

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA - CFCH  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA - IP**

**DEFICIÊNCIA, CAPACITISMO E MEDIAÇÃO ESCOLAR:  
ARTICULAÇÕES DE REDES DE CUIDADO NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA**

MARIANA MORENO DE ATHAYDE

Rio de Janeiro

2021

Mariana Moreno de Athayde

**DEFICIÊNCIA, CAPACITISMO E MEDIAÇÃO ESCOLAR:  
ARTICULAÇÕES DE REDES DE CUIDADO NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de formação em Psicologia.

Orientadora: Virgínia Kastrup

Rio de Janeiro

2021

## AGRADECIMENTO E DEDICATÓRIA

Esse espaço é dedicado a um pedaço da minha rede. Saibam que essa vitória não é só minha, é de vocês também. O meu trabalho fala sobre redes de cuidado e interdependência. Eu não cheguei até aqui sozinha. Nada se faz sozinho e a independência é uma ilusão que não compartilho. Agradeço a Exu, a Ifá, a Orunmila, e a todos os orixás. Um salve especial a meu pai Xangô. Kaô Kabecilê! Obrigada por me mostrarem o caminho e por não me fazer andar só. Agradeço à minha orientadora, Virgínia Kastrup. Minha querida, obrigada por tanto. Por me dar confiança, por pegar na minha mão, por me ensinar tanto e proporcionar tantas oportunidades. Serei eternamente grata por esse encontro em meu caminho. Ah! Obrigada por dar o exemplo e viver aquilo que escreve nos livros: ser afetada, autêntica, inventiva e bancar ser uma eterna estudante, sempre disponível para aprender, questionar e ouvir mais, contagiando quem está a sua volta com o prazer de estar viva! Agradeço a Nira Kaufman, que me inspirou e se tornou umas das referências que compõem esse trabalho. Agradeço a toda equipe do do Projeto *“Práticas inventivas: a psicologia na escola favorecendo o aprendizado do aluno”*. Jerusa Rocha, obrigada por ter criado esse projeto incrível e ter me dado a oportunidade de fazer parte dele. Ele foi um divisor de águas em minha vida. Além de me ensinar muito sobre arte, invenção, acessibilidade e inclusão, me trouxe encontros incríveis e pessoas que levo para vida. Ítalo, Layla, Carol, Livia, Amanda e Giulia, obrigada por dividirem comigo momentos tão especiais nesse projeto e fora dele. Sua parceria durante a faculdade fez meus dias muito mais gostosos e minha aprendizagem muito mais encarnada. Nunca esqueçam que vocês são brilhantes. Aos meus amigos e colegas de faculdade, que dividiram comigo os pesos e levezas de estar em uma universidade pública. Como vou sentir falta dos nossos bandejões, das palestras, estudos, das conversas que eram aulas, cafezinhos no asterius e sujinho, cervejinhas e devaneios no DCE! Por toda a partilha, agradeço. Penso em alguns nomes, sabendo que existem muitos outros. Alguns de amigos, outros de colegas que me inspirei ao longo desses anos: Gabi, Giu, Belle, CT, Malu, Clara, Izzy, João, Nicole, Amanda, Nanna, Júlia, Maísa, Camila, Raquel e tantos outros. Muito obrigada. Um agradecimento especial ao Hugo que além de tudo ainda me ajudou a revisar esse trabalho! A Aymara, minha psi, que me acolhe e que muito ouviu sobre o processo desse trabalho. As minhas amigas fora da faculdade: Carol, Mariah, Luiza, Erica, Nath, Belle e tantas outras que me ensinam que as conquistas profissionais são muito mais gostosas quando temos pessoas queridas para compartilhá-las. Obrigada por torcerem por mim. A minha viralata caramelo Frida, que esteve comigo durante todo esse processo, me fazendo companhia e me dando amor incondicional! A Jordane, minha namorada, que me ensina todos os dias sobre amor, cuidado e reciprocidade. Te amo meu amor! Aos meus irmãos João Pedro e Francisco que dão mais sentido a minha vida e

estarão sempre comigo, amo crescer e amadurecer junto com vocês. Ao meu pai muito amado Rogério (Delinho, para mim), que me apoia, me lê e acredita na minha potência. Você faz com que, aos poucos, eu acredite nela também. Não teria chegado até aqui sem você. Obrigada por ter levado aquela sacola de mercado para mim no final de semana antes da entrega desse trabalho. Aquilo me deu forças. Muitas vezes o amor está nas pequenezas. A minha madrastra Clara, que abriu espaço em seu coração pra mim e meu irmão. A toda a minha família, principalmente a da minha cidade, lá no interior, compartilho com vocês essa vitória. À minha madrinha, tia Neusa, obrigada por ser uma segunda mãe para mim e ajudar a me criar. E a minha mãe. Sônia. Você é meu maior exemplo. Eu te amo. Não estaria aqui sem todo seu esforço e apoio. Esse diploma é seu.

À todas as merendas que a minha avó preparou, as roupas que ela lavou e a terra que ela cuidou. Tudo que você fez me trouxe até aqui. Estou colhendo os frutos do seu trabalho, dessa terra fértil e muito bem preparada. Dedico esse trabalho a você Vó, por ter me ensinado, sem precisar dizer nada, o que é cuidar.

## RESUMO

ATHAYDE, Mariana Moreno de. **Deficiência, capacitismo e mediação escolar**: articulações de redes de cuidado na construção de uma educação inclusiva. Dissertação (Graduação em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Este trabalho de conclusão de curso surge a partir dos desafios e possibilidades suscitados por experiências vividas durante minha participação como bolsista de iniciação científica e estagiária em três projetos de pesquisa e extensão envolvendo pessoas com deficiência, ao longo de meu processo de formação em psicologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro. O objetivo deste trabalho é estudar as relações entre a deficiência, o capacitismo e a mediação escolar através da perspectiva do cuidado, discutindo o modelo feminista da deficiência (DINIZ, 2007). A metodologia consiste em estudo teórico e na análise de diários de campo de experiências com acessibilidade e inclusão, utilizando o método da cartografia (PASSOS; KASTRUP e ESCÓSSIA, 2009; PASSOS; KASTRUP e TEDESCO, 2014). Os estudos sociais da deficiência problematizam práticas, crenças, preconceitos e a hegemonia modelo biomédico. A ênfase deste trabalho é na segunda geração desses estudos, que questiona o princípio de igualdade e a luta pela independência que marcou a primeira geração do modelo social da deficiência, trazendo para a discussão a convergência de outras variáveis de desigualdade, como raça, gênero, orientação sexual ou idade. A partir daí, examinamos o conceito de capacitismo e a perspectiva do cuidado, fundada na interdependência. A partir de tal perspectiva, discutimos o conceito de mediação escolar, que é deslocado do modelo de atendimento individual para ser definido pela mobilização de redes de cuidado. A partir de três experiências nos campos da psicologia, da educação, da arte e da acessibilidade, o trabalho propõe questionamentos sobre os desafios da educação inclusiva, da normatividade e do capacitismo.

**Palavras-chave: Deficiência; Capacitismo; Mediação escolar; Modelo Feminista; Cuidado**

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO...</b>	<b>9</b>
<b>1. O MODELO FEMINISTA DA DEFICIÊNCIA...</b>	<b>14</b>
<b>2. CARTOGRAFANDO O CAPACITISMO...</b>	<b>18</b>
2.1 RELATO I- EXPERIÊNCIA DE PINTAR.....	20
2.2 RELATO II- O DESCOMPASSO NO CAMINHO.....	23
<b>3. MEDIAÇÕES NA ESCOLA: DESAFIOS E APOSTAS NA INTERDEPENDÊNCIA E REDES DE CUIDADO...</b>	<b>26</b>
3.1 RELATO III-O LUGAR DO MEDIADOR.....	29
3.2 RELATO VI- INCLUSÃO NA PANDEMIA... ..	31
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>35</b>

## INTRODUÇÃO

A entrada de alunos com deficiência tanto no ambiente escolar, quanto nas universidades públicas, vem tensionando a maneira como ocupamos esses espaços até então. Essa abertura ocorreu devido à necessidade de adequação às metas do Plano Nacional de Educação, à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência (BRASIL, 2015) e às orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASÍLIA, 2008).

O ingresso desses alunos através das políticas inclusivas tem provocado o questionamento das práticas excludentes naturalizadas nas instituições de ensino, que atinge também o âmbito relacional, envolvendo alunos, professores e funcionários. O encontro entre pessoas com e sem deficiência têm salientado alguns dos problemas que existem em nossa sociedade e evidenciado a falta de sensibilidade e abertura para conviver com o heterogêneo. Quando pessoas que fogem do padrão normativo, como as pessoas com deficiência (PCDs), ocupam escolas e universidades, elas colocam em questão os padrões formadores do cotidiano desses espaços.

Neste trabalho, partimos da ideia de que processo de inclusão deve deslocar a colocação do problema. Ao invés de entendê-lo como sendo exclusivo das pessoas com deficiência é necessário ampliá-lo e concebê-lo como dizendo respeito a toda a sociedade. Todos estão envolvidos e são responsáveis por esse processo. Se a questão não for posta de maneira coletiva, não estamos então falando de incluir e sim reforçando novamente a lógica da exclusão (MACEDO, 2001). A pergunta que se coloca é: Como nós, pessoas sem deficiência, nos incluímos na luta não só pelo acesso, mas também pela permanência desses alunos e pensamos em estratégias de acolhimento e inclusão? Quais práticas excludentes são naturalizadas? Quais crenças e atitudes preconceituosas marcam nossa relação com as pessoas com deficiência, sem que nos demos conta?

Ao longo de minha graduação em Psicologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro, pude me aproximar do problema da inclusão e da acessibilidade através de algumas experiências em estágios, iniciação científica e pesquisas. Tive minha formação habitando o ambiente de uma universidade pública, onde pude ver de perto a implementação da lei de cotas para a entrada de pessoas com deficiência na universidade, a partir de 2018. Para além da entrada, pude perceber também que existe ainda um longo caminho para a implementação de medidas para a permanência desses estudantes.

A partir desse cenário, a proposta deste Trabalho de Conclusão de Curso é falar sobre os desafios e possibilidades que se dão no encontro com a diferença, quando decidimos operar através do estranhamento daquilo que nos é familiar, como a naturalização de atitudes

capacitistas. Diversos tensionamentos e reverberações ocorrem a partir do movimento de inclusão que vem acontecendo em escolas e universidades e nos fazem pensar em outros caminhos, em oferecer possibilidades e correr riscos. Tomarei como ponto de partida três experiências que tive a oportunidade de ter na universidade:

Em 2017, ingressei no projeto “A psicologia na escola favorecendo o aprendizado do aluno” que acontecia no Instituto Benjamin Constant (IBC), coordenado pela psicóloga Jerusa Machado Rocha. O projeto estava ligado à Divisão de Psicologia Aplicada da UFRJ. Apesar de minha atuação ter sido na área escolar da instituição, é importante dizer que o Instituto Benjamin Constant é mais do que uma escola que atende crianças e adolescentes cegos, surdos cegos, com baixa visão e deficiência múltipla. É também um centro de referência nacional para questões da cegueira, oferecendo atividades de reabilitação e formação profissional. Minha atuação como estagiária do projeto consistia na produção e realização de oficinas após o turno das aulas com alunos do 3o e 4o ano, com crianças entre 9 a 14 anos, aproximadamente. Através da arte e de práticas inventivas (KASTRUP, 2000), procurávamos propor encontros onde a arte fizesse com que nós e os alunos tivéssemos a oportunidade de aprender mais sobre nós mesmos e o mundo, apostando em nossas (re)invenções. Além disso, acompanhamos essas turmas em sala de aula, fazendo observações, escrevendo diários de campo, construindo espaços de acolhimento, de reflexão e de escuta das questões escolares e acompanhando o desenvolvimento dos alunos no período em que eles participam das oficinas. Paralelamente, participamos de um grupo de estudos no campo da psicologia escolar, utilizando como eixos teóricos a Análise Institucional, o Método da Cartografia e a Aprendizagem Inventiva, onde pensávamos nos problemas do campo e suas reverberações. Minha participação nesse projeto foi de um ano e foi concluída em 2018.

A partir de julho de 2018, tive minha segunda experiência no campo da deficiência. Comecei a participar do Projeto de pesquisa-intervenção “Acessibilidade estética para pessoas com deficiência visual: cognição inventiva, atenção conjunta e ações afirmativas” e no Projeto de extensão “Acessando uns aos outros”, ambos coordenados pela Profa. Virgínia Kastrup, como bolsista de iniciação científica PIBIC-CNPq. Participei dos projetos por um ano e meio. Nossa atuação se dava através da realização de “Encontros Estéticos”, que apostaram na potência da arte para promover encontros entre pessoas com e sem deficiência. Fazíamos intervenções no Campus da Praia Vermelha, envolvendo estudantes com e sem deficiência em práticas artísticas e outras modalidades de experimentação. Os Encontros Estéticos são realizados pelo NUCC – Núcleo de Pesquisa Cognição e Coletivos do Programa de



Pós-graduação em Psicologia da UFRJ. Eu participava também de supervisões semanais e grupos de estudos.

Minha terceira experiência teve início no ano letivo de 2020, quando iniciei um estágio como mediadora escolar em um colégio particular na zona sul do Rio de Janeiro. Através do acompanhamento das atividades do Serviço de Orientação Educacional (SOE) e do trabalho de inclusão escolar junto aos professores, orientadores educacionais e demais educadores, minha atuação como estagiária foi a de promover estratégias inclusivas durante as aulas e intervenções coletivas, repensando atividades e modos de tecer relações no contexto escolar. A escola aposta na interação com a diversidade, onde as crianças em situação de inclusão habitam a sala de aula regular.

Enquanto no Benjamin Constant minha atuação se dava em uma instituição pública especializada, ou seja, exclusiva para a educação de crianças cegas e surdo-cegas, com o foco na adaptação e inclusão dessas crianças na sociedade, agora meu fazer se inscrevia em uma escola particular regular, que propõe a inclusão de alunos com e sem deficiência em uma mesma sala de aula.

Essas três experiências com a deficiência e esses três campos de atuação me ofereceram aprendizados e trocas muito ricas e diversas, com propostas diferentes de acessibilidade e em contextos sociais distintos. Nesta terceira experiência, quando atuei como mediadora da escola particular inclusiva, fomos atravessados pela pandemia. Nossos encontros, de maio até outubro de 2020, foram realizados de maneira exclusivamente remota, através de plataformas on-line, de maneira que grande parte de minha experiência com a mediação foi construída dentro dos desafios da inclusão no contexto da pandemia. Desde novembro de 2020, a atuação presencial retornou de maneira híbrida, alternando com a modalidade online.

Pode-se perceber que a entrada de políticas inclusivas no ensino regular, por si só, já abre a discussão acerca da necessidade de reinvenção da sala de aula e do currículo (KAUFMAN, TABAK, 2016a). O ensino, que separa e opõe de modo ilusório o “aluno ideal/normal” do “aluno problema”, fica ainda mais problemático com a entrada de alunos em situação de inclusão. A inclusão gera incômodos que nos convocam a questionar o *status quo* escolar e a problematizar a preconceitos e crenças sobre pessoas com deficiência, sua suposta incapacidade e as propostas de aprendizagem que tomamos como naturalizadas, mas que são muitas vezes excludentes.

O objetivo deste trabalho é estudar as relações entre a deficiência, o capacitismo e a mediação através da perspectiva do cuidado, discutindo o modelo feminista da deficiência

(DINIZ, 2007). É também pensar as condições para a construção de redes e de uma autonomia não individualizante. Os estudos feministas e de gênero, tradicionalmente separados dos estudos sobre as deficiências, foram trazidos a partir da década de 1990 por mulheres com deficiências pesquisadoras das teorias feministas, que apontaram a necessidade de articulação desses campos para o fortalecimento das narrativas e lutas entre as variáveis de desigualdade (MAGNABOSCO; SOUZA, 2019). A metodologia do trabalho consiste meu estudo teórico e na análise de diários de campo das três experiências que tive durante o curso de graduação, utilizando o método da cartografia (PASSOS; KASTRUP e ESCÓSSIA, 2009; PASSOS; KASTRUP e TEDESCO, 2014).

No primeiro capítulo, farei uma contextualização dos três modelos da deficiência: o modelo biomédico, o modelo social da deficiência (primeira geração) e a segunda geração do modelo social da deficiência ou modelo feminista. O capítulo é apoiado nos estudos de Debora Diniz (2007). A postura teórico-política deste trabalho será aquela dos estudos sociais e feministas sobre a deficiência. Tais estudos problematizam o princípio de igualdade e a luta pela independência que marcou a primeira geração do modelo social da deficiência. Traz para a discussão a convergência de outras variáveis de desigualdade, como raça, gênero, orientação sexual ou idade. A partir daí, veremos as relações de cuidado como princípio ético fundamental às organizações sociais e a interdependência (e não a independência) como concepção mais adequada à reflexão sobre questões de justiça e às práticas voltadas para a deficiência. Esses estudos nos ajudam a pensar a produção de “fatos” sobre a deficiência através de problematizações em relação ao patriarcado, a corponormatividade compulsória, desmistificando a produção de histórias insuficientes sobre a deficiência advindas do domínio discursivo biomédico. Esses temas serão tecidos através de interseções com autoras como Susan Wendell (2006), Débora Diniz (2007) e Camila Alves (2019).

No segundo capítulo, através de relatos cartográficos (PASSOS; KASTRUP e ESCÓSSIA, 2009; PASSOS; KASTRUP e TEDESCO, 2014), serão discutidos diários de campo e histórias que ocorreram durante minha trajetória como estagiária, que me fazem deparar com minhas próprias práticas capacitistas e que fazem emergir analisadores (BARROS; BARROS, 2013). Além disso, convido a pensar comigo essas questões autoras como Anahi Guedes de Mello (2016), Kimberle Crenshaw (2014), Marco Antônio Gavério (2019) e Virgínia Kastrup (2016; 2019). Veremos neste capítulo o problema do capacitismo (MELLO, 2016) e como trazemos de forma naturalizada uma certa imagem da pessoa com deficiência marcada pela incapacidade, antes mesmo de conhecê-la. É a partir do encontro que transbordamos os saberes anteriores e construímos relações baseadas em experiências reais,

com pessoas reais. Entender o que é capacitismo pode então ser uma ferramenta potente para não só identificá-lo, como também combatê-lo em nós.

No terceiro capítulo, serão estudados conceitos norteadores como interdependência, inclusão e mediação. Estes serão tecidos através de autoras e autores que nos ajudam a pensar o tema, como Lino de Macedo (2001), Nira Kaufman e Sheina Tabak (2016). Além disso, serão trazidos novamente dois relatos cartográficos (PASSOS; KASTRUP e ESCÓSSIA, 2009; PASSOS; KASTRUP e TEDESCO, 2014), que nos ajudam a pensar o tema da inclusão através de minha experiência com a mediação escolar. O objetivo do capítulo é nos aproximar da perspectiva da educação inclusiva e fomentar a discussão sobre o tema. Além disso, veremos que na perspectiva inclusiva, as noções de mediações e interdependência tornam-se imprescindíveis na luta e sensibilização em relação à inclusão e à construção de uma autonomia baseada na ampliação da rede de conexões.

A partir dessas três experiências nos campos da psicologia, da educação, da arte e da acessibilidade, pretendo propor questionamentos sobre os desafios da educação inclusiva, da normatividade e do capacitismo, bem como apontar alguns possíveis caminhos e novas práticas.

## 1. O MODELO FEMINISTA DA DEFICIÊNCIA

Partindo do pressuposto de que diferentes modelos de compreensão da deficiência têm efeitos sociais e políticos, a fundamentação teórica do trabalho é a segunda geração do modelo social da deficiência, ou seja, os estudos sociais feministas da deficiência (DINIZ, 2007; GOMES, 2019; WENDELL, 2006) Em contraposição ao modelo biomédico, a primeira geração desses estudos discute a raiz social dos problemas das atitudes preconceituosas em relação ao corpo. Na segunda geração dos estudos sociais a opressão ao corpo da mulher serve de referência também para pensar a opressão do corpo das pessoas com deficiência. Temas como cuidado, interdependência, opressão experienciada pelo corpo com lesões e suas convergências com outras variáveis de desigualdade como raça, gênero e orientação sexual (DINIZ, 2007; GOMES, 2019; WENDELL, 2006) são trazidos ao debate, como temas centrais para pensar a diversidade de maneiras de estar no mundo sendo pessoa com deficiência.

Debora Diniz em seu livro “O que é deficiência?” (2007) faz uma contextualização histórica das lutas sociais pelas pessoas com deficiência na construção desses modelos. Propõe questionamentos sobre a hegemonia discursiva do modelo biomédico e seus desdobramentos, analisa o surgimento do modelo social da deficiência e da segunda geração do modelo social da deficiência. Este último traz novas pautas, contribuições e questionamentos aos estudos da deficiência. O modelo biomédico, que ainda é hegemônico, faz com que o conceito de deficiência se baseie no discurso do déficit, da lesão, da doença (DINIZ, 2007). O problema apontado pelos críticos não é a existência desse saber médico, mas principalmente a forma individualista de enxergar a deficiência que se construiu, em torno desse discurso, em nosso imaginário.

O modelo social da deficiência questiona a individualização do problema advinda do modelo biomédico e salienta as diferenças entre a lesão, reconhecida como sendo de domínio médico, e a deficiência, que é socialmente produzida. A coletivização da questão se dá através da denúncia de que as desvantagens se davam muitas vezes em função das opressões e barreiras sociais, mais do que pelas lesões propriamente ditas. A proposição do modelo social foi a de redefinir o conceito de deficiência como um marcador social de opressão, assim como raça e gênero, entre outros. A crítica é que na visão biomédica, o que predomina é a visão do corpo como incapaz, a deficiência sendo definida a partir daquilo que não se tem, da falta.

Camila Alves, em sua palestra no YouTube intitulada “Deficiência Visual e capacitismo com Camila Araújo Alves” dá uma aula sobre esses movimentos políticos e diz que o modelo social da deficiência se sustenta numa reivindicação das PCDs pelo “direito de dizer o que quer que seja sobre eles mesmos”. Camila fala da construção da deficiência no encontro. O corpo lesionado se encontra com uma sociedade pouco sensível à pluralidade dos corpos. A deficiência então, através das lentes do modelo social, não está no indivíduo e em algo que este carrega e sim no encontro deste com o mundo. Propõe então o deslocamento da questão: do corpo com lesões, do modelo biomédico, para a sociedade que impõe barreiras a essas pessoas.

Quando são construídas outras narrativas para a deficiência para além da doença e da falta, torna-se possível enxergar outros sentidos para as diferenças. Os primeiros autores do modelo social da deficiência lutam por independência e acessibilidade. A primeira geração do modelo social foi constituída majoritariamente por homens brancos, cadeirantes, advindos de classes abastadas da sociedade, que voltaram da guerra com lesões e lutavam pelo direito de voltar a ocupar lugares de funcionalidade e trabalho (DINIZ, 2007). Removidas as barreiras, existia uma suposição de que todos seriam capazes de desfrutar dessa independência. Quem percebe a lógica não abrangente presente no modelo social da deficiência é o movimento feminista negro, nos anos 90, que coloca o problema de corpos que jamais poderão funcionar de maneira autônoma se entendermos a autonomia como independência (DINIZ, 2007).

As pensadoras do modelo feminista da deficiência ou segunda geração do modelo social, como Susan Wendell (2006) e Eva Kittay (98). Se for dentro do livro da Diniz tem que ter apud), trouxeram à tona a convergência de outras variáveis de desigualdade, denunciando que a primeira geração não representa a totalidade de demandas das pessoas com deficiência. Certamente, alguns corpos parecem ser mais aceitos e privilegiados que outros e o mesmo ocorre com as pessoas com deficiência. O que se propõe, então, não é uma separação radical da primeira geração do modelo social, e sim que seja aberto espaço para outras vozes dentro do movimento.

Passa a existir então a discussão acerca da confluência de fatores de desigualdade. Os estudos feministas denunciaram que ser mulher e ter deficiência, ou cuidar de alguém com deficiência, constitui uma experiência muito diferente daquela narrada pela primeira geração do modelo social. Essa convergência sinaliza a existência de diferentes categorias de opressão, que se interligam e se constituem mutuamente, conceitualizada pelos estudos feministas como interseccionalidade (DINIZ, 2007).

É aí que entra uma reivindicação muito importante das feministas: o cuidado como justiça social e a igualdade na interdependência (DINIZ, 2007). O argumento de que todas as pessoas em algum momento da vida, seja na infância, na velhice ou em outras diversas situações são dependentes, ganha força para somar na reflexão sobre a justiça social para PCDs. Para a segunda geração do modelo social da deficiência, a interdependência seria então um dos valores que melhor expressa a condição humana, para pessoas com e sem deficiência, pois as relações de cuidado são inevitáveis na vida social.

Com essas reivindicações, a crítica feminista trouxe à tona a discussão sobre a subjetividade do corpo com lesões. Para além da discussão sobre a deficiência, abriram as portas para a materialização da questão, do conceito para o corpo, trazendo para a discussão o que é viver em um corpo que foge dos padrões normativos intitulados como “capazes”. Uma mudança muito interessante foi a reivindicação das cuidadoras de PCDs. Essa nova autoridade foi reclamada juntamente por aquelas que tinham a experiência do corpo com lesões. Essas novidades deram força ao argumento de que além da opressão do corpo deficiente, havia a convergência de outras variáveis de desigualdade muito diversas daquelas descritas e reivindicadas pelos homens com lesão medular que principiaram o modelo social da deficiência e acabaram por reproduzir padrões opressores.

A ambição por independência era uma reivindicação de homens em idade produtiva e foi duramente criticado pelas feministas, uma vez que é uma premissa insensível a diversidade de experiências no campo da deficiência. O corpo foi esquecido em favor do projeto de independência (DINIZ, 2007). Assim, a interdependência foi desconsiderada na primeira geração, enquanto na segunda, tornou-se uma máxima.

Discutir o cuidado e a interdependência, acolhendo na discussão também as cuidadoras, redirecionou a estratégia ao considerar como político o que antes era visto como privado, familiar e domiciliar. A colocação do problema do corpo foi feita com muitas preocupações e cautela, uma vez que falar sobre as dores, sofrimento e limites corporais abria a possibilidade de recair em precedentes capacitistas (MELLO, 2016). Uma ética caritativa poderia circunscrever a comunidade novamente no lugar de “coitadinhos” “incapazes”, como se essas vidas não valessem ser vividas. Reconhecer o cuidado também como demanda PCD incomoda e até hoje não é um consenso dentro do modelo social (DINIZ, 2007).

A figura das cuidadoras, que se soma à autoridade das pessoas com deficiência, é muito simbólica pois denuncia o viés de gênero. O cuidado e a interdependência ainda hoje são vistos como funções femininas e por isso são confinados à esfera doméstica (DINIZ, 2007). Reconhecer essas relações assimétricas de poder no campo da deficiência é um

argumento potente para a revisão dessas questões, situando-as no campo da justiça social e de políticas públicas. Todos somos interdependentes e precisamos de redes de cuidado para sermos autônomos, porém existem pessoas que precisam de mais mediações em um mundo pouco sensível à grande pluralidade de corpos e subjetividades.

O questionamento da hegemonia do modelo biomédico torna possível o surgimento de outras narrativas para as pessoas com deficiência. Uma vez que existem discursos para além da tragédia pessoal, da doença, e daquilo que não se tem, é possível ver potências e a possibilidade de questionar o que pode se dar nesse encontro com a diferença.

O processo de confinar à esfera doméstica, apartar e desprezar silenciou as pessoas com deficiência por muito tempo. Essas novas discussões abrem caminho para que possamos olhar de maneira integral para esses corpos que fogem da normatividade e tensionar os padrões opressivos que atingem a todos nós. Entender a deficiência como afirmação de um marcador social desloca o discurso para a potência de uma maneira diferente de estar no mundo, que como acontece com todos os seres humanos, precisa de determinadas redes e organizações para que possa existir.

Esses marcadores precisam ser reafirmados pois existe uma condição que as oprime. Daí a importância do conceito de capacitismo (MELLO,2016) que dá contorno a essas violências que a PCD sofre recorrentemente por ser deficiente. Para Camila Alves (2019) *“o capacitismo é uma violência acionada toda vez que a gente avalia um determinado funcionamento corporal pela sua capacidade ou incapacidade”*. O que seria então esse corpo capaz se todos precisam de mediadores para estar no mundo?

## 2. CARTOGRAFANDO O CAPACITISMO

Anahi Guedes de Mello, autora de publicações sobre o tema e uma das precursoras do debate sobre capacitismo no Brasil, é feminista, militante nas áreas de políticas para mulheres, de promoção dos direitos da pessoa com deficiência e do movimento LGBT, agregando as qualidades de pesquisadora às de ativista na defesa de direitos humanos. Em seu artigo “Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC” (MELLO, 2016), a antropóloga relata sua experiência ao tentar a aprovação de seu projeto de pesquisa de mestrado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEP/UFSC), em Florianópolis. Através desse processo, Anahi narra os percalços enfrentados e como teve que lidar com a hegemonia do modelo biomédico e o capacitismo cristalizados nesta instância reguladora de ética em pesquisa na UFSC, no que diz respeito à participação e capacidade legal das pessoas com deficiência como sujeitos da pesquisa, ao provocar articulações entre as categorias “deficiência”, vulnerabilidade” e "incapacidade".

Precursora da proposição de uma palavra em português para o inglês *ableism* e que expressasse a “discriminação por motivo de deficiência”, a ativista propõe em 2012 o termo capacitismo para localizar atitudes e posturas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional (MELLO, 2016). Anahi faz uma importante reflexão sobre os impactos de uma estrutura social pouco sensível à diversidade corporal, que marginaliza todos que fogem desses padrões normativos, funcionais e cognitivos (MELLO, 2016). A ausência do termo em português no Brasil até então, já é um indicativo da invisibilidade social e política desse fenômeno em nosso território. A nomenclatura dá visibilidade a essa forma de opressão e, escrever sobre essas atitudes e posturas, é dar existência e visibilidade à luta.

A autora explica as articulações etimológicas que foram motivadoras da utilização do termo capacitismo aqui no Brasil. A Teoria Crip, proposta por Robert McRuer (2006 apud MELLO, 2016) ou teoria aleijada, em português, questiona a exclusão do capacitismo na matriz de discriminação interseccional e propõe que suas contribuições componham a Teoria Queer. Existe um paralelo entre os tensionamentos críticos, uma vez que a Teoria Queer



questiona o patriarcado e a hetero-cis normatividade compulsória, enquanto a Teoria Crip questiona a corponormatividade e o corpo capaz compulsórios. A proposição da tangência entre os binômios heterossexualidade/homossexualidade e capacidade/deficiência e a aproximação teórica e política desses dois campos evidenciou as similaridades entre as questões da heterossexualidade compulsória e “compulsory able-bodiedness”, a corponormatividade compulsória, de McRuer. A teoria Queer refletiu então nos estudos da deficiência, contribuindo para a emergência da teoria crip:

Enquanto o principal axioma da teoria queer postula que a sociedade contemporânea é regida pela heteronormatividade, na teoria crip sua máxima se sustenta pelo postulado da corponormatividade de nossa estrutura social pouco sensível à diversidade corporal. A tradução do termo crip para a categoria de aleijado em português é uma forma de dar o mesmo sentido da palavra em inglês, revelando a zona de abjeção reservada às pessoas com deficiência no Brasil. Do mesmo modo como ocorre com o termo queer para se referir hegemonicamente àqueles que rompem com as normas de gênero e sexualidade, a terminologia crip, tal como o seu equivalente em português, tem uma conotação assumidamente agressiva, pejorativa e subversiva, a fim de marcar o compromisso crip em desenvolver uma análise da normalização do corpo contra todos aqueles que fogem dos padrões corporais/funcionais e cognitivos, inspirando-se, igualmente, nos trabalhos de Michel Foucault, Jacques Derrida, Judith Butler e tantos outros desconstrucionistas para desenvolver sua crítica aos sistemas de opressão marcados pelo patriarcado, pela heterossexualidade compulsória e pela corponormatividade compulsória (Mello, 2016, p.1)

Em “*Políticas públicas, relações de gênero, diversidade sexual e raça na perspectiva interseccional*”, Anahí Guedes e Gisele de Mozzi falam da importância de incluir o capacitismo na matriz de discriminação interseccional nas teoria feministas, decoloniais e Queer. A interseccionalidade é uma ferramenta potente de articulação entre vários marcadores sociais da diferença. O patriarcado, além de racista e heteronormativo, é corpo normativo, uma vez que projetado para atender ao ideário eugênico de corpos capazes e são (MELLO, MOZZI, 2018).

Kimberle Crenshaw foi responsável pelo desenvolvimento teórico do conceito da interseção das desigualdades de raça e de gênero. Crenshaw é professora de Direito da Universidade da Califórnia e da Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, importante

pesquisadora e ativista norte-americana nas áreas dos direitos civis, da teoria legal afro-americana e do feminismo. A partir de problematizações que surgiram em suas próprias experiências de vida, a pesquisadora relata ter assumido um compromisso consigo mesma de entender o fenômeno da interseccionalidade entre gênero e raça, mapeando como essas discriminações operam juntas, limitando as chances de sucesso das mulheres negras.

Em “*A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero*”, Crenshaw fala da importância de considerar mutuamente e não de maneira separada as discriminações, apontando que muitas vezes as leis e políticas públicas não preveem como as sobreposições operam na prática (CRENSHAW, 2014). Por isso, um dos grandes desafios que encontramos é a suposição de que as discriminações, como a racial, de gênero e a de pessoa com deficiência, estão se referindo necessariamente a categorias diferentes de pessoas. No texto, a ativista faz um apontamento importante do fenômeno interseccional:

A interseccionalidade sugere que, na verdade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos. (...) ao sobrepor o grupo das mulheres com o das pessoas negras, o das pessoas pobres e também o das mulheres que sofrem discriminação por conta da sua idade ou por serem portadoras de alguma deficiência, vemos que as que se encontram no centro – e acredito que isso não ocorre por acaso – são as mulheres de pele mais escura e também as que tendem a ser as mais excluídas das práticas tradicionais de direitos civis e humanos (CRENSHAW, 2014, p.4)

É interessante salientar que a história do próprio termo capacitismo, contou com a interseccionalidade para se firmar. Anahi Mello (2016) relata que inicialmente encontrou dificuldades de aceitação do termo no movimento das pessoas com deficiência, sendo primeiro legitimado em no movimento LGBT. A ativista que, entre outras coisas, é uma mulher lésbica com deficiência, acaba por mostrar a urgência de colocar a luta das pessoas com deficiência na matriz interseccional também através de sua experiência e na sobreposição de grupos historicamente oprimidos. Foi preciso que o termo fosse pautado em outros movimentos sociais, para que começasse a ser utilizado tanto na academia quanto nos meios sociais de PCDs.

A fim de seguir discutindo sobre o capacitismo e o problema da normatividade, parece oportuno trazer dois relatos de experiências vividas por mim durante estágios na UFRJ. São

momentos de contato com pessoas com deficiência que geram ruídos, questionamentos e incômodos. Durante minha trajetória na graduação, tive incontáveis encontros com a insensibilidade à diferença e ao capacitismo que habita em mim. Foi assim que o tema do capacitismo se tornou central neste trabalho, A partir daí, dei início a um esforço constante de desnaturalização durante minha experiência com acessibilidade. Os relatos cartográficos ressaltam afetos no campo, forças que me fizeram pensar e convocaram a experiência de problematização.

---

## **2.1 Relato I- Experiência de pintar**

*Desde que iniciei minha atuação no campo da acessibilidade, passei a me deparar com minhas próprias atitudes capacitistas que até então, passavam despercebidas. Em meu primeiro dia no Instituto Benjamin Constant, nós da equipe Práticas Inventivas propusemos uma oficina de sucata, onde criaríamos personagens com materiais recicláveis, barbantes e cola. Um dos alunos, que chamarei aqui de Rafa, estava mais próximo de mim e perguntou se poderia usar tinta. Expliquei que nesse dia não tínhamos levado esse material, mas que pensaríamos em uma próxima atividade que o contivesse. A cola estava disponibilizada em copinhos de plástico de café, junto com pincéis. A tinta, quando utilizada, era disposta dessa mesma maneira. Rafa então, ao ouvir minha resposta, pega o copinho de cola e começa a pincelar a caixinha de remédio que estava se transformando no torso do personagem de sua história. Mas ele não colou nada ali, estava pintando. O recobrei, dizendo algo como “Rafa, isso é cola, e não tinta!” como se eu estivesse desmistificando algo que para ele era desconhecido. Ele virou-se pra mim com muita tranquilidade e disse “eu sei”. Isso aconteceu em minha primeira oficina com os alunos, em um dos meus primeiros contatos com a cegueira e com a minha deficiência. Mesmo que a cola e a tinta tenham texturas diferentes, o processo de pintar e passar a cola não era muito diferente. Eu via as cores, Rafa, a experiência. Para ele, o mais importante era brincar, dançar com o pincel pelas superfícies e eu, cega de tanto ver, a princípio só enxerguei a funcionalidade de cada material que ali dispomos. (Diário de campo, 2018)*

---

Com a escrita cartográfica (PASSOS; KASTRUP e ESCÓSSIA, 2009; PASSOS; KASTRUP e TEDESCO, 2014), é possível trabalhar o conhecimento como invenção de mundos. Essa invenção se dá na processualidade de uma pesquisa. A partir dessa perspectiva,

a análise não pode ser vista como uma etapa separada desse processo. É preciso estar sensível e atento às questões que vão emergindo no campo, acompanhar as conexões que operam nele e entender os erros como analisadores e parte essencial do processo de investigação. O analisador é então o dado do campo que move a pesquisa (BARROS; BARROS, 2013).

A categoria capacitismo questiona o modo generalizado como pessoas com deficiência são reduzidas ao binarismo capacidade/incapacidade, de maneira a destacar pressuposições em relação às potências desses indivíduos. Pessoas com deficiência são vistas muitas vezes como incapazes de aprender, de amar, de cuidar, de possuir desejo e serem desejadas, de trabalhar, entre muitas outras suposições vazias. Essa suposição é filha de uma moralidade que entrelaça o conceito de capacidade ao de funcionamento corporal, testando a todo tempo o que as pessoas com deficiência são capazes ou não de fazer a partir de conceitos pautados na falta (MELLO, 2016).

Em uma instituição especializada em pessoas cegas e baixa visão, eu era diferente. Naquela sala, eu era minoria. Em um ambiente onde a hegemonia da visão cai por terra, ficam muito claras minhas limitações por ser vidente e por depender desse sentido constantemente para realizar as tarefas mais cotidianas. O que acontece é que já existem recursos para os corpos que consideramos normais e achamos que tem plena autonomia quando na verdade esses sujeitos, como eu, só possuem mais mediadores pensados para esse “corpo capaz”.

No meu dia-a-dia, eu posso contar com mais elementos que Rafa para me locomover, socializar, ser criativa, entre diversos outros. No espaço do IBC, a mediação para pessoas cegas existe com muito mais força, de modo a abrir espaço para outras formas de ser no mundo, em que a visão não se faz necessária e as noções do que é corpo normal, autônomo e universal podem ser questionadas.

Nas oficinas realizadas no Benjamin Constant, nossa intenção a princípio voltava-se para a intervenção junto às crianças cegas. Todavia, ao longo de nosso trabalho, percebemos que a reinvenção se dava em nós também. A intervenção em nós, na medida em que nos convoca a acompanhar processos e salientar percalços, nos colocou frente a frente com as próprias limitações e definições de limites do grupo de oficineiros estagiários, reforçando a potência da heterogeneidade e da arte para questionar demarcações que nos são impostas.

Ao propor certas atividades, percebemos como algumas crianças não têm familiaridade com uma série de materiais como pincéis, lápis de cor e tesouras, por exemplo. Não porque são cegas e sim porque nessa condição, foi suposto que aquilo não era para elas. Porque não existem práticas que envolvam atividades de colorir, pintar, cortar em seu processo de aprendizagem. O referencial visuocêntrico, a hegemonia da visão, muitas vezes

acredita, erroneamente, que por não terem a visão, algumas referências não são necessárias, e que existe uma limitação da capacidade. Em nossas oficinas, por vezes utilizamos recursos das artes plásticas como pintura, colagem, argila etc.

Falo aqui de uma presunção do vidente, acerca dos corpos das crianças cegas e suas capacidades. Se não enxergam, não podem pintar. Se não enxergam, a tesoura é muito perigosa. Se não enxergam, não podem brincar de correr. Como vão desviar de coisas que não estão vendo? Mas, o que sabemos para presumir tantas coisas? Me deparei com crianças e adolescentes que sonham e descrevem uma série de recursos imagéticos, mesmo as que nunca enxergaram. Correm livremente na escola e desviam das pilastras, amigos, e, como todas as crianças, vão cair sim, se machucar, e logo logo, voltarão a brincar. Eles têm cores favoritas e toda uma ideia de mundo que nós (veja só) não alcançamos. Outras imagens e construções que não nos competem, mas que estão ali e os constituem.

Em um breve exemplo, uma das alunas participantes do projeto, se sentia muito mais confortável em utilizar os pincéis com a boca, ao invés das mãos. A medida que foram oferecidas para ela possibilidades e a oportunidade de decidir por si mesma se pintar era algo que ela gostaria de fazer ou não, foi possível que ela mesma criasse estratégias de engajamento na atividade. Ela não tinha problema algum em fazer as proposições, só não seguia a corponormatividade da qual estamos habituados. É interessante ressaltar que não foi investigada a razão pela qual essa aluna se utilizou dessa forma de pintar, no entanto não a corrigimos, não caracterizamos aquilo como um erro. Quando temos a possibilidade de nos expressarmos longe da régua da corponormatividade ou de olhares capacitistas, somos mais livres para experimentar a vida da maneira em que nos sentimos mais confortáveis e funciona melhor para nós.

---

## **2.2 Relato II- O descompasso no caminho**

*Uma segunda história, já em minha participação no projeto de pesquisa-intervenção “Acessando uns aos outros”, anos depois, aconteceu no dia em que organizamos nosso primeiro Encontro Estético, com uma oficina de Danceability, em que convidamos pessoas de dentro e fora do campus, com e sem deficiência. Combinamos que eu e Ítalo, (trabalhávamos juntos tanto no IBC quanto no Acessando) iríamos do Benjamin, onde tínhamos acabado de finalizar uma oficina, acompanhando as pessoas de lá que confirmaram presença no evento, que ocorreu no campus da praia vermelha da UFRJ. Era uma caminhada de 5 minutos ou menos entre esses dois lugares. Acompanhei Waldir\* um senhor cego de seus 60 e poucos*

*anos. Ele apoiou sua mão direita em meu braço esquerdo e eu fui o conduzindo. Como eu estava guiando nossa caminhada, fui andando bem devagar para que não houvesse problemas para Waldir. Lá pela metade do caminho que deu tempo até de que ele me contasse parte de sua história de vida, vira-se para mim e pergunta porque estamos andando tão devagar. Desconcertada, expliquei que não queria andar tão rápido por conta dele. Ele riu e disse algo como “minha filha, como você está me guiando, eu ando de acordo com o seu compasso, mas podemos ir bem mais rápido que isso!”. Sem perguntá-lo, inferi talvez por sua idade, talvez por ser cego ou até pelos dois, que ele precisaria andar em um ritmo mais lento. Mas, o que uma coisa tem a ver com a outra? Pensei, por conta de uma série de construções em relação à velhice e a deficiência, que minha capacidade para andar era superior a do homem que eu conduzia.*

---

Não sei se vocês sabem, mas quando conduzimos uma pessoa cega por algum caminho, devemos andar um pouquinho na frente e nossa velocidade dita em que compasso andaremos. Waldir estava só seguindo meu compasso. Talvez tenha até achado que eu tinha algum tipo de deficiência, comprometimento motor. Mais uma vez, um relato cartográfico denuncia momentos de minha atuação que podem ser problematizados. É mais uma ocasião para repensar atitudes capacitistas. Esse tipo de atitude e de prática, em que uma pessoa dita “normal” coloca-se como referência para pensar o mundo e as relações, como se o ser humano fosse universal, é capacitista.

A desconstrução de “verdades” sobre a deficiência pode ser analisada também neste segundo relato. O tema da corponormatividade aparece quando eu, uma mulher jovem, andando com um senhor cego e mais velho, suponho que este não é capaz de andar no mesmo ritmo que eu, sem sequer perguntar a ele. A hierarquia das corporalidades existe principalmente quando alguns corpos parecem ser mais aceitos e privilegiados que outros. A Teoria Crip (MELLO; GAVERIO, 2019), ao criticar a compulsoriedade do “corpo capaz”, traz uma nova contribuição às críticas ao patriarcado e à heterossexualidade, desbinarizando os limites entre com deficiência e sem deficiência.

Estas posturas e práticas estão baseadas em um modelo biomédico de compreensão da deficiência que não se circunscreve apenas aos profissionais da saúde e instituições hospitalares. Está em nossas vidas, em nossas atitudes. Falamos tanto de déficit e doença que esquecemos que pessoas com deficiência podem desenvolver habilidades, e serem capazes de exercer as capacidades que são exigidas de uma pessoa dita “normal” tão bem quanto e por

vezes, até melhor (MELLO, 2016). Aprender a partir deste estranhamento gerado no contato com o campo, na tentativa de desvendá-lo, torna-se ferramenta para a transgressão dessa hegemonia. Nas zonas de fronteira é que a invenção de si acontece: no momento da problematização, da experimentação e do contato com o novo (KASTRUP, 2000).

O protagonismo de pessoas com deficiência é imprescindível na discussão sobre acessibilidade e inclusão. Porém, discutir o capacitismo entre pessoas consideradas sem deficiência e dentro do padrão aceito pela sociedade também é muito importante e precisa ser feito com urgência. Não é que nós, pessoas sem deficiência, não precisemos de redes de mediadores. A questão é que elas sempre estiveram lá. Isso nos dá uma falsa sensação de independência. Trazer a diversidade para os espaços educacionais mostra o quanto diversas facilidades foram pensadas para um certo tipo de corpo. E dentro desse conjunto de mediadores, a interseccionalidade se faz presente. Esse corpo tem cor, gênero, idade e capacidades corporais muito bem estabelecidas. A desconstrução da noção de incapacidade com a presença e materialização da deficiência em nosso cotidiano aleja o ideário eugênico de corponormatividade tão enraizado em nós (MELLO, 2016).

### **3. MEDIAÇÕES NA ESCOLA: DESAFIOS E APOSTAS NA INTERDEPENDÊNCIA E REDES DE CUIDADO**

Em *Fundamentos para uma educação inclusiva*, Lino de Macedo (2001) propõe uma reflexão interessante sobre a perspectiva da inclusão e seus desafios em relação à maneira que pensamos e agimos atualmente. Não apenas no âmbito educacional, mas também em nosso posicionamento em relação à sociedade. O autor se pauta na proposta de que para proporcionar uma inclusão efetiva, é necessária uma reorganização estrutural, que até então foi pautada em uma lógica excludente.

Refletir sobre os fundamentos da educação inclusiva transborda a instituição educacional e nos convoca a pensar de maneira ampla nossa estrutura social e as maneiras de experienciar a vida. Essa não é uma tarefa confortável quando saímos da teoria (MACEDO, 2001). Para pensar esta questão, Lino nos convida à reflexão partindo das perspectivas de classe e gênero como formas de organização da vida. A exclusão se daria na forma em que articulamos esses dois. Na educação inclusiva, as articulações propostas entre classe e gênero diferem a que estamos habituados (MACEDO, 2001).

A perspectiva de classes seria a forma de conhecimento em que agrupamos aqueles que correspondem a um mesmo critério. Fora deste agrupamento, ficam aqueles que não se ajustam a essa propriedade comum (MACEDO, 2001). Pensemos no caso de uma sala de aula. Os alunos se equivalem entre si por correspondem a uma propriedade comum. Quem fica então, sem critério?

O autor chama atenção para o fato de que a classificação não é apenas negativa e em muitos casos é importante para organizarmos nossas vidas. O problema não incide na classificação e sim no uso político dos agrupamentos e da escolha de critérios (MACEDO, 2001). O desafio da educação inclusiva é localizar em nós as escolhas políticas de critérios, como “capaz” e “incapaz”, como acontece no capacitismo.

A inclusão, diferente da abstração pela diferença, define-se através da relação (MACEDO, 2001). No entanto, o autor chama atenção para o fato de que as relações perversas que ocorrem na perspectiva de classes podem acontecer também na perspectiva da inclusão. Apesar de seu discurso simpático, devemos entender o que de fato implica essa lógica inclusiva. Na relação só somos *com* o outro e, por isso, indissociáveis. É a relação com o



outro que nos define e assim, não se vale por si só (MACEDO, 2001). Estamos prontos para isso?

Através dessa perspectiva, o processo de inclusão deve deslocar a colocação do problema como sendo exclusivo das pessoas com deficiência e ampliá-lo como dizendo respeito a toda a sociedade. Todos são responsáveis por esse processo. Se a questão não for posta de maneira coletiva, não estamos então falando de incluir e sim reforçando novamente a lógica da exclusão (MACEDO, 2001).

Se uma criança tem dificuldades de aprendizagem ou de convivência em sala de aula, se suas limitações causam “problemas” quanto aos hábitos pedagógicos do professor (...), pela lógica da classe, a dificuldade é do aluno e não necessariamente do professor. Na lógica da relação o “problema” é de todos, o que desafia o professor a refletir sobre a insuficiência de seus recursos pedagógicos, nesse novo contexto, a rever suas formas de se relacionar com os alunos, a estudar temas que pensava nunca ter que estudar. Tudo isso altera muito a situação tradicional da escola (MACEDO, 2001, p.3).

A tarefa de cuidar, integrar e socializar com PCDs estava, até pouco tempo, atribuída ao ambiente doméstico, à família ou a instituições específicas, como é o caso das escolas especializadas (MACEDO, 2001; DINIZ, 2007). Agora, é papel também das escolas regulares acolherem essas crianças e essa transição tem mostrado uma série de desafios e desconfortos.

Estes desafios podem ser vistos, por exemplo, quando os alunos em situação de inclusão são inseridos em sala e tornam-se, individualmente, o foco das medidas de acessibilidade. Pensando através da perspectiva inclusiva, não deveria haver um foco nesses alunos e sim na estrutura desse ambiente. O risco que muitas vezes corremos é de adaptar atividades e estruturas arquitetônicas, mas não mexer na maneira que os espaços funcionam.

Assim, esse aluno é limitado em suas potencialidades para caber em algo que já existe, sem que o ambiente escolar encontre novas estratégias e formatos. Como são as salas de aula? O que na maneira de ensinar precisa ser revista? Como os colegas de turma podem ser aliados nesse processo de diversificar a sala de aula e torná-la receptiva e acolhedora à heterogeneidade? Não procuro aqui responder essas questões e sim fomentá-las, a fim de nos

provocar a pensar em estratégias de transformação do status quo e não restringir essas mudanças ao aluno ingressante.

No contexto escolar, por vezes existe a ideia de que os alunos que entram através das políticas inclusivas transbordam as capacidades da escola de acolhê-lo (KAUFMAN, TABAK, 2016a). A instituição entende que as demandas dessas crianças e jovens vão além de suas possibilidades e que, para inseri-los, seria necessária a atuação de um profissional que os acompanhe e auxilie em seu cotidiano escolar. É aí que entra a mediação (KAUFMAN, TABAK, 2016b).

Existe, no que diz respeito às definições da atuação da mediação e ao papel do mediador, a falta de consenso sobre essa prática nas instituições de ensino (KAUFMAN, TABAK, 2016a). O não estabelecimento de formato único da mediação escolar nos mostra a importância da construção processual e localizada no encontro com o contexto no qual nos inserimos. Nossa atuação se constrói de acordo com as singularidades da escola, da equipe, do perfil dos alunos, da sala de aula, das questões do aluno que somos direcionadas a acompanhar, entre outras variáveis (KAUFMAN, 2016).

A partir do encontro com o aluno, a turma, os professores e toda a rede que compõe o território escolar, podemos pensar em ferramentas a partir da criação de vínculos que acontece em nosso dia a dia (KAUFMAN, TABAK, 2016b). Dessa maneira, ao trabalharmos com a diversificação das formas de ensinar e aprender na mediação escolar, pensando em estratégias *com* o aluno, ao invés de tentar incluí-lo no que já existe, teremos pistas do início de um caminho potente na aposta desse trabalho.

Como existem muitas nuances e uma pluralidade de contextos, nós, profissionais de mediação, muitas vezes possuímos atravessamentos diferentes sobre como devemos nos posicionar em nossa prática e que intervenções e acompanhamentos cabem a nós fazer no cotidiano escolar. Existem pontos muito positivos nessa não definição, uma vez que abre espaço para maior liberdade na construção coletiva de espaços inclusivos, de acordo com o que o campo nos oferece. Existem também, como veremos, pontos desafiadores que a não consensualidade traz na realidade da rotina.

É interessante notar que a profissão de mediador só existe pois a inclusão de crianças e adolescentes que fogem ao critério de "aluno ideal/normal" ainda não cabe neste espaço do ensino regular. Digo isso para sublinhar que as questões a seguir não são postas para apontar dedos, caindo mais uma vez na armadilha da individualização do problema. Quando falamos de pequenos momentos e em apostas de inclusão é porque existe uma construção de mundo

que precisa ser operada e o campo da educação não foge disso. Ao promover fissuras nesse campo já tão enrijecido, damos mais um passo no caminho a democratização do ensino.

---

### **Relato III- Qual o lugar do mediador?**

*Em uma de minhas experiências com a mediação, vivi uma situação que evidencia o imaginário do nosso lugar no ambiente escolar. Em minha primeira semana de retorno às aulas presenciais, ao chegar na turma em que acompanharia e cumprimentar a todos, a professora regente me sinaliza- cheia de boa intenção, diga-se de passagem- a cadeira que havia separado especialmente para mim, ao lado do aluno que eu iria acompanhar mais de perto. Esse simples gesto, desprovido de más intenções, nos fala sobre os desafios em relação a prática de mediação e as pequenas transgressões diárias que são necessárias para desafiar padrões não inclusivos que estão introjetados hegemonicamente em nós, assim como os desafios na coletivização das ações de inclusão. Se eu sentar ao lado de Joca em todas as aulas, será como se ele tivesse uma professora particular com ele. Os exercícios serão realizados. Os conteúdos, provavelmente, serão aprendidos. Mas, será que Joca terá sido de fato incluído? De fato, ele está frequentando o mesmo espaço físico que os demais colegas. Mas será que esse espaço está sendo experienciado em sua maneira mais plena, dentro das possibilidades? Como podemos pensar a presença de Joca para além do espaço físico, contemplando também outras trocas, criações de vínculos e afetos? (Diário de campo, 2020)*

---

A questão do lugar da mediadora diz muito sobre a lógica que tentamos combater. Nos deparamos muitas vezes com o perigo do aluno, ou até nós e os professores sentirem que este só consegue estar em sala e realizar atividades com o mediador do lado. No entanto, nosso papel é mostrar que ele pode contar com muitas pessoas e coisas, facilitando esse processo. A armadilha da mediação é tentar preencher esse lugar sem a participação e acionamento das redes da escola. Se “damos conta” da aprendizagem do aluno sozinhos, não damos espaço para que a escola também possa passar por um processo de mudanças e de reinvenção. Neste sentido, um dos desafios da mediação parece ser não tornar as coisas confortáveis demais e mesmo promover pequenos incômodos geradores de reflexões. É também papel da escola tornar as formas de ensinar mais diversas e se tornar mais plural, acompanhando a diversidade de alunos que a compõem por meio da mobilização de uma rede mais ampla de atores.

A mediadora é *um* dos atores que deve compor essa rede de conexões (KAUFMAN, TABAK, 2016b). No caso narrado no relato, se aceita a cadeira ao lado do aluno, é mais difícil abrir espaço para que essas redes se estabeleçam. Uma atitude aparentemente simples de não se sentar ao lado, pode abrir espaço físico e simbólico para que outras conexões possam ser feitas. Isso não quer dizer que momentos de maior proximidade não sejam necessários e que, dependendo da necessidade do aluno, aconteça de estar ao seu lado explicando atividades, relembrando combinados, fazendo juntos exercícios. Podemos pensar a partir da atuação da mediação, mas é importante transbordar a centralidade, o protagonismo do mediador (KAUFMAN, 2016) e pensar nas redes possíveis disponíveis em nosso campo de atuação.

Trabalhar com a noção de interdependência (DINIZ, 2007), como o modelo feminista da deficiência nos ensina, dá pistas de um caminho para que possamos romper com a lógica individualizante que nos captura. A crítica ao princípio de igualdade pela independência, a emergência do corpo com lesões e a discussão sobre o cuidado trazidos pelas pensadoras dos *Feminists Disability Studies*, propõe a igualdade pela interdependência (DINIZ, 2007; GOMES, 2019; WENDELL, 2006). O argumento de que todas as pessoas são dependentes em algum momento da vida e que a interdependência é o princípio mais justo e adequado à reflexão sobre questões da deficiência é muito caro à questão da inclusão e do papel da mediação.

Pensando com o campo, podemos ver como a interdependência pode se dar na prática. Joca não precisa conseguir fazer tudo sozinho. Nenhum dos alunos o faz. A diferença é que algumas crianças conseguem vivenciar a escola com mais tranquilidade no formato já dado (KAUFMAN, TABAK, 2016a). Ampliando suas conexões e as redes de cuidado, o aluno não *depende* de mim e dessa forma, desenvolve mais autonomia para ocupar os espaços. Gosto muito da ideia de mediações, no plural, onde podemos descentralizar a figura da mediadora e pensar na pluralidade de possibilidades de mediação que existem.

Os alunos que vivenciam a escola no formato atual de maneira mais autônoma não o fazem porque são mais capazes, como o capacitismo poderia nos levar a acreditar. O que acontece é que já existem mediações pensadas para esses corpos que conseguem se inserir dentro da corpo normatividade, fazendo com que eles possam contar com mais mediadores. A proposição trazida pelos *Feminist Disability Studies* (DINIZ, 2007; GOMES, 2019; WENDELL, 2006) refuta a ideia da independência e traz o conceito de autonomia como mais adequado e justo.

A independência é a forma ilusória de ver o mundo como se fizéssemos tudo sozinhos, invisibilizando todas as mediações que foram criadas para os corpos ditos “capazes”. Já a autonomia nos mostra que quanto mais pessoas ou objetos podemos contar, mais autonomia a gente tem. Dessa maneira, em oposição à falsa ideia de independência, a autonomia “*não é fazer sozinho, e sim fazer com muitos*” (KAUFMAN,TABAK; 2016, p34).

Pensando a inclusão no contexto da pandemia, é interessante refletir sobre as reverberações que ocorreram durante o processo de adaptação ao modelo virtual. Diferente das salas de aula tradicionais, nas plataformas on-line não é possível, muitas vezes, mediar os alunos da maneira que fazíamos até então. A possibilidade de ir até suas mesas para tirar dúvidas, apontar os comandos das atividades, falar baixinho só com aquele aluno ou aluna e a utilização de materiais adaptados são alguns exemplos de ferramentas que precisaram ser revistas. Além disso, foi preciso analisar a entrada de novos mediadores que reconfiguram a prática, como o próprio uso do computador.

---

#### **Relato IV- Inclusão na pandemia**

*As delimitações entre o papel do mediador e do professor foram postas em questão nesse momento de reorganização de limites. Se essas atribuições já eram muitas vezes imprecisas na prática, pela ferramenta cibernética essas dúvidas se ampliaram para mim. A mediação implicava contato, acompanhamento e trocas que não se reproduzem remotamente, em uma aula online. A relação com o outro e com a atividade muitas vezes precisa ser retomada ao longo de uma proposição. Na sala de aula online, o acompanhamento não passa despercebido. Uma vez que há uma fala direcionada ao aluno em situação de inclusão, ela é ouvida por todos, logo o manejo nas proposições passa a ser coletivo e as interações, compartilhadas. Em um modelo curricular que ainda separa as atividades dos “alunos regulares” dos alunos de inclusão, a demanda de acompanhamento torna-se ainda mais desafiadora. Então, o que fazer? Em uma supervisão, ao relatar minha inquietação sobre os desafios da nova modalidade e as dúvidas em relação às intervenções, recebi o conselho de que, às vezes, a melhor coisa a se fazer enquanto mediadora, é não fazer nada. É bom que o aluno não esteja me solicitando. Esse momento sem a minha presença física pode render bons frutos. É importante poder pedir ajuda e também saber que eu sou apenas um apoio e que o aluno deve se sentir capaz de participar e realizar atividades, sem a mediadora ao seu lado. A dificuldade de separação não foi só do aluno em situação de inclusão, foi minha também. A*

*aprendizagem inventiva, termo pensado pela pesquisadora e professora Virgínia Kastrup (2000), propõe pensar na potência do desconhecido, do estranhamento que o não saber nos provoca. As adversidades e desafios da experiência inédita nos intima, agora talvez mais do que nunca, a repensar a sala de aula, que tão pouco mudou, mesmo com a política de inclusão. Um quadro, um educador, alunos. Sentados, corporalmente provocando a verticalização da aprendizagem, onde o conhecimento é dado e transmitido de modo unilateral. Nesse sentido, nos deparamos agora com a oportunidade de não nos apoiarmos na reconstrução do que chamamos de inclusão, escola e aprendizado até então. A escola vive a provocação de levar o não saber a sério, habitar o desconhecido por um momento, antes de buscar as resoluções de problemas. Como não reproduzir e encaixar nas transmissões online as práticas já naturalizadas de ensino excludentes? Na maioria das vezes, quando falamos em aprendizagem, pensamos na transmissão de conhecimento para os alunos. Inverter a colocação do problema da aprendizagem para nós, equipe, pode tornar-se um caminho fértil para pensar os próximos passos da educação. Nesse semestre, pude me deparar muitas vezes com a inversão do domínio do saber que, na verdade, sempre existiu. A mudança repentina de nosso status quo colocou em questão o que estava dado em princípio. Por exemplo, percebi crianças ensinando aos professores como usar plataformas digitais e facilitando as aulas, mostrando domínio em ferramentas das quais eu e gerações anteriores não nos apropriamos com nem metade da maestria. Me vi revendo minhas próprias assertividades sobre qualidade de ensino quando me deparei com alunos que estão se encontrando pedagogicamente e atitudinalmente no ensino virtual, podendo explorar potencialidades e sendo mais contemplados que no ensino presencial, interagindo melhor com a turma e em sua organização pessoal. (Diário de campo, 2020)*

---

Durante a pandemia e com a instalação da modalidade híbrida de ensino (presencial e remoto), acontece o revezamento de alunos que estão presencialmente na escola e os que estão acompanhando as aulas de casa. O processo educacional e inclusivo agora é compartilhado de maneira inédita com os alunos que estão em casa. As intervenções são compartilhadas com a família, com o espaço íntimo de nossas casas, com conexões de internet interrompidas e muito mais que vem construindo essa experiência de telas de aula. A atuação da mediação nessa nova modalidade online e híbrida se dá então em um plano onde as adaptações individualizadas tornam-se objetivos difíceis de serem alcançados. A diversidade que compõe as turmas, as diferentes formas de aprender, agora estão escancaradas. A

desmistificação do “aluno ideal”, com a observação de diferentes habilidades e capacidades, ganha então a nova oportunidade de ser contemplada, através da urgência em rever o que chamamos de sala de aula e como disponibilizamos conteúdos que funcionem em outra modalidade atencional.

A conexão entre a mediação cultural e a mediação escolar trazem intercessões e norteadores comuns. Pensando através da proposta de fazer com muitos, podem ser trazidas outras pistas e apostas. A potência da arte para a problematização e exploração de fronteiras pode ser um dos caminhos na criação de condições para um plano comum que abarque as diferenças.

Virgínia Kastrup (2018) traz uma reflexão importante em seu texto “*A arte na construção de um plano comum e heterogêneo*”. O texto compõe o livro “*Formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural*”, que conta com uma coletânea de textos sobre o tema. A autora aponta o paradoxo que pode ser interpretado com esse título: Como habitar um plano que é comum e, ao mesmo tempo, abarca e acolhe a diferença? Nesse contexto, o acolhimento à heterogeneidade, não se daria apenas por tolerância, mas pelo cultivo dos encontros que a diferença pode proporcionar e aos aprendizados que podem acontecer a partir da partilha de experiências (KASTRUP, 2018).

É importante salientar que essa realidade não é dada. Esse mundo precisa ser construído, não é natural e nem garantido. Ele depende de nossas ações. No texto, a arte aparece como uma proposta para criar condições para a construção de um mundo que banque essas ditas contradições (KASTRUP, 2018). A autora nos atenta a intercessão entre a arte e a política e como esses campos interferem e transformam-se, reciprocamente:

“Penso que a arte tem um papel político não apenas quando ela é dita engajada, mas, sobretudo porque a experiência com a arte atua no plano micropolítico de que falam Deleuze e Guattari (1996). Ela é capaz de operar transformações em nosso modo de perceber, sentir, desejar, aprender, pensar e partilhar um mundo. E trata-se aqui de partilhar um mundo comum e heterogêneo, onde a diferença está incluída.”  
(KASTRUP, 2018 p.163)

No que diz respeito à inclusão nas escolas, devemos pensar na criação de alternativas para além da mediação centralizada no mediador. Kastrup (2018) desdobra a crítica de Mirian

Celeste Martins (2005) sobre a metáfora da mediação em museus como ponte. Para a autora, a mediação cultural possibilita brechas de acesso, formas de perceber para além do evidente. A mediação cultural, não deve então ter como objetivo ligar dois pontos separados e pré-existentes, como fazem as pontes.

Pensando nesses dois pontos a serem ligados, sendo um a mediadora e o outro, o aluno, estamos privilegiando uma perspectiva não inclusiva, individualizante e empobrecedora de possibilidades. Um emaranhado de mediações, humanas ou não, ficam de fora quando nos utilizamos de binarismos e individualizamos a questão. Pego emprestada essa noção da mediação cultural para pensarmos a mediação nas escolas. A mediação deve ser em rede, incorporando forças circulantes, e não lineares (KASTRUP, 2018). A crítica à noção de ponte que liga dois pontos, questiona uma perspectiva que privilegia a representação de um mundo, como se ele fosse dado, inquestionável e independente. Quando falamos de redes, estamos privilegiando a invenção, o questionamento, as (re)invenções de si e do mundo. Assim, podemos conhecer melhor o outro, nós mesmos e o mundo que habitamos, buscando formas de proporcionar o encontro da diversidade na construção de um mundo comum.

A proposta é pensar espaços- sejam museus, centros culturais ou escolas- para além das fronteiras de suas paredes e extrapolá-los, torná-los campos de conexões com questionamentos que nos (re)territorializam. Não pensar a escola com algo já dado e nem a sala de aula como algo inquestionável e imutável. Esse posicionamento nos ajuda também a pensar a educação e a mediação nas escolas de maneira mais ampla, nos provocando a pensar em como podemos redefinir as fronteiras de territórios cristalizados nas salas de aula.

Essa mudança de postura tem a potência de tirar a inclusão escolar e a mediação do âmbito dos remendos. Uma vez que a inclusão já questionava o modelo de ensino curricular único, agora, ganha forças por nos inserirmos todos no modelo inclusivo, onde a adaptação se tornou coletiva.

Os encontros fronteiriços nos possibilitam a reflexão sobre as demarcações, nos proporcionando habitar territórios novos, que provocam a reflexão crítica. A possibilidade de reinvenção que o encontro com o novo proporciona é capaz de pluralizar e estimular outras possibilidades de ser no mundo, ainda não exploradas. Portanto, sigamos investigando como esse encontro com o novo é capaz de pluralizar e estimular formas outras de existências, ainda não exploradas. Essa zona limítrofe da experiência é onde, através das mediações em rede, encontramos acesso à exploração de territórios e acionamos as redes possíveis, impulsionando o cuidado, a autonomia e a reinvenção de si.



## CONCLUSÃO

### ARTICULAÇÕES DE REDES DE CUIDADO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA AUTONOMIA NÃO INDIVIDUALIZANTE

Entender a inclusão para além do discurso teórico, muito bonito e agradável, é colocar em prática a tarefa nada fácil de abandonar uma certa zona de conforto. Pensar e agir criticamente, questionando nossas próprias atitudes e práticas. Repensar funcionamentos estruturais cristalizados em nossa sociedade. Essa é uma tarefa muito mais trabalhosa do que podemos em princípio ser levados a acreditar. Na teoria, a maioria de nós concorda com a inclusão. Mas o quanto estamos dispostos a modificar espaços de privilégio para que ela de fato aconteça?

O desafio começa no processo de identificação de processos opressores naturalizados. A partir do que vimos com o modelo social da deficiência (DINIZ,2012), esta é um marcador social de opressão, ou seja, a deficiência se dá no encontro de um corpo diferente, não normativo, com uma sociedade pouco sensível às variações e diversidades corporais. A sociedade não é um constructo abstrato, somos nós. Isso faz com que a luta se torne também inclusiva. Uma vez que ela se faz no encontro, é uma tarefa de todos. Gostaria de chamar a atenção principalmente de nós, pessoas sem deficiência, que se inserem dentro do padrão vigente de capacidade. Nós já temos mediadores disponíveis na sociedade para que possamos ser de maneira mais autônoma no mundo e por isso somos muitas vezes vistas como mais capazes.

Existe uma ideia falsa de que o corpo hábil é autossuficiente. Como vimos no segundo capítulo, Anahi Guedes de Mello (2016) cunha o termo capacitismo para nomear o preconceito e a opressão a corpos com deficiência. O termo carrega a concepção fantasiosa de que existe um corpo plenamente capaz. De fato, algumas diferenças não impedem que algumas pessoas consigam experienciar o mundo no formato já dado. Daí, surge a fantasia de que pessoas sem deficiência funcionam sem mediações, sem necessidade de cuidado, e independentes. A questão é que essas mediações já existem, dando a falsa sensação de que não necessitam de redes e de cuidado. Ao invés de usarmos o termo independência, que carrega essa falsa ideia de autossuficiência, vamos falar em interdependência de todos e apostar na sensibilização das práticas, visando a autonomia pautada numa rede de mediadores.

É urgente que estejamos também atentos às mudanças ocorridas durante a pandemia.

A expectativa de um “novo normal” torna ainda mais claras as desigualdades que já existiam antes e resgata velhas questões e práticas excludentes. Corremos o risco de perder conquistas já feitas devido à virtualização da vida e às mudanças nas formas de acessar conhecimento, como é o caso das lives, por exemplo. Para subverter esse cenário, precisamos pautar nossas ações no acesso e na prática de seguir tecendo redes de cuidado. Voltando à noção de organização social de classes que Lino de Macedo traz, qual critério escolhemos para tecer nossas redes agora? E nesse falado “novo normal”? Quem fica de fora desse critério de classificação?

Questionar o que chamamos de normal e lutar pela permanência de direitos já adquiridos é essencial. Precisamos estar atentos à tentativa de apagamento de existências que estão na luta para produzir um novo mundo, mais diverso, inclusivo e concomitantemente heterogêneo e comum, como vimos no último capítulo. Para isso, é essencial que escutemos pesquisadores e ativistas com deficiência, para que possamos ser aliados na luta pela inclusão. A escolha dos autores que chamamos para pensar e nos ajudar a entender o tema da inclusão é sempre política. Neste trabalho, ouvimos as narrativas de um grupo heterogêneo de pessoas, com e sem deficiência, que pensam a deficiência, a inclusão, a mediação escolar e a autonomia através de perspectivas em rede, deslocando o problema da pessoa com deficiência para toda a sociedade e desindividualizando a questão. A partir deles, trazemos a proposta de ampliação de redes e do cuidado para pensar o acesso de maneira mais justa na sociedade.

Entender as lutas da pessoa com deficiência e nos somar em suas pautas é necessário para que possamos construir uma realidade que escape da corponormatividade (MELLO, 2016) e se afaste do retrocesso em relação às conquistas já feitas pela comunidade. Nesse sentido, a implementação prática de políticas inclusivas tem nos obrigado a questionar as atitudes e práticas capacitistas. O tensionamento que o encontro com a diversidade tem nos convocado a vivenciar, nos direciona a possibilidade de mudanças, a fim de tornar os ambientes educacionais mais acessíveis.

Apesar de cada pequena vitória dever ser comemorada, existe um longo caminho a ser percorrido entre as garantias de entrada e a permanência de grupos minoritários nos ambientes educacionais. Devemos nos implicar na permanência e vivência plena desses estudantes, através das mudanças de visão de mundo e cultivo da sensibilidade em relação à diferença.

Neste trabalho, levantamos diversas perguntas, mesmo que ainda não tenhamos respostas para elas. Um dos grandes riscos que corremos enquanto mediadores é o de entrarmos no lugar de solução de problemas. É preciso ver nosso trabalho pautado na formação de novas questões, apostando, sabendo que elas podem dar certo ou não. Dessa maneira, não procuramos responder aos questionamentos que foram postos, eles apenas nos retiram de lugares enrijecidos e nos dão pistas de como caminhar por novas direções. Só saberemos a partir da reverberação do debate na prática, sendo na sala de aula, nos recreios, salas virtuais, corredores e nas maneiras que escolhemos de ser e estar no mundo.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Camila. Deficiência visual e capacitismo. Youtube, 2019. Disponível em:

<[Deficiência Visual e Capacitismo com Camila Araújo Alves](#)>. Acesso em: 26 de agosto de 2020.

BARROS, Letícia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. **O problema da análise em pesquisa cartográfica**. Fractal, Rev. Psicol.Rio de Janeiro , v. 25, n. 2, p.

373-390, Aug. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-02922013000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922013000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 05 de maio de 2021.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Legislativo.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, Janeiro de 2008.

CRENSHAW, Kimberle. **A interseccionalidade da discriminação de raça e gênero**. 2002.

Disponível em: Acesso em: 23 de jun de 2014.

\_\_\_\_\_. A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero. Cruzamento: raça e gênero. Brasília, Unifem, 2004.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GOMES, Ruthie Bonan; LOPES, Paula Helena; GESSER, Marivete; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. “**Novos diálogos dos estudos feministas da deficiência**”. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 27, n. 1, e48155, 2019.

KASTRUP, V. **Aprendizagem, arte e invenção**. Psicologia em Estudo. Maringá. vol.6, n.1, pp.17-27. Jan./Jun. 2000

KASTRUP, V. **A arte na construção de um mundo comum e heterogêneo**. In: Formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural / Mirian

Celeste Martins, Estela Bonci, Daniel Momoli (Orgs.). – São Paulo: Terracota Editora, 2018. (Série &arte&educação&cultura&, 2). 240 p

KAUFMAN, Nira. Cinco pistas para uma prática de mediação escolar não medicalizante. In: Comissão de Psicologia e Educação (Org.). Conversações em psicologia e educação Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia, 2016. p. 49-59.

KAUFMAN, Nira. Mediação Escolar: Tecendo Pistas Entre Muitos. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia), Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2016.

KAUFMAN, N; TABAK, S. Inclusão e Mediação: Estratégias e Ferramentas Possíveis. In: Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva, 1, 2016, São Paulo.

KAUFMAN, N.; TABAK, S. Inclusão e mediação escolar: Norteadores para uma prática ética. Educação Online. [S. I.] 2016. Disponível em: <<http://educacaoonline.edu.pucRio.br/index.php/eduonline/article/view/263>>. Acesso em: 10 de setembro de 2020.

MACEDO, L. de. **Fundamentos para uma educação inclusiva.**

Disponível em:

<[http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_fundamentos\\_para\\_educacao\\_inclusiva.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/art_fundamentos_para_educacao_inclusiva.asp)> Acesso em: 12 de outubro de 2020.

MAGNABOSCO, Molise de Bem; SOUZA, Leonardo Lemos de. “Aproximações possíveis entre os estudos da deficiência e as teorias feministas e de gênero”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 2, e56147, 2019.

MELLO, Anahí Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência e saúde coletiva**, v.21 n.10, 2016, p. 3265-3276.

MELLO, A. G. de; GAVÉRIO, M. A. Facts of cripness to the Brazilian: dialogues with Avatar, the film. Anuário Antropológico, [S. I.], v. 44, n. 1, 2019. DOI: 10.4000/aa.3481. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/22935>. Acesso em: 19 jun. 2021.

MELLO, A. G; MOZZI, G. A favor da deficiência nos estudos interseccionais de matriz feminista. In: Políticas públicas, relações de gênero, diversidade sexual e raça na perspectiva interseccional / organizadores Marcus Vinicius de Freitas Rosa ... [et al.]. – 1. ed. – Porto Alegre : Secco Editora, 2018.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (Org.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

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

POZZANA, L.; KASTRUP, V. **Cartografar é acompanhar processos**. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

WENDELL, Susan. **Toward a feminist theory of disability**. In: DAVIS, Leonard J. *The disability studies reader*. Nova York: Routledge, 2006.