma perspectiva de um capitalismo pouco menos selvagem e predatório do que o nosso, ele é, em todos os sentidos, não só predatório... no meio ambiente, ele é predatório em tudo. Uma massa de população! Isso ainda mais em um país com uma população pauperizada, que tem que viver com R\$50,00 do bolsa-família.

Biancha: Essa seria a condição de base pra uma escola que, de fato, atendesse a todos?

Vítor: É quase que... mas é o projeto do país. Claro que nós podemos fazer melhorias enquanto não tiver um projeto de país. Um cara que vai vir aqui defender o doutorado aqui. Ele tem uma tese muito interessante, que ele diz assim: não faltou escolaridade pro desenvolvimento do Brasil, ao contrário! E o crescimento do desenvolvimento econômico brasileiro se deu com base na falta de escolaridade da população. Isso é importante pra fazer esse tipo... uma consequência indesejável do processo de capitalismo no Brasil. Não isso! É desejável e necessário! Foi feito exatamente pra fazer isso. Enquanto uma parcela da população tem escolaridade baixa ou de baixa qualidade ou que não frequentou, o índice de analfabetismo funcional, hoje, é impressionante! A pessoa está na escola, na sala de Educação Especial: o surdo não aprende porque é surdo, não! O surdo não aprende porque é pobre! É só olhar pro amiguinho dele em sala de aula e ver se ele não aprende a mesma coisa. Acho que essa perspectiva na Educação continua, do meu ponto de vista, hegemonicamente médico-psicológica. Não que ela é exclusivamente médica e a Psicologia que define em determinado campo. A área da Psicologia define quem é normal e quem é deficiente.

Biancha: A gente não saiu dessa ideia que deficiente é incapaz, louco é incapaz. Então, a educação escolar é praticamente impossível.

Vítor: Impossível! E ter como justificativa, além de ser incapaz que, alguns, eu posso dizer: “Olha, são mesmo incapazes de fazer uma série de coisas”. Um menino que tem uma paralisia cerebral grave, motora e cognitiva, ele é incapaz pra fazer uma série de coisas, mas, do ponto de vista da oferta de serviços sociais pudesse diminuir essa marca, que é gritante no caso dele, do ponto de vista físico, ela só pode ser feita na medida em que você dê outras condições físicas e sociais pra esse indivíduo fazer do que outros. Não tem nada a ver

com o menino ficar na instituição filantrópica todo torto, vivendo quase como um animal. Porque é alimentado, é limpo... é cuidado de higiene e de alimentação. Não tem nada a ver, são dois paralíticos cerebrais, não tem nada a ver do ponto de vista do efetivo significado que esse menino deficiente tem na sua possibilidade de vida concreta. Acho que essa área esconde isso, eu acho que, pra mim, deficiente é um conceito sociológico, ele não é psicológico.

Ele é sociológico, não prescinde do concurso, quem pode me dizer se é surdo ou não é surdo é a área científica da Saúde. Se ela me diz que ele não é, e prova que não é, não é. Não tem como, isso é uma marca que ele traz na construção do sujeito como deficiente. Isso é uma marca indelével, assim como do negro. E ela é uma marca que tende às suas multiplicidades. Agora, essa marca está aliada a outras marcas que você vai constituindo a sua identidade social. Não é isso? Se é mulher, se é homem, se é rico ou pobre...

Não ver sendo pobre, favelado, nobre, sendo rico... E não é verdade que essa marca suma com a velhice. Ela não some: a marca é marca. Ele é surdo, não vai deixar, mas ele tem uma relação com a marca diferenciada e ela pode, dependendo das condições sociais, se transformar numa marca não tão significativa, a ponto de... não funcionar. Eu discuto isso na minha área: surdo não fala por que ele tem uma língua própria natural. Bom, mas e os surdos que eu conheci falando muito melhor, que escrevem muito melhor que a média brasileira? Muito melhor! É que entraram na universidade sem nenhuma benesse, prestaram o vestibular, ninguém sabia que era surdo. Entraram. Muita gente! Encontraram resistência das universidades, hoje trabalham, têm afinidades profissionais, casaram, têm filhos, têm uma vida. O que que o faz diferente de outro surdo? É o grau. Mas que grau? Não é grau de surdez – também influi, claro! Eu acho que é isso, não sei porque tô dizendo isso...

Biancha: Não. E o que é que você acha que tá em jogo afinal quando a gente vê a política de inclusão aí, fazendo quase dez anos e essa pré-condição estava posta desde lá a Declaração de Salamanca: pra política de inclusão acontecer é preciso, necessariamente discutir o que a gente entende por diferença humana e escolarização, necessidade de reestruturação do próprio sistema de ensino... Essas duas pré-condições sumiram, quando a gente vê a

efetivação da política de inclusão aqui no Brasil. O que que você acha que acontece que, justamente esses dois fundamentos desaparecem?

Vítor: É, não sei. Se sumiram, o que mais se fala hoje é na tal da pluralidade, na diversidade humana. Eu acho que a gente tem uma barreira cultural, que é a perspectiva do que significa ser plenamente humano. Plenamente humano na sociedade capitalista é o produzir, e a minha pergunta – é claro, que a maior parte dos deficientes, está provado que a maior parte está mais próximo da normalidade. Os casos mais graves são em número muito menor. Já está comprovado com levantamento estatístico, então, a maior parte teria condições, a minha pergunta é a seguinte: que esse menino com paralisia cerebral, tal... nessa sociedade, ele é menos humano, por quê? Qual é o critério? O critério é ele ser produtivo do ponto de vista econômico, do ponto de vista acadêmico, produtividade mesmo! E o improdutivo? Ele só vai poder ser considerado deficiente se nós vivermos numa sociedade em que não é a produção que define a sua condição de homem pleno. Então, é isso. Enquanto se fizer isso, nós estamos escondendo, estamos jogando sujeira pra debaixo do tapete, porque, na realidade, grande parte do sujeito está marcada pra não ser. Tá certo?

Primeiro dado é isso. Na realidade, o chamado respeito à diversidade, é respeito à diversidade desde que essa diversidade corresponda às exigências das formas sociais que estão sendo consolidadas. São políticas sociais, da estrutura da política social organizada... Em síntese, eu quero dizer o seguinte, sob a lei do capitalismo não tem caráter civilizatório pleno.

Um sujeito desse tipo tem o direito de receber, não porque seja rico, mas receber o atendimento melhor possível e responder pra sociedade aquilo em que ele é capaz de fazer. Isso ele é capaz de fazer? Aquilo ele é capaz de fazer? E ele mereceria ter todo o cuidado, todo o direito de ter uma vida plena nas suas possibilidades, cada vez mais plena, sem precisar...

...

Biancha: E como é que teria que ser essa escola pra todos? Do ponto de vista da arquitetura, da organização do trabalho, dos objetivos a que ela se propõe?

Vítor: Ah! Não sei. [risos] Acho que sim, é..... eu continuo considerando que uma das coisas que a escola pode fazer, deve fazer... não se pode abrir mão, apesar de algumas vezes eles negligenciarem muito, é a possibilidade de apropriação do acervo cultural produzido pela humanidade, pleno. Eu acho que isso, quem pode fazer isso é a escola. Hoje, a escola, acho que ela foi, não é que ela foi, quando a gente fala da escola tradicional: “Mas a escola tradicional fazia isso porque era um tipo de população que não ia se apropriar disso na escola, mas se apropriava disso fora, porque tinha condições pra utilizar plenamente esse conhecimento fora da escola. Tá certo? Importa muito o processo que era, ele adquiria conhecimento vazio, desvinculado da realidade, que, na verdade. Mas, com o desenvolvimento social desse sujeito, com a inserção social, ele acaba incorporando isso nas suas praticas sociais. Aprendia algumas coisas de história, e quando eu vou ao museu do Ipiranga, eu consigo entender um pouquinho melhor. Se não tivesse nada... [risos] Mas é preciso estar frequentando isso, pro menino das camadas populares, pra que serve esse conteúdo se ele não tem nenhuma possibilidade de utilizar isso? [silêncio] Ele acaba ficando sem sentido mesmo. Acho que, com uma contradição que é, você escuta muito em escola publica: “Ah, nós não estamos preparando nosso meninos pra universidade, eles não vão entrar”. Então, estão preparando pra quê? Quando você olha o conteúdo, é um conteúdo empobrecido daquilo que se dá, quando você vai pra universidade, é um arremedo de uma boa escola.

Puxando um pouco pro que também já saiu de moda: cultura com alegria! Porque é interessante que, se você fizer uma atividade de aprendizagem e conhecimento pra um grupo de meninos, de alguma forma, você conseguir fazer que eles se liguem não que isso vá servir na vida dele, mas naquele momento passou a ter graça, prazer, aprender aquilo. É o desafio de tentar resolver uma coisa, ele se envolve... Acho que, antes, a escola não precisava fazer isso porque ele acabava fazendo isso fora, tinha a possibilidade de utilizar todo esse conhecimento. A escola não faz isso porque a meninada fica realmente... aprender máximo divisor comum pra quê? [risos] E o

processo, acho que ele não é muito diferente do anterior, só que uma população entrou na escola, a partir da escola de massas, que a escola pouco faz pra ele.

III.3.3 O Depoimento de José

Efeitos da Própria História Escolar

José: Acho que foi em vários momentos... um conjunto de momentos. Eu nunca quis ser professor até os meus 18 anos. Era auto-suficiente, ganhava muuito dinheiro trabalhando, né. Não precisava de nada. E ser professor era mau porque ganhava muito pouco, ganhava uma miséria, como agora aqui no Brasil. E eu tenho irmãos mais novos, muito mais novos, 20 anos novos. Meu pai casou três vezes. E eu ia levar os irmãos mais novos na escola. Levava-os à escola, muitas vezes, e uma professora, quando viu meus irmãos... mais novos e eu os levando... com as crianças na escola, me disse muitas vezes: “Tu tens jeito pra isso!” – “Estás louca!? Eu aturar esses meninos ranhosos, quanto é $1+1=2$; $2 \times 2=4$... o popó do pipi... nem pensar! Era o que me faltava! Eu ganho dez vezes mais!” E como sempre fui um privilegiado, ela um dia perguntou-me: “Tu no sábado tens o que fazer?” – “Não”. – “Então, vem comigo”. E fui com ela assistir uma palestra. E nesse dia, eu penso que a minha vida revirou totalmente. Foi um primeiro momento. Quem falou foi um professor chamado Lobo e do que ele disse, eu pouco retive. Só retive o fundamental. Ele disse-me assim, disse pra toda a gente – na altura, tinha 50 anos –, disse ele: “Eu trabalhei 30 anos, perto de 30 anos no ensino dito tradicional – era 1969, 70 por aí... 1969, não sei quando – e... batia nos meus alunos. Um dia, bati num e ele não chorou e eu disse pra ele: ‘Tu não choras?’ E ele virou-se pra mim e disse: ‘Professor, por que que tu me bates? Por que que tu não nos ensina?’ Desde há dois anos pra cá, eu mudei. Mudei totalmente a minha maneira de trabalhar”. E começou a explicar como era. Fiquei impressionado com aquele homem! Sobretudo com a verdade que ele era. E fui procurar saber. E fui ver uma escola onde ele tinha estado como professor. Vi a professora numa rodinha, que eu não sabia o que era – era a

linha Montessori, não é... –, com os meninos todos muito caladinhos... eu olhei praquilo e disse: “Isto é tudo cenário! Montaram tudo pra eu ver, ora!” É claro, como é que podia!? A minha representação de escola não era nada daquilo. Quer era confusão... era professores como o meu, que batia... pontapeava, dava murros em nós... porque éramos os pobrezinhos, não é?... Aquilo tudo causou-me um grande conflito. Então, fiz uma malandrice grande, que vou confessar pela, acho primeira vez ou... naquela altura, queria apanhar a professora em contra-pé e disse: “Ah, podíamos ir lá embaixo, tomar qualquer coisinha?” Que tinha uma lanchonete ou algo assim. Ela: “Ah, vamos lá!” E ela veio comigo e os meninos ficaram na sala. E eu pensei: vai ser um pandemônio. Isto era o que eu pensava. Ao descer as escadas – não sei se era no primeiro andar ou... – eu disse: “Ah, mas esqueci – esqueci nada, era só pra voltar pra trás – esqueci... vim cá atrás, pra ver se os meninos estavam a pegar-se uns aos outros e a bater-se na ausência da professora. Estavam todos numa rodinha, conversando. E eu fiquei a olhar aquilo... Eu pensava: Jesus Cristo! Caiu-me um armário na cabeça. O que é que é isto!? Na altura, estava envolvido na luta contra o Salazar, contra o fascista e pedia aos meus amigos que estavam exilados que, quando viessem clandestinos, me trouxessem coisas sobre Educação, porque em Portugal não havia nada. Recebi: Freinet, Pestalozzi, Montessori, etc. etc. tudo em francês – estavam em Paris – eu acho a língua francesa... Quando li, foi outra pedrada que levei. “não pode ser! Isto não pode acontecer! Não! Como é que pode isto?!” E comecei a acompanhar a evolução dos meus irmãos mais novos que estavam numa escola muito boa, numa escola muito boa. Então, acho que foi uma iluminação, não sei se acreditas, mas... a gente tem de vez em quando, não queria estar a falar... tem que estar atento, prestar atenção... e, de repente, tomar a decisão, perceber o que é e, então, optar e... em definitivo. De repente, deixei de ganhar muito dinheiro pra fazer o quê? Pra ser aluno de Magistério. Chamaram-me de louco e das coisas piores que possas imaginar, porque... era um burro, era não sei o quê... ia ganhar nove vezes menos.

E, agora, pra completar – embora parece que não tem a ver, mas tem a ver: um dia, convidaram-me para ir trabalhar numa universidade. Eu fui para duas universidades. Numa delas, eu fiz formação de professores, na área de

projetos, psicologia... Algumas psicologias e algumas sociologias da Educação. Então... e fui. No primeiro dia, expliquei aos meus alunos que a avaliação era por portfólio – que eles tinha várias hipóteses de trabalho. Quiseram saber o que era e depois perguntaram: “Ah, professor, de onde é que veio, por que..” – e eu expliquei mais ou menos. Um dos alunos, que hoje é professor – acho que está na nossa escola, agora. Estão lá mais dois que foram meus alunos nessa altura – e um deles me disse assim: “Como é o nome desse professor que você falou, que ouviu em 69?” Eu disse: Lobo. E ele: “Onde é que é?” – “No Espinho.” – “Olha! Conheço!! Está no último ano de trabalho”. E eu disse: “Olha, Felipe, se quiseres, se aceites, o teu trabalho vai ser, vai fazer, vai ser fazer uma observação... do trabalho do professor Lobo no último ano.” E ele acabou por fazer um vídeo – aqueles primeiros vídeos em Super 8, era aquele Super 8. Então, eu tenho em minha casa, em Portugal, o registro do último ano de vida dele. Aposentou-se e morreu logo a seguir, com 71 anos. Tenho o vídeo, passados 20 anos, do último ano de trabalho do professor Lobo. E eu hei de escrever um livro sobre ele. De uma intensidade que me impressionou a tal ponto, que não consigo.... E... não é por acaso que há acaso, não é? Como Jung dizia... a sincronicidade ou qualquer coisa assim, mas eu não quero ir por esse campo. Como foi possível depois de 20 anos, eu me deparar com aquele homem? Ele nunca soube que me, que me influenciou. Morreu sem saber. Agora, eu tenho uma dívida de gratidão. Tenho que escrever alguma coisa dizendo que há muuuita gente que passa incógnita, que os estados desprezam e que são o melhor que a gente tem, que tem tanta gente influenciou. E que a gente tem que reconhecer. Não tenho mérito, o mérito é dele, que me fez perceber meu destino. E eu sou muito agradecido e ele não sabe. Esteja lá onde estiver.

A Educação em instituições especializadas

José: As instituições que atendem os diferentes, fora da instituição-escola, é...

Melhor parar um pouquinho [Por causa do barulho. Poucos segundos, o barulho cessa].

Eu poderia dividir em dois tipos: um primeiro, com as quais nós... cooperamos, o caso dessa instituição de surdos, instituição de cegos, Instituto São Manoel, uma escola com uma sala que tinha apoio permanente, onde tinha técnicos também... lá no Porto... não importa os lugares. É... algumas, é... algumas... de acolhimento, Centros de Acolhimento... fazem um excelente trabalho. Porque a escola não acolhia. Mas há um outro tipo, que está muito mais generalizado, são os chamados gabinetes de psicologia. E esses também podem se subdividir em dois – posso ser muito normativo, mas é assim -, há os gabinetes de psicologia que eu respeito, que fazem um excelente trabalho. E depois há aqueles gabinetes, que eu chamo “comércio à custa da deficiência”. É... no princípio da década de 80, é... na nossa escola, nós compreendemos que seria necessário um tipo de apoio que nós não tínhamos. E uma professora da nossa escola se especializou em várias áreas da Educação dita Especial. E quando ela tava especializada, o Ministério da Educação convidou-a para ela montar, chamava Equipe de Educação Especial, naquela... naquela cidade... naquela região. Então, ela perguntou, né, o que é que nós considerávamos e nós dissemos a ela que considerávamos que, se o trabalho fosse aquele que nós fazíamos na escola com ela, que, então, poderíamos, a partir do apoio da estado, juntar outros professores e, em vez de estar a responder apenas à escola em que trabalhava, responder a muitas outras escolas que temos. Então, constituiu-se a primeira Equipe de Educação Especial. Hoje, são cerca de 300 no país... e são – como eu costumo dizer – Núcleos de Preguiça. [barulho retorna, ele aumenta a voz]. ãh... pode parecer exagerado [barulho cessa, a voz retorna ao tom de sempre] o que eu digo, mas... se tu te aperceberes da realidade, vais entender. Eu vou te explicar o que é que é aquilo lá: tens um conjunto, em cada região, um conjunto d’umas 20 pessoas com uma coordenadora. E essa professora que foi da escola, foi coordenadora... durante muitos anos... desse Núcleo... que trabalham menos horas do que o professor regular, que ganham mais que o professor regular... e que vão às escolas sem qualquer preparação específica... a não ser um cursozinho assim... Atender a criancinha durante meia hora, uma hora... ganhando ajuda de custo pra transporte ou por quilômetro... estás a compreender, né? Desqualificando o professor do ensino regular, não tentando a integração do regular com o especial... segregando a criança num canto

d'uma sala e fazendo joguinhos idiotas com essa criança. Como se isso não bastasse, a maior parte dessas pessoas – estou a falar coisas muito tristes, mas isso que eu estou a dizer, eu escrevi, publiquei, denunciei e deu muita confusão no meu país. E continua tudo igual. Igual não está, mas parecido, que aquilo abalou muita gente. Eu acusei mesmo! Acusei pessoas direto porque... eu detesto que vivam à custa das deficiências. A partir de certa altura aconteceu isto: as coordenadoras, como estavam dispensadas dos trabalhos nas escolas, faziam isto: andavam, o quê? Ganhavam dinheiro sem fazer nada! Andavam pelas escolas, vendo muitos casos de crianças diferentes e levando pro CERES certas crianças, que levavam para a Segurança Social, que dirigiam essas crianças para gabinetes de apoio, que tiravam as crianças da escola durante alguns dias. Nesses gabinetes de apoio, eram atendidas por pessoal não qualificado, que faziam joguinhos idiotas e que recebiam muito dinheiro da Segurança Social. Quem criava esse gabinetes? As coordenadoras de Educação Especial. Eram elas, as donas dos gabinetes. Ou seja, iam às escolas, punham as crianças nos gabinetes de que elas eram as proprietárias, fazendo um trabalho que não valia nada, que não servia para nada, ganhando imenso dinheiro. E foi um negócio... tu não imaginas!

Biancha: E não desenvolviam um trabalho na escola...?

José: Absolutamente nada!

Biancha: ... com os professores de lá...?

José: Absolutamente nada. Não. E eu falo assim porque... eu sou muito conhecido lá no meu país... pro melhor e pro pior. Se gostarem, gostam, se não gostarem, problema deles. Quero lá saber. Ok? Então, um dia, pessoas que suspeitavam desses gabinetes, começaram também a trazer isso à escola. Comecei a ver alguns pais, a virem à escola, com os documentos da Segurança Social pra nós declararmos que a criança tinha este ou aquele problema. E nós... os pais pediam porque iam receber dinheiro... e nós, se pudéssemos fazer, assinávamos, se não pudéssemos... mas, a partir daí, começaram, os pais a aparecer: “Ah, eu preciso tirar consulta amanhã, durante a manhã”; “Ah, eu preciso tirar consulta sexta-feira, todo o dia”. Eu achei aquilo estranho. E eu, um dia, pedi a uma mãe pra ela não acompanhar o filho, para ser eu a acompanhar. Porque era um gabinete aonde não me conheciam, que

era longe da cidade. E eu fui com a criança. Pedi para estar no gabinete. Havia uma sala de espera, onde ficam os pais e a criança lá pra dentro. E eu pedi se podia, assim... com ar... muito de quem não sabe das coisas – não é? – e a senhora, até muito simpática a jovem: “ah, faz favor, faz favor...”. Não perguntou se era o pai, e eu fui. Sentei-me junto à criança e, então, aquilo que eu vi foi deplorável! Eu não vou contar o que foi. Foi miserável! Mas aquela senhora não sabia que eu era professor e quem... onde é que eu trabalhava. Quando acabou a sessão, né... eu perguntei: “Então, o... – esqueci o nome da criança – vem cá duas vezes por semana? – “É. E assina aqui, faz favor, que é para eu mandar para a Segurança Social estas duas horas e tal...”. E eu: “Ele faz sempre isso, é?”. – “É. Ele está a fazer isso, tal... “. E eu perguntei: “Mas por que que ele faz isto?”. E ela, então, virou-se pra mim e disse: “Você não vai entender, mas eu vou explicar:”. E começou com explicações que não são explicações nenhuma para alguém que não entendesse. Eu deixei-a falar à vontade. A senhora lá falou – uma jovem muito despachada... agitada... “E agora eu tenho que atender outro caso, pronto. Voltem na...”. Eu disse: “Só um minutinho, senhora. Olha, é que eu não sou o pai dele, eu sou o professor dele”. – “Ai!” Aí, já, já ficou atrapalhada e disse, pensou lá pra ela: é um professorzico, não é?! E também sou como os outros, mas... felizmente ou infelizmente, naquele caso, perdoe a presunção, tinha muito mais conhecimentos do que ela tinha, né... Tinha andado já... trabalhando psicologia, tudo mais... e ela nem sequer isso, nem sei que é que ela tinha como habilitação. Sei que ela era uma de quatro, que trabalhavam para uma coordenadora, que lhes pagava uma miséria e ganhava montes de dinheiro.

Biancha: O tratamento seria um trabalho pedagógico esse?

José: Era... chamavam de Retaguarda não-sei-o-que Técnica ou Pedagógica... não sei... era pra enfeitar! Não era nada! Se eu te contar aquilo que ela fazia, era miserável! Era a pobre criancinha a fazer carrerinhas de “as”, depois, punha lá umas coisas e “Tá, tá. Tá, tá [como quem está com pressa]”. E a criança lá... “Ah, vamos fazer essa cobrinha aqui!” Eu olhava pr’aquilo...

O atendimento educacional apenas em instituições especializadas

José: Se a escola não tem resposta, melhor que haja um atendimento integral em alguma instituição que saiba o que está a fazer. Há um grave equívoco, aqui no Brasil também, aliás, estou nesse momento ligado a um projeto em Campinas que visa ajudar os professores do ensino regular a inclusão de crianças diferentes. Elas foram colocadas há 5 anos atrás, 50 jovens com síndrome de Down. Foi um desastre! Os professores riam-se dos jovens: “Eu não sou formado! Eu não estou preparado!”. As crianças, ao fim de uma semana já queriam ir embora, queriam voltar pra instituição, os pais foram discutir com a escola, vieram discutir com a instituição, que é a Fundação Síndrome de Down, em Barão Geraldo... Os pais queriam tirar as crianças da escola, a escola, a instituição já não deixou... E agora, estamos com um centro de ajuda, ou seja, fazendo com que os professores desenvolvam outras práticas, dentro d’uma escola reconfigurada, portanto. Um trabalho de equipe... de modo a atender esses jovens. Mas já muita besteira foi feita, não é? Em Portugal, a mesma coisa. Eu digo: se a escola não dá resposta, então, não vamos fazer de conta que dá... estão a prejudicar todas aquelas crianças, seja uma instituição a dar... Agora, a escola tem que ter respostas! Tem que ter lá pessoal competente para todos e cada um. E não é só aqueles... são uns 3 ou 4 ou 5%, que são diagnosticados, não é!? Com Down, Asperger etc. Não é nada disso! É muito mais! Eu costumo perguntar: estais preocupados com os 4% de deficientes ou com necessidades educativas especiais... é bom que estejam. Quem é que está preocupado com os 30% que completa o fundamental sem aproveitamento e não leva um diploma e vai pro mercado de trabalho ser mão-de-obra barata? Isso não é exclusão? Ninguém se preocupa? E quem se preocupa com os 3 ou 4 ou 5% superdotados, que é tão prejudicado quanto os infradotados? Que depois metem o rótulo de hipercinéticos e metem a Ritalina pela goela abaixo? O que é isso? É exclusão! Então, aqueles que aprendem mal, que não pertencem na Curva de Gauss aos extremos, mas também aprendem mal. Os professores não percebem que têm dificuldades de ensinagem – costumamos brincar, não é? – mas quando falamos da diferença, é sempre os gabinetes, as escolas de Educação Especial... também são!

Também! E ainda bem que há! Ainda bem que há a Fundação Síndrome de Down! Ainda bem que há. Senão, então, nem sequer iriam à escola nem há lado algum. Não é simples. Neste momento, a resposta direta ao que perguntas é: ainda bem que há essas instituições. Tem gente muito devotada e muito competente. Devo falar por aquela que conheço melhor, que é a Fundação Síndrome de Down. Tem gente muito boa, faz um trabalho excelente! Quero ver fazer isso em Portugal – é curioso – aqui trabalha-se muito melhor! Tem gente muito competente. Eu vou observando. Estou lá todos os meses duas vezes por mês, dois dias. Eu vou observando, não estou a falar por falar. Fico lá nos gabinetes, converso com os pais, converso com as crianças... com voluntários que andam lá à volta... vou às escolas... e sei muito bem como é que eles fazem. MUITÍSSIMO, de muito, muito boa qualidade.

Biancha: Hoje, como o senhor se posicionaria com relação à Educação Conjunta para Todos?

José: Eu fui um diferente também. Eu costumo dizer isso porque... é muito importante a história de vida, né... cada um é o que é. Eu fui, com certeza. Agora ainda estou atrapalhado porque parti os óculos e estou atrapalhado porque é diferente d'outros... eu estou com dificuldades [rimos]. Mas eu fui excluído socialmente, marginalizado socialmente e tive problemas sérios na escola. O que é que eu penso da... é aquilo que na escola em que trabalho se tenta fazer. Ainda não é inclusiva, mas tenta ser uma escola inclusiva: que é retirar tudo aquilo que é impedimento do contemplar da diferença – não é? A começar, como ainda ontem falava pra Cláudia, por a existência de série, ritmos únicos, horário padrão único. Tudo isso não faz sentido nenhum! Há dias encontrei uma criança dita diferente na 4ª. série com um livro da 1ª. série. Eu digo: “Isto é uma fantochada!”. Ai, ai, ai... Progressão Continuada! Não há Progressão Continuada nenhuma! “Ah, ele não consegue ler...” Então, se ele não consegue ler, o que é que está fazendo na 4ª. série!? Se há série, reprove-se pra 1ª.! Ou seja, dê-se-lhe outra vez oportunidade, vá voltar. Mas não da mesma forma: papa, popo, vovô. Isso não. Faça-se de outros modos! Agora, deixar que a criança transite de série para série: “É diferente!” – ao fundo da sala, fazendo cobrinhas e “a- e, a-o, có -có, cá-cá...” não sei... é uma idiotia tal! Então, as escolas, esse projeto que eu falei ainda há pouco, têm de se

repensar e de se reconfigurar para ser a escola pública. Ou seja, garantia de sucesso para todos. E que isso de sucesso? Aquilo que cada um pode alcançar – ok? – se as condições forem criadas e os obstáculos aparecerem. E os obstáculos, em primeiro lugar: a incapacidade de o professor dar respostas ou a organização da escola.

A Educação para Todos

José: Fundamentalmente, estou sendo repetitivo, é repensar-se em função de todos e de cada um. Dar resposta a todos, mas a cada um em particular. E, para isso, e esse é o peremptório, até que me provem o contrário, não pode ter série, ciclo, aula, horário único, cadência única... não pode ter cartilha igual pra todos, não se pode ter prova igual pra todos, simultânea... não pode ter. Como é que se pode aplicar uma prova escrita a um disléxico, sem considerar que ele vai ter problemas em relação aos outros? Por que é que não se faz uma prova oral, se é que a prova prova alguma coisa. D'um ponto de vista mais radical, nem adotaria, mas, considerando que há... as escolas têm de-se-reconfigurar. É muito mais do que reformar. Reconfigurar quer dizer que tem de pensar para além do edifício, que, para além das cátedras instituídas há 200 anos. Não é?

Biancha: O senhor acha que o seu encontro com esses alunos como o Pereira, que o senhor citou ou mesmo a primeira turminha de 1972... foram essas, esses encontros com essas pessoas que ajudaram a defender hoje a Educação Conjunta?

José: Também, mas não só. Foi a minha própria experiência de vida, foi o ter visto outros trabalhos, outras experiências em outras escolas... muitas... é... que eu fui observando. Foi o caso da minha cunhada, que me ajudou muito a compreender aquilo que são necessidades educativas – que, no caso dela, nunca foram contempladas; ela não tem direitos sociais... infelizmente. E depois, foi, sobretudo, compreensão teórica das coisas. Não quer dizer que aprofundasse muito, mas... eu costumo brincar, eu fiz 12 cadeiras de Psicologia, não é muito, são 12... é... e outras noutra domínio, que tem muito a ver com... Nunca tirei qualquer especialização, vamos falar assim, é... tirei a

especialização da alfabetização e letramento, que poderá dizer-se que também ajudou os diferentes. Não sei se tens a história do Michel, que eu eduquei, alfabetizei.

IV. O Cotidiano como Impenetrável e o Impenetrável como Cotidiano

Recuar diante do objeto que perseguimos. Só o que é indireto é eficaz. Nada se faz se não se recuou primeiramente.

SIMONE WEIL.

É preciso convocar a memória do passado para reencontrarmos os projetos que traçamos e olharmos os caminhos que percorremos, o lugar a que chegamos. Afinal, hoje, já sabemos da diferença entre nossos sonhos de progresso, calcados no desenvolvimento científico, e o mundo que podemos construir.

Ao atentar para a importância do conteúdo de ilusão presente na aparência dos bens culturais, Horkheimer e Adorno (1985) relembram-nos dos ensinamentos marxistas acerca da atitude fundamental de um pesquisador social comprometido com a transformação da realidade: a inversão daquilo que já se encontra invertido, buscando, na contradição essência/aparência, a característica social fundante e mantenedora do modo de produção capitalista. Assim, acabam-se nossas falsas esperanças de manter imaculados alguns refúgios da verdadeira e pura arte, do conhecimento desvinculado de interesses político-econômicos. Negando-nos a possibilidade de depositar magicamente em uma camada da população ou em um conjunto de ideias a esperança de subversão, somos obrigados, então, a perguntar incessantemente como orientar nossas ações/reflexões para um devir que não seja constituído pela barbárie? Mas por que perguntar incessantemente?

Porque cada construção refere-se a um conjunto de soluções possíveis que expressam um determinado tempo social em que conseguimos perceber determinadas brechas, brechas por meio das quais poderão efetivar-se as alternativas de desalienação. Se nos fizermos acompanhar de Benjamin (1994), o curso natural da história do capitalismo não é a sua superação, deste modo, a objetivação de condições comprometidas com a ruptura da barbárie é apenas uma possibilidade, ou seja, não basta conhecermos o mundo em que

vivemos, os direcionamentos em curso e a nova trajetória que desejamos impor, mas, sobretudo, devemos reconhecer que há a necessidade de iniciativa humana diante dessas percepções.

É necessário perguntarmos incessantemente ainda porque, também de cada saída construída, surgem, em sequência, capturas de seu sentido disruptor originário, revestindo de caráter conformista e autoritário aquilo que se apontava há pouco como justamente inovador e comprometido com a emancipação. Podemos pensar nas apropriações dos movimentos sociais, das produções de vanguarda, das políticas de caráter democrático como exemplos importantes desse fenômeno.

Com o aparente compromisso de tornarem-se acessíveis a todos, o saber e a arte são ingeridos, digeridos e regurgitados. Os arranjos, as novas roupagens, a “didatização” do conhecimento cumprem sua função de tornarem audíveis ao ouvir regredido o velho compasso, que pode ser reconhecido até pela sua ausência em uma obra “inovadora” (ADORNO, 1999).

Não à toa, Benjamin (1995) alerta-nos sobre a necessidade de todos os golpes serem desferidos com a mão esquerda. Não se trata de encontrar a nova fórmula que nos redimirá do trajeto de predominante desumanização que construímos, mas de surpreender, de desconsertar as forças que sustentam esse trajeto e a ele nos reconduzem constantemente.

Sem maniqueísmos, não é um nem são alguns de nós os culpados pela manutenção das forças desumanizantes. Tampouco caberá a um herói mítico ou a um grupo iluminado a elaboração e consecução de um novo sentido social. Somos coletivamente todos responsáveis tanto pela perda da história, que nos distancia da percepção do rumo que tomamos, quanto da retomada das relações entre passado e presente, a fim de recolocarmos-nos diante de um projeto de futuro que um dia comprometemo-nos a produzir. Comentando a II Tese de Benjamin (1994) sobre o Conceito de História, Löwy (2005, p.52) afirma: “O único messias possível é coletivo: é a própria humanidade, mais precisamente, como veremos depois, a humanidade oprimida”. Aqui, apoiados nos estudos de Gonçalves Filho (1998, 2004 (a/b)) sobre a humilhação, gostaríamos de propor uma forma de compreensão: não estaríamos designando uma parcela da humanidade a condição de messias, qual seja, a

parcela oprimida. Afirmamos, isto sim, que é a partir da consciência das condições de opressão que atingem a todos e a cada um de nós que essa força messiânica, gigantesca e revolucionária, poderá surgir.

A fruição, que poderia nos levar a uma experiência viva uns com os outros e com nossa história, que possibilitaria uma relação genuína de estranhamento e conhecimento contínuos com o mundo, hoje, é vivida como desprazer (HORKHEIMER E ADORNO, 1985). O que se apresenta como objeto de prazer aos nossos sentidos tão regredidos nada mais é do que o jogo realizado pelo fetichismo da mercadoria: a relação de fruição de uma produção cultural é obscurecida pela premência de posse coisificante e mesquinha de um produto, as características sociais do trabalho humano passam a ser vistas como características dos produtos desse trabalho. Exauridos pela sucessão de tarefas a serem cumpridas a fim de que o acúmulo individual de coisas esteja garantido, acabamos por nos contentar com o precário prazer advindo da sensação de controle de alguma dimensão da vida, nem que seja o controle sobre um objeto esvaziado de seu caráter histórico, cujo trabalho humano individualmente empreendido expressaria a história da produção social. Mais simplesmente, um novo aparelho de som acaba por proporcionar prazer mais pela mensagem social de que seu possuidor pôde empregar um valor substancial em sua aquisição do que pelo fato de que, foi necessário o envolvimento de muitos homens em sua fabricação, bem como todo um trabalho social de acúmulo de conhecimentos, tecnologia e arte para sua existência. A maravilha expressa na possibilidade de um conjunto de peças de metal e plástico gerar música torna-se, assim, banal, senão despercebida.

Irmanados pela condição constante de mediadores das relações entre coisas, permanecemos coesos na ilusão de pertencermos a um coletivo. Impossibilitados de sentirmos nossas próprias dores e muito menos as dores de outros, tornamo-nos também incapazes de nos identificarmos uns com os outros: “A incapacidade para a identificação foi sem dúvida a condição psicológica mais importante para tornar possível algo como Auschwitz em meio a pessoas mais ou menos civilizadas e inofensivas” (ADORNO, 2003, p. 134).

Continuando na companhia desse autor, consideremos o desalento presente na percepção de que as manifestações de violência a que estamos

submetidos todos em nosso cotidiano sejam nada mais do que assistidas por nós. A raiva diante do não cumprimento das promessas de transformação não se volta contra essa “quebra de contrato”, mas contra o fato de que houve, em algum momento, a própria promessa. “Auschwitz surge como alegoria do capital encantado com sua pretensa auto-suficiência. Representa o sonho, que só pode ser sonhado como pesadelo, do capital sem trabalho vivo”. (ADORNO, 2003, p. 28, *grifos nossos*).

Quando nos comprometemos com a retomada de um projeto de sociedade cujo sentido é a realização da humanidade, necessariamente, temos que também nos comprometer com a viabilização da democracia, o que implica a formação de pessoas que possam compreender e dotar de sentido o mundo de relações de que participam. Nesse contexto, como pensar a Educação?

Adorno (2003), sustentando a premência de compreendermos as condições que viabilizaram Auschwitz, afirma que uma formação cultural emancipatória: não obedece a fórmulas ou sistematizações que apareçam como mais adequadas; não admite subserviência à autoridade não-esclarecida ou a falsos compromissos baseados na heteronomia; tampouco tem na competição o exemplo do modo de se relacionar com o mundo, já que trata da consciência verdadeira, da experiência viva do homem com a realidade que o envolve.

A Educação, tal como hoje se configura, tem dado pouca oportunidade para que esta sua vertente de resistência, de produção de formação cultural possa adensar-se. E, pelo fato de estar no conhecimento a possibilidade de compreender o passado, até mesmo no que diz respeito ao seu índice de horror, ao seu conteúdo incompreensível, a Educação continua sendo essencial em um projeto de retomada da centralidade humana nos processos sociais, mas desta vez não como propagadora de ideais e valores morais, tal como era pensada na Ilustração, mas como entidade que sustenta a possibilidade de consciência, em nós, acerca das razões pelas quais nos tornamos o que somos hoje. Para tanto, o passado não pode ser simplesmente esquecido, mas resgatado – não como um momento nostálgico a ser alcançado novamente a qualquer custo, muito menos como objeto de expiação dos males que comportou – mas como analisador para que as causas da barbárie sejam

conhecidas e enfrentadas no presente, garantindo, assim, os conhecimentos dos elementos concretos que ainda hoje concorrem para a viabilização de outras Auschwitz.

Já sabemos, no entanto, que não se trata de, ingenuamente, tornar o esclarecimento como algo a ser transmitido, como uma disciplina a ser ministrada, esperando-se que, com isso, as pessoas adquiram consciência histórica:

Se avaliarmos o potencial objetivo da sobrevivência do nazismo com a gravidade que lhe atribuo, então isto significará inclusive uma limitação da pedagogia do esclarecimento. Quer seja ela psicológica ou sociológica, na prática só atingirá os que se revelarem abertos a ela, que são justamente aqueles que se fecham ao fascismo (ADORNO, 2003, p. 45).

Não desanimemos; continuemos com o autor:

Mesmo que o esclarecimento racional não dissolva diretamente os mecanismos inconscientes - conforme ensina o conhecimento preciso da Psicologia - ele ao menos fortalece na pré-consciência determinadas instâncias de resistência, ajudando a criar um clima desfavorável ao extremismo (p. 136).

Também de uma terceira forma, o esclarecimento pode ser importante: dadas as suas limitações no que se refere ao alcance de transformações objetivas, o conhecimento dos aspectos subjetivos envolvidos na barbárie, a partir do estudo psicanalítico dos algozes do nazismo, possibilitaria esclarecer a esses homens os mecanismos constitutivos de sua personalidade, bem como as condições concretas implicadas nessa constituição. Esse estudo também cumpriria a função de orientar o planejamento de uma nova proposta educacional, em que a primeira infância receberia maior atenção.

É certo que as alternativas oferecidas não prometem grandes adesões a um projeto de extermínio das condições concretas para a barbárie. É certo também que há um imperativo no decorrer de toda a formulação da teoria

crítica da sociedade: a cultura não pode simplesmente ser mantida tal como vem se apresentando. A partir de suas reflexões sobre a música, vislumbra-se de onde poderão surgir elementos que originem novas formas de relacionar teoria e prática mantendo a tensão existente entre ideologia e vanguarda:

Precisamente o que já está 'gasto' cede maleavelmente à mão improvisadora; precisamente os temas 'batidos' recebem nova vida como variações (...) Tal música consegue assumir os elementos depravados e formar um conjunto realmente novo, mas é incontestável que o seu material é tirado da audição regredida (ADORNO, 1999, pp. 107-8).

IV. 1. A Narrativa como Possibilidade de Ruptura com a Evolução Catastrófica

Não se deveria antes falar de acontecimentos que nos atingem na forma de um eco, cuja ressonância que o provocou parece ter sido emitida em um momento qualquer na escuridão da vida passada?

WALTER BENJAMIN.

Ao estudarmos sobre histórias de vida de professoras¹⁸, encontramos muitos relatos recolhidos pelas autoras ou registrados pelas próprias memorialistas que narravam situações de encontro com alunos diferentes. Encontramos autobiografias que buscaram o registro público da dedicação e do trabalho de toda uma vida (CAMORIM, 1962; NÓVOA, 1995). Há também vários estudos sobre história de vida que tomam lembranças individuais como fundamental aspecto de construção e de compreensão da vida social (NÓVOA, 1992; BUENO, CATANI e SOUSA, 2004). Há ainda aqueles estudos que, mais especificamente, utilizam-se da autobiografia como importante aspecto de apropriação do processo de formação docente (BUENO, 1993; MIGNOT e CUNHA, 2003).

Originalmente, intencionávamos utilizar como uma fonte complementar em nossa pesquisa a leitura de depoimentos presentes em autobiografias de educadoras e registros de histórias de vida de professoras, buscando neles quem seriam os alunos considerados diferentes, bem como a situação do encontro e os efeitos dessa relação para a educadora. Entendemos que tais narrativas poderiam estabelecer importante diálogo com os registros tomados no âmbito desta pesquisa, que tem um recorte temporal – depoentes de hoje – e um foco mais específico – recolher histórias do encontro com pessoas significativamente diferentes.

¹⁸ Ao referimo-nos a estudos sobre histórias de vida de professoras, utilizamos o plural no feminino, posto que a grande maioria dos relatos de história de vida concerne a mulheres, sendo que os exíguos relatos masculinos referem-se à Educação brasileira até o início do século XX e a alguns memorialistas estrangeiros, citados por Nóvoa (1992, 1995). Mesmo a pesquisa sobre história de vida de educadoras é terreno predominantemente feminino.

Realizamos uma busca em acervos digitais (scielo e biblioteca digital de teses e dissertações da Universidade de São Paulo), bem como em acervos das bibliotecas da Universidade de São Paulo, inicialmente, com as palavras-chave história de vida; memória; história oral; biografia. Na sequência, utilizamos as palavras-chave professores; formação profissional; educação, a fim de selecionarmos os resultados mais pertinentes ao tema pesquisado. Encontramos 37 trabalhos relacionados ao tema (APÊNDICE 1).

Empreendemos apenas uma leitura geral do material, não tendo sido possível uma aproximação demorada e mais cuidadosa das produções. Entretanto, como efeitos principais dessa leitura introdutória, destacamos dois aspectos:

A iniciativa de registro ocorre, quando parte da própria memorialista, refere-se, principalmente em professoras que estão às vésperas do encerramento de sua carreira docente e buscam comunicar o trabalho realizado por toda uma vida. Tanto a percepção de que têm algo a dizer para as gerações de professores que não conhecerão quanto o receio de serem esquecidas depois de tantos dedicados anos de trabalho, costumam ser mencionados pelas memorialistas (por exemplo, CAMORIM, 1962). Mas há também os registros autobiográficos que compõem as estratégias previstas em cursos de formação continuada. Nestas situações, podemos acompanhar o movimento, empreendido pelas professoras, de apropriação não só de suas trajetórias laborais, como também do próprio sentido do processo de rememoração no contexto da formação. É interessantíssimo observar as reflexões ocorridas ao final da formação, por parte das professoras: do lembrar como atividade curiosa, vão se adensando no trabalho da memória e, por meio dele, construindo e reconstruindo sentidos para suas escolhas, assim como passam a atentar para os efeitos de suas experiências pregressas nas atividades que depois desenvolveram (por exemplo, BUENO, CATANI E SOUSA, 2003). Por fim, destacamos as pesquisas sobre histórias de vida de professoras, que discutem aspectos da identidade profissional relacionados ao campo educacional tais como gênero e raça/etnia, tradição familiar, docência como vocação ou profissão, entre outros (por exemplo, NUNES, 1999).

Outro aspecto que merece destaque refere-se à presença bastante tímida, entre os registros encontrados, de narrativas que abordassem situações da relação professor-aluno. São comuns as referências à rotina de preparação de aulas, às visitas de supervisores, às transformações na vida pessoal a partir das mudanças de cidade ou mesmo na organização do trabalho, as percepções e sentimentos derivados do exercício profissional. Quando passamos a procurar, especificamente, cenas vividas com alunos, não as encontramos facilmente.

Sugerimos que outras pesquisas possam ser realizadas a partir de materiais como os elencados acima. A fim de apresentarmos alguns elementos derivados de leituras realizadas, convidamos a acompanhar Mignot (2003), que escreve a respeito das memórias de uma educadora:

Passados muitos anos, Hemengarda Takeshita lembrava-se ainda do dia em que o diretor entrou em sua classe com um menino mal vestido e despenteado, dizendo que nenhum professor queria aceitá-lo por ser muito mau.

“- É mau? – perguntei.

Pôs a mão na cintura, empertigou-se e respondeu:

-Sim, senhora.

-Deixe-me ver suas mãozinhas – pedi.

O menino olhou-me assustado – Mãozinhas? Nunca ouvira, talvez, palavras tão doces. Tomei-as em minhas mãos. Examinando-as disse:

- Quem disse que você é um menino ruim? Saiba que é muito bom, com um grande coração.

O menino olhou-me assustado e continuei:

-E agora para provar que você é um menino muito bom, de hoje em diante vai ser meu auxiliar.

No outro dia, o menino chegou pontualmente” (p. 144).

Outra narrativa encontrada foi a de uma professora, apresentada por Catani e Vicentini (2003). Um trecho das memórias de Felicidade Nucci:

Eu tinha uma aluna negra retinta, a qual se sentia deslocada perante as colegas e por isso seu comportamento era agressivo [...] Um dia ela se aproximou de mim e disse:

- Professora, a fulana me xingou de ‘preta’.

Eu olhei firme para ela e lhe respondi:

- Xingue-a de 'branca', ora essa. Já a conheço bem minha cara, tenho certeza que você não hesitou em dar essa resposta. Você não tem palpas (*sic*) na língua...

Mas, como as lágrimas começassem a rolar pelo seu rosto desolado, procurei amenizar-lhe a mágoa:

- Antes ser negra de alma branca do que branca com alma preta [...]

Durante meses tive trabalho até que as outras crianças se acostumassem com a cor negra da colega. Fazia tudo para afastar esse preconceito racial, infelizmente até hoje enraizado na mente de muitas pessoas. A menina tinha complexo e isto a tornava insegura e às vezes agressiva. Mas, como era um tanto autoritária, acabou vencendo este obstáculo e se firmou entre as demais, sobressaindo-se nos estudos (p.160).

A partir de relatos como esses, em que o olhar das educadoras volta-se para a existência de alunos tidos como inadequados ou alunos que costumeiramente não frequentam a escola regular foi que as primeiras incursões no tema desta pesquisa.

Pede atenção o complexo fenômeno apresentado em biografias como as das professoras Emengarda e Felicidade. A um só tempo, revelam a tensão entre a busca da consideração da singularidade, à medida que procuram garantir a permanência de cada um de seus alunos, e as forças conservadoras de negação da experiência, que redundam na manutenção do preconceito.

A professora Emengarda procura assegurar a presença do menino em sua classe, e na qualidade de quem pode aprender. Para tanto, coloca-o em uma outra posição: primeiramente, ter um bom coração outorga ao menino um lugar oposto ao de quem é "mau" e atrapalha os outros, mas, principalmente, abre a dimensão de que ele tem algo a oferecer nessa relação, dado que passa a ser o ajudante da professora. Como discute Gonçalves Filho (2004 (a)), a humilhação é reafirmada na medida em que só resta ao sujeito que dela padece a posição petrificada de receptor de uma indiscutível bondade alheia. Do sujeito humilhado nada de bom pode surgir, senão a incondicional aceitação do gesto de alguém que, mesmo sem o conhecer, decide sobre o que deve ser feito em seu favor. Não sabemos se a professora está rejeitando como norma o que os outros lhe contam sobre o menino ou se, considerando real a descrição do menino, acredita que, em outra relação, ele possa aparecer

de outra maneira. De qualquer forma, Emengarda aposta na possibilidade de encontro, na necessidade de convívio estreito, mesmo que marcado pelo aspecto da vigilância, como costuma ser a opção de muitos professores por manter perto os chamados de bagunceiros. Ainda que de maneira precária, porque pouco consciente, oferece-se ao aluno, nessas situações, a possibilidade de uma experiência em que o reconhecimento da existência dele está garantido, sem que haja a necessidade de uma atitude anti-social que reivindique atenção e preocupação (WINNICOTT, 2005).

Felicidade apresenta-nos uma situação ainda mais complexa, apesar de bastante corriqueira: diante de uma aluna negra, que sofre com o preconceito dos colegas, a professora dá mostras de que está movimentando-se no sentido de construir uma experiência com a menina. Reconhece sua inteligência, bem como a adversidade presente nas relações em sala de aula. Entretanto, a solução que propõe mostra que também ela, Felicidade, vê-se diante de suas próprias impossibilidades de superação do preconceito, na medida em que atribui à menina características possivelmente advindas da vivência contínua de situações de preconceito. Vejamos a linha com que a professora parece tecer sua compreensão a respeito da menina: porque negra, vive o preconceito. Com isso, sofre, tornando-se insegura. Para lidar com sua insegurança, encerra-se em autoritarismo, o que a faz conseguir lidar com as situações adversas. Ainda há mais um aspecto a considerarmos; na tentativa de Felicidade lidar com o preconceito, o giro que se mostra possível refere-se ao descolamento da negritude moral em relação à negritude da cor da pele. Negros podem ser moralmente adequados, tornando-se, desta forma, brancos. Assim como há aqueles que são brancos e moralmente inadequados, o que torna sua alma enegrecida. Assim, a solução que a professora propõe para o conflito está ainda sob a égide das relações de preconceito e dominação, posto que orienta a menina a retrucar que é melhor ser uma negra de alma branca do que uma branca de alma negra. Alguém tem que ser melhor e merecer um lugar social de comando: aquele que vencer será tomado como branco, restando ao inferior, o lugar de negro.

* * *

Heller (2004), em seus estudos sobre as relações entre cotidiano e a História, inicia seus argumentos questionando se a história persegue algum fim. Afirma, nesse contexto, que a história é a substância da sociedade e que a sociedade não dispõe de nenhuma outra substância além do homem, que é portador da objetividade social, pois constrói e transmite a estrutura social. Mas a autora não está se referindo ao indivíduo, afinal, a individualidade nunca poderá conter a infinitude extensiva das relações sociais. Também não se trata de uma “essência humana”, pois a substância não contém apenas o essencial. Assim, a substância social, que é o homem, nada mais é do que a “continuidade de toda a heterogênea estrutura social, a continuidade dos valores” (HELLER, 2004, pp. 2-3). É por isso que a história é a substância da sociedade, sendo esta sempre determinada, sempre comportando uma possibilidade axiológica relativa. Relativa porque a explicitação da essência humana só pode se realizar no “processo infinito do desenvolvimento histórico total” (p. 12). Relativa também porque a própria realidade já é bastante heterogênea e os diferentes aspectos das esferas heterogêneas podem divergir.

Podemos, então, compreender que a autora, ao referir-se ao homem, está mirando as múltiplas possibilidades de se humanizar; todas elas determinadas socialmente, portanto, devem ser consideradas em relação com as diversas esferas da vida, que se desenvolvem diferentemente umas das outras. Estamos diante do homem como possibilidade histórica de objetivação dos diferentes compromissos que vimos construindo ao longo do tempo.

Ao ouvirmos narrativas, temos a oportunidade de entrar em contato com uma realidade que não vivemos e que, inclusive, pode auxiliar-nos na compreensão do presente, na aproximação das várias formas de se humanizar que, hoje, podem efetivar-se. Pesquisando as lembranças de idosos, Bosi afirma: “O velho, de um lado, busca a confirmação do que se passou com seus coetâneos, em testemunhos escritos ou orais, investiga, pesquisa, confronta esse tesouro de que é guardião. De outro lado, recupera o tempo que correu e aquelas coisas que, quando as perdemos, nos fazem sentir diminuir e morrer” (1994, p. 83).

Ora, recordar adquire maior relevância quando se tem alguém a quem narrar as lembranças: seja nosso interlocutor alguém que está diante de nós; seja alguém com quem já não mais vivemos, mas a quem ainda temos algo a compartilhar, seja alguém que está por vir; e a quem desejamos garantir que seja transmitida nossa perspectiva; seja a nós mesmos, afinal, tantas são vezes que nos sentimos estranhos a nossa própria percepção. Ao acompanharmos narrativas, tornamo-nos testemunhas do trabalho da memória, marcamos a necessidade social do passado, da reflexão sobre o que fizemos de nosso tempo, individual e coletivamente. Assim, é preciso que lutemos juntos, a fim de favorecer a aparição e a reverberação de nossa perspectiva a respeito do movimento geral da história.

Se, hoje, discutimos a necessidade social da narrativa e debruçamo-nos sobre a importância do reconhecimento do que nos liga ao passado, é porque nos afastamos dos processos que incorporavam à produção da vida humana comum a conexão com nossa própria história.

Gagnebin (2007) procura realizar uma leitura respeitosa da obra de Benjamin, ou seja, cuida de manter-se fiel à liberdade de pensamento e ao exame crítico do trabalho do autor, sem sucumbir, portanto, a uma leitura mistificante ou ao reducionismo presente na tentativa de decidir se suas contribuições são ou não pertinentes. A autora detém-se em destacar a radicalidade do pensamento benjaminiano para se perguntar por que contar uma história. Esta proposição implica que Gagnebin (2007) não pretende resolver de maneira simplista a questão relativa à possibilidade da narração na sociedade moderna, segundo Benjamin.

Sustentando a tensão presente nos principais textos do autor sobre o tema, Gagnebin (2007) destaca os conceitos de experiência e de vivência para, então, compreender quais as possibilidades e impossibilidades do processo narrativo. Assim, lembra a proposta benjaminiana de pensar uma possibilidade que, reconhecendo a existência de sofrimentos incomunicáveis, proponha-se a uma narrativa que nem complete ortopedicamente as lacunas de compreensão a respeito do que se viveu, nem sucumba diante do silêncio, tão comum diante das manifestações de horror presentes na vida humana. Não nos reconhecemos mais na tradição, não encontramos articulações entre o que

vivemos e aquilo que viveram, produziram e significaram aqueles que nos antecederam. E isto não porque a tradição não exista mais, sendo necessária a criação de um substitutivo, mas porque assistimos paralisados à sua prolongada agonia.

O que podemos, por agora, é partir da consideração de que perdemos a possibilidade de conexão com a história da humanidade e que a construção de soluções individuais, de criação de um mundo próprio, isolado, privado, em que, aí sim, imprimimos nossas marcas, não tem resultado em aproximação das esferas pública e privada, mas, pelo contrário, tem contribuído para a continuidade da sensação de que são espaços incomunicáveis. Exemplo disso, conta-nos Gagnebin (2007), é a relação com a casa. O movimento de caracterização dos espaços privados de acordo com nosso gosto, como expressão de nossa individualidade, acaba por reafirmar a impossibilidade de reconhecimento, no espaço público, daquilo que se comunica conosco.

Pautados por essas reflexões, procuramos tomar os depoimentos, não como conjunto de aspectos idiossincráticos, quase pitorescos, de uma pequena amostra de pedagogos, sem relação com os seus demais pares; mas como expressão concreta das possibilidades de se pensar e agir nesta configuração social. Sem dúvida, as narrativas aqui apresentadas precisam ser consideradas a partir das histórias familiares, das escolhas pessoais que cada depoente fez diante de cada possibilidade. O que não podemos fazer é desvincular suas histórias, escolhas, valores e proposições do conjunto de possibilidades historicamente forjadas. Como afirma Benjamin (1995):

O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? Não têm as mulheres que cortejamos irmãos que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, foi-nos concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente. O materialista histórico sabe disso.

A postura de Vitor durante todo o depoimento reitera esta articulação. Ele afirma que teria sido marceneiro, não fosse a manifestação irritada de seu pai, que, imbuído da certeza de que escolarização significaria possibilidades maiores de inserção no mundo do trabalho, obrigou-o a retornar à escola.

É também com Vitor que acompanhamos uma inserção quase casual na Educação Especial. Mas, atentemos: a inserção pode ter sido imprevista, mas a continuidade de Vitor na entidade e a opção pelo aprofundamento da discussão a respeito das condições de garantia de educação àquela população, estas sim foram construídas diligentemente por ele, a partir de seus posicionamentos políticos.

A convivência impressionada e solidária da família de Marina com o louco varredor da rua, a percepção que Vitor tinha de si como de alguém diferente porque estrábico e já conhecedor dos conteúdos escolares, a disposição de José em levar água para dentro do leprosário e lá reconhecer um sorriso de gratidão em pessoas cujos rostos estavam em decomposição. Cenas extremamente comoventes, em que a aparição dos envolvidos permite o encontro e o reconhecimento da humanidade possível de cada um. O risco está em reduzirmos a beleza dessas situações a características pessoais desarticuladas do tecido social que gestou longamente as condições para que tal encontro pudesse acontecer. A beleza da cena é tanto maior quanto podemos perceber a singular objetivação daquilo que estava em potência, ou seja, alguém teve um gesto de iniciativa, dotado de poesia própria, e realizou aquilo que o trabalho de outros tantos homens já havia preparado.

Quanto ao processo narrativo, é fundamental ainda que reconheçamos a possibilidade de não lembrar e o direito de não falar, dado o índice de horror a que das muitas situações a que estamos expostos comportam. Também Winnicott (1983, 2000) alerta-nos para o fato de que nem tudo pode – ou deve – ser lembrado, sob o custo de levar a um sofrimento impossível para aquele que lembra. Esse movimento está muito presente no depoimento de José. Há a tensão permanente entre lembrar e querer esquecer. Muitas vezes, a solução encontrada é anunciar a existência de aspectos que não devem ser falados ou sequer lembrados, e ofertar outras lembranças, essas sim, publicáveis.

Outro aspecto a considerar refere-se às condições de que precisamos para podermos nos perceber e pensar sobre nós mesmos. Marina, nossa depoente, encontra apoio na vida familiar, especialmente, na figura do pai, que incentiva, sem a empurrar, a aproximar-se dos outros. Vitor, desesperançado de estabelecer parceria na escola, encontra no grupo de amigos militantes da irmã, cicerones, que lhe apresentam espaços da cidade, formas de perceber e viver as relações, alternativas de contato com o patrimônio acumulado historicamente. Pelas mãos de seu amigo, o adolescente José vai encontrando condições na cultura que lhe conferem consciência de si e de sua história, levando-o a comprometer-se com a construção de outras condições de vida para si mesmo e para cada um daqueles que são aviltados.

São comuns as alusões de nossos depoentes a situações assustadoras, a encontros chocantes. E é justamente porque há diferença, que há estranhamento e há choque. O paradoxal é que, só então, podemos ter comunicação. Ou seja, o reconhecimento da diferença que, se não for traumático, leva a estranhamento. Quem é esse outro? De onde vem? Como é? Questões que só podem ser examinadas a partir do estabelecimento de uma relação. E assim, realiza-se o encontro: não pela negação da alteridade e do incômodo, mas justamente pela sua consideração.

Contar como diferente é um bem e um mal, na medida em que a própria diferença, rapidamente, é relacionada à segregação. Entretanto, a diferença carrega em si também o contrário da segregação. Afinal, não há reunião senão dos diferentes enquanto tais. É do reconhecimento do outro que surge a necessidade de uma aproximação que permita uma comunicação personalizante, em que, desde o ponto de vista de um, haja a possibilidade de consideração do ponto de vista de outrem. Sem necessidade de superposição ou substituição de um pelo outro. As pessoas, então, só são visíveis se podem aparecer como diferentes.

Com isso, esperamos contribuir para o adensamento de uma psicologia que encontrará o homem e seu processo de constituição subjetiva em diálogo com a cena pública, esta não tomada como entidade abstrata, mas concretizada em cada uma das formas históricas de compreensão, expressão e legitimação dos sentimentos, das percepções e dos pensamentos. E, ao

propor a retomada do direito à fala, ao pensamento, à participação por parte de cada um, estamos evidenciando a dimensão política como aspecto constitutivo do fenômeno psicológico. Não se trata, portanto, da renúncia a uma contribuição psicológica para o enfrentamento dessa questão, mas da retomada da estreita articulação entre participação na vida pública e construção da subjetividade.

IV.2 A Educação em Conjunto para Todos como Projeto de Sustentação do Humano em Nós

O conhecimento e a tomada de posição não são aqui duas entidades diferentes, mas dois aspectos distintos de uma mesma manifestação de valor.

AGNES HELLER.

Em uma perspectiva winnicottiana (1975; 2000), o encontro entre os homens é aquilo que constitui a humanidade mesma. Os vários momentos pelos quais esse encontro passa, desde a relação cuidador/bebê até a mútua dependência, podem ser demonstrativos do quanto o homem forja-se nas várias modalidades que a relação com o outro comporta. O tempo subjetivo e o tempo transicional revelam elementos do jogo de apresentação, manipulação, apropriação do mundo, para que, enfim, possa-se compartilhar a experiência de estar no mundo com o outro. Trata-se de uma psicanálise, portanto, dos processos de reconhecimento e não-reconhecimento da humanidade em nós, por meio da experiência com o outro, que nos permite criar o que já está ali. Para isso, é necessário que nos identifiquemos, que possamos sonhar que o outro diante de nós é um igual, é gente como a gente.

Outro aspecto relevante no processo de constituição da subjetividade refere-se à possibilidade de realização de experiências e de acesso a objetos culturais a elas relacionados; objetos que sejam significativos, que tenham sentido, mais do que tudo, que revelem a existência do humano no mundo e que apoiem o sentimento de existência de cada um de nós, com direito a passado e presente apoiando o ato de sonhar um futuro. Entre os objetos culturais, cabe destacarmos os objetos étnicos e os objetos transicionais, que são elementos fundantes desse sentimento (SAFRA, 2004). Os primeiros estão relacionados à história familiar, do grupo cultural a que pertence o sujeito, ou seja, apontam para o entroncamento das várias vidas humanas que se concretizam nas inter-relações. Já os objetos transicionais apresentam-se como a possibilidade de habitarmos o mundo: na medida em que se prestam a

abrigar nossas produções imaginativas, permitem que tenhamos cada vez mais esperança na interlocução entre o que necessitamos, desejamos e o que a cultura tem a ofertar-nos.

Tendo em vista a máxima freiriana (FREIRE, 2000) de que não há a educação em si, mas que os homens educam-se uns aos outros, em comunhão, uma possível contribuição da Psicologia seria atentar para o fenômeno do impedimento da realização do projeto educacional, sua lógica, seus sentidos, seus protagonistas. Não o tomar como unicamente psicológico, não decodificar, dividir ou sistematizar simplesmente, mas compreendê-lo em sua positividade. Não estamos defendemos com isso a proposição de uma Educação igual para todos, pelo contrário: é absolutamente necessário discutir, em conjunto, sobre que condições devem ser ofertadas a fim de que se garanta o direito à Educação para todo e qualquer o sujeito humano, tomado como necessariamente plural.

Padilha (1997) compartilha a convivência longa com um menino – um José, assim como nosso depoente – com longo histórico de mau desempenho escolar. Ao recuperar a história escolar, o longo processo de diagnósticos e tratamentos em saúde, bem como seu dia-a-dia em sala de aula, a autora busca elementos que auxiliem, não na caracterização de aspectos biológicos, intrapsíquicos ou familiares que justifiquem sua situação escolar, mas na construção da rede de sentidos que o posiciona de maneira enrijecida como não aprendiz. E, deste processo, que é compartilhado com ele, surgem novas compreensões para todos os envolvidos, inclusive José. Porém, agora, a consideração de suas necessidades específicas (não entendidas aqui como expressão de patologia) está a serviço da criação de estratégias que promovam aprendizado.

Sabemos que a consecução do objetivo principal da Educação, qual seja, o compartilhamento crítico dos saberes acumulados historicamente, não está garantida pela matrícula escolar, pois já sabemos que a natureza da lógica sob a qual a instituição educacional ergueu-se e mantém-se é meritocrática, excludente. Kupfer e Petri (2000) lembram-nos que o nascimento da escola cria, ao mesmo tempo, outro fenômeno: a criança-escolar. Ora, na medida em que nos perguntamos a respeito de quem frequentará a escola, estamos

admitindo a existência de crianças escolarizáveis e não-escolarizáveis. Resta lembrarmos quais os critérios utilizados ao longo de nossa história para responder a essa questão. A lembrança ocorre-nos rapidamente, acompanhada, entretanto, de um gosto amargo que, por sua vez, faz-nos entender porque teimamos em esquecer um aspecto tão básico a respeito da Educação para Todos. Desde sua origem, a escola, instituição social que é, filha de seu tempo, não entende como escolarizáveis aqueles que são significativamente diferentes, seja devido à língua, à cultura, à condição sócio-econômica, à imagem corporal, à organização sensorial, etc. Enfim, significativamente diferentes porque não correspondem ao padrão hegemônico – e abstrato – vigente.

José conta-nos com profundo pesar sobre a condição de miséria que caracterizou sua infância. Na adolescência, quando passou a se relacionar com pessoas ricas – os freqüentadores de ópera – que participavam do cenário político e mantinham compromissos com a superação das condições aviltantes de vida, afirma: passar fome não é imprescindível para a aliança com os famintos, mas ajuda. Poderíamos ainda acrescentar: passar fome, sem pensar a fome passada, também não ajuda.

Quando não há possibilidade de reconhecemo-nos no campo social, em meio a outros homens, perdemos nosso vínculo com o passado, o presente e o futuro; nosso fazer torna-se algo em si, com a única função de garantir, por mais alguns momentos, a continuidade da reprodução da vida abstrata. Mas a possibilidade de outras relações mantém-se: “A visão do homem pelo homem – esta experiência de que diante do outro não nos encontramos diante de matéria bruta ou de mero organismo – mantém seu caráter irredutível. Permanece latente. Em condições propícias, pode reavivar-se” (GONÇALVES FILHO, 1998, p. 49).

É verdade que a empresa atual de inserir no texto da lei a obrigatoriedade de pensarmos a escolarização de cada segmento populacional que cuidadosamente excluímos ao longo da história de nossa Educação é um avanço sem precedentes. Mas, como todo processo social, elementos de regressão também são facilmente percebidos; assim, paradoxalmente, pensarmos sobre a pergunta “quem ficará de fora da escola” pode fazer-nos

perceber a trajetória de nossa (des)humanização, abrindo-se o campo para que outro caminho seja trilhado, em outra direção.

Inúmeros estudiosos, sejam da Educação, sejam da Psicologia Escolar, têm apontado para o engodo presente na tentativa de compreensão dos fenômenos da Educação Especial sem relacioná-los à política educacional como um todo. Ora, se a escolarização que se oferece às pessoas significativamente diferentes está remetida ao projeto de Educação em geral, é preciso, então, compreendermos quais são seus compromissos e como se concretizam na atual organização escolar. E o desafio de uma Educação Conjunta para Todos incide justamente neste ponto: a escola – regular ou especializada – tal como hoje se organiza, não garante o sentimento de pertencimento ao universo humano a ninguém, basta que olhemos para os índices de desempenho escolar ou para o percentual de licenças-saúde por questões relativas ao adoecimento psíquico de educadores. Mas, se quisermos conhecer esse fenômeno profunda e complexamente, nada melhor que acompanharmos longamente a vida diária de alunos e educadores em uma escola pública, por exemplo, como bem já nos ensinaram inúmeros autores da Psicologia Escolar, a começar por Patto (1999).

Marina, Vitor e José, que vivem sua profissão de maneira densa, têm uma relação longa e abrangente com a Educação, apontam-nos a necessidade de consideração do atendimento às pessoas significativamente diferentes no interior de um projeto de transformação radical de toda a realidade educacional.

Em seus depoimentos, percebemos que há acordo também quanto ao fato de a Educação para Todos realizada conjuntamente ser um princípio do trabalho educacional. Há acordo também em relação à necessidade de: garantir-se diferentes dispositivos e espaços pedagógicos; romper-se com o trabalho em grupos constantes; recuperar-se os objetivos da Educação formal; investir em uma formação docente mais aprofundada, considerando, inclusive, diferentes linguagens e objetos da cultura.

Acima de tudo, há acordo quanto à necessidade de conceber um projeto educacional em que a relação estabelecida entre os diferentes sujeitos seja significativa, ou seja, considere os interesses de todos os envolvidos; atenda a

cada um em suas necessidades; promova a participação de cada um, segundo suas possibilidades, sempre visando garantir o alcance dos objetivos coletivamente estabelecidos.

José aponta para um cuidado fundamental, entretanto: é preciso que tenhamos consciência das limitadas soluções construídas até o momento para a efetivação da Educação Conjunta para Todos. Melhor reconhecemos a ausência de propostas substitutivas ao modelo hegemônico, segregacionista e classificatório, do que submetermos as pessoas a uma condição precária, sem clareza de objetivos, espontaneista que, em última instância, acabará por alimentar as forças conservadoras, que se utilizarão da inconsistência das respostas sociais para reafirmar a inviabilidade da convivência humana.

E o que significa, afinal, defender a Educação em Conjunto para Todos? Heller (2004) afirma que a história não persegue um fim algum fim, posto que as alternativas históricas são sempre reais: é possível decidir sempre. Não estamos onde estamos por obrigação.

A partir do momento em que o homem produziu as possibilidades de sua própria essência, ao elevar-se através da hominização acima do reino animal, pode realizar apenas precisamente essas possibilidades. Uma vez que as realiza, em qualquer das direções possíveis, já não pode mais perdê-las do ponto de vista do desenvolvimento histórico global. Desse modo, surge a aparência de que nos encontramos em face do estranho plano de um arquiteto, em face da 'astúcia da razão' (HELLER, 2004, p. 15).

Podemos – e devemos –, hoje, fazer algo sobre o que nos tornamos ao longo do tempo, emprestando, então, um sentido à nossa história. E nossas decisões serão tanto mais valiosas quanto mais dos valores que historicamente construímos pudermos realizar.

A atual política pública de Educação apela fortemente para uma pseudo-consideração das diferenças individuais, culturais, étnicas, etc. Pseudo porque, ao referir-se a necessidades especiais, distúrbios, transtornos, deficiências, acaba por particularizar as condições de tal maneira que não conseguimos mais reconhecer sua vinculação à comunidade humana.

Recorrendo à diferenciação entre vivência e experiência proposta por Benjamin (1996 (a/b)), podemos entender que a apresentação da diversidade humana sob o signo das patologias refere-se aos processos de individualização que caracterizam o primeiro conceito. Quando mais nada na vida coletiva permite o reconhecimento do sujeito na sociedade de que participa, afinal, a aparência pública é homogênea e uniforme. Não há textura ou formato que possa servir de elo entre as pessoas e a coletividade. Diante disso, uma possibilidade comum, alerta-nos o autor, é o movimento de interiorização, de individualização. Nas palavras de Gagnebin: “a história do si, pouco a pouco, preenche o papel deixado vago pela história comum” (2007, p.59).

Há uma aparência de respeito às diferenças na forma como está estruturada a política pública educacional de inclusão. Porém, na medida em que propõe que as pessoas sejam atendidas em função das patologias que as diferenciam umas das outras, outra face é evidenciada, qual seja, a da desconsideração dos sujeitos concretos, que são irreduzíveis a um diagnóstico, a uma sintomatologia ou mesmo a um traço psicossocial. Ao arrolar fragmentos de nossa humanidade como indicativos de funcionamentos discrepantes em relação à norma abstrata, tal política acaba por reiterar a possibilidade de um novo coletivo: o de anormais. Outras nomenclaturas podem ser utilizadas como especiais, casos de inclusão, pessoas com necessidades especiais, mas a marca refere-se ao quanto tais fragmentos distam da normalidade.

Mas há ainda que considerarmos um efeito paradoxal do pertencimento à categoria de forasteiros do campo educacional. Trata-se da chancela para aparecer destacadamente do coletivo, diferentemente dos demais. Chancela obtida, no entanto, a partir da anormalidade, implicando que o indivíduo passará a ser considerado como parte de um projeto de tratamento, adaptação,

reabilitação, que será tão bem sucedido quanto puder devolvê-lo rapidamente à massa amorfa, esvaziada e uniforme que deve constituir, hoje, a humanidade.

Como que em um sonho kafkiano, encontramos-nos diante de uma porta que não podemos nos furtar a abrir, mesmo sabendo que poderemos nos deparar com um labirinto de tantas outras portas. Uma vez nesse corredor aparentemente incomunicável, sem destino, teremos que o habitar, conhecer a matéria de que se constitui, a lógica que o rege, para nele encontrar as marcas de nossos antepassados. Desta forma, ao recuperarmos os rastros de cada um que nos precedeu, conheceremos o local de onde partimos e as rotas possíveis de fuga que construímos. Quem sabe possamos religar-nos ao motivo pelo qual iniciamos o trajeto, restabelecendo, então, a comunicação e o compromisso com o sentido social de toda e qualquer existência; a realização da essência humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- _____. O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição *In: Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- AMADO, J. A Culpa Nossa de Cada Dia: ética e história oral. *In: Projeto História*. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo. Nº. 15. abr/97. p.145-155.
- AMARAL, L. A. *Conhecendo a deficiência: em companhia de HÉRCULES*. São Paulo, Robe Editorial, 1995.
- _____. *Resgatando o Passado: deficiência como figura e vida como fundo*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2004.
- ANDRADE, C. D. de. "A Doida" *In: ANDRADE, C. D. de. Contos de Aprendiz*. Rio de Janeiro: Record, 1984.
- ANGELUCCI, C.B. *Uma Inclusão Nada Especial: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do estado de São Paulo*. São Paulo. 2002. Dissertação (mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- AZANHA, J. M. P. Alain ou a Pedagogia da Dificuldade. *In: AZANHA, J. M. P. Educação: alguns escritos*. São Paulo: Nacional. 1987.
- BECKER, H. S. Sobre Metodologia. *In: BECKER, H. S. Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BENJAMIN, W. *Rua de Mão Única. Obras Escolhidas*. Volume II. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- _____. Experiência e Pobreza. *In: BENJAMIN, W. Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas*. Volume III. São Paulo: Brasiliense, 1996 (a).
- _____. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In: BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e*

- história da cultura. Obras Escolhidas. Volume III. São Paulo: Brasiliense, 1996 (b).
- BORLAN, K. *That's Not What I Said: interpretative conflict in oral narrative research*. In: PERKS, R & THOMSON, A. *The Oral History Reader*. London/New York, Routledge, 1998.
- BOSI, E. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- _____. Anotações da disciplina: *Cultura e Memória Social* – a história oral; ministrada no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo durante o segundo semestre de 2004(a).
- _____. Sugestões para um Jovem Pesquisador. In: BOSI, E. *O Tempo Vivo da Memória* – ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editoria, 2004 (b).
- BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, P. (Coord.). *A Miséria do Mundo*. Petrópolis. Vozes. 1997.
- _____. *Contrafogos: táticas para enfrentar a visão neoliberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. *Contrafogos 2: por um movimento social europeu*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRANDÃO, C. R. (Org.) *O Educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- _____. *A Educação Popular na Escola Cidadã*. Petrópolis, R. J.: Vozes, 2002.
- _____. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRASIL. MEC/INEP. *Evolução da Matrícula de Alunos com Necessidades Especiais por Tipo de Deficiência [on line]* Disponível: www.mec.gov.br. [09/08/2004].
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais, 1ª. a 4ª. séries*. Brasília: MEC, 1997. 10. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pcn1a4.asp>. [10/7/2008].

- _____. Ministério da Educação. *Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002.
- BUENO, B. O. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. *Psicologia USP*. São Paulo, v.4 , n.1-2, p.299-318, 1993.
- _____. Poder e Desvelo na Sala de Aula. In: *Revista da Faculdade de Educação*. SP, v. 21 no. 2, p.119-137, jul-dez. 1995.
- BUENO, D. B.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. de. (Orgs). *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras, 2003.
- BUENO, J. G. S. *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo, EDUC, 2004.
- _____. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. *Revista Temas sobre Desenvolvimento*. V.9, n.54. Memnon, 2001.
- CAGLIARI, L.C. O Príncipe que virou sapo. In: PATTO, M. H. S. *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- CAMORIM, B. *Uma Vida no Magistério*. São Paulo: Saraiva, 1962.
- CANGUILHEM, G. *O Normal e o Patológico*. Rio de Janeiro: Forense, 1982.
- CATANI, D. B. *O amor dos começos*: por uma história das relações com a escola. *Cadernos de Pesquisa São Paulo*, n. 111, p. 151-171, dez. 2000.
- CATANI, D. B.; VICENTINI, P. P. “Minha vida daria um romance”: lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas biografias de professores. In: MIGNOT, A. C. V; CUNHA, M. T. S. (ORGS.) *Práticas de Memória Docente*. São Paulo: Cortez, 2003.
- CHAUI, M. de S. Ideologia e Educação. In: *Educação & Sociedade*. Revista Quadrimestral de Ciências da Educação. Cortez/Autores Associados/Cedes. Ano II. N. 5. Janeiro. 1980.
- _____. *Cultura e Democracia*: o discurso competente e outros discursos. São Paulo: Editora Moderna, 1982.

- DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender” – crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, S. P. Autores Associados, 2004.
- FERREIRA, J. R. A Nova L. D. B. e as necessidades educativas especiais. *Cadernos CEDES – A Nova L. D. B. e as Necessidades Educativas Especiais*. Campinas: São Paulo, 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, M. H. S. *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- _____. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FRIGOTTO, G. *Produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre a educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GAGNEBIN, J. M. *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- GENTILI, P. (Org.) *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, R. J.: Vozes, 2007.
- GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (ORGS.) *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2004.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- GONÇALVES FILHO, J. M. Humilhação Social: humilhação política. In: SOUZA, B. de P. *Orientação à Queixa Escolar São Paulo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- _____. A invisibilidade pública (prefácio). In: Costa, F. B. da. *Homens invisíveis – relatos de uma humilhação social*. São Paulo, Globo, 2004(a).
- _____. Anotações do processo de orientação. 2004 (b).

- _____ Problemas de Método em Psicologia Social: algumas notas sobre a humilhação política e o pesquisador participante. In: BOCK, A. M. B. *Psicologia e Compromisso Social*. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____ Humilhação Social – um problema político em psicologia. *Revista Psicologia USP*. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, vol. 9, n.2, 1998.
- _____ *Passagem Para a Vila Joanisa*: uma introdução ao problema da humilhação social. São Paulo. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. Dissertação (mestrado). 1995.
- HELLER, A. Valor e História. In: HELLER, A. *O Cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. Preconceito. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Temas Básicos de Sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- _____. *Dialética do Esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- KUPFER, M. C. M.; PETRI, R. Por que ensinar a quem não aprende? In: *Estilos de Clínica*. Rev. Sobre a Infância com Problemas, vol.V, n.9. 2000.
- LEOPOLDO E SILVA, F. Conhecimento e Razão Instrumental. *Rev. Psicologia USP*. v. 8, n.1. São Paulo, 1997.
- LÖWY, M. *Aviso de Incêndio*: uma leitura das teses “Sobre o Conceito de História”. São Paulo: Boitempo, 2005.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de Coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.
- NÓVOA, A. (org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Ed, 1995.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração dos Direitos Humanos*. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php. [acessado em 14/7/2008].

- MARTINS, J. de S. *Exclusão Social e a Nova Desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.
- MELO NETO, J.C. de. *A Educação Pela Pedra*. Ri de Janeiro: Alfaguara, 2008.
- MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S. (Orgs.) *Práticas de Memória Docente*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MOYSÉS, M. A. A. *Institucionalização Invisível: crianças que não aprendem na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- MOYSES, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 8, n. 1, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 Jul 2008. doi: 10.1590/S0103-65641997000100005.
- NÓVOA, A. (COORD.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- _____ (ORG.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Ed, 1995.
- NUNES, M. *Trabalho Docente e Sofrimento Psíquico: proletarização e gênero*. São Paulo. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. Tese (doutorado). 1999
- PADILHA, A. M. L. *Possibilidades de Histórias ao Contrário: ou como desencaminhar o aluno da classe especial*. São Paulo: Plexus, 1997.
- _____. *Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas: SP: Autores Associados, 2005.
- PATTO, M. H. S. *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo: 1997.
- _____. *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- _____. *Mutações no Cativoiro: escritos de psicologia e política*. São Paulo: Edusp. 2000.

- _____. *Exercícios de Indignação: escritos de psicologia e política*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PRIETO, R. G. Atendimento Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais – um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.) *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.
- QUEIROZ, M. I. P. De. Relatos Orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, O. De M. *Experimentos com Histórias de Vida (Itália-Brasil)*. São Paulo: Vértice, 1988.
- SPOSITO, M. P. *O Povo vai à Escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- VIÉGAS, L. DE S.; ANGELUCCI, C. B. *Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- WEIL, S. O Desenraizamento. In: WEIL, S. *A Condição Operária e Outros Estudos sobre Opressão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996 (a).
- _____. Reflexões sobre as causas da liberdade e da opressão social. In: WEIL, S. *A Condição Operária e Outros Estudos sobre Opressão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996 (b).
- _____. A Gravidade e a Graça. In: WEIL, S. *A Condição Operária e Outros Estudos sobre Opressão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996 (c).
- WINNICOTT, D. W. *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- _____. Comunicação e falta de comunicação levando ao estudo de certos opostos. In: *O Ambiente e os Processos de Maturação*. Porto Alegre: Artmed, 1983.
- _____. A Capacidade para Estar Só. In: *Da Pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

_____. A Tendência Anti-Social. *In*: WINNICOTT, D. W. *Privação e Delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

APÊNDICE I

Apresentamos a seguir o elenco dos depoimentos antes registrados que foram encontrados em nossa pesquisa:

ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.) *História e História de Vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

ARROYO, M.G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes. 2000.

BELTRAME, S. A. B. *MST, Professores e Professoras: sujeitos em movimento*. São Paulo, 2000. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

BOLIVAR, A.; DOMINGO, J. FERNANDEZ, M. *La Investigación biográfico-narrativa em educación. Guía para indagar en el campo. Grupo*. Ed. Universitario. 1998.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a subjetividade e a questão das representações. Reunião Anual da ANPED, 20. Programa e Resumos Caxambu : ANPED, 1997.

_____ Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. *Psicologia USP*. São Paulo, v.4 , n.1-2, p.299-318, 1993.

_____ Desvelo, memória feminina e formação de professores. Reunião Anual da Anped (18: 1995 : Caxambu, MG).

_____ Contexto pessoal na formação de professores: mesa redonda. São Paulo: FEUSP, [2001]. II Videoconferência do Programa de educação continuada: o contexto pessoal na formação de professores São Paulo.

- _____ Autobiografias e formação de professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de Magistério São Paulo: 1996.
- BUENO, B. O.; CATANI, D. B., SOUSA, C. P. de, (ORGS). *A vida e o ofício dos professores* São Paulo: Escrituras, 2003.
- CAMACHO, S. B. *Professoras refletidas no espelho da vida: dilemas e inovações em trajetórias profissionais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001 (monografia de conclusão de curso em Pedagogia).
- CAMORIM, B. *Uma Vida no Magistério*. São Paulo: Saraiva, 1962.
- CARVALHO, C. M. R. de: *Profissão/professor : história de vida de professores de uma mesma família*. São Paulo. 1999. Dissertação (Mestrado). Universidade Paulista.
- CATANI, D. B. (Org.) *Pesquisa em Educação e o Intercâmbio Cultural*. São Paulo. EDUSP:1991.
- _____ O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. *Cadernos de Pesquisa São Paulo*, n. 111, p. 151-171, dez. 2000.
- _____ A Memória como questão no campo da produção educacional: uma reflexão. *Revista História da Educação*. Rio Grande do Sul, n.4, p. 119-29, 1998.
- _____ Estudos de História e Profissão Docente. *In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. 500 Anos de Educação no Brasil*. Minas Gerais: Autêntica, p. 585-99, 2000.
- COLLA, A. L. A. *Constituição da subjetividade docente: além de uma lógica dual*. Porto Alegre. 1998. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

- DOBBECK, V. L. A. de C. *O professor e a categoria profissional: a construção da consciência política*. São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.
- DOMINICÉ, P. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan, 1994.
- FONSECA, S. G. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas: Papyrus, 1997.
- GONDRA, J. (Org.) *Dos arquivos à escrita de história: a educação brasileira entre o império e a república no século XIX Bragança Paulista*: Editora da Universidade São Francisco, 2001.
- LEITE, S. *António Rodrigues, primeiro mestre-escola de São Paulo, segundo o testemunho de Anchieta*. Lisboa: Edições Brotéria, 1961.
- MARTINS, A. M. *Tempo e o Cotidiano na História*. São Paulo: FDE, 1993.
- MONTEIRO, M. I. *Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas*. São Paulo. 2006. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.
- MORAES, D.Z. *Literatura, memória e ação política: uma análise de romances escritos por professores paulistas*. São Paulo. 1996. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.
- NORA, P. (org.) *Ensaio de ego-história*. Lisboa: Edições 70, 1987.
- NÓVOA, A. (COORD.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- _____ (org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Ed, 1995.
- _____ *L'image à infini: la lente accommodation de la profession enseignante à une identité féminine*, 1996. (mimeo). (obra citada por Denice Catani e Paula Perin Vicentini – FEUSP).

- NUCCI, F.A. *Memórias de uma mestre-escola*. São Paulo, 1985. [autobiografia que narra situações de “crianças” diferentes: pobres, “protestantes”, “negras retintas”].
- NUNES, M. *Trabalho Docente e Sofrimento Psíquico: proletarização e gênero*. Tese (doutorado). São Paulo. 1999. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.
- NUNES, M.F.; PEREIRA, R.M. Da Arte de narrar nas dobras do cotidiano: história de vida e memória na formação de professores. In: FERNANDES, R; ADÃO, A. (orgs.). *O Congresso em livro-leitura e escrita em Portugal e no Brasil, 1500-1870*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
- RABINOWITZ, V.C.; WESEEN, S. Power, Politics and qualitative/quantitative debates in psychology. In: TOLMAN, D. & BRYDON-MILLER, M. (orgs). *From subjects to subjectivities – a handbook of interpretative and participatory methods*. USA: New York University Press. 2001.
- REIS, M.C. *Tessitura de Destinos (mulher e educação). São Paulo 1910/20/30*. São Paulo. 1991. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- RIBEIRO, B. de O. L. *Mulheres no curso de Pedagogia: vida, sentido e perspectivas*. São Paulo. 1997. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- SPONCHIADO, J. I. *Docência e relações de gênero: um estudo de dissertações e teses defendidas em instituições brasileiras no período de 1981 a 1995*. São Paulo. 1997. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SÃO PAULO (estado) Secretaria da Educação. *O professor escreve sua história*. Secretaria da Educação. São Paulo: Abrelivro, 1997.