



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

NATIELLY DE ALMEIDA SANTIAGO

**TRAJETÓRIA DE VIDA DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA E SOCIEDADE
PESTALOZZI DO CEARÁ: PERCURSO FORMATIVO E *PRÁXIS* LIBERTADORA**

FORTALEZA
2021

NATIELLY DE ALMEIDA SANTIAGO

TRAJETÓRIA DE VIDA DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA E SOCIEDADE
PESTALOZZI DO CEARÁ: PERCURSO FORMATIVO E *PRÁXIS* LIBERTADORA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Ceará, como requisito parcial
para obtenção do título de Licenciado
pleno em Pedagogia.

FORTALEZA
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S226t Santiago, Natielly de Almeida.
Trajetória de Vida de Pessoa com Deficiência e Sociedade Pestalozzi do Ceará : Percurso Formativo e Práxis Libertadora / Natielly de Almeida Santiago. – 2021.
102 f. : il. color.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia
, Fortaleza, 2021.
Orientação: Prof. Dr. Heulalia Charalo Rafante.
Coorientação: Prof. Me. Tiago Bruno Areal Barra.
1. Educação Especial. 2. História de Vida. 3. Sociedade Pestalozzi do Ceará. I. Título.

CDD 370

NATIELLY DE ALMEIDA SANTIAGO

TRAJETÓRIA DE VIDA DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA E SOCIEDADE
PESTALOZZI DO CEARÁ: PERCURSO FORMATIVO E *PRÁXIS* LIBERTADORA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Ceará, como requisito parcial
para obtenção do título de Licenciado
pleno em Pedagogia.

Aprovada em: 31 / 08 /2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Heulalia Charalo Rafante (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Ms. Tiago Bruno Areal Barra (Coorientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

A todas(os) aquelas(es) que devido a avareza da sociedade e a negligência do Estado foram impedidas(os) de chegar até a universidade como nós, chegamos.

Para Edimar, Antônio e a todos aqueles que não sabem ler.

AGRADECIMENTOS

Não consigo pensar em palavras suficientes que expressem minha gratidão àquelas(es) que construíram esse trabalho junto comigo. Direta ou indiretamente, são tantos os professores, amigos, familiares e colegas que me fizeram chegar até aqui, que meus olhos começam a encher de lágrimas em lembrar os seus rostos. Muito obrigada.

À Heulalia Charalo Rafante, minha orientadora, agradeço por ter acreditado em mim desde a primeira semana que pisei na FAGED/UFC. Não esquecerei as vezes em que embarcamos em algo louco e, mesmo eu querendo desistir por não me achar capaz, você foi lá e me arrastou até o fim. Seu amor a tudo que se propõe a fazer é o que sempre me fez me inspirar em você. Obrigada por me ensinar que, apesar das adversidades do processo, na hora de apresentar nossos trabalhos devemos estar elegantes e pleníssimas. Afinal, “quem vê close não vê corre”.

Ao Tiago Areal Barra, meu coorientador, muito obrigada por ter me acolhido e embarcado integralmente nessa loucura que foi produzir um TCC em meio à uma pandemia. Obrigada por sempre compreender com condolência a mim e às vozes da minha cabeça, principalmente quando todas nós chorávamos ao mesmo tempo. Mais que um mentor, ganhei um amigo.

Aos meus pais, Maria Luziete de Almeida Santiago e Valtenor Honorato Santiago, bem como à minha irmã, Nayana de Almeida Santiago Nepomuceno, meu girassol. Vocês são o meu farol. Os primeiros que acreditaram em mim e que antes de mim mesma saber o que é universidade e ter o interesse de entrar em uma, já faziam de tudo para que isso acontecesse. Os outros podem dizer que é o signo, mas o esforço, engajamento, organização e perseverança que tenho vem de vocês. Obrigada por me apresentarem a fé que me guia e me sustenta.

Gostaria de agradecer também ao Mateus do Nascimento Souza que me acompanhou em vários momentos dessa jornada, principalmente nos mais difíceis, me incentivando e sempre acreditando em todo meu potencial.

Não posso deixar de agradecer a todos os profissionais de serviços gerais da FAGED e aos do Restaurante Universitário (RU), que aqui externalizo em nome do Joaquim. Sem nossas piadas na hora do almoço e jantar não teria conseguido aguentar as pressões diárias nesses anos todos. Sucesso meu amigo.

Por fim, minha eterna gratidão à professora, doutora, apuiareense nata, Maria José Barbosa. Pode passar o tempo que for e mesmo que um dia eu esqueça dos conteúdos

acadêmicos, eu sempre vou chamar meus educandos de “cara pálida” quando der “uma bronca”, assim como você chama a minha atenção. Esse é um pedaço seu que eu quero carregar comigo todos os dias, dentro e fora de sala de aula.

Dedico este Trabalho de conclusão de curso a todos aqueles que perderam suas vidas devido à pandemia COVID-19 e àqueles que perderam alguém que ama. Eu tive muito medo de morrer e de perder aqueles que são minha vida também. Hoje, estamos todos bem, estamos todos vacinados. Meus sentimentos aos que não tiveram tempo de viver essa benção.

Edimar Rodrigues, tia-avó.

Antônio Rodrigues, tio-avô.

Cesar Rodrigues, primo.

Lindalva da Silva Pinheiro, 02 de maio de 2020, vizinha.

Thiago de Souza Paiva, 04 de julho de 2020, amigo.

Francisco Everaldo da Silva Aragão, 14 de janeiro de 2021, aluno.

Tiago Barbosa, 21 de março de 2021, professor.

Gabriel Chagas, 26 de abril de 2021, colega de faculdade.

2020: O ano em que antifascismo virou terrorismo e neonazismo virou liberdade de expressão.

RESUMO

O presente trabalho versa sobre a análise da trajetória de vida de uma pessoa com deficiência, moradora da cidade de Fortaleza/CE, que passou por um processo formativo na Sociedade Pestalozzi do Ceará, *lócus* desta pesquisa, entre as décadas de 1980 e 1990. Metodologicamente, configura-se como estudo de caso, por permitir analisar fenômenos sociais de cunho individual ou coletivo, dentro de uma ótica de análise mais centrada no *lócus* da investigação, a partir da experiência de seus indivíduos centrais. Como ferramenta metodológica, fez-se entrevistas narrativas com o sujeito desta pesquisa e, também, com a sua figura materna, pois a mesma o acompanhou em todo o processo formativo, mantendo de forma lúcida as experiências vivenciadas na instituição. Além das entrevistas, também foi usado o diário de itinerância, abordagem que trouxe registros técnicos e, além disso, trabalhou a dimensão do sentir do pesquisador imerso no ambiente da investigação. Contudo, constatou-se que, ao expor seu contexto histórico, transpassando com as nuances destacadas por Antônio e Edimar, a SPCE mantinha, pelo menos no que concerne às décadas de 1980 e 1990, perspectivas pedagógicas alusivas à Sociedade Pestalozzi como instituição nacional. Em relação a Antônio, Edimar e a SPCE, no instante em que o afeto foi experienciado na sua prática viva, acabou-se por criar vínculos emocionais, que foram importantes para o decorrer do seu próprio processo formativo pedagógico.

Palavras-chave: Educação Especial, História de Vida, Sociedade Pestalozzi do Ceará.

ABSTRACT

The present work analyses the life path of a person with disability who lives in Fortaleza, the capital city of Ceará, a North-eastern State in Brazil. That person had been through a formative process at Pestalozzi Society in Ceará (SPCE), which is the *locus* of this research, from 1980 to 1990. Methodologically, it is a case study, for it allows to analyse both individual and collective social phenomena, under the *locus* perspective, specifically from its core individuals' experience. As a methodological tool, narrative interviews were conducted with the subject of this research and also with his mother figure, for she accompanied him throughout the formative process, lucidly maintaining the experiences lived in the institution. Besides the interviews, the roaming journal was also used, an approach that brought technical records, and, in addition, dealt with the dimension of the researcher's feeling, immersed in the research environment. However, it was found that, by exposing its historical context, crossing with the nuances highlighted by Antônio and Edimar, SPCE maintained pedagogical perspectives alluding to the Pestalozzi Society as a national institution, at least concerning the 1980s and 1990s. Regarding Antônio, Edimar and SPCE, at the moment affection was experienced in their living practice, emotional bonds were created, which were important for the course of their own pedagogical formative process.

Keywords: Special Education, Life Path, Pestalozzi Society in Ceará.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
EE	Educação Especial
FENAPESTALOZZI	Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi
HEE	História da Educação Especial
IBC	Instituto Benjamin Constant
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
SP	Sociedade Pestalozzi
SPCE	Sociedade Pestalozzi do Ceará
SPERJ	Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro
SPMG	Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
A CONCEITUAÇÃO DO SER HUMANO OMNILATERAL	23
1.1 Compreensões a Respeito do “Ser Humano Omnilateral”	23
1.2 O “Ser Mais” e a Educação Libertadora para a Formação Humana	27
A HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DO TRABALHO E EDUCAÇÃO	34
2.1 Marcos Históricos: Das Primeiras Iniciativas Oficiais ao Surgimento da Sociedade Pestalozzi no Brasil	34
2.2 As Nuances da Sociedade Pestalozzi e a Hegemonia das Instituições Privadas de Educação Especial no Brasil	38
HISTÓRIA DE VIDA: TESSITURAS ENTRE PRÁXIS PEDAGÓGICAS	43
3.1 A Narrativa e o Método	43
3.2 História de Vida: Eu, A Escola e o Mundo	49
3.2.1 “É de jogar lixo que gostava de fazer”: o “Eu” de Antônio, por eles	51
3.2.2 “A escola foi muito boa com ele, por mim, ele não tinha saído de lá”: Percursos Sociais para além da Deficiência	62
3.2.3 “Faria tudo de novo por ele”: A Vida em Amorosidade Crítica	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA NORTEADOR USADO NA ENTREVISTA COM ANTÔNIO	96
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA NORTEADOR USADO NA ENTREVISTA COM EDIMAR	99

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Declaração médica.....	60
Figura 2. Passeio ao Rio de Janeiro.....	78
Figura 3. Atividade Sociedade Pestalozzi (1)	83
Figura 4. Atividade Sociedade Pestalozzi (2)	84
Figura 5. Atividade Sociedade Pestalozzi (3)	84

INTRODUÇÃO

A procura do “ser mais” que caracteriza o processo de humanização dos indivíduos é marcada pela atribuição de novos sentidos à existência humana. É no processo de busca por compreensão desses sentidos que se faz necessária a construção de uma consciência crítica, cuja finalidade é a liberdade de todas as mulheres e homens (FREIRE, 2017).

À luz de Marx, Manacorda (2007) afirma que o trabalho pode ser razão de “desumanização” quando se estabelece como alienante, ou pode ser base fundamental para insurgência da liberdade humana por meio da relação ser humano e natureza. Nessa relação, há a transformação de ambos. A partir da compreensão das práticas pedagógicas como instrumento inerente à essa relação de transformação no contato entre seres humanos e entre pessoas e natureza, elas se tornam, assim, agentes na construção do ser humano omnilateral.

Arelado a esse cenário, existe um outro universo distinto necessário a essa discussão: o caráter padronizador da categoria Ser Humano, que impõe uma rasa perspectiva de igualdade entre todos. Assim, como há inúmeras disparidades durante a trajetória de vida de um mesmo indivíduo, é inegável que entre diferentes indivíduos tais aspectos são ainda mais dicotômicos.

Para diálogos coerentes a respeito dos seres humanos, recortes relacionados à raça¹, gênero e classe social, por exemplo, precisam ser considerados, pois assim é possível inferir se o processo de formação humana é realmente algo inerente à condição de ser humano ou é suscetível à interferência de aspectos sociais historicamente estabelecidos.

Contudo, além desses marcadores sociais mencionados, há outras configurações que, historicamente, incumbem a um grupo específico de indivíduos, estigmas que os impedem, socialmente, de desenvolverem plenamente seu processo de busca pelo “ser mais” ou pela omnilateralidade, como é o caso das pessoas com deficiência ou com alguma condição biológica ou social considerada atípica.

Para fundamentar tal perspectiva, Ceni (2015) recorre ao conceito de Deficiência Social de Vygotsky², perspectiva que aponta que a maior dificuldade encontrada por esse

¹ O conceito de raça foi criado como uma tipificação eurocêntrica para determinar pessoas consideradas negras e brancas. Nesse sentido, a mesma é considerada, também, historicamente, como mais uma ferramenta de opressão social do que uma denominação humanizadora (NASCIMENTO, 2016).

² “A obra ‘Fundamentos da Defectologia’ (VYGOTSKI, 1997) é uma coletânea de textos tratando de assuntos diversos acerca do ensino, do desenvolvimento e das características de pessoas com deficiência” (CENI, 2015, p.1)

público (pessoas com deficiência) não está associada ao fator biológico em si, mas às consequências sociais que a deficiência está imputada, às quais, não sendo naturais, são passíveis de mudança.

Partindo para o cenário educacional, no Brasil, a Sociedade Pestalozzi (SP) é referência entre as instituições especializadas, cujo público alvo são pessoas com deficiência. O Instituto Pestalozzi de Canoas (Associação Pestalozzi de Canoas) foi o primeiro a ser instaurado no país em 1926³, na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul (FENAPESTALOZZI, 2014).

A partir da chegada de Helena Antipoff (1892-1974) da Rússia ao Brasil, em 1929, para trabalhar como psicóloga na Escola de Aperfeiçoamento em Minas Gerais, a insurgência da sistematização e especialização do atendimento voltado àqueles que não obtivam o resultado esperado nos testes psicológicos (os chamados “excepcionais”⁴) impulsionou a criação da Sociedade Pestalozzi no país.

A fundação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, em 1932, pela educadora russa, desencadeou um intenso e expansivo movimento de pensar a educação dos “excepcionais” no Brasil⁵. Seguindo este fluxo, Antipoff contribuiu, ainda, para a criação da Federação Nacional das Associações Pestalozzi (FENAPESTALOZZI⁶), que tinha como objetivo a unidade do trabalho das instituições pestalozzianas, que atuavam de forma isolada por todo o país (RAFANTE, 2006).

Após vinte e quatro anos da criação da primeira Sociedade Pestalozzi, em 1956, foi criada a Sociedade Pestalozzi do Ceará (SPCE), devido aos esforços da professora Eunice Barroso Damasceno (1921 – 2006). Assim como a maioria das instituições espalhadas pelo Brasil, a SPCE faz parte da FENAPESTALOZZI e tem como ênfase o trabalho com pessoas com deficiência intelectual e múltipla (MENDONÇA, A; MENDONÇA, K., 2014).

Portanto, tendo como elementos basilares a formação humana e suas nuances relacionadas a atividades sociais e seus espaços, trabalho e educação, o objetivo desse estudo

³ Verifica-se que esta experiência, apesar de válida, não tem ligação com as outras instituições pestalozzianas, as quais são diretamente ligadas aos esforços de Helena Antipoff.

⁴ “Em 1934, Helena Antipoff inaugurou, no Brasil, o conceito de “excepcional”, para se referir ao perfil de alunos que, na atualidade, são considerados “alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação”, sendo pioneira nessa terminologia”. (NASCIMENTO, C.; RAFANTE, H., 2019, p.3). Nesse estudo, utilizaremos o termo “excepcional”, quando estivermos tratando do contexto em que era utilizado e manteremos o termo entre aspas, para indicar que se trata de uma utilização contextualizada.

⁵ Em 1945, foi criada a Sociedade Pestalozzi do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, então capital do país; em 1948, em Niterói, tiveram início as atividades da Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro; em 1952, foi instalada a Sociedade Pestalozzi de São Paulo, em 1954, na Bahia, em 1955, em Goiás (SANTOS apud RAFANTE, 2011)

⁶ Sigla modificada de Fenasp para Fenapestalozzi em 2014. (FENAPESTALOZZI, 2014)

é perceber a influência da Sociedade Pestalozzi do Ceará como espaço formativo para pessoas com deficiências, durante e após seu vínculo à instituição, em um recorte temporal das décadas de 1980 e 1990.

Partindo desse objetivo geral, a pesquisa visou: 1) estudar o percurso histórico da Educação Especial no Brasil, contextualizando e apresentando o trabalho da SP como instituição hegemônica; 2) construir diálogos com a corrente teórica de origem do termo “ser humano omnilateral” (conceito marxiano) e com correntes análogas posteriores. 3) refletir sobre a importância de uma educação emancipadora, tendo como base a pedagogia freiriana. Por fim, pensando na escolha metodológica feita nesse estudo, viu-se necessário explicar sobre as nuances referentes à análise de história de vida.

O estudo de caso que trabalha com o auxílio de entrevista narrativa e o diário de itinerância foi escolhido por permitir analisar fenômenos sociais de cunho individual ou coletivo, dentro de uma ótica de análise mais centrada no *locus* da investigação, a partir da experiência de seus indivíduos centrais.

Como bases metodológicas, as compreensões de Gil (2008) a respeito dessa modalidade de pesquisa se fizeram fundamentais na escolha e estruturação do percurso metodológico presentes nesse estudo. Dessa forma, foram seguidas as sete etapas que o autor apresenta como características para essa modalidade: formulação do problema; definição da unidade-caso; determinação do número de casos; elaboração do protocolo; coleta de dados; avaliação e análise dos dados e preparação do relatório.

Assim, no processo de identificação das nuances particulares atreladas à passagem pela Sociedade Pestalozzi do Ceará nas décadas de 1980 e 1990, a opção pela análise de uma trajetória de vida de uma pessoa com deficiência mostrou-se como a mais coerente entre os recursos possíveis dentro do estudo de caso. Por isso, esta pesquisa, ao investigar percursos formativos, se delineou a partir da narrativa de uma história de vida, pois, partindo da compreensão da vida dos seres humanos como um intenso processo, admite-se o quão plural é essa construção (trajetória de vida), atribuindo, por consequência, expressivo significado e valor social à análise desse cenário. Os instrumentos utilizados para análise dos dados nessa abordagem convergem à entrevista narrativa, a qual é referenciada e justificada por Muylaerty (2014) e Ferrarotti (2010).

À luz da proposta dessa pesquisa, o diálogo com a corrente teórica de origem do termo omnilateral (conceito marxiano) e com empréstimos feitos a correntes análogas posteriores tiveram como fundamentação os estudos de Manacorda (2007, 2019), como fio de Ariadne para discorrer sobre compreensões de Marx, Engels e Gramsci, com foco neste

último. Além disso, o conceito de *práxis* libertadora foi explorado a partir de obras basilares de Freire (1985, 2014, 2017, 2019, 2020).

No intuito de elucidar, ao máximo possível, as facetas inerentes à conjuntura desta pesquisa, é importante frisar que os estudos sobre a SP evidenciam que a instituição constituiu uma prática pedagógica, fundamentada no trabalho como princípio educativo, que resulta numa educação unilateral, como em Rafante (2006, 2011), autora que pesquisa sobre a Sociedade Pestalozzi em diferentes facetas.

A dissertação de mestrado intitulada “Helena Antipoff e o Ensino na Capital Mineira: A Fazenda do Rosário e a Educação pelo Trabalho dos Meninos “Excepcionais” de 1940 a 1948” (RAFANTE, 2006), bem como a tese de doutorado “Helena Antipoff, As Sociedades Pestalozzi e a Educação Especial no Brasil” (RAFANTE, 2011), apresentam importantes contribuições para a História da Educação Especial (HEE) no Brasil.

Essas contribuições analisaram os princípios educativos endossados por Helena Antipoff, as motivações para sua vinda ao Brasil em 1929, as instituições criadas por ela, as quais estão diretamente relacionadas à História da Educação Especial no país. Ambos os estudos mencionados possuem como metodologia a pesquisa histórica e bibliográfica, a partir da análise de fontes primárias como artigos, palestras, seminários e conferências, especialmente, aqueles produzidos pelas Sociedades Pestalozzi.

Esse trabalho, não desconsidera as pesquisas já realizadas, mas apresenta uma proposta metodológica diferente, ao analisar uma trajetória de vida, indo além da perspectiva institucional, dando voz ao sujeito que passou pela SPCE. Rafante (2006) apresenta o trabalho como princípio educativo na Fazenda do Rosário, vinculada à SPMG, e diretamente relacionado às pessoas e às práticas pedagógicas ali pertencentes. A autora constatou a presença da mesma perspectiva pedagógica em outras instituições atreladas ao nome de Helena Antipoff, em outros lugares e tempos históricos.

Nesse sentido, em Rafante (2011), fica evidenciado que foram as ações de Helena Antipoff, na criação das Sociedades Pestalozzi ou inspirando a sua criação pelo Brasil, que possibilitou, em meados do século XX, a consolidação da temática da educação para pessoas com deficiências, antes completamente alheia às discussões prioritárias nacionais. Foram essas iniciativas, ainda, que desenharam e impulsionaram a estrutura da modalidade de Educação Especial (EE) no que se refere a políticas públicas (RAFANTE, 2013, 2015).⁷

⁷ Essas duas referências, que tratam da relação da Pestalozzi na construção das políticas públicas da Educação Especial no Brasil: o texto de 2013 trata da LDB de 1961 e o segundo aborda essa relação na criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), primeiro órgão público federal destinado à organização de políticas públicas direcionadas à educação dos “excepcionais”.

Ao abordar a trajetória da educadora russa e todos os processos educacionais desencadeados no Brasil, a partir da sua chegada, o que permite relacioná-la diretamente à trajetória da própria Educação Especial no Brasil, essas pesquisas são referência para entender o *lócus* e recorte histórico a qual esse estudo se refere. No entanto, a pesquisa documental realizada não contemplou as perspectivas dos indivíduos que vivenciaram a conjuntura em questão, focando nos princípios e ações institucionais.

Por isso, é preciso evidenciar ainda a visão e vivências de quem usufruiu da instituição como clientela⁸. Nesse sentido, trabalhar com trajetórias de vida é uma escolha metodológica, que permite ampliar o olhar do *lócus* da pesquisa, considerando diferentes perspectivas de um mesmo cenário. Esse recurso, dentre as escolhas mais recorrentes, apresenta-se como uma abordagem não muito usual no campo da pesquisa em educação especial.

De fato, estudos anteriores, como o de Souza (2018), por exemplo, analisam as trajetórias escolares de pessoas com deficiência. Todavia, são escassas propostas que tenham foco no egresso da educação básica, ou seja, que considere não só a perspectiva escolar, mas todas as esferas ligadas ao indivíduo. Ainda, são mais escassas pesquisas que tenham uma abordagem narrativa, as quais convidam para contribuir à análise outras pessoas que vivenciaram todo o processo formativo junto com os protagonistas de tal processo.

Estudos como o de Santos (2006) e Gai (2008) trabalham com diretrizes semelhantes às propostas neste trabalho. Em “Processos de escolarização e deficiência: trajetórias escolares singulares de ex-alunos de classe especial para deficientes mentais”, Santos (2006) teve como foco os processos e resultados da trajetória escolar de alunos que passaram exclusivamente por classe especial durante o período escolar. A autora construiu tal análise a partir de relatos pessoais.

Em síntese, o presente trabalho buscou contribuir com as pesquisas documentais relacionadas à História da Educação Especial no Brasil e à trajetória da Sociedade Pestalozzi no país com a proposta metodológica da análise da trajetória de vida através do estudo de caso. Pois, dessa forma, é possível observar algumas nuances, que acabam não sendo evidenciadas quando não há a perspectiva dos indivíduos ou quando a amostra para análise em questão é mais ampliada. Busca-se, assim, olhar ao mesmo tempo para dentro da instituição e para aqueles atendidos por ela.

⁸ Aferiu-se a utilização desse termo como forma de tratamento às crianças da SP a partir da análise dos Relatórios da Diretoria da instituição feita em pesquisas anteriores. (SANTIAGO; RAFANTE, 2019)

Por isso, vale ressaltar que a abordagem metodológica desta pesquisa não busca minimizar a característica unilateral da SP de maneira a possibilitar indícios de uma contradição teórica. Busca, no entanto, frisar que para aqueles que vivenciaram o processo como receptores (crianças com deficiência e seus familiares) há um paradigma específico sobre o trabalho da Sociedade Pestalozzi para eles. Uma hipótese levantada é a possível relação de gratidão entre indivíduos e instituição (devido ao aspecto assistencialista inerente à grande parte da HEE), o qual também envolve a ausência de apoio por outras esferas, o que torna a Pestalozzi o único suporte às famílias, principalmente às mães⁹.

Essas hipóteses, assim como toda a temática aqui abordada, desencadeiam elementos complexos a serem analisados sob uma ótica histórica e sociológica, principalmente por envolverem, metodologicamente, histórias de vida. Nesse sentido, escolher trabalhar com histórias de vida, ou seja, a partir da perspectiva daqueles que vivenciaram a trajetória aqui analisada é uma escolha fundamental, para àqueles que desejam aprofundar-se nas tessituras das relações sociais, e política, para àqueles que reconhecem a importância enfatizar a voz daquele que vive.

Impulsionada por ambas escolhas, o interesse por essa temática surgiu em 2017, a partir dos estudos e pesquisas desenvolvidas no projeto “As Sociedades Pestalozzi e a Política Pública para a Educação Especial no Brasil: Fontes Primárias, Organização dos Documentos e outras Possibilidades de Pesquisa” associado ao Programa de Iniciação Científica (PIBIC), orientado pela Prof^a Dr^a. Heulalia Charalo Rafante no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC). No projeto, foi possível uma intensa imersão a respeito da Sociedade Pestalozzi através de históricas fontes primárias, às quais tínhamos acesso para pesquisa histórica e pedagógica.

Após um aprofundamento teórico sobre história da educação e de instituições pedagógicas, foi possível amadurecer e construir uma sólida motivação em pesquisar e trabalhar nas áreas e atividades inerentes à história da educação e educação especial.

Em consonância a essa identificação pessoal, em 2018, uma situação externa à universidade configurou-se bastante significativa. Ao oferecer carona para uma consulta médica a um vizinho e, durante o trajeto, passando por uma rua perto do centro da cidade, uma conversa foi iniciada sem nenhuma intencionalidade específica, mas configurou-se surpreendente: “me lembro quando passava por esse caminho quando ia à Pestalozzi”.

⁹ Apesar de não comportar protagonismo temático nesse estudo, é fundamental e inevitável aludir à histórica predominância dos papéis de gênero e sua sólida interferência em facetas ligadas ao cuidado e à educação de crianças, ganhando ainda mais espaço quando observado o microcosmo das crianças com deficiência ou público alvo da educação especial.

Com essa experiência, foi possível perceber que aprender sobre uma instituição tão hegemônica, exclusiva para o atendimento às pessoas com deficiência, era algo novo para estudantes de graduação em pedagogia, mas algo com intensa característica histórica. Isso porque era notória a especificidade do assunto quando mesmo entre os colegas de faculdade “Sociedade Pestalozzi” era um tema pouco conhecido.

Ao refletir sobre este acontecimento e sobre os percursos acadêmicos traçados, a escolha pela construção de produções que não fossem unilaterais advém de uma formação pessoal plural, a qual, facilitada pelo ambiente acadêmico, é a principal instigadora dessas produções. Assim, fomentou-se o desejo de me aproximar das pessoas, pois só assim seria possível transpor a linha de uma atividade alienante para uma verdadeiramente cheia de sentidos.

Por conseguinte, adentrando o processo prático desta investigação, ressalta-se que ela foi construída, em sua totalidade, durante o período de isolamento social global, devido ao estado de quarentena para contenção do vírus Covid-19¹⁰ de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS). É válido ressaltar que em agosto de 2021 foram mais de 190.000.000 casos confirmados e mais de 4.290.000 mortes ao redor do mundo devido ao COVID-19, notificadas à OMS (*OUR WORLD IN DATA*, 2021a).

No Brasil, no mesmo período, foram registradas oficialmente¹¹ mais de 560.000 vidas perdidas (*OUR WORLD IN DATA*, 2021b) e, no Ceará, o número chega a mais de 23.500 óbitos (*COMITÊ CIENTÍFICO DE COMBATE AO CORONAVÍRUS*, 2021). A autorização para vacinação, em caráter emergencial, só foi emitida pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), no dia 17 de janeiro de 2021. Em agosto de 2021, mais de 150 milhões de doses foram aplicadas em todo o Brasil. (*BRASIL*, 2021c).

Em suma, era preciso encontrar alguém que integrasse devidamente as características dessa investigação. Tendo em vista todo esse cenário, a dificuldade de logística

¹⁰ Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial de Saúde (OMS) foi notificada pela Comissão de Saúde da cidade de Wuhan, na República Popular da China, sobre uma “pneumonia viral” desconhecida. Após três meses de disseminação em escala mundial, a OMS afirma que “o Coronavírus (COVID-19) é uma doença infecciosa causada por um coronavírus recém descoberto. A maioria das pessoas infectadas com o vírus da COVID-19 possuem tendência a ter sintomas respiratórios moderados e se recuperará sem a necessidade de tratamento médico especial. Idosos e aqueles com problemas médicos subjacentes como doenças cardiovasculares, diabetes, doenças respiratórias crônicas e câncer são mais propensas a desenvolver complicações mais graves” (*WORLD HEALTH ORGANIZATION*, 2020, *tradução da autora*)

¹¹ Questões políticas e outros interesses, diagnóstico ruim e falta de testes podem tornar esse dado distorcido da realidade.

instaurada por tal isolamento social, chegou-se a uma pessoa adulta, com fala independente e acessível à pesquisadora¹².

Além da pessoa com deficiência, optou-se por ouvir a sua mãe, no intuito de evitar quaisquer restrições à fluidez do processo de pesquisa devido às particularidades inerentes ao entrevistado, principalmente, em relação às suas funções biológicas comunicativas, tendo em vista que ela também vivenciou junto com ele as tessituras de sua trajetória. Confirmando uma hipótese, levantada inicialmente no projeto desta pesquisa, a mãe apresentou-se como principal colaboradora e compartilhadora de suas vivências. Assim, foi analisada uma história de vida narrada por duas pessoas: Antônio, cuja deficiência intelectual foi diagnosticada aos quatro anos de idade; e Edimar¹³, sua mãe, que acompanhou o filho durante toda sua vida.

Mãe de oito filhos, sendo que apenas cinco sobreviveram à primeira infância, Edimar nasceu e morou até os 40 anos em uma cidade do interior, sertão central do Ceará. Quando estava grávida de Antônio, seu caçula, se mudou para a capital, Fortaleza, a fim de ter, pela primeira vez, um filho com atendimento hospitalar.

Antônio nasceu em 1976 e, com quatro anos de idade, ficou evidente que havia algo diferente em seu comportamento. Ao buscar atendimento médico, era recorrente para os pais receberem a mesma resposta: “seu filho é retardado”¹⁴. Sem nenhum outro irmão ou parente próximo com deficiência, até os sete anos, Antônio dividia-se entre os cuidados da mãe e a interação com os irmãos em casa.

O ingresso na Sociedade Pestalozzi do Ceará se deu em 1983, aos 7 anos de idade. Durante sua juventude até chegar à fase adulta, manias compulsivas, alcoolismo e iniciativas de cooperação com conhecidos e desconhecidos foram características que marcaram sua trajetória.

Para além do “construir para”, existe o “construir com”. Por isso, este trabalho quer ser instrumento no processo de humanização, ou seja, da busca contínua pela liberdade crítica de pessoas historicamente colocadas à margem da escuta social. No entanto, é fundamental ressaltar o indivíduo que particularmente teve sua trajetória narrada neste estudo, tornando-o (novamente) protagonista de seu percurso de vida: “ele (o oprimido) não é

¹² A escolha pelo gênero feminino ao se referir a pesquisadores (independente do gênero) é uma expressão para além do gênero da autora deste texto, mas visa dar notoriedade às mulheres pesquisadoras, as quais são, muitas vezes, escondidas pela sombra da língua portuguesa.

¹³ Os nomes apresentados não remetem à veracidade real dos entrevistados. Eles são uma homenagem a Antônio Rodrigues e Edimar Rodrigues, meus tio-avós, vítimas da pandemia de COVID-19.

¹⁴ Na história da educação especial houveram inúmeras mudanças relacionadas às nomenclaturas utilizadas para denominar pessoas com deficiência. Na segunda metade do século XX, era comum encontrar palavras como “retardado”, “excepcional” e “mongolóide” (MAZOTTA, 2011).

coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsavelmente” (FREIRE, 2017, p.11).

Para imersão nessa discussão, o Capítulo 1, intitulado “A Conceituação do Ser Humano Omnilateral” abordará conceitos basilares na perspectiva de formação integral e educação multifacetada. Portanto, apresentará as nuances dos processos formativos que, ao se caracterizarem plurais, conseguem desenvolver diversas e diferentes áreas de uma pessoa. A discussão ainda irá fomentar apontamentos sobre o traço utópico e legal da formação omnilateral. Nesse sentido, configuram-se para essa discussão os subtópicos 1.1, “Compreensões a Respeito do Ser Humano Omnilateral”, e do 1.2, “O ‘Ser mais’ e a Educação Libertadora para a Formação Humana”.

Adiante, no Capítulo 2, denominado “A Historicidade da Educação Especial na Perspectiva do Trabalho e Educação”, tomando como âncora os processos de formação em ambiente escolar, são explorados pontos importantes da HEE no Brasil, com foco no entrelaçamento dessa área com o percurso da história da educação no Brasil que, por uma construção histórica, foi marcado com a perspectiva trabalho e educação. Os subtópicos do capítulo denominam-se 2.1 “Marcos Históricos: das Primeiras Iniciativas Oficiais ao Surgimento da Sociedade Pestalozzi no Brasil”, 2.2 “As Nuances da Sociedade Pestalozzi e a Hegemonia das Instituições Privadas da Educação Especial no Brasil”.

O terceiro e último Capítulo, 3. “História de Vida: Tessituras entre Práxis Pedagógicas”, aborda a metodologia utilizada na pesquisa, bem como as reflexões e apontamentos sobre a história narrada aqui apresentada. Assim, o subtópico 3.1 “A Narrativa e o Método” apresenta o método (auto)biográfico e as nuances da entrevista narrativa (importância dos sentidos) (FERRAROTTI, 2010; NOGUEIRA *et al*, 2017). O assunto é encerrado com o Diário de Itinerância de Barbier (2007).

Há, ainda, a apresentação da convergência entre a teoria exposta anteriormente com a narração da história de vida apurada e analisada neste estudo nos subtópicos 3.2, “História de Vida: Eu, a Escola e o Mundo” divide-se em três: 3.2.1 “ ‘É de jogar lixo que gostava de fazer’: o ‘Eu’ de Antônio, por eles”; 3.2.2 “ ‘A escola foi muito boa com ele, por mim, ele não tinha saído de lá’: Marx e os Percursos Sociais da pessoa com Deficiência”; 3.2.3 “ ‘Faria tudo de novo por ele’: Amorosidade Crítica em Paulo Freire”.

Ademais, o tópico expressa ainda o cerne da pesquisa objetivado previamente: é possível identificar através das narrativas dos sujeitos nuances referentes às suas formações política (trabalho e educação), pedagógica (práticas pedagógicas) e humana (conscientização crítica)? No decorrer do trabalho essas e outras discussões serão apresentadas.

1. A CONCEITUAÇÃO DO SER HUMANO OMNILATERAL

No início deste primeiro capítulo, o termo “omnilateral” será abordado em sua definição e conceituação no que se refere à origem do termo e sua compreensão e legitimidade para a análise aqui proposta. Além disso, o desenvolvimento do conceito de omnilateralidade se faz necessário devido ao referencial teórico da presente pesquisa, o materialismo histórico dialético, o qual consideramos fundamental quando o cerne da questão é a educação.

Após essa discussão inicial, em vista dos aspectos da omnilateralidade, que permeiam a esfera da formação integral do ser humano para além das amarras que a sociedade de classes impõe aos indivíduos, será proposto um diálogo com Paulo Freire, cuja perspectiva¹⁵ pode ser considerada análoga a Marx ou não. De fato, os autores apresentados são de correntes e tempos históricos diferentes.

A conceituação aqui apresentada define-se como necessária à abordagem teórica da pesquisa, porque não há como fazer uma análise, cujo foco são pessoas, sem problematizar a sociedade em que vivem, bem como as compreensões de mundo que essa sociedade impacta em cada indivíduo. As reflexões de Marx com o materialismo histórico dialético mostra como a sociedade se configura concretamente, ao passo que os diálogos freirianos expõem como os indivíduos se sentem ao perceberem e serem impactados por essa realidade.

1.1 Compreensões a Respeito do “Ser Humano Omnilateral”

O termo *omnilateral* está atrelado substancialmente à concepção de Karl Marx (1818-1883) sobre um modelo ideal de formação dos seres humanos. A partir de meados do século XIX, o autor apontou a eliminação da propriedade privada e da divisão do trabalho (que promoveriam o consequente fim da sociedade de classes e da exploração pelo trabalho alienado) como fatores essenciais para a formação humana omnilateral. Tal formação

¹⁵ No livro *Interlocuções Pedagógicas* (2010), Freire diz em entrevista que “(...) por respeito a Marx, eu não me defino marxista. Um teórico que aceite algum a priori da História ou na História não é marxista; (...) se eu aceito Deus como a priori e não admito ouvir perguntas sobre: como é este deus? Como ele age? Ele é homem, é mulher ou é um fluido? Ele mora aqui ou acolá?... Se eu não souber explicitar isso historicamente eu não estarei sendo marxista.” (SAVIANI, 2010, p. 9). Por outro lado, em sua última entrevista antes de falecer, é possível observar um posicionamento diferente do autor para com o tema. Por isso, trata-se de um debate importante na área da educação. Ver mais em: <https://www.youtube.com/watch?v=NmS6laz60do>.

configura-se como a superação da característica unilateral precedente, possibilitando, dessa forma, o pleno desenvolvimento das forças produtivas (MANACORDA, 2007).

Nessa mesma linha de conceituação, o autor italiano aponta que, diferente do que muitos acreditam, Marx possui, em certa perspectiva, um posicionamento negativo em relação ao trabalho alienado (discordando até de Engels por pontuar demasiadamente o aspecto positivo do termo), justamente devido a essa alienação. Para Marx, trabalho é a essência da constituição do ser humano. Sendo forma histórica da atividade humana, o “poder” que subjuga os indivíduos em prol da sua minimização e consequente alheamento do trabalho se constitui a partir da divisão deste, a qual é inerente, como citado anteriormente, à propriedade privada.

Ao abordar concepções de Marx é preciso, primeiramente, considerar sua ótica em relação à constituição da sociedade e das relações sociais. Assim, o materialismo histórico dialético é a maneira como o autor interpreta o mundo, ou seja, seu método de análise da sociedade:

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem (MARX, 2013, p.90).

As perspectivas são, de fato, relacionadas, pois é à luz da construção filosófica de Friedrich Hegel (1770-1831), idealismo hegeliano, e de Ludwig Feuerbach (1804-1872), que Marx elabora seu pensamento. Todavia, em divergência ao autor do século XVIII e ao idealizador do ateísmo humanista, o materialismo histórico não absorve o idealismo tradicional (HISTÓRIA DO SOCIALISMO, 2014).

Além disso, o âmago do materialismo histórico é a consciência de que a existência dos seres humanos está intrínseca a um contexto histórico e em consonância às relações materiais da sociedade. Isso significa que a ocasionalidade não explica as situações reais existentes, mas sim a sequência de vários paradigmas concretos ao longo dos tempos:

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos. (MARX, 2011, p.25)

Um termo muito comum a Marx e à corrente marxista que é essencial à análise da sociedade através da perspectiva materialista histórica é “*práxis*”. No entanto, em diversas

ocasiões e prismas, há interpretações diferentes sobre seu significado. Dentro mesmo das correntes marxistas, com efeito, não há uma definição harmônica.

Considera-se, nesse trabalho, que “a *práxis* concebida por Marx, Engels, Gramsci e Vázquez não é entendida como mera atividade prática elaborada pela consciência humana, mas sim como atividade material do homem social (PIO *et al*, 2015, p.5772).

Anterior a essa discussão, ainda, é preciso destacar a relação entre os seres humanos e a natureza, tendo em vista o seu caráter vital para a espécie humana, bem como o caráter fundamental das relações sociais para a constituição do ser humano como pessoa humana:

(...) sem a transformação da natureza pelos homens - e sem a reprodução biológica - não há história humana. Contudo, o ser social é distinto do mundo natural porque, na esfera da vida a evolução se faz pelo desaparecimento e surgimento de novas espécies de plantas ou animais, a história humana é o surgimento, desenvolvimento e desaparecimento de relações sociais. (LESSA, 1999, p.1)

É por isso que se faz necessário pensar sobre esses desdobramentos para encontrar uma linha de similaridade entre os tempos históricos. Para introduzir a concepção de trabalho, Lessa (1999), fundamentado no materialismo histórico e dialético, concentra-se nos conceitos de prévia ideação ou teleologia para, desse modo, definir a capacidade desenvolvida pelos primórdios da espécie humana em antecipar na consciência um resultado presumível às ações que realizam. Devido a essa previsão, portanto, o indivíduo tem a oportunidade de avaliar suas opções de ações.

O processo de teleologia insurge a partir da relação das pessoas com a natureza, pois é inevitável a presença de uma necessidade para instigar tal avaliação de opções. Ao passo que essa relação está inerentemente ligada às relações sociais, é possível afirmar que “ao transformar a natureza, os homens também se transformam, pois adquirem sempre novos conhecimentos e habilidades” (LESSA, 1999, p.2), os quais contribuem para uma nova demanda de necessidades e de viabilidades de concretizá-las.

Para Engels (1876), foi o desenvolvimento do trabalho que possibilitou a efetivação dos conhecimentos e habilidades, que surgiram a partir das necessidades humanas. Essa perspectiva configura-se desde a adoção da posição ereta pelos macacos antropomorfos (e a mudança da função das mãos¹⁶ em relação aos pés) e do agrupamento para atividades coletivas (favorecendo o início posterior às sociedades) às adaptações maturacionais do cérebro (laringe para a linguagem, sentidos para maturação do cérebro) e mudança de alimentação (prática da caça e pesca).

¹⁶ “[...] a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele.” (ENGELS, 1876, p. 7)

Portanto, para o autor, o que diferencia o ser humano do macaco é o trabalho, aquele que, para além de atividade, é condição basilar e essencial da vida humana: “só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a”. (ENGELS, 1876, p. 22)

Retornando às concepções marxianas expressadas por Manacorda (2007) e citadas no início dessa elucidação, infere-se que o trabalho, cuja origem desenha-se como atividade humana (instrumento) e premissa para “humanização” do ser humano (no sentido de torná-lo ser humano), têm essas primeiras compreensões alteradas ao passo que a sociedade capitalista às distorce em vista de seus interesses particulares. A partir desses apontamentos, é inviável pensar em omnilateralidade dissociadamente do trabalho (concepções originárias e transformações a partir do desenvolvimento do curso histórico).

Para Marx, a educação deveria ser gratuita e universal para todas as crianças, independente de classe social. Além disso, deveria haver uma união do ensino e trabalho, ancorando-se na ideia preliminar de que a sociedade de classe nasce a partir da divisão do trabalho. Na obra “Princípios do Comunismo”, de 1847, Engels enfatiza uma necessária transposição da unilateralidade, inerente aos indivíduos devido à divisão do trabalho, para a omnilateralidade a partir do “ensino industrial”. (MANACORDA, 2007)

Essa concepção de modelo ideal de educação vai ao encontro da perspectiva educacional gramsciana, a qual “buscava fugir da tradicional divisão/separação do trabalho entre trabalho manual e trabalho intelectual” (MELO, 2019, p. 39). Assim,

(...) no processo de construção do seu pensamento educacional, Gramsci busca uma concepção original, uma ‘pedagogia da emancipação humana’, que privilegie uma nova relação adulto-criança, um equilíbrio entre o espontaneísmo e a coerção sob novos sentidos[...]. [...] Uma pedagogia da emancipação humana para construção de *um novo homem, um homem moderno integralmente desenvolvido, uma síntese do engenheiro americano, do filósofo alemão e do político francês, recriando o tipo moderno do homem-coletivo personificado em Leonardo da Vinci* (GRAMSCI, 2005b). (MELO, 2019, p. 45)

É muito oportuno instigar uma nova compreensão desse pensamento do autor italiano a partir da observação do contexto e especificidades da nossa sociedade brasileira, tornando este ideal em algo material. Desse modo, este “homem moderno integralmente desenvolvido” pode e deve ser, em síntese, compreendido como uma brasileira (um brasileiro), preta (preto), branca (branco), nordestina (nordestino), transsexual, com deficiência, bem como em tantas outras configurações.

Em meios a essas concepções de formação omnilateral, é favorecido o surgimento de significativas perguntas fomentadoras de análises: Formação significa o mesmo que educação? Formação humana contempla campos como formação pedagógica e política ou caracteriza-se apenas como uma etapa de um conceito mais amplo de formação omnilateral? Uma hipótese para tais indagações é que a formação humana se caracteriza, de fato, como uma etapa da formação omnilateral.

O conceito de "formação" é mais amplo, porque integra tudo que influencia na constituição do "ser". Educação, seja em espaços formais ou informais de ensino, possui, reveladas ou não-reveladas, intencionalidades pedagógicas e algumas características peculiares de sua organização. Ela acaba seguindo determinadas padronizações (presença ativa de um currículo, papel docente, material didático, métodos de ensino, etc), não necessariamente tudo, mas podem também estar presentes (MACEDO, 2010). Com isso subentende-se que:

O indivíduo não é epifenômeno do social. Em relação às estruturas e à história de uma sociedade, coloca-se como um polo ativo, impõe-se como uma práxis sintética. Mais do que refletir o social, apropria-se dele, mediatiza-o, filtra-o e volta a traduzi-lo, projetando-se numa outra dimensão, que é a dimensão psicológica de sua subjetividade (FERRAROTTI, 2010, p. 44).

Advém, dessa percepção de formação, a necessidade de reflexão sobre a formação das pessoas com deficiência. É preciso pontuar a indispensável participação das instituições, principalmente, escola e família, na catarse fomentada pela reflexão apontada.

1.2 O “Ser Mais” e a Educação Libertadora para a Formação Humana

Tomando de empréstimo o termo marxista para dialogar com conceituações de outros teóricos, a ideia de formação omnilateral é aludida ao processo que propõe desenvolver diferentes áreas de um indivíduo no intuito de torná-lo pleno, completo, para que, dessa forma, possa ser livre para atuar na transformação social. Todavia, o que significa ser um ser humano livre?

Tal relação pode ser dialogada dentro de uma perspectiva teórica. Nesse sentido, a abordagem freiriana de educação concebe-se como a mais coesa para a construção de sentidos em relação à dimensão do “ser mais”. Paulo Freire (1921-1997) foi um filósofo humanista brasileiro, que concebia o alcance da realidade concreta através do diálogo.

Para Freire (2017), o ser humano é incompleto, porém, devido às mediações proporcionadas pela educação/escola, ele alcança sua completude através do “fazer”. Este “fazer” mencionado não pode ser a prática dissociada da teoria, pois a perspectiva da omnilateralidade, que para Freire seria o ser em sua inteireza, só é possível a partir da *práxis*. De acordo com o autor,

(...) *práxis* é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Dessa forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela (FREIRE, 2017, p. 52).

Assim, das explicações mais inteligíveis e objetivas, encontra-se aquela que concebe *práxis* como uma relação dialógica entre teoria e prática. É devido a essa perspectiva que, para Freire (2017), a *práxis* libertadora é instrumento do processo de emancipação humana. Sendo a *práxis* o movimento de “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (p. 52), a concepção de educação que emerge desse pressuposto é caracterizada por uma pedagogia, que, através da consciência crítica de si e do mundo, os indivíduos possam gozar da liberdade plena de um não-oprimido.

As vivências em decorrência do experienciar-se denotam aspectos importantes de uma possível trajetória de humanização e desumanização. Essa dualidade surge na medida em que esse indivíduo está envolvido na sua busca por encontrar-se, cujo movimento se dá à medida em que se reconhece como ser inconcluso. Para ser mais, é preciso ser consciente de sua inconclusão.

Essa desumanização pode ser fruto de uma tentativa de humanização errônea, da qual seu resultado surge na impossibilidade de superação de suas condições subalternas de vida, há a distorção da vocação do ser humano em ser mais. É importante salientar que a condição do ser mais, enquanto ação individual, implica num processo de superação da subalternidade, não sendo capaz de descomplexar todo um sistema social desigual. Contudo, em vias de ação coletiva, pode ser capaz de reordenar o modo como as condições de opressão são existentes. A mera consciência do fato pode fazer com que o mesmo haja sobre ele.

A busca por ser mais é a tentativa de reencontro consigo mesmo, um salto em meio a uma realidade social opressora, mas não é um salto qualquer, é uma ação que se faz pautada na existência de uma percepção de mundo mais consciente, o que faz surgir, em demasia, o pensamento pela busca de novos sentidos que o façam, realmente, ser mais.

O processo de humanização acaba por ser uma luta pela desalienação, por sua afirmação enquanto ser para si, consigo. A humanização acaba sendo uma esfera carregada

de significações que fazem com que mulheres e homens se efetivem concretamente em sua história, venham a sair das amarras de ser apenas produto de um sistema social desigual e faz com que busquem caminhos, além do destino social que lhes foi imposto. Não existe desigualdade inata, a pessoa não nasce com um sentimento de desigualdade social no âmago de sua existência. O termo desigualdade, assim como tantos outros, é forjado no trato social dos indivíduos com os percursos de vida que lhe são vividos, sentidos.

Com a instauração dessa noção de mundo errônea que o opressor apresenta ao oprimido para fazer com que este acredite que sua situação é aceitável e insuperável, a qual apresenta-se na realidade concreta, surge a elaboração fatídica do ser menos. O ser menos é a antítese do ser mais, momento no qual a tomada de consciência sobre o mundo ainda não foi atingida e a sua condição de subalternidade está instaurada em sua realidade sem vias de superação. Essa conjuntura é imposta pelos opressores de forma violenta. Nenhuma ação que busca a desqualificação do outro pelo outro traz amor, pelo contrário, alude à ignorância, pois é na ignorância do não saber e do não sentir que essa sensação de não-pertencimento se alastra (FREIRE, 2017).

Por isso, se faz importante a prática laboral do ser mais em várias vertentes, em diferentes possibilidades construídas por esse mesmo indivíduo. Como expressa Freire (2017, p. 41), ao mencionar que, “e aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos - libertar-se a si e aos opressores (...) só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar ambos”. Por exemplo, uma pessoa em situação de vulnerabilidade social, morador de periferia, que toma ciência de que tal condição advém de uma perspectiva dialética-histórica, que lhe foi imposta geracionalmente sempre a pobreza como única alternativa de existência, ao buscar superá-la na sua prática cotidiana, se instaura na condição do ser mais.

Na dimensão de um processo libertário conciso, tal ação precisa ser arraigada de elementos que a tornem viável (como um sistema escolar ciente de seu papel social, políticas públicas que dialoguem com grupos de base, etc). É nessa movimentação que o indivíduo viabiliza seu processo de mudança e tal movimento se dá quando o mesmo passa a buscar outros referenciais não somente pelo mundo, mas com o mundo. Essa dialética de homem e mundo permite que o mesmo se humanize, conquiste a sua forma humana, descolada de uma identidade social a qual lhe foi imposta (opressão), não foi fruto de sua busca e conquista em concretude.

O mundo, em movimento dialético, deixa de ser espetáculo e passa a ser palco, onde a atuação do homem se dá pelos seus próprios movimentos de ação, coordenados por si

e para si. Essa consciência acaba por ser “um comportar-se do homem frente ao meio que o envolve, transformando-o em mundo humano” (FREIRE, 2017, p. 18).

Para Freire (2017), o ser humano está para o mundo sob uma relação objetiva. Este “estar com” e não somente “estar no” mundo é um aspecto fundamental para o diálogo sobre a transcendência ou vocação humana. Para além do viver, a relação ativa entre indivíduos e mundo permite o existir, o qual está intrinsecamente ligado à tomada de consciência crítica. Dessa forma, o pensar criticamente é a chave do existir concretamente e ativamente no mundo.

Distanciar-se do mundo objetivo implica imergir em uma gama de encontros com a premissa das suas próprias subjetividades, perspectivas de construção do indivíduo que não se separam, pois acabam por dialogar no sentido de importância, ao entendermos que são ambas as formadoras dele mesmo. A percepção crítica de mundo se forma nessa relação dialética entre mente e corpo conscientes, um corpo carregado de sentidos atrelado a uma mente imersa em inquietações que visam mudanças. Essa linha, não é completamente linear dialógica, pois a incompletude possui também seu valor de importância, o que configura uma *práxis*, no sentido de unir vida e consciência, teoria e prática indissolúveis.

Esse processo de conscientizar-se, de trabalhar na perspectiva da construção de um ser mais vivo, ativo em sua própria visão de mundo, acaba por ser um movimento de conquistar-se, indo de encontro a uma perspectiva isolacionista. A dimensão do isolamento, que alguns indivíduos fazem, acaba por constituir um fechamento de consciência, que só pode ser movida ou ampliada quando retorna à condição dialogal. Por isso, acaba por ser tão importante a visão mais ampliada de mundos além de si.

Quando mulheres e homens buscam ser mais, buscam ser mais para si, mas não somente em virtude de si. É um ser mais em comunhão com outros seres, uma verdadeira ciranda dialógica na qual todos se olham, não dentro de um olhar raso, mas sempre buscando ver além do que está posto, construindo pontes de intersubjetividades constantes. A aproximação do indivíduo com a sua realidade, sem se desconectar da sua intersubjetividade, é vital para o fortalecimento do mesmo em demasia.

Nessa interlocução entre pensar e sentir, a dimensão do diálogo atua como um dos protagonistas no processo de transformação do ser humano. É na dimensão dialógica que acaba-se por fazer com que os mundos sociais se intercalam, se problematizam, se entendam (e se desentendam) em um movimento rico de possibilidades. É na inconclusão que as pessoas em diálogo se formam, na diferença, na constância, no encontro em si com o outro.

“A consciência de si e a consciência de mundo crescem juntas e em razão direta: uma é luz interior da outra, uma comprometida com a outra” (FREIRE, 2017, p. 20). Nessa perspectiva, a tomada de consciência acaba por ser um processo de correlação, pois se cada consciência ficasse engavetada em seu próprio mundo, o processo de conscientizar-se seria feito de forma uníssona, não haveria uma pluralidade de perspectivas, oriundas quando existe diálogo entre mundos diferentes. Com isso, a ação dialógica surge como ferramenta constituinte da tomada de consciência, ela dá vida, ajuda a historicizar. “O diálogo não é um produto histórico, é a própria historização” (FREIRE, 2017, p. 22).

Na medida em que se conta a sua própria história, o indivíduo se refaz, se dissipa no mundo em constante presença e contradição. Esta presença está diretamente relacionada ao fato de que “ser gente” é uma construção. Os seres humanos são pessoas de trajetória e contradição, pois o fato vivido acaba por ser a visão sentida do fato, uma visão detalhista do sentido refletido na fala.

Indivíduo e mundo, nesse momento, acabam por se colocar atuantes no palco das vivências, se perfazem em suas próprias consciências. “O isolamento não personaliza porque não socializa” (FREIRE, 2017, p. 22). O processo de autoconsciência não se encerra em si, ele se encontra e se expande, se refaz em constante contato com o mundo.

“A palavra instaura o mundo no homem” (FREIRE, 2017, p. 26). A palavra acaba por entrar no mundo das consciências, viva se torna coesa em sua plenitude. No processo de formação humana, a palavra como espaço de reconhecimento das consciências de si através do mundo. No sentido de formar-se, não existe a premissa da pessoa inculta.

Ao buscar a sua humanização, mulheres e homens acabam por fazer-se enquanto ser humano, no sentido de que a dimensão do ser se configura como existir. Esse movimento de “fazer-se humano”, pode ter como base um dos princípios dialógicos freireanos: o amor.

O amor, dimensionado na ótica freireana, é compromisso com a sinceridade, construção de sentido consigo mesmo, diferente de um amor idealizado, o amor é ato de partilha do outro olhando, em primazia, para si. Nas relações de trocas, acabamos por engessar os processos relacionais em um tom de não reconhecimento do outro como legítimo outro (MATURANA, 2009).

Busca-se, assim, criar caminhos para que o outro nos alcancem objetivamente, quando, na verdade, no sentido de ser mais, enquanto essência formadora, é preciso pensar em uma epistemologia que não busque restringir, que se alargue na própria função humana de ser, de potencializar possibilidades múltiplas de encontros genuínos.

A alteridade, condição de busca do que é o outro, alarga a dimensão do ser mais, pois incorpora a dimensão da empatia, ou seja, a pessoa que se coloca no lugar do outro dentro de uma dimensão afetiva, espiritual, de importância em sua relação viva de sentidos. É o sentir genuíno, vivo, que verdadeiramente torna existencial, a busca pelo ser mais.

No desvencilhamento dos oprimidos de sua suposta condição ambígua de opressão, o amor acaba por ser matéria prima de libertação prática, de superação de uma condição subalterna, em vias do combate à desigualdade social latente. O amor freireano surge como expressão revolucionária¹⁷ e a amorosidade enquanto prática pedagógica para o ser mais, não se propõe a se prender em uma conceituação única.

Com isso, é importante que se trabalhe, o indivíduo consigo mesmo, a perspectiva de uma educação formativa de base crítica, entendendo que uma perspectiva amorosa para a elaboração desse ser mais, deve ser um exercício efetivo de bem querer ao outro, de partilha consciente e universal. No instante em que o afeto é experienciado na sua prática viva, isso acaba por criar vínculos emocionais, que serão importantes para o decorrer do seu próprio processo formativo pedagógico.

A relação de base crítica entre pessoa e mundo faz-se no sentido em que todos os saberes podem ser construídos dentro de uma perspectiva dialógica. Com isso, o amor ganha potência, já que é arraigado de sentidos. Todavia, se a construção de um possível outro (amoroso) não parte sumariamente do próprio indivíduo que iniciou tal ação, como conceber a legitimidade de seu ato?

Se não se experiencia ser amoroso de verdade, em sua legitimidade criativa, acaba por ser impossível ser amoroso apenas na fala. É preciso tornar mais próximo aquilo que se diz com o que, de fato, se faz (FREIRE, 2019). O exercício inicial de amorosidade precisa ser verdadeiro, pois as pessoas ao redor podem encarar essa ação amorosa na esfera da falsidade, da não autenticidade.

Essa dimensão de amorosidade é capaz de fazer com que o ser humano compreenda a importância de estar no mundo em completude e se reconecte com o mesmo. Quando se fala de mundo, se refere aos macros e micro mundos, como um território grande a nível de país ou até mesmo uma comunidade de periferia de uma grande capital. A pessoa em sinergia com o mundo, entendendo-o com sua base amorosa, pode pensá-lo também criticamente.

¹⁷ Essa característica do amor como expressão revolucionária será aprofundada no Capítulo 3, no tópico 3.2.3

Amor e consciência crítica estão interconectados, como luz e sombra, dia e noite, ambos exercem papéis importantes em suas próprias realidades. Contudo, “partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas estar no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta na sua abertura à realidade” (FREIRE, 2020, p. 55). O ser humano e o mundo são artistas em cena no importante palco da vida.

“Exatamente, porque, ser finito e indigente, tem o homem na transcendência, pelo amor, o seu retorno à sua fonte, que o liberta” (FREIRE, 2020, p. 56). Esse mesmo ser inacabado existe no tempo, está dentro de si o tempo de sua constante evolução, de seus pecados inacabados e reduz-se ao tempo de hoje, que o esmaga, pois pensar o hoje em demasia sufoca a esperança, o movimento ativo de esperar-se.

Portanto, pensar em um indivíduo alheio à sua realidade social, é pensar em um ser quase que vazio, dissociado de seu próprio mundo. “Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade. E há também uma nota de criticidade” (FREIRE, 2020, p. 56).

A sua transcendência se mostra no elemento basilar de sua finitude. De enxergar-se como ser inacabado, que mediatizado por esse mundo social, é capaz de transcender em constante transformação. Seu inacabamento o humaniza, a busca por uma humanidade em completude deve ser uma eterna busca, como um pote de barro moldado em mãos leves e amorosas pela ação do tempo.

De seu inacabamento, pode surgir a dimensão reflexiva como ferramenta efetiva de busca por um novo que supere a sensação de vazio, nesse aspecto, a tomada de consciência crítica em relação ao seu mundo social visa construir esse percurso. Embora negada aos seres humanos devido ao processo de massificação social, esse movimento de tomada de consciência como parte da construção de um ser humano livre, humanizado, advém de um longo processo histórico.

De acordo com Bloch (2002), a história é o estudo do ser humano no tempo. Isso demonstra o quanto tal concepção de Ser (ser histórico) possui fundamentação sólida na linha temporal humana, bem como salienta que o cerne do processo histórico são as ações que os indivíduos praticam socialmente através das gerações. O tempo não muda, o que muda são as mulheres e homens de uma sociedade.

Como citado, a massificação configura-se danosa aos indivíduos no que se refere à sua característica de negação e afastamento deles de sua vocação de ser mais. Massificar é, portanto, “desenraizar” e “destemporalizar” aqueles que possuem, nas relações sociais e na tomada de consciência crítica, suas raízes e que estão instaurados no tempo (FREIRE, 2020).

Ao aprofundar os diálogos a partir desse prisma, é preciso salientar o caráter histórico e cultural intrínseco das relações sociais humanas. Isso porque, diferente dos animais irracionais, mulheres e homens objetivam a realidade e constroem um vínculo social a partir das relações com o outro de maneira existencial, não apenas através de um círculo de contatos.

Rememorando o mesmo viés de Lessa (1999), citado em ensejo anterior, sobre a diferenciação entre ser natural e ser social, Freire (2020) também aborda importantes pontos deste diálogo ao expor as singularidades dos processos de acomodação e integração. Para o autor, acomodar-se é próprio dos animais, que têm como exclusivo objetivo a sobrevivência através da adaptação. Por outro lado, integrar-se é vocação humana, pois atribui sentido à humanização dos indivíduos.

Embora esteja pré-exposta uma concepção puramente de distinção de significação teórica a respeito das origens dos seres humanos e suas características mais basilares, essa discussão é extremamente necessária para fundamentar posteriores diálogos a respeito da formação omnilateral dos indivíduos.

2. A HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DO TRABALHO E EDUCAÇÃO

No presente capítulo, o objetivo é apontar o percurso histórico da EE no Brasil, desde as primeiras iniciativas oficiais até as particularidades de uma das instituições hegemônicas¹⁸ na área: a Sociedade Pestalozzi (SP). Para isso, é crucial, ainda, apresentar a trajetória da educadora russa Helena Antipoff, bem como o impacto educacional causado no país a partir da década de 1930, devido ao uso dos testes psicológicos provenientes da psicologia cognitiva em evidência nessa ocasião, impulsionados pela chegada de Helena Antipoff.

Para essa elaboração, foram consultadas literaturas que tratam a respeito da historicidade da educação especial no Brasil, como Rafante (2006, 2011), cujas produções referem-se a uma profunda análise da vida e trajetória profissional da fundadora da SP. Em contribuição, a partir de Mazzotta (2011) foi possível apresentar trechos específicos a respeito da história e políticas públicas da EE de maneira mais singular.

2.1 Marcos Históricos: Das Primeiras Iniciativas Oficiais ao Surgimento da Sociedade Pestalozzi no Brasil

As relações sociais características dos seres humanos são tão inerentes ao contexto histórico ao qual pertencem, quanto aos espaços nos quais se desenvolvem. A partir desse viés, é possível inferir que, apesar de elas não se restringirem a locais específicos, existem espaços formativos historicamente estabelecidos em muitas culturas para tal fim, como a família e a escola, por exemplo. Em ambos locais mencionados, as trocas sociais existentes são riquíssimas. Por isso, recorrendo a Manacorda (2007), é importante perceber como esses espaços se constituem, bem como quais perfis de pessoas são por eles formadas.

No caso da escola, inúmeros fatores são engrenagens que permitem essa instituição a ser espaço educativo de formação humana. A estrutura física, os recursos didáticos, bem como suas manutenções, são exemplos de engrenagens ligadas à parte material, prática. O outro segmento existente reporta-se à estrutura organizacional, tanto no

¹⁸ É válido ressaltar que após a criação e ascensão da SP no Brasil em meados do século XX, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), criada em 1954, foi conquistando maior hegemonia no campo da Educação Especial no Brasil.

sentido teórico-pedagógico, quanto nas questões operacionais da gestão e execução pedagógica na instituição.

O universo educacional resultante da junção de tantas engrenagens singulares fundamenta-se na amplitude de perfis de pessoas que por ali passam, de geração em geração, por anos de sua vida. Nesse sentido, é dever da escola buscar continuamente novas estratégias, que atendam às necessidades das pessoas que por ela são formadas, independente de quaisquer construtores sociais (raça, gênero e classe social). Todavia, há uma extensa e histórica trajetória de exclusão envolvendo o ambiente escolar.

Ao analisar o percurso histórico das questões referentes à educação formal no Brasil, é possível inferir, em uma escala ampla, que a educação como instrumento de formação humana (na dimensão prática) em nenhum momento foi prioridade no país. Por isso, diante desse pressuposto, é válido afirmar que a escola configura-se como instrumento de coerção, à disposição dos interesses da classe dominante¹⁹.

Contudo, afirmar que o Brasil não teve²⁰ iniciativas políticas em educação é um equívoco, pois é ingênuo não destacar a parcialidade das decisões políticas tomadas na referida área. Devido a esse jogo de interesses, uma sistematização da educação brasileira começou a ser impulsionada, de fato, a partir do século XIX. É válido destacar que, no que se refere à educação de pessoas com deficiência, esse período, de acordo com Mazzotta (2011), foi marcado por isoladas iniciativas oficiais e particulares.

Essas iniciativas que o autor destaca pertencem ao recorte temporal de mais de cem anos (1854-1956), sendo as ocorridas no século XIX a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Em consonância à análise anterior sobre priorização da educação no Brasil, bem como seu caráter classista, Mazzotta (2011, p.30) destaca que “em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos (no Brasil, ambos os institutos) atendiam 35 cegos e 17 surdos”.

¹⁹ As tendências pedagógicas no Brasil podem ser elencadas em dois agrupamentos: o primeiro refere-se às teorias não-críticas (pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista), que confiam à educação escolar a capacidade de superar a marginalização, sendo o segundo os das teorias crítico-reprodutivistas (Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, Teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado -AIE- e a Teoria da escola dualista), cujo essência compartilha da visão da escola como propagadora da marginalização. (SAVIANI, 1999).

²⁰ O recorte temporal aqui empreendido refere-se, principalmente, a partir da Primeira República (1889-1930), período histórico que protagonizou o direcionamento da responsabilidade da educação primária aos Estados, tendo suas primeiras investidas a Reforma Benjamin Constant (1890), em caráter federal, e a Reforma Caetano de Campos (1892), em São Paulo. A atribuição da educação primária às províncias vem desde o Império, com o Ato Institucional de 1834, organização que foi mantida com a Proclamação da República.

Todavia, como instituições pioneiras no atendimento educacional a crianças com deficiência, as instituições supracitadas são referências e importantes marcos na história da educação especial no Brasil. Além dos institutos, no entanto, Rafante (2011) destaca a criação do Pavilhão Bourneville no início do século XX (1903), o qual configurava-se como espaço dentro do Hospício Pedro II, destinado exclusivamente às crianças ali residentes, separando-as dos adultos. No Pavilhão,

o ensino primário era indicado para os menos comprometidos e o ensino profissional para os adolescentes. (...) As meninas aprendiam a costurar e confeccionavam a roupa dos internos; no entanto, os meninos, até 1906, não tinham ensino de ofício. Olavo Bilac visitou o pavilhão em 1905 e observou que a falta do ensino de um ofício aos meninos causava prejuízo ao hospício, que desperdiçava “energias úteis” (BILAC apud MÜLLER, 2000, p. 88). Para Fernandes Figueira, o objetivo do pavilhão era tornar as crianças úteis para a sociedade. Considerando que, de acordo com o tipo de patologia, era desenvolvido um tipo de atendimento, ficava nas mãos do médico a indicação das crianças que deveriam ser “abandonadas” por não apresentarem melhoras (MÜLLER, 2000 apud RAFANTE, 2011, p. 56)

O trecho acima destacado, apresenta não só o terceiro espaço destinado à educação das crianças denominadas “excepcionais” no Brasil até o início do século XX, seu objetivo e sua metodologia, também escancara perspectivas e práticas sociais relacionadas às funções de um indivíduo (e sua formação para que esteja apto a exercer tal utilidade coletiva, já que o caso refere-se à educação de crianças).

O citado “desperdício de energias úteis” demonstra uma concepção de educação pelo e para o trabalho inerente por muito tempo ao objetivo da formação de pessoas com deficiências. Tornar “crianças úteis à sociedade” tanto para impulsionar mais força de trabalho, quanto para que esse “desperdício” não resulte em um “inevitável” ou mesmo “justificado” abandono, apenas confirma o impacto negativo que a configuração social, no caso, o capitalismo vigente, impõe à educação no sentido de limitar seu papel de instituição formativa de seres omnilaterais.

Sobre a metodologia utilizada no Pavilhão, cuja semelhança é indubitável em outros espaços, sejam institucionalizados como a Sociedade Pestalozzi ou em ambientes sociais diversos, é possível afirmar que a divisão do trabalho a partir da identidade de gênero das crianças e adolescentes mantém-se, o que é resultado de um paradigma histórico. Apesar do perigo iminente (de mais um) abandono, era privado às crianças do sexo masculino um ofício já existente devido aos padrões sociais.

Adiante, anos seguintes após suas fundações, houve uma crescente produção científica no país com foco na educação de pessoas com deficiências, fator que impulsionou a

criação de outros espaços referentes à educação desse público alvo até meados do século seguinte:

Na primeira metade do século XX, portanto, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências. No mesmo período, três instituições especializadas (uma estadual e duas particulares) atendiam deficientes mentais e outras oito (três estaduais e cinco particulares) dedicavam-se à educação de outras (pessoas com) deficiência. (MAZZOTTA, 2011, p. 31)

Isso significa que até a data citada havia cinquenta e quatro espaços de ensino regular e onze instituições especializadas. Assim, as iniciativas direcionadas às pessoas com deficiência começaram a partir da década de 1930, caracterizando-se como o primeiro nó na agulha que irá tecer o molde à perspectiva da EE que só se efetivará no final do século. É preciso frisar o quanto a história dessa modalidade de ensino (educação especial) é traçada com consonância à luta de grupos que, devido a suas particularidades, sofrem constantes tentativas de silenciamento social.

As escolas especiais, bem como as classes especiais, eram espaços formativos destinados exclusivamente às pessoas com deficiências. Assim como evidencia as primeiras iniciativas no trabalho sistematizado com a educação primária no país após a proclamação da república, o uso da psicologia na educação tinha, a partir de análise histórica, de fato, a intenção de separar a formação para o trabalho manual e o trabalho intelectual (RAFANTE, 2011).

Essa dicotomização, no entanto, não possui um pressuposto biológico, como, muitas vezes, é lançado como justificativa para tais medidas, até porque se “a criança é capaz de fazer mais do que ela pode compreender” (VIGOTSKI, 1991, p. 66), possui total suporte cognitivo para se desenvolver. Pelo contrário: o viés dicotômico se dá a partir da classificação por classe social a quem a educação é destinada. A escola dualista é uma escola inteiramente intencional.

Em vista de confirmar essa conjuntura, considerando o percurso desta pesquisa, é possível utilizar como ilustração a criação do primeiro Laboratório de Psicologia Experimental Brasileiro, em 1906, momento em que “a Psicologia tornou-se peça fundamental para o desenvolvimento do processo pedagógico e os Laboratórios de Psicologia a ferramenta necessária”. (RAFANTE, 2011, p. 41)

Nesse prisma, ainda de acordo com Rafante (2011), processo de homogeneização das classes escolares a partir dos testes psicológicos, os quais enfatizam exacerbadamente a

existência de uma classe dos “excluídos”, cuja principal denominação eram “as turmas de classes especiais”, eclodiram no país a partir da década de 1930. De fato, entre o início do século e a intensificação dos testes para homogeneização escolar, o país estava passando por outros processos distintos, como São Paulo, por exemplo, estado pioneiro na criação dos grupos escolares e da organização do ensino seriado, que também passou a adotar a homogeneização das classes.

A principal defensora desse processo no Brasil foi Helena Antipoff (1892-1974), psicóloga e pedagoga russa que chegou ao Brasil em 1929, sob o convite do governo de Minas Gerais para colaborar com a Reforma de Ensino mineiro (Reforma Francisco Campos, 1927). Após sua chegada e com o trabalho junto aos grupos escolares de Belo Horizonte, a docente de psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores Primários

percebeu que a escola não atendia às necessidades das crianças, justamente por não incorporar os princípios científicos preconizados pela Pedagogia Experimental. A educadora direcionou sua atuação no sentido de criar instituições para receber essas crianças consideradas “excepcionais”, retirando-as do sistema de ensino oficial, sob a justificativa de que a escola era responsável pela não adaptação dessas crianças. (RAFANTE, 2011, p. 6)

Antipoff acreditava que as crianças e adolescentes “excepcionais” precisavam de ambientes escolares separados devido às suas especificidades biológicas e psicológicas (concepção escolanovista de educação), para dessa forma não atrapalhar o desenvolvimento dos demais. Diante desse cenário, ela atribui um novo valor linguístico ao termo “excepcional” ao direcioná-lo àqueles que

desviam acentuadamente para cima ou para baixo da norma de seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais, ou quaisquer dessas de forma a criar um problema essencial com referência à sua educação, desenvolvimento e ajustamento ao meio social” (ANTIPOFF, 1963, p. 271). De acordo com a referência de análise, havia subcategorias: “excepcionais orgânicos”, quando o parâmetro era a característica física ou mental; “excepcionais sociais”, quando os meninos eram classificados por sua conduta ou seu caráter, incluindo os meninos abandonados pela família ou pelo responsável (CAMPOS, 2002b). (RAFANTE, 2011, p.6)

É nesse contexto que começa a se delinear a história da Sociedade Pestalozzi no Brasil, com a criação em 1932, da Sociedade Pestalozzi²¹ em Minas Gerais, através da sua fundadora Helena Antipoff. Devido à sua hegemonia, a história da Sociedade Pestalozzi converge diretamente com a própria História da Educação Especial no Brasil.

²¹ Antes da criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, por Helena Antipoff, em 1932, no sul do País, em 1926, foi criado o Instituto Pestalozzi que, apesar de ser “(...) precursor de um movimento que, ainda que com divergências e variações, se expandiu pelo Brasil, e pela América do Sul” (WÜRTH, 1983, p.84 apud MAZZOTA, 2011, p.45), não tem relação com as ações da educadora russa em Minas Gerais.

2.2 As Nuances da Sociedade Pestalozzi e a Hegemonia das Instituições Privadas de Educação Especial no Brasil

A criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais²² (SPMG), em 1932, foi o primeiro marco na linha histórica da SP pelo país, desencadeando, por isso, diversas iniciativas como a fundação do Instituto Pestalozzi (1935) e de uma Granja-Escola (posterior Instituto de Psicopedagogia) na Fazenda do Rosário, a qual visava proporcionar “experiência em atividades rurais, trabalhos artesanais, oficinas e cursos para preparo de pessoal especializado” (MAZZOTTA, 2011, p.45). Tais movimentações contribuíram para o atendimento educacional às crianças e adolescentes “excepcionais”, principalmente deficiência mental, dentre outras especificidades.

Para Siems-Marcondes (*et al*, 2013, p. 43), até o século XIX, era pouco recorrente a separação dos conceitos de doença e deficiência mental, o que contribuía para uma visão deturpada daqueles que possuíam marcas biológicas atípicas. Essa visão, portanto, acabava por “não categorizar esses indivíduos como seres realmente humanos, em processo formativo, como os demais, não os identificava como sujeitos da educação”.

A respeito de tais “outras configurações”, vale salientar que, ao se referir aos beneficiados pelo Instituto Pestalozzi, Mazzotta (2011) cita “crianças mentalmente retardadas e com problemas de conduta”. Essas crianças e adolescentes com “problemas de conduta” eram destinadas a uma sala exclusiva, pois eram considerados “crianças particularmente difíceis de educar – os agitados, os neuróticos, os anti-sociais, as crianças moralmente defeituosas [...]” (ANTIPOFF & REZENDE, 1934, p. 19 apud RAFANTE, 2011, p. 141).

É possível inferir, assim, que os testes psicológicos aplicados às crianças e adolescentes na conjuntura do alinhamento entre educação, biologia, psicologia e medicina, no intuito de homogeneizar as classes para uma possível melhora no rendimento escolar, não só destaca positivamente apenas aqueles com melhores índices de desempenho e negativamente os que possuíam alguma especificidade biológica como transtorno, deficiência ou altas habilidades/superdotação. Os testes eram o principal instrumento de exclusão

²² A criação da SPMG ocorreu no contexto de inserção da Escola Nova no estado, quando se coloca a necessidade da pedagogia científica, que, fundamentada na biologia e na psicologia, deveria avaliar e classificar os alunos de acordo com o seu desenvolvimento, seus interesses e suas aptidões, separando-os em classes homogêneas, de modo que viabilizasse uma educação “sob medida” para as classes escolares. (NASCIMENTO e RAFANTE, 2019, p. 3)

também daqueles que, devido ao descaso prévio no âmbito social, não eram considerados adequados aos parâmetros exigidos pela escola.

De acordo com Mazzotta (2011), outros marcos importantes na história da SP foram a criação da Sociedade Pestalozzi do Brasil (1945) em Niterói, no Rio de Janeiro, da Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro (SPERJ) (1948) e da Sociedade Pestalozzi de São Paulo (SPSP) (1952), bem como a criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) nesses estados: Rio de Janeiro em 1954 e São Paulo em 1961. Cada uma das iniciativas citadas contribuiu de forma pioneira ao atendimento educacional com os “excepcionais” no Brasil.

A admissão na SPERJ, de acordo com o Boletim da Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro, no biênio 1968/1969, acontecia da seguinte maneira:

Aceita crianças de sexo masculino e de idade compreendida entre 6 e 11 anos para residência (internato) e de ambos os sexos, de idade compreendida entre 6 e 15 anos, para treinamento diário, portadoras de retardamento mental leve ou problemas emocionais que afetem o rendimento escolar. Crianças psicóticas, cegas, sofrendo de grande mal epilético, deficientes físicas, surdas mudas ou dependentes de cuidados de higiene, não são aceitas. Todas as crianças são admitidas por um período de 30 dias, para observação e diagnóstico, findos os quais é definida sua permanência no Instituto. [...] Embora a Sociedade Pestalozzi possua um corpo de consultores técnicos, integrado por especialista de renome, pode recorrer aos pais ou responsáveis quando necessário, para complementação diagnóstica, exames ou pareceres especializados. (SOCIEDADE PESTALOZZI DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1968-1969, p. 8)

Assim, de uma forma padrão nas instituições da SP, eram admitidos crianças e adolescentes em regime de internato, semi-internato, externato e ambulatório. O recorte das especificidades apontadas demonstra como a SP possuía foco no atendimento de deficientes mentais, bem como tinha um sistema de anamnese fixo. O último traço relevante a ser mencionado é que, apesar da presença de profissionais da saúde e da constante busca por embasamento científico na constituição do *corpus* da instituição, havia situações em que os pais ou responsáveis contribuíam com o diagnóstico dos filhos.

Ademais, a SPERJ ainda foi, por exemplo, precursora na orientação pré-profissionalizante de adolescentes deficientes mentais através de Oficinas Pedagógicas, bem como principal fomentadora da criação da Federação das Sociedades Pestalozzi, atual FENAPESTALOZZI, em 1980.

Em dezembro de 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Foram as APAES as principais propulsoras das Campanhas Federais com foco nas pessoas com deficiência no Brasil a partir de 1957, especialmente, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CEDEME):

Em 1957, da Campanha para Educação do Surdo do Brasil (CNES), vinculada ao Instituto Nacional de Educação do Surdo; em 1958, da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (CNERDV), ligada diretamente ao Instituto Benjamim Constant; em 1960, da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME). (RAFANTE, 2011, p. 213)

Em consonância ao momento histórico de referidas iniciativas, em 1956 é fundada a Sociedade Pestalozzi do Ceará. A SPCE instaurou-se com os mesmos princípios compartilhados pelas demais SP existentes até então espalhadas por todo o país, buscando beneficiar crianças e adolescentes com deficiência mental e/ou quadros afins.

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, nomeada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), configura-se como o primeiro marco na legislação nacional sobre a educação especial, em seus dois artigos presentes no Título X do documento:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Com isso, fica viável à percepção de que começa a se delinear, nesse momento, as políticas públicas nacionais no âmbito da EE. A ênfase na integração, bem como na forte participação do setor privado, disposto nos artigos apresentados, contribuem para a visão de que a hegemonia da Sociedade Pestalozzi proporcionou à instituição um local privilegiado na formulação das iniciativas públicas no que se refere à educação especial. De acordo com Rafante (2011, p. 254),

Depois de treze anos em discussão, em que diferentes interesses estavam em pauta, a educação dos “excepcionais” obteve seu espaço na LDB, de um lado, por convergir com interesses dominantes naquele momento²³ e, por outro, devido à mobilização realizada pelas Sociedades Pestalozzi, que reuniram pessoas de todo o território nacional em torno dessa questão, não deixando de constituir um elemento fortalecedor da inclusão da educação especial na legislação.

Em 1973, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), cuja fundação, ainda de acordo com a autora citada anteriormente, configura-se como resultado dos esforços elencados durante a década de 1960 em vista de legitimar nacionalmente a esfera da EE no Brasil. De acordo com Mazzotta (2011), a criação do centro extinguiu as

²³ Os interesses nesse contexto estão relacionados à iniciativa privada, que defendia recursos públicos para instituições privadas e as Sociedades Pestalozzi se enquadravam nesse perfil e fortalecia essa defesa (RAFANTE, 2011)

campanhas federais, transpondo tanto os seus recursos financeiros e patrimoniais, quanto também os do Instituto Benjamin Constant e do Instituto Nacional de Educação de Surdos ao CENESP.

Após o grande marco nacional que foi a Constituição Federal de 1988, em 1994 foi promulgada a primeira Política Nacional de Educação Especial (PNEE). Dois anos depois, em 1996, foi sancionada a nova LDB, já respaldada na constituição, a qual trouxe uma nova compreensão de educação para pessoas com deficiência. Esses importantes marcos foram basilares para o movimento de inclusão escolar que foi desencadeado nos anos seguintes. (MAZZOTTA, 2011)

É importante destacar que essa característica da inclusão escolar a partir dos anos de 1990 foi antecedida por um período de segregação e integração, sucessivamente. Especialmente, nas décadas de 1960 a 1980, é o período da Integração:

Foi na década de 1960, que se estabeleceu uma nova relação entre sociedade e deficiência, iniciando-se o processo de desinstitucionalização, dando lugar à integração, que pressupunha a possibilidade de “normalização dos deficientes”, o que significava identificar a lacuna no seu desenvolvimento e organizar a sociedade de forma a oferecer diferentes serviços para que o deficiente (sic) pudesse se adequar à sociedade, aproximando-se, ao máximo, do que era considerado “normal” (RAFANTE, OLIVEIRA, SILVA, 2018, p. 222)

É válido apontar, ainda, que a partir da década de 1990, a SPCE passou a se articular com a legislação vigente, buscando inserir seu público na escola regular através do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Após todo esse diálogo sobre os marcos históricos referentes à trajetória da educação especial, será apresentado, por conseguinte, o capítulo que abordara as questões metodológicas utilizadas nessa pesquisa. A partir de uma explicação sobre o método e suas nuances, o capítulo irá se aprofundar e dialogar nas histórias de vida de Antônio e Edimar, mãe e filho que partilham, aqui, suas vivências entrelaçadas à Sociedade Pestalozzi do Estado do Ceará.

3. HISTÓRIA DE VIDA: TESSITURAS ENTRE PRÁXIS PEDAGÓGICAS

Neste capítulo, serão apresentados a metodologia abordada no trabalho (3.1 A Narrativa e o Método), bem como os dados coletados para análise aqui proposta.

No subtópico 3.2.1: “ ‘É de jogar lixo que gostava de fazer’: o ‘Eu’ de Antônio, por eles”), há a apresentação de Antônio pela visão dele e de sua mãe. No tópico 3.2.2: “ ‘A escola foi muito boa com ele, por mim, ele não tinha saído de lá’: Percursos Sociais para além da Deficiência”, a SPCE é vista e narrada pela perspectiva de ambos os protagonistas. Por último, no 3.2.3: “ ‘Faria tudo de novo por ele’: Amorosidade Crítica em Paulo Freire”, há um diálogo aprofundado sob a ótica freiriana.

Quando se fala da Sociedade Pestalozzi e suas práticas pedagógicas dentro da perspectiva de quem as viveu. É válido salientar que não foi feita uma análise objetiva das práticas pedagógicas da Sociedade Pestalozzi do Ceará (localizada em Fortaleza), devido a inacessibilidade aos documentos oficiais da instituição. Todavia, foram imprescindíveis à análise documentos oficiais registrados por outras sedes da Sociedade Pestalozzi pelo Brasil (Rio de Janeiro, Minas Gerais).

Por isso, a relação de tal análise é, em demasia, da prática vivenciada em interação consonante com o mundo social dos entrevistados. Ou seja, não é uma teorização sobre a própria teorização, é a teorização intercalada com a vida.

3.1 A Narrativa e o Método

Assim como as relações sociais são moldadas a partir dos paradigmas sociais de cada tempo histórico, os métodos de pesquisa também se submetem a tais paradigmas e necessidades sociais. É nesse âmbito que o método (auto)biográfico (ou construção das histórias de vida) se constitui, não somente como um "um relatório de 'acontecimentos', mas uma ação social pela qual um indivíduo retotaliza sinteticamente a sua vida' (FERRAROTTI, 2010, p. 11).

Ao narrar a vida, os indivíduos verbalizam fatos vividos, fazendo um movimento contínuo (não necessariamente linear) e reflexivo de suas vivências. É nesse processo de reflexão que o narrador pode ressignificar o presente, traçando novos “pontos de chegada”, em uma concepção de mundo futura.

As narrativas combinam histórias de vida a contextos sócio-históricos, ao mesmo tempo que revelam experiências individuais e podem lançar luz sobre as identidades dos indivíduos e as imagens que eles têm de si mesmo. (As narrativas) são também constitutivas de fenômenos sociohistóricos específicos nos quais as biografias se enraízam. [...] O objetivo das entrevistas narrativas não é apenas reconstruir a história de vida do informante, mas compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos informantes. (MULAERTY, 2014, p. 196)

Assim, a entrevista narrativa é carregada de vários sentidos. Ela é, portanto, produto material da conceituação freiriana de ação (o vivido) - reflexão (o narrado) - reação (o ressignificado) (FREIRE, 2017). Isso porque as experiências vividas, quando narradas, corroboram com a perspectiva materialista histórico dialética no momento em que “o processo de narrativa das histórias se localiza numa esfera que privilegia os aspectos simbólicos e subjetivos, em sua conexão indissociável ao material” (NOGUEIRA *et al*, 2017, p. 469).

Desse modo, a exploração de ciclos passados, situações concretas, reais, em uma nova perspectiva, que, provavelmente, foi pouco explorada no instante de sua efetivação, sentido subjetivo, só pode acontecer considerando referidos ciclos, cuja materialidade e paradigmas históricos são imprescindíveis à análise, como determina Ferrarotti (2010, p. 50):

Quando se trata de impedir que o individual seja empurrado para o ‘inconhecível’ e para o acaso, quando se trata de ter em conta a práxis humana, só a razão dialética nos permite compreender cientificamente um ato, reconstruir os processos que fazem de um comportamento a síntese ativa de um fragmento da história social. (Permite ainda) interpretar a objetividade de um fragmento da história social a partir da objetividade não iludida de uma história individual. Só a razão dialética permite alcançar o universal e o geral (a sociedade) a partir do individual e do singular (o homem).

Durante o processo de construção desta pesquisa, foram elaboradas diferentes propostas metodológicas, as quais tiveram de ser mais uma vez reinventadas, para além dos aspectos ligados à pesquisa social, devido à conjuntura objetiva do momento de execução da coleta de dados: com o isolamento social obrigatório para conter a propagação do COVID-19, a busca por protagonistas para essa pesquisa não pode se expandir para além de contatos próximos. Apenas uma premissa se manteve: “fontes orais podem ser instrumentos valiosos nas pesquisas que buscam estudar os silêncios”. (CAIADO *et al*, 2013, p. 27)

Além disso, outras questões precisaram ser consideradas, como a inviabilidade de uma entrevista a distância a partir de instrumentos virtuais, tanto pela questão prática, de acesso e fluidez na comunicação, quanto pela significância metodológica, pois “a relação entre pesquisador e aquele que narra sua história é um ponto essencial e só acontece na

presença de um vínculo de confiança mútua que é construído ao longo de um processo”. (NOGUEIRA *et al*, 2017, p. 468)

Por isso, foram feitas duas entrevistas²⁴ (com um egresso da SPCE e com sua responsável mais próxima, sua mãe), cujos pseudônimos, como citado anteriormente, são Antônio e Edimar, respectivamente. A proximidade das residências da pesquisadora e dos entrevistados permitiu uma primeira visita para o convite à pesquisa. As entrevistas ocorreram no mês de setembro e, apesar do período de isolamento mais restrito ter encerrado um mês antes, não houve como contactar mais indivíduos como previsto, devido à questão da aproximação pesquisadora-narrador(a).

Previamente, dois roteiros²⁵ de perguntas foram elaborados (um para cada narrador), respeitando a proposta metodológica empregada. É válido ressaltar que para além das 30 perguntas prévias destinadas à Antônio e das 17 perguntas destinadas à Edimar, acrescenta-se uma indagação para sondar outras fontes primárias, que possam contribuir com a construção da história de vida (registros particulares).

Além dos roteiros de entrevistas, foi utilizada também a ferramenta metodológica do diário de itinerância, que, em linhas gerais, se mostra como (...) "um instrumento de investigação sobre si mesmo em relação ao grupo e em que se emprega a tríplice escuta/palavra clínica, filosófica e poética - da abordagem transversal" (BARBIER, 2007, p. 133). Na prática, funciona como um verdadeiro bloco de apontamentos no qual se pode anotar o que se pensa, o que se sente, os aspectos teóricos observados em campo, assim como o teor de uma conversa informal, uma poetização sobre o vivido, aspectos que acabam dando sentido à própria vida e à pesquisa como um todo, tudo isso balizado pela autonomia de escrita do próprio pesquisador. "Ele fala da itinerância de um sujeito (indivíduo, grupo ou comunidade) mais do que uma trajetória muito bem balizada" (BARBIER, 2007, p. 133).

O diário de itinerância representa diversos itinerários, traz vida no texto (e contexto) a fatos experienciados pelo pesquisador durante seu processo de investigação e após a realização do ato investigativo. Toma de empréstimo do diário pessoal a dimensão do caráter singular e privado. Nisso, pode acabar aproximando o leitor do ambiente da pesquisa de forma mais aprofundada, até mesmo de maneira etnológica, como afirma Barbier (2007, p. 135):

²⁴ É válido ressaltar que foram adotadas todas as medidas de prevenção contra a proliferação do vírus COVID-19, como o uso de máscara e distanciamento de pelo menos 1 metro entre entrevistado e pesquisadora. Havia disponível álcool em gel para uso de ambos quando necessário.

²⁵ Ver em apêndice A e B.

O diário de itinerância pode ser igualmente comparado ao diário de “bordo” do etnólogo. Tudo se passa como se o escritor transversalista percorresse sua vida e a vida de outrem com o mesmo espírito de implicação e de curiosidade heurística do pesquisador antropólogo que visita uma sociedade primitiva prestes a desaparecer.

Na prática desta investigação, seu uso representou o percurso estrutural de uma existência concreta, que acabou por manifestar-se paulatinamente, já que a vida em sua dimensão de importância se mostra em constante inacabamento, entendendo-a como um verdadeiro emaranhado de diversos itinerários, que são percorridos por uma mesma pessoa ou um grupo de pessoas. "O diário de itinerância comporta bem esse caráter de intimidade com afetividade e as reações em relação ao mundo circundante" (BARBIER, 2007, p. 134). Essa intimidade pode ser analogicamente comparada ao modo de fazer o diário de bordo usado pelo etnólogo, no qual esse etnografismo percorre, com uma curiosidade heurística, os modos de ver do pesquisador em sua concepção observadora e curiosa da realidade a qual está inserido.

Tal proposta foi pensada e colocada em prática devido ao fato de a mesma trazer como base a dimensão da escuta sensível do pesquisador em relação ao meio social no qual está construindo a sua investigação, como versa Barbier (2007, p. 92) ao mencionar que "a escuta reconhece a aceitação incondicional do outro". Essa dimensão em diálogo com a realidade da pesquisa integrou a percepção da mesma em tecer aproximações fidedignas em relação ao universo pesquisado, assim como de seus sujeitos que do mesmo fazem parte.

Quando se está em um ambiente onde a dimensão empírica da vulnerabilidade social surge de maneira potente, atentar-se ao mundo do outro pode levar o pesquisador a tecer elaborações mais fidedignas entre o vivido e o sentido, e, essas elaborações podem começar na maneira como o mesmo faz essa interconexão entre essas percepções de mundo. Barbier (2007, p.94) versa sobre a possibilidade de uma pesquisa que se aproxime de uma lógica humanizadora, sem perder o caráter científico, indicando que os percursos do sentir não estão desconectados da vida concreta e das experimentações do mundo social que nos cercam a todo momento:

A escuta sensível apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário, e cognitivo do outro para compreender do interior as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a “existencialidade interna”, na minha linguagem). A escuta reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende, sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar como o outro, com o que é enunciado ou praticado.

Diante de um quadro social embebido por uma pandemia global, que afeta as relações humanas, acabando por diminuir as aproximações em relação ao sentir, a escuta

sensível se efetivou como força na travessia importante sobre o encontro das questões teóricas do âmago dessa investigação, com as percepções humanas (afetivas) que o campo da pesquisa acabou por trazer.

A escuta sensível apoia-se na empatia, entendendo a importância de "sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender do interior as atitudes e comportamentos, o seu sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos" (BARBIER, 2007, p. 94). A escuta sensível acaba por reconhecer a importância protagonizadora do outro, entendendo esse outro como uma pessoa ativa, agente importante na reelaboração da realidade social a qual se faz pertencente. Esse percurso torna o pesquisador também um personagem ativo desse meio, pois faz emergir o seu papel participante, mesmo que temporário, indo além do pragmatismo enrijecedor de algumas outras correntes da pesquisa social.

Ao reconhecer o outro em sua inteireza, "ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, como que é enunciado ou praticado (...) a escuta sensível afirma a coerência do pesquisador" (BARBIER, 2007, p. 94). Há a busca pela humanização, entendendo que a pesquisa social ganha riqueza quando busca um entendimento entre a teoria e a prática da pesquisa, vendo o seu lócus como também espaço de produção de conhecimento, entendendo-o de maneira holística, e nesse processo, humanizá-lo acaba sendo ferramenta importante de sua compreensão e reflexão. Ao mesmo tempo em que, humanizar-se não é cegar, é desvendar os olhos para a curiosidade potente do pesquisador, que antes não a conseguia ver.

A atitude requerida para a escuta sensível é a de uma abertura holística. Trata-se realmente de entrar numa relação de totalidade com o outro tomado em sua existência dinâmica. Uma pessoa só existe pela existência de um corpo, de uma interação. A audição, o tato, o gosto, a visão, o paladar, são desenvolvidos na escuta sensível. (BARBIER, 2007, p. 98)

A percepção do sentir traz à tona a possibilidade de se construir evidências que podem revelar multirreferencialidades, verdadeiros fragmentos de sentidos que são registrados pelo pesquisador com as suas percepções sobre a realidade na qual está a experimentar. Por isso, em sua utilização, evidencia-se seu caráter holístico.

Essa aceitação do outro como diverso e potente pode ser ferramenta vital na utilização da escuta sensível dentro de um processo metodológico coeso e coerente com a realidade da investigação. Em meio a movimentos errôneos de objetificação profunda dos humanos e do mundo social que o cerca, essa dimensão escancara as portas da coerência

diante de um mundo em que a perspectiva do sentir também possui a sua importância dentro do rigor científico academicista.

É comum que haja uma interpretação prévia do universo a ser pesquisado, isso pode estar arraigado de interpretações subjetivas, até mesmo estereotipadas, do lócus da investigação. No caso da escuta sensível, isso acaba por ser errôneo, pois, “começa por não interpretar para suspender todo julgamento. Ela busca compreender por empatia no sentido rogeriano do termo - o ‘excedente’ de sentido que existe - na prática ou na situação” (BARBIER, p. 2007, p. 97). Dar sentido não seria apenas mais um modo de ser melhor aceito pelo universo da investigação, é mais do que isso, pois “o atribuir um sentido implica um capital”. (BARBIER, 2007, p, 97)

Na prática, a escuta sensível se materializa através do diário de itinerância, que são escritos sobre observações vividos durante o momento da pesquisa através de múltiplas anotações. Na parte que integra a análise desta pesquisa, os trechos ao referido diário de itinerância se apresentam através da expressão "diário de itinerância, 2020" em destaque dentro de alguns trechos específicos.

As categorias que delimitaram as questões, a princípio, para ambos os roteiros, foram: histórico pessoal, histórico escolar, pessoas da escola, vivências na fase adulta. Os temas geradores contribuíram para essa classificação foram: crianças com deficiência, espaços/instituições formativas, práticas pedagógicas, relações sociais, percepção de si e trabalho e educação. Tais categorias convergem com os eixos temáticos explicitados por Caiado (2013), os quais são: contexto familiar, processos de escolarização e convívio social.

No roteiro destinado à Edimar (atriz 2), foram elaboradas perguntas semelhantes às do primeiro plano, visando superar qualquer barreira de comunicação inerente à primeira entrevista. Houve, no entanto, o acréscimo de dois pontos aos temas geradores: família, escola e profissionais e percepção do outro. É preciso evidenciar, ainda, que a existência dos roteiros não interferiu na fluidez das narrações. Eles foram mais essenciais, na verdade, no processo de prévia ideação (ou teleologia) por parte da entrevistadora em relação ao momento de encontro entre ambas as partes.

Quando se pesquisa sobre a vida - e mais precisamente sobre a vida de pessoas em específico -, as variáveis são grandes, incalculáveis e passíveis de mudança. Ferrarotti (2010, p. 44) reflete sobre a referida percepção:

Uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais) interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua atividade desestruturante e reestruturante [...] o nosso sistema social encontra-se

integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual.

De fato, quando a pesquisadora vai a campo, ela vai com um conjunto de expectativas em relação ao narrador(a) da história de vida. O processo de construção autobiográfico, portanto, é um processo metodológico de pesquisa, que impacta a pesquisadora, pois, ao ouvir uma narrativa carregada de simbologias, ela desconstrói o que havia previamente para dar espaços a novos significados.

No contato para confirmar a participação dos protagonistas desta pesquisa foi destacado que seriam feitos dois momentos, um com cada entrevistado separadamente. Todavia, ficou implícito que, no final, a escuta seria compartilhada pelos três (narrador 1, narradora 2 e pesquisadora) ao mesmo tempo. Isso refletiu a dependência naturalizada entre as partes, mas também mais do que isso: uma surpresa de ambos, a qual conclui-se, aqui, acontecer devido o pouco costume de receber propostas como essa de escuta e fala livre.

A ocasião do primeiro encontro fez-se favorável à escuta apenas de Antônio, tendo em vista que sua mãe estava dormindo no momento da chegada à sua residência. Barulhos externos e falta de espaço confortável para a narração sem interrupções contribuíram para a aceitação do convite de se fazer a entrevista na casa da pesquisadora, próxima à primeira residência.

3.2 História de Vida: Eu, A Escola e o Mundo

Como foi elucidado anteriormente, um roteiro de entrevista serviu apenas de base para as mediações das perguntas, pois, no encontro ouvinte-narradora, havia perguntas que não tinham tanta significância para aquele dado instante. O pensamento desacelerado expressava uma fala pausada, de poucas palavras.

Por isso, foram necessárias as perguntas norteadoras. No entanto, apesar do roteiro de entrevista, a fala dele não foi interrompida, tampouco determinada pela mediadora. À luz de Caiado (2013), houve uma busca por contemplar três eixos norteadores: contexto familiar, processos de escolarização e convívio social.

Por volta dos quatro minutos de entrevista houve uma interrupção. Além da mãe, Antônio mora com Dalva²⁶, sua tia de criação. Ao perceber que ele não estava em casa, foi ao seu encontro para questionar o que estava fazendo ali, bem enfaticamente, supondo que estava atrapalhando e incomodando os moradores da casa. Nesse momento, a pesquisadora explicou rapidamente o que estava acontecendo. Assim, a entrevista pode prosseguir. Refletindo sobre a interrupção, foi perceptível o quanto a relação entre eles acaba por ser conturbada²⁷.

Em certos momentos, é como se houvesse um possível sentimento de raiva devido à condição de Antônio. No entanto, é preciso enfatizar que tal comportamento reflete também os paradigmas sociais nos quais a criação de Dalva ocorreu. Sua infância, no interior do Ceará e vivências em uma época na qual a concepção de criança, ainda mais criança com deficiência, era bem diferente da perspectiva evidenciada a partir do final do século XX (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA NATIELLY, 2020).

No final da entrevista, Antônio demonstrava certo desconforto e então logo a conversa foi encerrada. Depois da escuta da fala de Antônio, foram feitas, imediatamente, anotações por parte da pesquisadora sobre sua percepção a respeito do comportamento e sentimento que o narrador expressou.

No meio desse processo, Antônio retorna ao local com uma surpresa: um álbum de fotos. Nele, havia apenas uma foto durante o período em que estudou na Pestalozzi. O registro mostrava aproximadamente doze adolescentes do sexo masculino juntos, durante uma viagem escolar viabilizada pela própria instituição. Na foto, eles estão em espaço próximo à estátua do Cristo Redentor, no Rio de Janeiro, durante a década de 1990. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA NATIELLY, 2020)

Através dessa ação espontânea, ficou muito evidente que, diferente do senso comum a seu respeito, a percepção anterior sobre o sentimento de desconforto de Antônio foi mal interpretada. Em geral, os sinais de tremer as mãos, a fala com dificuldade e o lento processo mental são classificados como preguiça, falta de interesse ou outro sentimento do gênero. No entanto, a sua impaciência e desconforto são expressões devido à sua especificidade que não condiz, totalmente, com seus desejos e percepções. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA NATIELLY, 2020)

²⁶ O nome apresentado não remete à realidade. Esta é uma homenagem à Lindalva da Silva Pinheiro, vizinha e amiga, vítima da pandemia do COVID-19.

²⁷ Brigas são promovidas a partir de reclamações devido a “inutilidade”, “muito trabalho de cuidar” ou “erros cometidos na execução de tarefas simples”. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA NATIELLY, 2020)

Dois dias depois desse encontro, ocorreu a conversa com Edimar em sua residência. No início, o medo de falar algo ou ser gravada (para fim de exposição - principalmente visual) estavam deixando-a relutantes em participar da pesquisa. No entanto, a partir de explicar novamente²⁸ como seria e qual o fim teria aquelas informações, ela ficou visivelmente mais confortável.

Como na entrevista de Antônio, o intuito era usar o mínimo possível as perguntas do roteiro previamente elaborado. Assim, foi pedido para Edimar falar sobre a infância, adolescência e como Antônio se encontrava até aquele momento. Houve o destaque de que ali era como uma conversa informal e esse apontamento colaborou muito para a fluidez da fala da narradora. O mais importante desse processo, no fim, era proporcionar espaço para Edimar sentir-se o mais protagonista possível, pois "na medida em que se apercebe como testemunha de sua história, sua consciência se faz reflexivamente mais responsável dessa história" (FREIRE, 2017, p.17)

Surpreendentemente, não foi necessário, por vários minutos, fazer quaisquer interferências, tendo em vista a fala contínua e cheia de relatos imprescindíveis à narrativa da história de vida em destaque. Assim como no momento da fala de Antônio, Dalva protagonizou novamente um momento de interrupção da fala de Edimar. Desta vez, o intuito foi um misto de dúvida (para com relação às tarefas domésticas da casa) com curiosidade por presenciar novamente a mesma cena. Nesse momento, Edimar mesmo explicou o que estava acontecendo, avisando que estava ocupada.

Do modo como foi relatado, Edimar narrou a sua percepção sobre a vida do seu filho quase que ininterruptamente. Nesse processo, pode-se afirmar que apesar de Antônio ser o protagonista da história, Edimar estava narrando a sua vida, não só por ter compartilhado de muitas vivências com seu filho, mas também por essas vivências a constituírem como mulher, mãe, ser humano, o que fica explicitado quando ela confessa: “E eu digo até aos meus (outros) filhos: ‘olha, eu prefiro morrer do que saber que meu filho (Antônio) voltou a beber de novo’. Porque eu sofri muito” (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020).

O cuidado para com Antônio em todas as suas necessidades perpassa facilmente, para sua mãe, a própria noção de autopreservação dela. Há em Edimar a noção de sua

²⁸ A pesquisadora comunicou que seria uma conversa informal, então Edimar não precisava ficar preocupada em falar algo “errado”, como se fosse um questionário de acertos e reprovações. Foi dito, ainda, que o que fosse conversado seria base para um trabalho acadêmico (Trabalho de Conclusão de Curso - TCC) da pesquisadora, que iria refletir sobre sua narrativa e o que vinha estudando ao longo dos anos sobre a Sociedade Pestalozzi no curso de pedagogia da UFC.

importância em concretude, colocar-se de modo ativo revela que a mesma está ciente de seu papel no desenvolvimento do filho, consciente de sua luta e dos percalços que dela fizeram parte.

Diversos relatos, que serão expostos no ensejo a seguir, confirmaram tal inferência. Seus sentimentos vividos durante a experiência com a conclusão médica de deficiência, do início do vício alcoólico, foram visivelmente trazidos de volta no ato de rememoração de tais momentos da vida de ambos.

3.2.1 “É de jogar lixo que gostava de fazer”: o “Eu” de Antônio, por eles

Ao rememorar sua infância, para Antônio ele morava com sua mãe na mesma casa onde reside hoje, estudando até os 15 anos de idade. Sem trazer espontaneamente outras vivências desse período, quando instigado a falar sobre o que mais gostava de fazer quando criança, sua fala trouxe um elemento peculiar antes de relatar as vivências infantis. Ele respondeu²⁹ que gostava de

Jogar coisa. (Que coisa?). O lixo. (Você gostava de jogar lixo?). Ah (expressão de entendimento), quando era criança, né? Eu só *fazia* só em casa mesmo e ia para o colégio. (Tinha alguma brincadeira que você gostava quando *tava* em casa?) Jogar bola. (Na rua?). Na rua. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

Logo de início, por grande contribuição dessa e de outras falas semelhantes, foi possível visualizar o ritmo de pensamento de Antônio. Sua maneira particular de se comunicar, constantemente comparada a uma criança por aqueles que estão no seu círculo social, é justificada por, de fato, apresentar características que aludem à fala típica de crianças, o que é coerente em vista de sua especificidade.

Essa primeira identificação possui alguns apontamentos diferentes quando narrada por Edimar. Além de modificar alguns dados da fala de Antônio (em outro momento ela retifica a idade em que ele saiu da SP), ela faz uma abordagem mais completa ao revelar elementos desde a mais terna infância do seu filho:

Começou mesmo o problema dele foi com quatro anos. Foi quando eu descobri que ele era deficiente, (que ele tinha algum) problema, (deficiência), né? Ele só vivia caindo, caindo... todo tempo. Eu levava para os médicos e eles diziam “ah, isso não é nada não”. Até que um dia uma médica descobriu que ele tinha “problema”. Quando ele começou a falar, ele tinha quase um ano e seis meses. É sofrimento... a gente sofre muito (principalmente no momento em que) uma mãe, quando

²⁹ As palavras em parênteses são referentes às falas da pesquisadora durante o diálogo com os entrevistados.

(descobre que) tem um filho que tem um problema (quadro biológico atípico).
(DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

O primeiro ponto a ser comentado refere-se ao processo de identificação de alguma alteração em seu quadro biológico que seria atípica, comparada a maioria das crianças de sua idade. Pelo relato, pode entender-se que Antônio era muito novo para ser rigidamente diagnosticado logo pelos primeiros profissionais, os quais atrelaram suas características a sua faixa etária.

Além disso, outro destaque que aparece no trecho, é em relação à fala da criança, que acontece por este ser um instrumento que é intrinsecamente característico dos seres humanos, interferindo diretamente no seu comportamento. Além disso, segundo Vigotski (1991, p.20), “antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento”.

O autor também ressalta que, posteriormente, o intelecto será produzido a partir desse comportamento, o que “constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos”(VIGOTSKI, 1991, p.20). Assim, as crianças “adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento”(p.21). É por isso que, mesmo alheios a essa explanação teórica, é de conhecimento geral a importância da fala e seu papel no desenvolvimento da criança nos seus primeiros anos de vida.

A criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala. Como resultado, o imediatismo da percepção "natural" é suplantado por um processo complexo de mediação; a fala como tal torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança. (VIGOTSKI, 1991, p. 25)

Por conseguinte, a dimensão da fala de Edimar representa a figura da mulher que tem uma história social pautada por desafios em relação ao seu modo de vida enquanto pessoa em situação de vulnerabilidade. Sua fala, arraigada de um senso protecionista, também reverbera a lógica do processo de desumanização a qual foi exposta enquanto pessoa com direitos negados ao longo de seu percurso vivencial: inevitavelmente, para as mães, segundo Edimar, é um sofrimento.

O processo de desumanização se dá na medida em que é tirado do ser humano a sua capacidade de “ser”. O sentido existencial de sua condição humana é retirado com a consciência do opressor, que ao tratá-lo de maneira objetificada, molda seu modo de pensar, agir e existir em sociedade. “A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais.” (FREIRE, 2017, p. 40).

A luta pela não desumanização, pela desalienação, pela afirmação de si e do outro como “nós”, em comunhão, em igualdade, deve ser resultado de uma luta pela (re)humanização, mesmo que tardia. Mesmo que de maneira não tão consciente, Edimar continua a lutar, pois ao trazer a noção da afetividade para a relação, atua como importante agente de transformação de si e do outro, entendendo que tal dimensão, mesmo que inconscientemente de sua razão de ser, está.

A dimensão da amorosidade, pelo modo como a mãe trata o filho, revela muito da perspectiva do cuidado presente na relação. A tessitura dos fatos mostra que a descoberta da condição de deficiência do filho despertou um possível senso de responsabilidade, pois apesar do não conhecimento completo sobre tal dimensão, a luta por melhorias de vida não cessou com a consciência sobre o fato.

Freire (2020, p. 56) menciona que “há pluralidade na singularidade”, ou seja, há vida também no olhar simbólico amoroso das pessoas em relação ao seu próprio mundo social e em todas as pessoas que dele fazem parte. A deficiência, em espaços periféricos urbanos, historicamente, (quase) sempre foi tratada com desdém e preconceitos diversos, não que a mãe não os tivesse, todavia, não foram imperativos na fala supracitada pela própria narrativa.

Contudo, a palavra “problema” na sua fala se expressa no sentido do ser diferente. Para Edimar, uma mulher, que como parte das massas que padecem diariamente do processo de desumanização, ou seja, acaba por sofrer com a violência da desigualdade, é compreensível a sua visão reduzida em relação às denominações mais coerentes a respeito de pessoas com deficiência. Não se pode perceber as noções de mundo do ser humano desfragmentando-o da sua vida em sociedade, que acaba por moldar o sentir e velar as diversas realidades as quais o mesmo não tem acesso pleno. Por isso, a palavra “problema” é tida no seu aspecto fragmentado da realidade.

Nesse sentido, de acordo com Caiado (*et al*, 2013, p. 24): “pensar na educação das pessoas com deficiência em nosso país é pensar também nas relações entre deficiência e pobreza, é pensar na complexidade de fatores que interferem no drama do humano”. A perspectiva social sobre a pessoa com deficiência pode ser também fator de profunda observância. Pois, é no mundo vivido pelas pessoas em situação de desigualdade social que possuem deficiências que será perceptível, da maneira mais coesa possível, os caminhos construídos para a superação de seus percalços sociais. É entendendo a pessoa, a partir do quebra-cabeça social que compõe a sua vida, que se pode se aproximar mais fidedignamente do seu cenário social em construção e transformação constantes.

A violência do outro é capaz de gerar o “ser menos”, uma descaracterização do “ser mais”, ou seja, “como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos” (FREIRE, 2017, p. 41).

(Na rua) o pessoal tirava até a roupa dele, chegava aqui em casa quase como morto, os outros trazendo... eu sofri muito [...]. Houve um “criatura” (que) quis até bater nele, porque ele fala muito alto. [...] Só por isso, só porque ele falava alto. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020).

Entender, a princípio, a deficiência como um problema acaba sendo um erro de percepção sobre a problemática da questão da deficiência em si. O preconceito, que é a conceituação sobre o outro de maneira pré-concebida, em vez de construir laços de afeto, pode passar a pavimentar pontes rígidas de desesperança. O ato simbólico de desesperança é, em sua essência, um ato de violência.

Algo assim não surge de maneira inata e nem há uma culpa em ter essa percepção, pois é decorrência de vários fatores, tais como: a construção de uma visão social distorcida da pessoa com deficiência, o não acesso a uma escolaridade plena, etc. Diante disso, apesar de poder elencar vários outros fatores, que contribuem para a construção de tal percepção, é vital destacar que isso não foi impedimento para um tratamento amoroso perante o outro, pois a mãe não deixou de amar o filho devido à deficiência.

Um processo conciso de opressão pode fazer com que sujeitos sejam privados de construírem percepções mais ampliadas de si e do mundo. Dentro da dimensão freireana da concepção de opressores e oprimidos sociais, menciona-se que “a ordem social injusta é a fonte geradora, permanente, desta generosidade, que se nutre da morte, do desalento e da miséria” (FREIRE, p. 2017, p. 42). Nesse sentido, caberia aos oprimidos lutarem pela sua restauração enquanto humanização, pela sua libertação de maneira coesa. Um processo de libertação demanda consciência sobre o ato de libertação e tempo, pois, como processo, é coesa a percepção de que podem haver diversos modos e percalços que vão fazer parte dessa construção.

A luta por mudanças pode acontecer de diversas formas: Edimar, encontra sofrimento em sua luta, mas o mesmo não foi impeditivo para que cessasse sua necessidade de querer mudanças efetivas em sua trajetória de vida. A luta por mudanças efetivas é motor de sobrevivência social, combustível que alimenta a necessidade do ser mais, tira a inércia da possibilidade de se contentar em ser menos. Quando se é pobre, desistir pode não ser uma escolha vital (que produz vida). Insistir e resistir, são palavras (quase) habituais em modos de vida desiguais.

Para uma mudança de postura no sentido de ter uma tomada de decisão, é importante que o oprimido entenda a sua dualidade opressora. Encontrar também em si os paradigmas sociais dos quais busca superar. "Ser homem", no sentido físico social da palavra, sem reconhecer a sua dualidade, é continuar no papel de opressor. A farsa da ignorância pela não busca de sentidos pode fazer com que a busca pela libertação se reduza. A partir do momento em que a narradora concebe o sofrimento da luta, emerge a noção de que algo está errado, que o sofrimento é decorrência de desigualdades e que as mesmas objetivam uma nova tomada de ação ou de consciência.

Em sua fala, Edimar também destaca que “a gente sofre muito” (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020) quando se refere ao período de identificação da deficiência. No entanto, para além da empatia com outras mães que possuem vivências semelhantes às dela, ficou perceptível que ela também estava se referindo ao próprio Antônio, como se seus percursos fossem alinhados. Quando Antônio fala sobre quem estava presente majoritariamente em seu dia a dia, a mãe mostrava-se como seu principal suporte: “(Vinha algum professor na sua casa ou só a sua mãe lhe ajudava?) Só a mãe mesmo. (Mas alguém da família lhe ajudava a fazer a tarefa?) Não... a mãe”. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

Fica ainda em destaque a importância do diagnóstico precoce para fins de tratamento e/ou acompanhamento especializado necessário. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5³⁰):

A formulação de caso para qualquer paciente deve incluir história clínica criteriosa e um resumo conciso dos fatores sociais, psicológicos e biológicos que podem ter contribuído para o desenvolvimento determinado transtorno mental. Portanto, não basta simplesmente listar os sintomas nos critérios diagnósticos para estabelecer um diagnóstico de transtorno mental (2014, p. 19).

Nesse prisma, o caso de Antônio pode ser observado de duas perspectivas diferentes. Ser diagnosticado aos quatro anos não permite uma conclusão tão precisa como bem explica o Manual. Contudo, por já apresentar fortes indícios de um quadro atípico desde bebê, o apontamento precoce permitiu um acolhimento familiar e um acompanhamento médico, bem como uma orientação educacional assim que possível para a época.

³⁰ “O Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM), da American Psychiatric Association, é uma classificação de transtornos mentais e critérios associados elaborada para facilitar o estabelecimento de diagnósticos mais confiáveis desses transtornos. (...) O DSM tem sido utilizado por clínicos e pesquisadores de diferentes orientações (biológica, psicodinâmica, cognitiva, comportamental, interpessoal, familiar/sistêmica) que buscam uma linguagem comum para comunicar as características essenciais dos transtornos mentais apresentados por seus pacientes” (DSM-5, 2014, prefácio). Nesta pesquisa, o documento apresenta-se como instrumento para uma aproximação à caracterização do quadro clínico de Antônio a partir dos dados obtidos pelo Diário de Itinerância. Assim, o manual não foi usado oficialmente para diagnóstico, tanto na sua infância, quanto ao longo de sua vida adulta.

Tendo como base o documento citado anteriormente, há a possibilidade de Antônio se encaixar no nível moderado de gravidade para deficiência intelectual (DSM-5, 2014). Dessa forma, assim como o *hobbie* de recolher lixo dos vizinhos como trabalho, no sentido de atividade, Antônio desde muito novo apresentava atitudes típicas do seu quadro clínico, como o estabelecimento de uma rotina e de atitudes repetitivas. O costume que mais se destaca é o de escrever em um caderno particular o número dos ônibus que passam em frente à sua casa. Sobre isso, Edimar enfatiza:

Ave maria, (ele gosta) demais. (Já faz) muito tempo, a muito tempo que ele tem isso (esse hobbie). Ele anota tudinho ali (nos cadernos dele). Não sei como é essa anotação dele... (mas) ele conhece (todos os ônibus)! Ele conhece mais do que eu! E é só pelo número do ônibus! (Ele costuma explicar): “é número tal, é fulano (que está dirigindo), é assim (outra característica)...” ele conhece tudo. Ele anota. Tá ali (risos), ‘um bocado’ de coisa (muitos cadernos) dele. É... Ele conhece tudo, conhece mais coisa que eu. Ele conhece tudo (referentes aos ônibus que passam na rua). Conhece só pela numeração, aquelas lá de cima (dos ônibus). Ele conhece (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

Para Antônio, essa é de fato uma importante parte de sua rotina:

Faço agora. Todo, todo dia eu faço. (E o que você faz com isso?) É um “cinco”, “três”, “cinco”... (Você anota o número?) É. De todo ônibus. (Então você fica ali na janela esperando...) É, anotando, lá fora. (E por que você faz isso?) Porque.. para mim... eu gosto. (...) (Qual seu lugar favorito em casa?) Na sala. Porque eu vejo os ônibus. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

Hábitos como esse são comuns em pessoas com transtornos do neurodesenvolvimento, como o transtorno do desenvolvimento intelectual (deficiência intelectual), as quais possuem “déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência” (DSM-5, 2014, p. 31).

A ocorrência, no entanto, sinaliza uma face autônoma de Antônio, apresentando indícios de independência tanto motora e de escolha quanto de raciocínio. Portanto, apesar de poderem ser ligados à deficiência intelectual, esses hábitos (recolher lixo para o descarte e anotar números de ônibus) também se configuram como um anseio comum, pois as pessoas, independentemente do seu quadro clínico, possuem atividades singulares que lhe dão prazer, tanto no que se refere ao lazer, quanto a atividade social (função social/trabalho).

Seguindo esse viés de autonomia, a mãe de Antônio conta:

Um homem desse tá com 44 anos e eu ainda ajudo dele com um banho... (Porém é) esperto para outras coisas. Ele é muito esperto, graças a Deus. Ele anda, vai no terminal pra fazer um pagamento... ele (anda de) ônibus só. (Ainda faz) umas coisas, né? Graças a Deus. Eu ainda agradeço muito a Deus isso, né.

Porque ele não sabe fazer nada. (Até) sabe, (porém) mandado. Você manda ele fazer uma coisa, (por exemplo), você manda ele pagar (uma fatura). Você pode dar o

dinheiro... estou cansada de dar uns 300 reais pra ele, 400 reais a ele e mando ele pagar minhas coisas (faturas). Ele vai direitinho, volta direitinho, paga direitinho. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

A fase adulta para os familiares, que compõem o universo social de uma pessoa com deficiência, acaba por apresentar-se como um momento de importantes desafios. Pois, têm-se ali uma pessoa adulta, no caso especificado, de alguém que já consegue se deslocar de ônibus pela cidade. Todavia, a preocupação que se tinha na fase da infância e juventude, em relação a cuidados básicos não deixa de existir.

É importante salientar que Antônio tenta agir como protagonista de seu próprio tempo. Andar de ônibus sozinho em uma das cidades mais violentas e desiguais do país, como Fortaleza, é entender que é possível acreditar em si, acreditar que se é capaz de algo que, possivelmente, seria rechaçado por alguns em uma ótica preconceituosa.

Antônio se fez e conquistou fragmentos naturais de sua autonomia, temporalizou-se. “O homem existe no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está reduzido a um tempo hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se” (FREIRE, 2020, p. 57). A noção de existência temporal faz-se no ato de dar sentido às coisas cotidianas, existe uma busca genuína por sua autonomia, mesmo que isso seja medido no ato simples de se deslocar de ônibus pela cidade.

Em outra perspectiva, essa autonomia, na visão da mãe, encontra-se em dualidade, contida no desafio entre momentos de dependência e independência de seu filho. Edimar menciona que:

Ele é mesmo que uma criança: se mijar na roupa... um homem desse com quarenta e quatro anos precisa de ajuda pra tomar banho, porque faz (toma banho), mas é só por dizer. Se tem vontade de ir ao banheiro, não é como uma pessoa normal que se segura. Se tem vontade de fazer (necessidades fisiológicas) ele faz logo na roupa e tudo.. (é) o jeito dele. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

A dependência física de Antônio perdura sua vida toda. Edimar demonstra em sua fala o quanto isso é problemático, mas fica perceptível no desenvolvimento da sua narrativa nesse momento e posteriormente que o que lhe incomoda é o fato de um dia ela não poder lhe ajudar mais e ele ficar desamparado. A dificuldade não é o trabalho diário que ela passa, mas a ideia do desamparo de seu: “E se eu morrer primeiro do que ele? Como é que vai ser? Se eu morrer, cada (filho meu) tem uma casa (para morar) ... (Porém) ele tem que ter um aposento para sobreviver... mas ele não tem nada” (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

Nesse recorte anterior, Edimar faz alusão, ainda, à perspectiva financeira de auxílio às necessidades básicas de Antônio. Quando perguntada no momento final de sua narrativa para fechamento de lacunas, Edimar afirmou que ele nunca recebeu nenhum benefício social, apenas agora, em 2019, ela começou a pagar um plano de saúde particular para ele. Questionada sobre auxílio dos órgãos públicos ela disse:

Não, nunca (recebi). Porque eles alegavam que o pai (dele), Everardo³¹, tinha carro, tinha casa. E eu também não ia atrás. (Na verdade), fui bem umas duas vezes e não deu certo... (Eu entendia que) só se fosse uma pessoa que tivesse uma força (alguém com influência). Agora que eu sou viúva, meu irmão (me) disse que até era mais fácil. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

De fato, devido às novas configurações legais e seu status civil, é mais viável que Edimar tenha sucesso na sua busca pelos benefícios sociais do filho. O Estatuto da Pessoa com Deficiência³² (2015), em seu artigo 40, diz que “é assegurado à pessoa com deficiência que não possua meios para prover sua subsistência nem de tê-la provida por sua família o benefício mensal de 1 (um) salário mínimo” (p. 27).

Desde a época em que o recurso foi negado (década de 1980), assegurada pela Constituição de 1988, a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), nº 8.742/1993, estabelece o Benefício de Prestação Continuada (BPC), que garante essa assistência financeira alcança pessoas com deficiência, cujas famílias possuem renda *per capita* mensal inferior a 1 quarto de salário mínimo, o que não era o caso de Antônio.

No entanto, o fato do único provedor financeiro da sua residência arrecadar mais do que o valor estabelecido para a assistência social e este ser um dos responsáveis direto por Antônio não retira a vulnerabilidade da criança que, na época, foi retirada da escola devido a mensalidade:

Everardo quis tirar ele (Antônio) de lá e não tinha como eu manter ele lá... (Tirou ele) por besteira... Porque ele lá pagava coisinha pouca nessa época. Acho que era uns 30 reais. Coisinha pouca mesmo. Mas eu chorei muito porque não queria que tirasse meu filho de lá. E o que que resultou tirar ele de lá? (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

[...] O pai quis tirar porque achava que Antônio não aprendia... (Mas) eu era muito satisfeita com ele lá... Ele era muito bem (assistido) lá, o pessoal tratava ele muito bem, ele era muito bem acolhido lá. Eu senti muito quando o pai quis tirar ele de lá (começo de voz de choro) porque (o pai) achava que... não sei. É coisa de gente ignorante. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

³¹ O nome apresentado não remete à veracidade real. Ele é uma homenagem a Francisco Everaldo da Silva Aragão, meu aluno, vítima da pandemia de COVID-19.

³² A Lei nº 13.146/2015 refere-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

O relato de Edimar mostra que o que fez Antônio sair da escola, deixando de ter assistência educacional e social por parte de uma instituição filantrópica, foi a descrença por parte de seu pai em sua capacidade de desenvolvimento e aprendizagem, não a questão financeira.

[...] Um dia Everardo até chegou (para mim) e veio (me) dizer: “é, você quer é se ver livre do seu filho...” Que nada, Deus me livre, Ave Maria. Porque eu sabia que meu filho lá (na pestalozzi) estava guardado e estava aprendendo alguma coisa. Tá aí, quando ele saiu, o que foi que aconteceu? Meu filho podia não estar hoje do jeito que ele está, se ele não tivesse saído de lá. Ele não estaria, assim, (tão dependente). Eu tenho certeza que ele estaria melhor. [...] Um homem desse com quarenta e quatro anos e não sabe fazer nada, e se (ele) ficar sem mim. Como é que vai ser?”. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

Diante desse cenário, receber o benefício social hoje não contribuirá com o processo educativo de Antônio tantos anos depois de sua saída da instituição, mas assegurará a ele uma independência do interesse particular de outras pessoas para além de sua subsistência: viver bem e ter atendida todas as necessidades básicas da vida é questão de existência.

A percepção de Edimar e Antônio sobre o valor monetário são dicotômicas: enquanto a mãe pensa na sobrevivência dele quando ela já não estiver viva, para ele dinheiro é sua forma de ajudar a mãe, dando ênfase mais no ato do que mesmo na quantia. Como exposto anteriormente, uma das principais atividades de interesse de Antônio é recolher e descartar o lixo produzido por sua casa e pelas residências da vizinhança. No contexto da pandemia COVID-19, no diálogo, Antônio revelou ainda os impactos deste evento no seu dia a dia:

(...) Começou essa doença, aí eu parei (...) é de jogar lixo que gostava de fazer. (E agora você está fazendo outra coisa?) Não. Só em casa (...)Eu limpo as portas, nos sábados... Eu, eu passo os pano nos vidros. Todo dia passo pano nos vidros. (E depois da pandemia, quando puder sair?) Não sei... (queria) voltar de novo (a jogar lixo), se a mãe deixar... mas se a mãe não deixar... (Eu) gosto. Porque ganho um dinheirinho. (E o que tu faz com esse dinheiro?) Dou pra mãe.(DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

Nesse relato há um elemento muito importante quando o foco é a intencionalidade do processo, o objetivo de Antônio: ganhar “um dinheirinho”. Mesmo que em valor irrisório para suprir quaisquer necessidades básicas, tanto suas quanto das de responsabilidade de sua mãe, Antônio demonstra gostar de poder contribuir, de ajudar àquela que tanto cuida e protege ele ao longo de toda a vida. Quando questionada, Edimar confirma o gosto dele em ajudar as pessoas e esse aspecto importante atrelado às atividades do filho:

Ah! (Ele gosta) demais! (É) porque ele gosta do dinheirinho dele, gosta muito de pegar nos dinheirinhos. (Gosta) tanto que ele vai (ajudar os outros a descartar seus lixos). Eu (até) deixei, (mas) eu não queria esse negócio de lixo, eu não queria (e dizia): “Antônio, eu não quero”. Mas não, não tem jeito. Ele queria, queria mesmo, queria mesmo, mas é só por causa do dinheiro (que as pessoas davam a ele em forma de agradecimento). (Quando ele recebe dinheiro), sempre ele me dava, se ele (tiver) ganhado 1 real ele me dá. (E então eu dizia): “bote aí” (dentro do seu cofre), tanto que enchia até o cofrinho dele. Agora por causa disso né (da pandemia), não ganha mais nada. Até as roupas dele ele que comprava, todas as roupas dele, só com essas coisas (economias guardadas no cofre). (...) quando era no fim do ano eu comprava as roupas dele: sapato, essas coisas (outras peças de roupa), tudo com o dinheirinho dele.

É possível categorizar essa atitude de Antônio (que alude à questão do trabalho como essência humana, bem como com sua relação com dinheiro) como altruísta, pois mesmo que o destino final seja a compra de mantimentos para ele próprio (devido à organização da mãe), ele não demonstra o fazer para ter esse retorno, mas para auxiliar a mãe com aquilo que percebe que sabe fazer e que ganha um retorno positivo nessa ação financeira e também de aceitação social. É comum que, devido às suas especificidades, as pessoas tenham atitudes que afastem Antônio de um contato social mais próximo. Todavia, não parece que as aversões características das pessoas para com ele se evidenciam quando precisam de sua ajuda para realizar algum serviço.

Ainda no contexto da pandemia, o medo de Edimar em relação à contaminação do filho ficou mais evidente, o que fez com que ela restringisse mais enfaticamente essa prática. No entanto, Antônio não consegue evitar:

Outro dia ele chegou com 2 reais (e disse): “mãe, está aqui esses 2 reais”. (Eu perguntei): “de onde que você tirou esses 2 reais?”. (Ele falou): “mãe, eu rebolei (descartei) o lixo que a mulher (da vizinhança) pediu, fui ‘rebolar’ (descartar) o lixo”. (Risos). Eu digo: “eu não quero (ênfase) que você ‘rebole’ (descarte)”. (Ele insiste): “mas aí, ó (olha, mãe), eu só ganho dinheiro porque eu ‘rebolo’ (descarto)”. (Eu finalizo): “não, mas não pode. Não pode por causa dessa doença (COVID-19). Você não pode, vai deixar (de descartar lixo para outras pessoas), vai ter que deixar”. As vezes eu “tenho pena” (se sensibiliza), mulher, porque ele gosta, gosta demais. [...] De ajudar né. Ele quer ter o dinheirinho dele, ele acha bom. “Olha quando eu vivia ‘coisando’ (ajudando os vizinhos em troca de alguma gorjeta) minha bolsinha do dinheiro só vivia cheia”. (Ele) tem umas bolsinhas, aí ele diz assim, dessa forma. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

A consciência que Edimar expressa ter em admitir que às ações do filho fazem bem (na perspectiva de Antônio), atrelada ao discernimento em relação aos perigos e inconveniências dessa prática, ressalta a preocupação dela para com ele. Em uma fala conseguinte, fica evidente que esse cuidado advém desde a mais tenra idade. Além disso, o recorte mostra a compreensão de que Antônio sempre teria ações dessa natureza. No momento do registro, isso não se configurou como uma lembrança penosa, mas complacente.

Num é coisa de criança? (Risos). Parece criança, ele, né. Mas é mesmo, como o médico disse (na infância dele): “não, minha fia (*sic*), isso aí, vai a vida inteira dele... ele (vai ser) um rapaz, ele pode ser um homem que for, a mente dele é uma mente de criança”. E é mesmo. As coisas (comportamento) dele, é coisa de criança. Mas fazer o que... eu ainda agradeço a ele porque tem piores (casos mais crônicos) do que ele né. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

No final de sua fala, Edimar afirma que, apesar das nuances particulares do comportamento de seu filho, tem consciência da existência de outros quadros bem mais crônicos que o de Antônio, em relação à mobilidade física e intelectual. Quando indagada, não soube dizer qual o quadro específico contido no diagnóstico dele na infância. Isso porque, desde então, Antônio não realizou nenhum tipo de exame para receber um laudo mais atual de sua deficiência. Dos documentos que possui, apenas há uma declaração em manuscrito³³ feita quando ele já tinha 27 anos, que contém o nome “deficiência”.

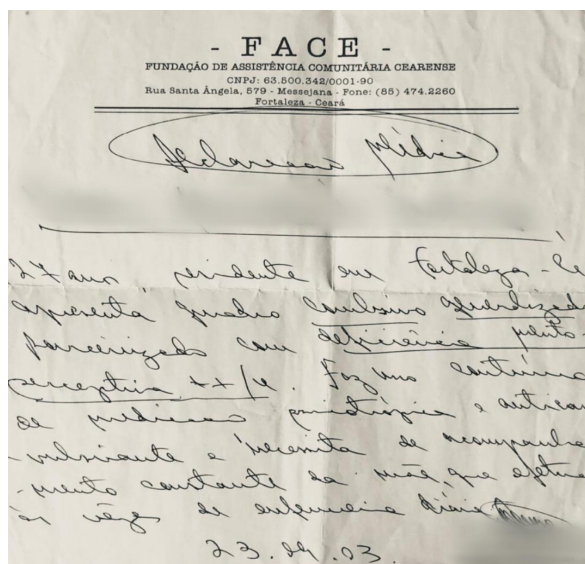


Figura 1. Declaração médica. 2003. (Arquivo pessoal - Edimar)

Parece que ele tinha um problema... desvio, não sei o que... (nos documentos) diz o nome. Parece que tinha um desvio (neurológico) na cabeça... até que o médico disse: “minha filha, você vai ter que ter muita paciência”. Ele era um menino muito (ênfase) impaciente, não ficava (parado). Eu lutei muito quando fui descobrir essa doença (deficiência), (quando) fui bater um eletro da cabeça (eletroencefalograma) dele. Foi muito sofrimento. Tinha que ser dormindo e quando eu botava ele na cama, ele acordava e não batia (o eletroencefalograma). Eu sofri muito, quase não batia (o eletroencefalograma). Porque depois de ter os eletros (eletroencefalograma), ele foi pra lá (pestalozzi) e começou a usar as medicações... ficar lá, né. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

Assim, foi a partir desses exames que foi possível a entrada na Sociedade Pestalozzi do Ceará, localizada em Fortaleza, capital do Estado. Além disso, a necessidade de

³³ Possível grafia: “27 anos, residente em Fortaleza-Ce. Apresenta quadro convulsivo generalizado, padronizado com deficiência multi cognitiva ++/4. Faz uso contínuo de medicamentos (ilegível) e anticonvulsivante e necessita de acompanhamento constante da mãe que efetua as vezes de enfermeira diária”.

um atendimento clínico especializado para seu quadro clínico ficou cada vez mais evidente com o seu crescimento, contribuindo, também, para a necessidade de tomar remédios controlados:

Convulsão mesmo ele teve só quando era pequeno, ele tinha oito anos. Mas (foi) só uma vez, sentado no sofá. Foi por isso mesmo que ele entrou (começou atendimento) com a psiquiatra e tudo (outros especialistas clínicos), tomando remédio. (Ele) tomou e ficou ainda em tratamento até os 12 anos. Desde esse tempo ele (ingere) remédios direto. Ele parou (de ingerir), mas depois ele voltou de novo. (Parou quando) ele começou a beber. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

A luz de Mazzotta (2011), a falta de conhecimento foi um dos principais impulsionadores da marginalização das pessoas com deficiência. Por isso, é a partir dessa concepção que se deve observar as perspectivas e ações das pessoas ligadas à trajetória de vida de alguém com deficiência. Mesmo protagonista da sua história, o fato de ter a deficiência não garante a Antônio, de maneira natural, conhecimentos sobre ela, assim como a seus pais.

Eu agradeço a Deus porque a vista de muitos (outras crianças com quadros biológicos atípicos) que eu via lá (na Pestalozzi). (Eles eram) aquelas pessoas que não falam, aquelas pessoas “tudo doida” que... quando eu cheguei com ele lá a primeira vez eu tive muito medo. Porque eu não conhecia, né? Aqueles meninos daquele jeito, daquelas coisa “assim tudo” (expressão de assustada)... (Pensei): “Valha, minha nossa senhora”. Eu fiquei muito assustada. Mas a professora me chamou, a diretora me chamava, conversava... e disse que eram pessoas boas... e eu não tinha costume, né? De ver aquelas pessoas daquele jeito... aí ele ficou (ingressou na Pestalozzi). Chorava logo no começo... mas foi se acostumando. É assim mesmo. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

A vida humana em quaisquer conjunturas se caracteriza como construção, sendo a tentativa e erro elementos inerentes de todo processo. A forma como as pessoas ao seu redor (em especial sua mãe e seu pai) e o próprio Antônio lidaram com a descoberta e os primeiros anos de contato com sua deficiência são singulares e dependentes das vivências particulares de cada um. No entanto, as ações dos pais e suas experiências na infância são indissociáveis à sua trajetória, a qual, ainda em processo, constitui Antônio como pessoa.

3.2.2 “A escola foi muito boa com ele, por mim, ele não tinha saído de lá”: Percursos Sociais para além da Deficiência

As lembranças de Antônio são muitas singulares. Por isso, mesmo com sua dificuldade de se expressar livremente, foi tomado o cuidado de não interferir na sua fala.

Quando convidado à conversa, demonstrou saber que se tratava de algo relacionado à Sociedade Pestalozzi:

(Quando você ingressou na escola?) Não, lembro não. (Onde estudou?) Esse aí, Pestalozzi. (Estudou em outro lugar?) Não, foi só na pestalozzi (E como era lá? O que você fazia lá?) Fazia dever. Jogava bola. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

As datas de entrada na Sociedade Pestalozzi oscilam entre as perspectivas de Edimar e Antônio. Como exposto no subtópico anterior, para o filho, seus estudos foram concluídos aos 15 anos. No entanto, sua mãe relatou que ele ingressou na instituição aos 7 anos de idade e saiu aos 17, passando assim 10 anos na SP. Nesse caso, ele teria frequentado a Pestalozzi entre 1983 e 1993³⁴.

No contexto da criação da Sociedade Pestalozzi do Brasil, em 1945, Rafante (2011) destaca importantes premissas da instituição a partir do pensamento de sua fundadora, as quais reverberaram na concepção de educação e práticas pedagógicas da SPCE onde Antônio estudou.

Para Antipoff, a finalidade maior da educação dos “excepcionais” seria “a formação do caráter dos seus alunos” (ANTIPOFF, 1955, p. 30) e, para tanto, o trabalho deveria conduzir a educação dos excepcionais, uma vez que, para a educadora, “o trabalho bem escolhido é um estímulo forte para o desenvolvimento mental e o reajustamento social” (ANTIPOFF, 1955, p. 30 apud RAFANTE, 2011, p. 182)

Antes de adentrar ao aspecto das escolhas das atividades a partir das preferências de Antônio, deve-se perceber, contudo, que, para Antipoff, a “formação de caráter” e a aquisição de um ofício são elementos congruentes no desenvolvimento de crianças e adolescentes com deficiência. Assim, fica evidente que a metodologia pestalozziana possui proposições fixas, as quais são basilares para as instituições por muito tempo.

Em relação às características das atividades, foi visto que

Optou-se pelas atividades que exigissem técnicas mais rudimentares, para permitir a maior “participação” do organismo humano, em sua musculatura e nos seus sentidos. A inteligência terá também maiores oportunidades de compreender, assimilar e resolver situações novas” (ANTIPOFF, 1955, p. 31). Dividiu os trabalhos em serviços domésticos, cultura agrícola, criação de animais, trabalhos de consertos (carpintaria e marcenaria; mecânica e eletricidade; alfaiataria e sapataria) (RAFANTE, 2011, p. 182)

Durante a entrevista narrativa não foi exposto por ambas as falas quais eram as atividades específicas que Antônio participava na SPCE. Todavia, a partir do recorte anterior é possível inferir que ele praticava, principalmente, das oficinas de “consertos”. Segundo Antônio:

³⁴ Essa divergência de datas se expressa, ainda, diante das atividades pedagógicas apresentadas pela mãe à pesquisadora como aporte documental. A pasta com referidas fontes datam de 1996.

(Fazia atividade) dentro da sala. (Tinha alguma coisa que você fazia fora da sala?) Não... Ah! Tinha que varrer. Varria e fazia outra coisa... (Tipo o que?) (pensando) Eu não sei muito não... (Lembra não?) Não. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

De acordo com Edimar:

[...] fazia trabalhos de madeira... de lixar. Desenhos, outras coisas... e ele gostava de lá. Quando ficou “maiorzinho” (adolescente) que foi fazendo essas coisas (oficina). (Além disso), eu gostava muito porque ele passava o dia (na Pestalozzi). O pai (dele) ia deixar ele lá de manhãzinha, 8 ou 7 horas e ia buscar de tarde, 5 horas da tarde. A pestalozzi pra mim, pra ele, foi muito boa. E eu gostava muito, muito mesmo. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

Os “trabalhos” que Edimar cita configuram-se como oficinas de aprendizagem, as quais são inerentes às práticas pedagógicas da Sociedade Pestalozzi. Rafante (2011), expôs importantes características dessas turmas, conforme a avaliação de Helena Antipoff:

As oficinas eram destinadas aos adolescentes que, devido ao seu desenvolvimento mental ou ao seu caráter, não podiam frequentar os cursos escolares, as oficinas, os escritórios ou os locais de trabalho profissional, “permitindo, assim, aos jovens desajustados, uma forma intermediária sui-generis entre as atividades escolares e o trabalho produtivo (ANTIPOFF, 1948, p. 6).” (RAFANTE, 2011, p.190)

Como explicitado, a condição de participar das atividades da instituição dependia do desenvolvimento individual de cada criança e adolescente. Isso vai ao encontro do que foi encontrado por Edimar em sua primeira visita à Pestalozzi, momento já apontado anteriormente. Existiam diferentes tipos de pessoas, cada uma com sua necessidade educativa individual. Assim, era preciso um encaminhamento às atividades em que eram aguardados bons resultados dos internos. Esse cenário era válido para Edimar, que o achava bom para seu filho e para si. Tanto que, inclusive, gostaria que ele tivesse continuado mais tempo, o que não ocorreu, pois Antônio foi retirado de lá pela vontade do pai.

Percebendo o impacto negativo que isso causou em Antônio e as consequências que tal ação ainda poderia acarretar, Edimar ainda tentou matricular o filho novamente, mas foi impedida pela própria instituição: “Ele estava terminando (os estudos), mas eu tirei ele de lá, né? O que eu podia fazer? Não foi por mim, foi pelo pai dele. Que era ignorante mesmo... não sabia que o menino tinha problema? Mas elas (funcionárias da Pestalozzi) acharam que eu tirei...” (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020).

Essa atitude da instituição é compreensível do ponto de vista que as vagas eram concorridas devido à demanda de matrícula que recebiam, além do que, pela visão de Edimar, a retirada de Antônio foi uma demonstração de “insatisfação” com o trabalho da instituição por parte dos pais. Apesar de não relatar nenhum conflito direto entre as duas partes durante o desligamento de Antônio, Edimar elucida o posicionamento de Everardo, o qual foi o real

propulsor dessa decisão. Para ele, Antônio não aprendia e nem iria conseguir se desenvolver dentro da Pestalozzi, compreendendo o tempo e dinheiro investidos nela como um gasto desnecessário. Edimar dizia para Everardo

“Tá vendo o que você arranhou? Lá (na Pestalozzi) o meu filho estava guardado” Depois eu sofri muito, Não gosto nem de me lembrar do sofrimento que sofri com ele depois que entrou nessa bebida...[...]Eu sofri quando esse menino teve aí. Teve lá (internado). Uma criatura disse “cala a boca, cala a boca, cala a boca se não eu vou bater em você aí”. Ameaçou “tacar um pau” nele, sei lá... aí por mais dessas coisas aí ele fugiu de lá (...) (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020).

Antônio ficou cerca de seis meses internado em uma clínica de reabilitação para dependentes químicos (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA – NATIELLY SANTIAGO, 2020), passando por outra curta internação antes disso. Sem especificar em qual espaço, foi em uma das clínicas que ocorreu o episódio da ameaça a ele por falar alto demais.

Além disso, relatando esse posicionamento de Everardo, Edimar frisa sua percepção sobre como era a realidade vivenciada, destacando seu apoio à instituição por se sentir acolhida e parte do processo de adaptação a ela junto com seu filho. Relatou que o fato dele não aprender não estava ligado ao trabalho das professoras, pois ela mesmo teve de acompanhar os espaços da instituição (salas, oficinas) onde ele estudava, justamente para entender as ações desenvolvidas ali.

Para ela, o “problema” era porque ele sempre gostou muito de conversar e isso fazia com que as professoras chamassem muito a atenção dele:

(Ele) se dava bem com a turma dele. Ele gosta muito de conversar, pegando um que gosta de conversar também... As meninas (professoras) chamavam muito a atenção dele era por causa disso também. O negócio dele é conversar. “Não é pra conversar, na hora da aula não é pra conversar” (as professoras falavam). Mas o negócio dele é tá perguntando uma coisa a um e a outro. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

Como citado anteriormente no contexto da violência, a característica de Antônio de gostar de se comunicar, bem como falar em um tom de voz mais alto, perdura até hoje. Assim, não se pode compreender isso como um empecilho cognitivo, mas sim como um hábito individual comum. É importante frisar que a essa comunicação está ligada ao seu interesse por manter contato com o outro. Apesar de gostar de chamar alguém para conversar, sua fala é por vezes desconexa e com frases bem curtas e repetitivas.

Foi conhecendo os espaços e as práticas pedagógicas da Pestalozzi que Edimar criou vínculos com a instituição, construindo uma parceria. Mesmo com essa relação de proximidade, a mãe destaca estar bem ciente das limitações pedagógicas do filho: “Eu

gostava muito porque, (de fato), ele não aprendeu nada (formal), não aprendeu nada lá (na Pestalozzi). Ele tinha tudo, tinha oficina para trabalhar (aprender uma técnica)... ele fazia de tudo um pouco.. daquele jeito dele, né? Mas de tudo ele fazia um pouco” (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020).

Em dado momento, ela também comentou sobre uma colega de Antônio que aqui se faz oportuno destacar: “(Na turma dele) tinha homem e tinha mulher. (Everardo) levava a filha do (nosso vizinho). Ela era lá da cozinha, trabalhava lá. Ela estudava lá, fazia as coisas por lá. Everardo sempre quando ia levava ela também.” (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020).

Quando Edimar cita “trabalho”, entende-se a perspectiva de atividade, evidenciada principalmente na frase “daquele jeito dele”. Esse recorte mostra que ela não esperava que Antônio se especializasse em vista de um retorno financeiro. Nesse contexto, de acordo com Manacorda (2019, p.24), Gramsci vai ao encontro da perspectiva marxista quando vê “[...] o trabalho entendido como o modo próprio ao homem de participar ativamente da vida da natureza, para transformá-la e socializá-la [...]”. De fato, em consonância com as premissas já destacadas de Lessa (1999), fica novamente implícito aqui o conceito de trabalho não alienado desenvolvido por Marx, que apresenta a essência da humanização.

Essa perspectiva, no entanto, compete primordialmente à mãe, não configurando-se, necessariamente, como concepção da instituição. Apesar de Antipoff defender os seguintes princípios, sintetizado por Rafante (2011)

que somente a partir do trabalho livremente escolhido o indivíduo poderia explorar todas as suas aptidões e apreciar todo o seu potencial de desenvolvimento, [...] a escolha da tarefa para a qual esse mesmo indivíduo deveria ser preparado para exercer no seu futuro não se fazia tão livremente, pois estava condicionada pelo ambiente em que estivesse inserido. (ANTIPOFF, s/d apud RAFANTE, 2011, p.164)

Essa escolha se pautaria na índole e nas aptidões de cada criança em relação aos diferentes tipos de trabalho e teria como objetivos o exercício das aptidões, as pesquisas vocacionais e o ensinar aos indivíduos ocupações lucrativas a ele e à comunidade à qual pertence. (ANTIPOFF, 1955 apud RAFANTE, 2011, p.182)

Assim, de encontro a essa visão ideal do trabalho, para Edimar, ainda há a sensação de que ele “não aprendeu nada lá” (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020). Todavia, em relação a uma perspectiva na qual o trabalho é cercado de significação, para Antipoff, mais uma vez, conforme análise de Rafante (2011), o trabalho deve ser “livre e organizado [...] (que) permite ao ser humano conhecer suas fraquezas e qualidades, ver todas as suas aptidões e perceber todo o seu potencial de desenvolvimento.”

(ANTIPOFF, s/d apud RAFANTE, 2011, p.164). Em dado momento, Edimar frisa: “Eu acho que se meu filho tivesse ficado lá (na Pestalozzi) ele tinha aprendido alguma coisa. Nem que seja, assim, do trabalho... da oficina. Tinham oficinas lá, e ele gostava muito. E o que que aconteceu?” (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020).

Mesmo diante do apego à aprendizagem como conteúdo, na fala de Edimar fica perceptível que ela também acredita que a aprendizagem do seu filho não se remete apenas a conteúdos escolares ou uma profissão, mas também às relações sociais. Isso porque para ela, mesmo ele não aprendendo um conteúdo escolar e profissional, lá ele estava seguro.

Para Antônio, as oficinas da Pestalozzi estavam mais relacionadas à figura de uma pessoa do que mesmo às atividades. Quando perguntado se lembrava de alguém que trabalhava no colégio, ele respondeu:

O Thiago Paiva³⁵. O vigia. Do colégio. [...] (Ele) trabalhava na oficina. [...] Eu trabalhava na oficina. (O que é que ele fazia na oficina?) É... ele ensinava a... fazia as coisas. (Pausa longa). (A oficina era todos os dias?) É... não. Todo dia não (inaudível). (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

Há no cerne das relações sociais a busca por uma convivência autêntica, pautada por um sentimento de existência e pertencimento. Nesse sentido, assim como no fato de que Edimar provoca reflexões em torno da importância das relações sociais para o desenvolvimento positivo de Antônio, Freire (2020, p. 62) discerne que “é o homem tragicamente assustado, temendo a convivência autêntica e até duvidando de sua possibilidade”.

A pessoa humana é capaz de imergir em si e encontrar o medo da solidão ou o “medo da liberdade, a justaposição de indivíduos a quem falta um vínculo crítico e amoroso, que a transformaria em uma unidade cooperadora, que seria a convivência autêntica” (FREIRE, 2020, p. 62). Freire e Edimar estão dialogando sobre a contraposição do medo, de buscar nos outros elementos, até diferentes, que os unem. As relações sociais de Antônio, além do que estava posto enquanto aquisições de determinadas habilidades, foram fundamentais para constituir o que ele é hoje, em sua inteireza.

Em certa medida, Antônio fez essa ruptura de pessoa com deficiência vista de forma mazelada por parte da sociedade, para alguém ativo, vivo. Antônio “renúncia à velha postura de objeto e vai assumindo a de sujeito” (FREIRE, 2020, p. 74). Foi além do que se esperava, sua autonomia em andar de ônibus pela cidade, seu trânsito livre pelo território

³⁵ O nome apresentado não remete à veracidade real dos entrevistados. Ele é uma homenagem ao Thiago de Souza Paiva, meu amigo, vítima da pandemia de COVID-19.

social, isso tudo revela a busca por um encontrar-se, mesmo que de maneira não tão explícita. Afinal, afeto não é explícito, é sobre deixar-se afetar, e Antônio, a sua maneira, afetou-se pelo que ele acreditava enquanto ser social.

Quando se rompe a barreira da inércia, solta-se a mão de quem o prende, principalmente por uma sociedade alienante, torna-se possível começar a libertar-se. Liberdade não tem somente a ver como ruptura completa, mas com processo de libertação que, enquanto trajetória, preciso tempo e tempo é vida. Quando isso se dá na prática, aquela que se liberta “não é mero espectador do processo, mas cada vez mais sujeito, na medida em que, crítico, capta suas contradições” (FREIRE, 2020, p. 72). Antônio exerce esse papel de pessoa em percurso de libertação, pois sua história mostra que os pequenos momentos de liberdade foram reverberados pelo avanço em sua maneira de ser e estar em sociedade. Diante do relato dele e de sua mãe, mais “ser” do que apenas “estar”.

Além disso, há uma outra conjuntura diretamente ligada às questões da necessidade de aprender um ofício útil para trabalhar e da sua saída da Pestalozzi. Uma etapa que deixou marcas profundas na trajetória de vida de Antônio foi sua imersão na prática do alcoolismo.

Quando ele saiu de lá (Pestalozzi), por causa do pai (ênfase), foi (trabalhar) para o cunhado. E o que que aconteceu? “Entrou na bebida”. [...] A única coisa que ainda fazia, que nesse tempo era até magro porque andava de bicicleta era fazer entrega. O cunhado deu uma chance a ele de (trabalhar como entregador). Mas foi o tempo que aconteceu isso (começar a beber). (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

Passou uns seis ou quatro meses em casa. E eu: “ai meu Deus! Esse menino (só) em casa não tá certo”, porque, (na prática ele) não ficava em casa. Já era um rapaz, né? Ele saía muito e (eu pensava): “isso num vai dar certo”. (Então) eu pedi ao cunhado (dele) e (Antônio) ficou (trabalhando com ele) por uns seis meses. E quando “se deu fé” (eu percebi), o menino “entrou pela bebida” por lá (emprego). E acho que já começou por aqui (vizinhança). Acho que esconderam isso de mim ainda um dia. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

Ele só saiu do mercadinho por causa disso, porque ia fazer as entregas mas acho que virava, caía com a bicicleta por lá, com as coisas do pessoal... ai não vou ter raiva, né? O cunhado falou: “ô dona Edimar, não tenha raiva de mim não...”. (E eu disse): “não... não vou ter raiva de você por causa disso. Eu quero que você ajude meu filho, mas pra meu filho dar prejuízo? Eu não quero, de jeito nenhum”. O cunhado (deu uma oportunidade de emprego para ele) por mim. Eu sofri muito, eu sofri muito (ênfase) com ele, mas depois que ele saiu da Pestalozzi. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

Observando por um prisma mais amplo, pode-se inferir que durante sua trajetória de vida, Antônio passou por um processo cíclico de humanização e desumanização. Inicialmente, isso se deu no período anterior e após ingresso da Pestalozzi, no qual ele antes

considerado apenas um “problema” devido à falta de informação, apresentou-se pela visão da mãe como ser em desenvolvimento a partir de suas vivências na instituição. Com a saída da Pestalozzi, ele passa novamente por esse processo. Isso porque se um ofício garantiria um emprego, logo, sua função social o permitiria tornar-se um ser humano (LESSA, 1999). No entanto, a ruptura desse cenário muda abruptamente com a ingestão desregulada de álcool. Começa-se, aqui, um novo ciclo de desumanização.

É importante salientar o destaque que Edimar faz a Antônio, tratando-o como um adolescente. Com “ele já era um rapaz”, ela demonstra ter consciência de que assim como outros jovens da mesma idade ele iria ter gosto semelhantes, de sair e se divertir, por exemplo. A preocupação, nesse caso, seria inata ao sentimento de proteção materna, independente de quaisquer outros fatores característicos do filho. Por isso, quando ela pediu um emprego ao cunhado de Antônio, nota-se que não foi na tentativa de amenizar a condição biológica do filho, mas foi para inseri-lo em um ambiente de troca social, onde ele pudesse praticar ações com sentido a ele. É por esse motivo que se pode deduzir o motivo de não lhe terem contado, inicialmente, sobre a ingestão de álcool por Antônio. Como Edimar mesmo salienta:

Eu sofri muito, muito mesmo com esse problema (deficiência) dele. Mas não foi nem tanto “do problema” dele de saúde. Eu sofri mais com ele e nunca vou me conformar, é com esse negócio dessa bebida. Porque isso tira a gente do sério mesmo, uma coisa muito triste. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

A deficiência só se torna fator de desumanização quando assim é compreendida e reforçada por uma visão social que a configura como “problema” ou “falta de algo”: “tanto a deficiência quanto o estigma são uma produção social”. (PADILHA e SÁ, 2013, p. 144) No entanto, o relato destacado acima evidencia que, muito mais que qualquer tipo de deficiência biológica, o alcoolismo é responsável por sugar das pessoas sua energia vital. A desumanização apresenta-se tão enfática, que atinge também a própria mãe de Antônio.

O alcoolismo se apresenta como um mote de desesperança presente no último trecho supracitado da fala de Edimar. Nota-se que ela faz referência com maior pesar em relação ao álcool presente na narrativa de vida de Antônio do que em relação a ser uma pessoa com deficiência. Principalmente quando a condição do alcoolismo foi capaz de desumanizá-lo, retrocedendo, naquele momento, a uma posição objetificada, coisificada. Mesmo assim, o álcool não deve ser condição julgadora sobre Antônio.

Isso porque Antônio, mesmo diante do cenário do alcoolismo, não abandonou o seu percurso em busca de “ser”. Como enfatiza Freire (2014, p. 25): “Esse processo de ser e não ser, o processo de tornar-se, de vir a ser, explica nossa presença na história e no mundo. Isso explica que como seres históricos, somos seres inconclusos, inacabados”. Somos seres inconclusos por não termos a certeza de que estamos presentes nas nossas trajetórias de vida em inteireza, é essa noção de que “falta algo” que move a pessoa humana em busca de sua superação de si, na busca do “ser mais”. “Nós somos seres inacabados” (FREIRE, 2014, p. 25).

Quando perguntado sobre esse período na sua vida, Antônio demonstrou certa aversão. Mesmo respondendo pausadamente as outras perguntas, nesse momento ele foi bem enfático ao dizer que a sua mãe poderia relatar algo do tema, demonstrando não querer comentar muito sobre: [...] Depois eu fui trabalhar no (meu cunhado). Entregava...Fazia entrega. (Você ainda estava na escola?) Estava não. (E depois de trabalhar lá?) Pronto. [...] A mãe sabe. (Lembra quando tinha uns 20 anos?) Não, lembro não. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

De fato, após dizer “pronto”, a pesquisadora ainda tentou instigá-lo, perguntando se realmente não conseguia lembrar de nada, mas ele logo utilizou a mãe como um escape às indagações. Essa ação pode mostrar um medo de represália e/ou julgamento por parte de quem o escuta, sendo esse recuo tanto uma consequência de inúmeras retaliações sofridas devido a essa prática durante a vida, quanto porque pode despertar sentimentos, principalmente, porque não faz muito tempo desde seu último contato com a bebida. Apesar de não apresentar crises alcoólatras há algum tempo, “faz apenas dois anos”, segundo Edimar, de sua última recaída. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020).

Possivelmente, essa reação de Antônio, em relação ao seu silêncio diante da situação de alcoolismo experienciada, pode ser resquício ainda da fase da infância, na qual as suas ações, consideradas inapropriadas em seu cotidiano, eram brevemente cessadas por outras pessoas próximas. É uma fase importante para o desenvolvimento humano, pois a nossa percepção de certezas e dúvidas vai se alinhando ao mundo social a qual aquela pessoa é pertencente.

Mesmo assim, tal fato não é imutável pois, “nosso entendimento da infância é historicamente mutável” (FREIRE, 2014, p. 26). E esse arcabouço de transformações pode ser guiado pelas experiências. “Todas essas mutações têm ocorrido devido a influência das

transformações históricas e sociais, que nós temos presenciado no curso da história” (FREIRE, 2014, p. 26). A pessoa é tecedora de sua própria trajetória de vida.

Olhar para si para rememorar seu percurso é algo complexo em diversas circunstâncias. Essa etapa da vida de Antônio, de fato, foi muito complexa:

Ele chegava aqui como morto mesmo. Quando “dava fê” (percebia) chegava uma pessoa: “olha o Antônio tá caído acolá”. Eu sofri muito. Tanto que aqui em casa, quando é final de ano, eu não quero nada (de bebida na minha casa). Porque o médico mesmo falou que ele é um alcoólatra, virou um alcoólatra ele né. Ele disse: “olha, ele não pode ficar perto de uma pessoa que está bebendo”. Ele não pode, porque se ele provar, bastou provar... acabou”. Aí (então) ele não “se segura” mais de jeito nenhum. Quando ele prova, acabou. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

No momento em que Edimar se autocorrige, substituindo “é um alcoólatra” para “virou um alcoólatra”, é possível aludir a uma perspectiva muito importante quando se trata de construção de si: a deficiência e o alcoolismo são parte da trajetória de vida de Antônio, porém não o definem.

Segundo Caiado (*et al*, 2013, p.20), “o foco da deficiência se desloca de um impedimento puramente orgânico e patológico e passa a ser o da existência de barreiras sociais que impedem a participação plena na vida social”. Isso significa que sua condição biológica não deve ser empecilho para sua atividade social, as quais, na verdade, são limitadas devido a uma visão errônea do papel da deficiência na vida de Antônio. Condição orgânica não é definição do ser.

De fato, essas “barreiras sociais” também podem ser relacionadas, como já exposto, à imersão de Antônio no alcoolismo. No momento em que os médicos alertam que, caso volte a ter contato com o álcool, ele terá uma nova onda de compulsão para com a bebida, a identificação de ser alcoólatra é atribuída a ele por tempo indeterminado, tornando-o o próprio vício. Isso porque, mesmo estando em período de abstinência, a recaída a partir do novo contato é iminente. Assim, vê-se ele eternamente atrelado ao vício.

Todavia, Antônio é uma pessoa com gostos, preferências, emoções e relações sociais, cujos vínculos e laços existentes foram criados a partir de sua interação com o outro e com o mundo. Dessa forma, não se pode observá-lo à luz de um paradigma limitante, pois a natureza dessa conceituação é puramente social.

Além disso, não se pode, ainda, querer que se encaixe a um padrão que não faz parte de sua identidade como indivíduo que possui, em demasia, particularidades próprias: “como marginalizados, ‘seres fora de’ ou ‘à margem de’, a solução para eles estaria em que fossem ‘integrados’, ‘incorporados’ à sociedade sadia de onde um dia ‘partiram’,

renunciando, com trânsfugas, a uma vida feliz”. (FREIRE, 2020, p. 84) As pessoas, comumente, são marginalizadas a partir do olhar do outro.

Edimar destaca que “hoje, ele ainda toma remédio por causa “dessa bebida”... E ele ainda fala (sobre bebida), ainda tenho medo que ele volte (a beber).” (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020) Em contrapartida às consequências geradas pelo consumo excessivo do álcool, a mãe ainda tentou um acompanhamento voluntário com ele, mas, devido sua resistência, teve que interná-lo compulsoriamente em uma clínica de reabilitação, o que, segundo ela

[...] Foi um sofrimento. (Depois que saiu da pestalozzi ele) passou uns seis meses bebendo, mas aí eu levei ele para o CAPS (Centro de Atenção Psicossocial) e (lá ele) começou a tomar remédio. Mas ele me deu muito trabalho. Só que ele voltou de novo. Depois passou uns dois anos sem beber, mas voltou de novo. Ai eu internei ele, foi um sofrimento. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

De acordo com o documento da Conferência Estadual de Saúde de Santa Catarina (2010), o CAPS é um dispositivo governamental cujo objetivo, focando na saúde mental, é “oferecer atendimento à população, realizar o acompanhamento clínico e a reinserção social dos usuários pelo acesso ao trabalho, lazer, exercício dos direitos civis e fortalecimento dos laços familiares e comunitários.” Como alternativa aos hospitais psiquiátricos, “os CAPS são serviços de saúde municipais, abertos, comunitários que oferecem atendimento diário.” (2010, p.1).

As internações de Antônio foram um período muito marcante. Como já destacado por sua mãe, essa situação difícil não pode ser comparada às nuances da deficiência, pois causou muito mais transtornos do que qualquer outra conjuntura. Nesse prisma, é válido pontuar que não há amplamente conhecidas pesquisas que relacionam a deficiência (de quaisquer naturezas) à tendência ao alcoolismo. No entanto, o caso de Antônio não é um ponto fora da curva, pois, independente de características individuais, o consumo de álcool é uma prática comum para socializar. Isso pode ter sido um dos fatores que contribuíram para Antônio começar a beber.

(Ele se internou) mais de uma vez. Passou uns dois meses por lá. Eu disse pra ele: “[...] se você voltasse, ia voltar para aquela (clínica de reabilitação) não. Ia voltar pra uma pior”. E agora ele está com medo. Às vezes ele chega com os olhos meio “assim” (aparentemente embriagado)... (então) eu acho que ele provou alguma coisa. (Porém) ele foi e disse: “não, mãe. Vou beber não. Deus me livre de voltar pra “acolá” (casa de reabilitação)”. Mas eu ainda tenho medo, é como o médico disse... provou, né. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

O “voltar para uma clínica pior”, motivo pelo qual Antônio confirma não querer mais ingerir álcool, deve-se pelo incidente acometido a ele na última internação, o qual foi relatado durante a explanação sobre violência: ele tem medo de ser ameaçado novamente. Foi nesse momento que ele saiu da clínica. Desde então, voltou a ser acompanhado pelo CAPS. Segundo Edimar,

ele continua no CAPS. No começo ele tinha umas reuniões, fazia umas (atividades) lá... mas agora não tem mais. Agora (ele) vai só buscar os remédios. Tanto que estou até com vontade de tirar ele de lá. Porque não adianta. Quando ele estava lá (no começo) tinha assistente social, tinha pessoas para atender ele... Mas (agora ele precisa ir no CAPS) só para (os médicos) darem um remédio? (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

A resposta de Antônio vai ao encontro da fala da mãe, relembrando como era o atendimento no Centro de Assistência:

[...] No médico eu fui. No caps. Eu vou no dia que ele marca. Eu... pegar remédio. [...]um amarelo e um da pressão (hipertensão). Todo dia. (E você faz alguma coisa lá fora pegar remédio?) Não. Ah, faz reunião. Tem reunião para conversar. Tinha muita gente. Lá conversava. Eu ia todo dia. Todo dia não, no dia que era pra ir. (E tem alguém que conhece lá?) Não. Tem. Os meninos lá. (risos) (E como é o nome dos meninos?) Ah, eu esqueci. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

Apesar disso, pelo discurso de Edimar, vê-se como as atividades do Centro estão defasadas. Além disso, a distância do local de atendimento e de sua casa é um dos principais fatores para evasão de Antônio:

(Antônio e a irmã) Foram até lá (no posto de saúde mais próximo) para ter autorização para receber esses remédios . (Isso) porque ele vai pra “acolá” (CAPS longe de sua residência) e eu fico até com cuidado (preocupada com) ele né. (É longe). Agora está lá, mas já teve até mais longe (CAPS). (Porém o problema é que) agora não tem mais nada (atividades), não. Acho que vou tirar ele de lá. Porque quando elas faziam alguma coisa, faziam uns exercícios (físico e cognitivo)... mas agora não fazem nada, ele vai só buscar o remédio. E remédio por remédio, o médico daqui (do posto de saúde) dá e pelo menos é aqui perto. Ele vai lá só receber os remédios porque tem que ser com o psiquiatra. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

Alguns dos remédios ingeridos por Antônio ao longo dos anos foram para tratar um forte e contínuo tremor que possui, esporadicamente, nas mãos. No entanto, quando está bebendo muito ou, ao contrário, em grande abstinência, esse quadro se intensifica e espalha para o corpo todo.

Essa tremedeira dele é desde quando ele começou a beber. Que entrou no álcool mesmo, porque ele não tinha essa tremedeira (antes de começar a beber). Até (tem) um médico aqui do posto (de saúde próximo a nossa casa) que ele (foi recentemente por causa) dessa tremedeira (nas mãos), esse problema que deu nele. O médico

passou um “bocado de” (muitos) remédio.(DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

Edimar chegou a relatar que esse sintoma diretamente associado ao uso excessivo da bebida alcoólica pode se ampliado para o sistema nervoso em geral, principalmente devido à pandemia causada pelo novo coronavírus:

Quando ele começou a beber começou essas coisas (sintomas) com ele... ele amanhecia o dia se tremendo todo. Mas agora ele tinha melhorado, depois que estava tomando a medicação. Só que depois desse negócio desse COVID, “bateu” esse negócio (voltou a tremedeira nas mãos). Não sei se deu quase (uma) depressão (nele)... Era um “fastio” (falta de apetite), não queria comer e começou a se tremer, se tremer todo... (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

Em contexto pandêmico, o tema saúde mental se intensificou explicitamente, pois o impacto do isolamento social (medida tomada para contenção do vírus), o luto coletivo vivenciado pela perda de tantas vidas, o medo para com a infecção (medo da morte) e a mudança abrupta de rotina foram alguns dos fatores que mais influenciaram o aumento em larga escala de doenças e transtornos psicológicos³⁶.

Nesse sentido, é plausível que Antônio tenha sido afetado diante de todos esses fatores expostos anteriormente. Para quem estava acostumado a sair pela rua ajudando os vizinhos, ter que ficar em casa sem poder ver ninguém ou exercer seu trabalho (serviço com o recolhimento de lixo e entulhos), foi realmente impactante. Aludindo à Wallon, Dantas (2019) frisa que esse processo está diretamente ligado à redução do tônus emocional, cuja natureza é hipotônica, propiciando espaço para emoções como a depressão.

Mesmo sempre gostando de retirar o lixo de casa e descartá-lo em algum local público apropriado, Edimar demonstrou profunda preocupação ao relatar:

O meu cuidado era antes dessa pandemia e agora (ficou) pior (maior). (Sabemos que) tem que estar lavando as mãos, (então) a gente (sempre insiste): “olha, Antônio, lave essas mãos, lave com sabão”. (Porém) o (hábito) dele quando chega (em casa) é só passar uma “aguazinha”, só por dizer (que molhou as mãos). Então quer dizer, quando ele “rebolava” (descartava) esse lixo para “acolá” (na extremidade do bairro em que mora), é Deus que protege esse menino. Porque quantas vezes ele botou essa mão (suja) na boca e não lavava (antes). Só Deus mesmo. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

A preocupação da mãe sobre a aquisição de doenças a partir da exposição a materiais contaminados advém antes da pandemia e foi intensificado por ela. Embora não seja de conhecimento de Edimar, além dos riscos comuns às pessoas que ficam em contato

³⁶ “Compared with a global estimated prevalence of depression of 3.44% in 2017, our pooled prevalence of 25% appears to be 7 times higher, thus suggesting an important impact of the COVID-19 outbreak on people's mental health.” (BUENO-NOTIVOL, 2020, p.1)

com o vírus, estudos evidenciam que transtornos mentais “indicam um risco aumentado de mortalidade por COVID-19.” (VAI, 2021, p.13)

Em contrapartida, é notório perceber que, para ele, além de poder estar fazendo algo, ainda mais fora de casa, também é um ato gratificante, porque sempre recebe algum dinheiro em troca por ajudar os vizinhos. Edimar diz:

É tanto que todo dia ele vai ali, nessa menina (vizinha) que faz a sopa (para vender). Todo dia ele vai comprar o frango (para ela), os pés de frango, essas coisas de fazer sopa pra ela. (Isso) logo no começo da pandemia, (mas) ele logo se afastou por causa da tremedeira, estava doente (então) ele não ia. Mas agora ele está indo. Ela dá 1 real e 50 centavos pra ele e, ave maria, ele fica satisfeito! Ele compra o pão, quer ir (comprar) o pão. Mas ele gosta, gosta, mulher, gosta, ave maria, gosta muito dessas coisas. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

Todo mundo (sempre se surpreendeu): “Mulher, eu fico ‘bestinha’ (surpresa) dele chegar e te dar o dinheiro”. (E eu digo): “Não, ele não estando bebendo ele não fica com um tostão (nenhum dinheiro), nem com 50 centavos. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

Quando questionado se lhe interessa fazer algo de diferente após o período de isolamento social devido à pandemia COVID-19, Antônio apresentou uma fala um pouco confusa, misturando elementos do passado com desejos futuros:

Tenho vontade de fazer outra coisa. (Pausa longa) [...] Eu juntava lata para vender. (Tem vontade de voltar a juntar?) Não. (E tem alguma coisa que você queria fazer mas ainda não fez?) É. Não... não sei.. (Não tem nada que você queria fazer que não deu certo ainda?) Não... (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA – NATIELLY SANTIAGO, 2020)

O estranhamento de Antônio pode ser ligado ao fato de ter poucos momentos de escolha autônoma durante seu dia a dia. Com uma rotina fixa de ações ligadas ao seu cuidado pessoal e ao zelo com a casa (neste momento em que não está saindo de sua residência devido à COVID-19), ele não costuma ter muitas opções para escolher. Sendo assim, pensar em um futuro diferente, projetando um contexto distinto ao que vive, pode ser realmente difícil.

3.2.3 “Faria tudo de novo por ele”: A Vida em Amorosidade Crítica

“Faria tudo de novo por ele”, esse é o trecho que inicia esse tópico final de análise, pois essas palavras citadas por Edimar, pessoa matriz na trajetória de vida de

Antônio, tem como base de encontro, além da superação dos desafios, um aspecto importante, o amor. Trata-se de uma noção de amor cheio de responsabilidades e crítico diante de seus desafios. Conscientizando-se enquanto efetiva ferramenta de transformação humana, construtor de vida.

A amorosidade crítica revela uma maneira de estar no mundo, pois o ato de amor também é um ato de esperança e esperar é a busca da superação de uma situação de vulnerabilidade. “Estar no mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente nas relações que é” (FREIRE, 2020, p. 34). À sua maneira, Edimar entende essa noção de um amor crítico, em que o peso de “estar” significa “responsabilizar-se” por Antônio.

É na tomada de consciência que os oprimidos revelam seus atos de coragem para com si e com o outro. São atos de amorosidade crítica quando a vida é colocada em seu lugar de importância. Essa investigação, sobre a vida de uma pessoa com deficiência e todo o seu entorno social, à luz de pressupostos teóricos e práticos, são espelhos únicos de vidas que possuem a sua importância.

É difícil dialogar sobre a vida de um ser humano sem integrá-la com o seu mundo social, em vias de entendê-la enquanto pertencentes a teias relacionais. Haveria de ser algo demasiado oco, imaginar um ser humano sem as suas relações sociais. Edimar e Antônio, à sua maneira, à luz de suas amorosidades e temporalidades, fazem isso com a sutileza de quem as viveu. Historicizam-se nas narrativas imbricadas de sentidos. Freire (2020, p. 61) reflete sobre a importância desse processo de historicização ressaltando que: “Uma época histórica representa, assim, uma série de aspirações, de anseios, de valores, em busca de plenificação”. Na prática, seriam formas de ser.

Ao momento em que historicizam-se, temporalizam-se, saem da condição de espectadores da vida, passam a ir de encontro às representações alheias, percepções que pela inconsciência de sua opressão julgam como suas. Romper com a visão de si construída pelo outro é doloroso, mas é um ato amoroso e libertador. A própria narrativa explicitada em forma de entrevista assusta de início, contudo, faz pensar no decorrer e após o fato consumado. É a fuga de uma convivência inautêntica, é o abandono do “medo da liberdade”. Isso tudo se dá, pois existe um vínculo crítico e amoroso, que permite o estabelecimento de uma unidade cooperadora, dando início a uma convivência autêntica.

É importante a concepção de estar no mundo, enquanto agente e transformador de si. Essa é a busca de uma perspectiva de existência enquanto mote de vida. Perpassando pela condição de paciente, para agente de sua própria história. Em suma, a pessoa que não percebe a vida no caminho, “percebe apenas que os tempos mudam, mas não percebe a significação

dramática da passagem, se bem que a sofra. Está mais imerso nela que emerso” (FREIRE, 2020, p. 63). O tempo, assim como construtor de temporalidades, pode ser também redutor de significações, pois é a pessoa humana a responsável por emergir sentidos ao vivido, assim como fizeram Edimar e Antônio.

Para sair da condição de espectador, houve a ruptura, a busca por novos caminhos, tessituras de sentidos próprios. Edimar quando entendeu o filho como ser de importância amorosa, independentemente de sua condição de deficiência, buscou sempre percursos que viabilizassem essa condição do ser mais, mesmo com seus limites constituídos. Antônio é um adulto que demanda cuidados de crianças, isso gerou essa ótica de um cuidado controlado, sendo mais pela sua condição cognitiva, do que pelo fato dele ser passivo diante do mundo.

Isso fica evidenciado em outra fala referente à preocupação de Edimar em relação às atividades de Antônio: “(até antes da pandemia eu não gostava que ele descartasse lixo) por causa da sujeira. Tinha medo que ele pegasse doença. Porque se ele fosse aquela pessoa que tivesse cuidado... mas não. A gente tem que ter cuidado (com ele). (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020). Então, “se ele fosse aquela pessoa”, frisa a mãe, a relação de cuidado poderia ter outra configuração. No entanto, devido a conjuntura vigente, ela chama a responsabilidade para si.

Edimar seria o que Freire (2020, p. 69) chama de “o homem radical”, no qual ele não nega o direito do outro de optar, de ser. “Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo”. Contudo, é seu dever enquanto ser em plena consciência de si, do mundo e de suas naturais divergências, que reaja à violência em vias de defender princípios basilares de uma relação dialógica pautada no amor e na amorosidade crítica. Até porque “tenta convencer e converter, não esmagar o oponente” (FREIRE, 2020, p. 69). A busca pela liberdade exige responsabilidade, seja na dimensão crítico-social ou crítico-amorosa.

Liberdade se opõe à opressão. A opressão acaba por ser a sua concreta oposição, tanto teórica quanto prática, na medida em que evita desvelar algo que está submerso em nossa própria realidade. “A experiência da opressão tem dupla dimensão: a dimensão da objetividade, mas também a dimensão da subjetividade. Não podemos separar essas duas dimensões, embora, pedagogicamente, devemos distingui-las” (FREIRE e BETTO, 1985, p. 43).

O processo de tomada de consciência é esse mote que faz com que a opressão perca sua força de atuação, é a ferramenta que transpõe a pessoa da condição de oprimido,

revelando a contradição dessa relação, buscando possibilidades de mudança e, conseqüentemente, efetivando sua superação. Nesse contexto, o eu e o outro estão interligados, a história de vida aqui dialogada versa sobre isso.

Ele só deixou esse negócio (hábito) quando ele tá bebendo, (porque) quando ele está bebendo ele não liga, não. É a primeira coisa logo (que ele muda), eu conheço (quando volta a beber) até por isso. Porque (ele) é uma pessoa que é mesmo que um menino, mesmo que uma criança. (No momento), agora, ele tá parado (sem beber). (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

No trecho acima, Edimar refere-se à prática do filho em anotar o número de identificação dos ônibus do transporte público que passam em frente à sua casa. Ao frisar que logo conhece quando ele muda, infere-se que a mãe, automaticamente, observa a mudança de atitude de Antônio como o real problema e sinalizador de um problema maior. Assim, ela reconhece que ele é isso: é seu gosto, seu *hobbie*, suas escolhas, e não uma doença (alcoolismo) a qual ele é acometido.

Esse processo de enxergar Antônio além da deficiência e do alcoolismo, como ser em sua inteireza social, faz parte de um desafiador pensar autêntico, no qual não apenas as percepções de mundo são capazes de determinar o conjunto de pensamentos e visões sobre o entorno a qual se vive. Até mesmo esse modo de pensar pode ser considerado um problema. “A questão está em que pensar autenticamente é perigoso” (FREIRE, 2017, p. 85). Apesar de poder ser considerado perigoso, é um modo amoroso de olhá-lo e de percebê-lo, pois o vínculo autêntico acaba sendo maior do que outras construções possíveis.

A dimensão do vínculo da pessoa consigo, com o outro e, conseqüentemente com as suas histórias, torna o processo de reflexão crítica mais significativo. Até porque a realidade não pode ser desencantada, desesperançada, ela deve ser revista, revivida, (re)esperançada.

O processo de não separar corpo e mundo é vital para a continuidade do sentimento de mudança, como denota Freire e Betto (1985, p. 52): “Eu podia voar com a minha imaginação, mas o corpo ficava”. Ou seja, podia vincular-se ao meu processo de mudança enquanto projeção, em vias de projetos de vida, mas a realidade fazia senti-la, pois o corpo ainda continuava ali, imbricado de sensações e sentimentalidades múltiplas. Os trechos onde Antônio anda de ônibus, faz pequenos movimentos em seu entorno social evidenciam essa integração entre corpo, sentir e mundo social.

O vínculo de amorosidade estabelecido entre mãe e filho aqui expostos têm fundamento em diálogos sobre afetividade muito anteriores a esse recorte. Henri Wallon em seu trabalho enfatizou, de maneira inédita e expressiva, o papel das emoções na instauração

das ligações emocionais entre progenitora e prole. Como artifício de sobrevivência, essa ligação feita nos primeiros anos de vida é o que fez os seres humanos sobreviverem, se diferenciando dos seus antecessores (DANTAS, 2019).

É diante desses e de tantos outros aspectos que a teoria de Wallon vai ao encontro dos pensamentos dos outros autores já destacados. Por se configurar paradoxal, a compreensão de Wallon sobre o psiquismo ser uma “síntese entre o orgânico e o social” é entendida por ele a partir da perspectiva do materialismo dialético. Sendo assim, a dialética e a genética seriam os principais elementos de análise da teoria da emoção. (DANTAS, 2019)

Retomando as premissas do contexto educacional de Antônio, ficou perceptível que os vínculos afetivos estabelecidos com Edimar foram responsáveis pela construção de suas próprias práticas pedagógicas para com o filho, tornando-a uma grande educadora da vida dele. Além de trazer a mãe como a responsável, junto com Antônio, pelo desenvolvimento dele, é também possível apontar outras pessoas significativas para ele durante sua trajetória de vida.

Quando questionado se tinha alguém que gostava (tinha vínculos) na Pestalozzi quando estudava lá, ele disse: “Tinha a doutora, a Edivânia³⁷. (Ela foi sua professora por muito tempo?) Foi. (Como ela era?) (inaudível) [...] Era “invocada” (risos). É.” (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

Antônio não conseguiu explicar posteriormente o que o termo “invocada” significava de fato. A expressão popular, pode dizer que a professora era rígida, bastante desafiadora, ou literalmente o contrário, uma pessoa motivadora, que estava sempre animada e conseguia resolver as coisas rápidas. Seja qual for o sentido para Antônio, ambos mostram o quanto a sua lembrança afetiva ainda está presente em sua memória.

Perguntado se há outras pessoas de quem lembrava quando criança, até mesmo fora da Pestalozzi, seu relato voltou a referir-se à instituição, mas em um momento atípico:

Eu fui pro Rio de Janeiro. Fui. [...] Eu fui pro (pelo) colégio. Foi. Só passear. (Passou quanto tempo lá?) Hm... acho que foi... um “bocado” de (muitos) dia(s). [...] Foi (com a) turma do colégio. (E como foi? você gostava da sua turma do colégio?) Era o Thiago Barbosa... Gabriel³⁸... (Você ainda tem contato com eles hoje em dia?) Não, um morreu. [...] Tinha (contato com) o Thiago Barbosa, ele morava no (bairro próximo). (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

³⁷ O nome apresentado não remete à veracidade real. Ele é uma homenagem a Edivânia, pessoa próxima, vítima da pandemia de COVID-19.

³⁸ Os nomes apresentados não remetem à veracidade real. Eles são uma homenagem a Thiago Barbosa e Gabriel Chagas, meu professor e meu colega de faculdade, vítimas da pandemia de COVID-19.

A lembrança da viagem foi muito espontânea, assim como a rememoração dos nomes dos colegas. Essa atitude de Antônio apresenta o forte vínculo que ele estabeleceu em sua passagem pela Pestalozzi. Por uma dada perspectiva, é possível apontar que, na prática, as ações unilaterais da SP podem se conceber como uma *práxis* mais amorosa do que se imagina, sobretudo quando se olha pelo paradigma de quem vivencia a instituição e não possui consciência do seu parâmetro histórico e institucional.

Entretanto, ao não possuir um parâmetro histórico e institucional, ou seja, não ter referenciais teóricos para uma análise do processo vivido, é plausível que não problematize a conjuntura vigente. Por outro lado, cabe em uma análise dessa trajetória, a partir desse arcabouço teórico, problematizar essa percepção.

Antônio tem uma visão e uma trajetória de vida e ela pode ser analisada em consonância com as condições que se desenvolveram a partir da vivência institucional. Isso porque “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando do blá-blá-blá e a prática, ativismo”. (FREIRE, 2019, p.24) Essa exigência da reflexão crítica é o que unifica a análise da trajetória de vida de Antônio às pesquisas do campo da educação especial com ênfase na Sociedade Pestalozzi.

Para Coutinho (2006, p.31), Gramsci acreditava que “a produção e reprodução da vida material continuam a ser o fator ontologicamente primário na explicação da história”. Nesse sentido, são as práticas, ou seja, as ações materiais, fomentadas no espaço da SP ao longo dos anos que também expõe sua perspectiva, seus objetivos e sua participação social.

Retomando ao fragmento da narrativa relacionado à viagem ao Rio de Janeiro, Edimar demonstrou conhecer essa característica do filho de criar laços, lembrando de vínculos estabelecidos a muito tempo:

Ele (Antônio) é que se lembra (das pessoas da escola). Ele falou os nomes, né? Das tias (professoras)... da Edivânia. Era uma (das) que ensinavam eles lá. Para você ver (risos)... ele gravou isso na cabeça né. [...] Eu acho que o vigia que era.. ele não mostrou uma foto a você, não? O motorista que foi com ele para o Rio de Janeiro. Só um passeio. Questão de uma semana. Uma semana que foi de ônibus né, foi e veio. Ah! Ele gostou demais. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

Quando entende-se que Antônio “gravou na cabeça”, é possível inferir o quanto significou para ele as vivências na Sociedade Pestalozzi, sobressaindo às relações interpessoais em detrimento até das práticas pedagógicas da instituição. Assim como os relatos dos entrevistados de Caiado (et al, 2013, p.31), a qual observou a trajetória de vida de

20 adultos com deficiência, o que realmente se destaca é que “nas memórias, os olhos brilham com as lembranças de professores da sala de aula, com os colegas da escola”³⁹.

O vigia, Thiago Paiva, já rememorado por Antônio quando perguntado sobre as atividades que fazia na Pestalozzi (segundo ele, este era um dos funcionários que ministrava oficinas), aparece novamente, agora na fala de Edimar. Demonstrando uma expressão de felicidade ao lembrar e contar sobre ele, o relato da mãe mostra o quanto ele gostava do Thiago, citando uma foto em que o vigia, que na viagem foi o motorista, aparece. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

De fato, após a entrevista narrativa, quando ele já tinha saído de casa e a pesquisadora estava fazendo anotações à respeito da sua fala (BARBIER, 2007), Antônio retorna à ela para mostrar uma foto em que está com os colegas no corcovado, ao lado do monumento “Cristo Redentor”, do Rio de Janeiro, com o vigia um pouco afastado à direita da imagem. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)



Figura 2. Passeio ao Rio de Janeiro. (Acervo pessoal - Edimar)

Estar com os colegas, estar com adultos em que tinha confiança e juntos embarcarem em uma viagem de ônibus de mais de 50h (Fortaleza - Rio de Janeiro) foi um registro fora da curva da trajetória de Antônio (principalmente diante do que foi relatado em sua narrativa para essa pesquisa). É por isso que fica ainda mais explícito a alegria de Antônio demonstrada por ele, sua ação espontânea de falar sobre a viagem e no final ir buscar

³⁹A pesquisa em questão trabalhou com pessoas com deficiência que completaram o ensino superior. Mesmo diante dessa outra configuração, optou-se por fazer essa analogia em vista das similaridades observadas nas conclusões entre ambos os trabalhos. Além disso, é válido destacar que em Caiado (et al 2013) às lembranças dos professores de sala de aula se sobressaíram em relação aos docentes especializados. Antônio não frequentou uma escola regular para poder construir essas relações. No entanto, a alusão ainda assim tornou-se pertinente pelo contexto da sua trajetória.

uma foto (único registro que possuí desse momento), bem como por sua mãe. Recordar Antônio feliz fez Edimar sorrir também. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

Ao falar sobre outras nuances, referentes, principalmente, ao futuro de Antônio, a mãe destaca:

(Fora com o cunhado) não trabalhou, não. Ele fica só em casa... pior que eu fico preocupada também... Imagina se Deus me levar antes dele. Como vai ser a vida dessa “criatura”? Que não trabalha... não sabe fazer nada. Ele tem que ter pelo menos um aposento (aposentadoria)... porque mesmo que eu morra e deixe uma casa para ele (morar), como é que ele vai viver? Do quê ele vai viver? Ele tem que ter alguma coisa para ele viver. E tem que ser um aposento (aposentadoria). Eu estava até falando com meu irmão agora e falei: “será que não tem como eu passar meu aposento (aposentadoria) agora, em vida, pra ele? (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

Edimar em seu percurso de cuidado amoroso com Antônio versa sobre a possibilidade dele não ter uma renda fixa, algo que o sustente após a sua iminente partida, como, por exemplo, um trabalho. Tal fato denota certa preocupação em relação a não poder ajudá-lo a nível de subsistência, o que configura-se como uma *práxis* dialógica.

Isso vai ao encontro do que é comum em relação com pessoas que estão em papéis sociais verticais, pois esse contexto seria alusivo ao conceito de ação antidialógica, trabalhada por Freire (2017, p. 186), no qual a ação antidialógica possui “caráter dominador, nas suas relações com o seu contrário, o que pretende é conquistá-lo (...) todo ato implica um sujeito que conquista e um objeto que é conquistado”. De fato, esse não é o caso de Edimar e Antônio. Nesse sentido, há autenticidade na relação de ambos, tendo em vista que a sua participação amorosa crítica perpassa a relação em vias de transpassá-la por inteira.

Problematizando a relação antidialógica com fins de evidenciá-la como parte distante da relação de Edimar com Antônio, na dimensão do conceito de antidialógico em sociedade, “o sujeito da conquista determina as suas finalidades ao objeto conquistado, que passa, por isto mesmo, a ser algo possuído pelo conquistador” (FREIRE, 2017, p. 186). Nos tornamos antidialógicos em nosso contato direto com o outro. Por exemplo, no momento em que Everardo exprime seu desejo pelo filho não estar mais na Pestalozzi, mesmo à revelia das vontades da mãe e do próprio filho, isso passa a ser uma atitude que reverbera em uma ação antidialógica. A ação antidialógica acontece na vida das pessoas, a fim de aprisioná-las.

Nesse sentido, Edimar mesmo querendo manter Antônio na instituição acaba sendo levada a retirá-lo da SP por todos os fatores já supracitados em tópicos anteriores. O contexto social que também oprimia Edimar foi o real responsável pela saída de Antônio e

seu não retorno à instituição. Nessa via de pensamento, todos os indivíduos sociais estão à mercê da própria sociedade em que vivem.

Assim, reforçam-se os mitos e a amorosidade ganha seu percentual ainda mais desafiador em vias do seu alcance em plenitude. “O mito de que esta ordem respeita os direitos da pessoa humana (...) O mito da caridade, da sua generosidade enquanto classe, é assistencialismo, que se desdobra no mito da falsa ajuda” (FREIRE, 2017, p. 188). São esses mitos que permearam a vida de Antônio e fazem parte de seu percurso histórico, amoroso, crítico e social enquanto pessoa com deficiência.

Nesse contínuo processo de busca pelo bem do outro, Edimar revelou estar buscando exames que comprovem a deficiência de Antônio para, desse modo, conseguir o supracitado auxílio financeiro.

Até que meu irmão disse para eu bater um eletro (eletroencefalograma) dele... e ajeitasse os papéis (a documentação necessária), que parece que ele tem um neto que é advogado—que pode ajudar. Mas foi mesmo na época que (começou a pandemia). É tanto que eu (ainda) nem bati (realizei um novo eletroencefalograma do Antônio). (Eu) estou até com o papel (guia médica) ali, com a consulta marcada. Mas agora acho que nem serve mais. Tem que tirar outra (guia médica) para começar de novo (a nova bateria de exames). Eu queria muito aposentar ele, porque um homem assim não pode jogado (abandonado). O irmão dele não pode ficar com ele, as outras meninas (irmãs) também (não podem ficar com ele). E aí? Ele vai ficar com quem? (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

Este fato apresenta-se importante à discussão porque desde a infância de Antônio não foi de interesse comum receber um diagnóstico mais específico sobre sua deficiência, pois, observando as falas de ambos, de fato parecia ser um detalhe não relevante ao contexto geral. No entanto, agora que é requisito para conquistas de direito, Edimar vai atrás dos documentos, enfrentando novamente essa árdua jornada, principalmente, por ser iniciada em contexto pandêmico.

Ao “fazer tudo de novo por ele”, a mãe revela que o caminho em busca de uma vida em plenitude, com seu amor crítico e cuidadoso, por mais que as condições fossem difíceis, foi o caminho percorrido. É importante destacar novamente esse fato, pois na concepção de Freire (2017, p. 189), “não há realidade opressora que não seja necessariamente antidialógica, como não há antidialogicidade em que o polo dos opressores não se empenhe, incansavelmente, na permanente conquista dos oprimidos”. Na medida em que se divide as minorias, é mais fácil conquistar a sua forma de pensar, pois acaba sendo “condição indispensável à continuidade de seu poder” (FREIRE, p. 2017, p. 190).

No percurso de tomada de consciência, processo que demanda maturação e tempo, é importante destacar o papel da Pestalozzi como o ponto de partida para que Antônio vivenciasse experiências pedagógicas e sociais que acabaram por marcar a sua trajetória de

vida. Nesse sentido, ao relatar o processo de escolha pela instituição, Edimar destaca como a decisão foi restrita devido a escassez de espaços que aceitassem o ingresso de Antônio na década de 1980:

Antes era só em casa mesmo. Não botava (em outro espaço especializado) porque diziam que não era para (Antônio) entrar em escola “de pessoa normal” (escola regular), né... Tinha que ser lá (na Pestalozzi). Na época só tinha a pestalozzi. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

Nesse sentido, Siems-Marcondes e Caiado (2013, p.36) destacam que “a educação de pessoas com deficiência no Brasil é fortemente marcada pela presença de instituições privadas de natureza filantrópica”. Por conseguinte, as autoras completam que em partes do país, como o relato acima, há “falas que se referem à assistência ou à educação de pessoas com deficiência (que se) parecem confundir-se com as imagens dessas instituições e pela própria ideia de benemerência”.

Por isso, é incontestável a dificuldade de acesso que Antônio teve a uma instituição educacional, bem como a falta de opção em detrimento das instituições disponíveis. Há 30 anos, analisando a história material tanto da educação em geral (tendências pedagógicas) quanto, especificamente, da EE no país, é legítimo apontar que, para aqueles que não se encaixavam ao modelo educacional vigente, restava a assistência ou a técnica para a inserção no mundo do trabalho.

Adiante, após esse realce, fica expressiva as impressões dos beneficiados para com a instituição:

Parece que um dia tinha a hora da aula, a hora da oficina, dos trabalhos deles, que eles faziam. [...] Sei que ele gostava muito lá da Pestalozzi. Não tenho o que dizer do Pestalozzi, não. Tinha muita coisa boa lá, muita. Tinha professora para tudo. (Ele) era bem acolhido, ele ficava muito animado lá. Quando era nas festas de São João ele dançava as quadrilha, ele amava, ele gostava de lá (demais)... mas.. infelizmente né... (pausa - lembrando que de sua saída). [...] Ele não aprendeu (nada formal), ele não prestava atenção né... sabe? Aquele jeito, ele não presta atenção em nada. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)

É interessante destacar a contradição do “não presta atenção em nada” para com uma fala anterior, na qual ele aponta rapidamente o nome dos colegas e o detalhe da sua viagem na adolescência. Quando Edimar faz uma fala à primeira vista bem ríspida, na verdade, pode-se inferir que ela quis se referir ao sentido de recepção passiva de conhecimentos, bastante ligado a uma educação bancária (FREIRE, 2017). Para ele, e ela sabia bem, o que sempre lhe interessou e que realmente ficou marcado na sua memória foi aquilo que tinha sentido para Antônio.

A SP, na fala de Edimar, foi o contraponto em relação a forma como uma pessoa com deficiência era pensada, observando tal fato dentro de uma perspectiva educacional, no recorte temporal específico. A escola, à época, em sua demanda por uma educação dentro de um processo totalitário, por vezes excludente, unificava as ações em vias de contribuir para o abismo que se tinha em relação ao tratamento de pessoas com deficiência na própria escola.

Os olhares subalternizados, em relação aos educandos, eram ferramentas de opressão, da ausência de um sistema de direitos sociais, que deveriam existir em relação a tais indivíduos. Pois, é “no silêncio de lembranças que remetessem a serviços públicos acessíveis está a ausência de políticas públicas efetivas.” (CAIADO et al 2013, p.30)

A escola, em vez de exercer um processo de construção do “ser mais” ou do “homem omnilateral”, pode acabar servindo como ferramenta de segregação e aprofundamento de quadros sociais desiguais. Todavia, é importante salientar que essa reflexão tem como ponto de partida a conjuntura social à época, algo que teve importantes transformações positivas na contemporaneidade.

O próprio processo de acolhimento institucional denota a percepção de que cada vida acaba por ter a sua significância. Acolher é estar aberto de maneira plena a perceber o outro e, por vezes, se perceber nesse outro. Quando Edimar expõe que “ele era bem acolhido” e “ele era bem animado lá”, ela acaba por revelar a sensação de amorosidade presente naquela experiência de ser educando dentro da instituição Pestalozzi. Ou mesmo em relação à sua percepção em relação a esse fato vivenciado cotidianamente pela mesma na ocasião.

Um ponto que precisa ter um fundamental destaque nesse momento é a diferenciação entre a perspectiva de amorosidade aqui apresentada a partir de muitos relatos da narrativa e o movimento do assistencialismo ligado à Educação Especial no Brasil.

Quando Edimar diz que “Lá ele tomava remédios, ele era bem cuidado, tinha médico, tinha tudo, não faltava nada, [...] assistente social, tinha.” (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020), pode-se inferir que, por um lado, a fala expressa a extrema gratidão (sensação afetiva do acolhimento institucional) que, para ela, configura-se como um espaço de amparo a ela e a seu filho. No entanto, precisa observar também que “a história da educação especial no Brasil é marcada pelas vertentes médica e psicológica” o que justificaria, nesse caso, “todo esforço clínico para superar o comprometimento orgânico ou funcional, assim como a criação de espaços sociais exclusivos como escolas especializadas e oficinas de trabalho protegido.” (CAIADO et al, 2013, p.19)

Através das práticas pedagógicas da instituição, Antônio acabou por passar pelo processo formal de alfabetização, adquirindo habilidades de leitura e escrita: “E a única coisa

que ele aprendeu lá foi a ler. Ainda passou dez anos lá, (porém) não aprendeu (complexos conteúdos formais). De jeito nenhum. Mas, eu não tenho o que dizer da Pestalozzi.” (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - NATIELLY SANTIAGO, 2020)



Atividade Sociedade Pestalozzi (1) - 1996 (Arquivo pessoal - Edimar)

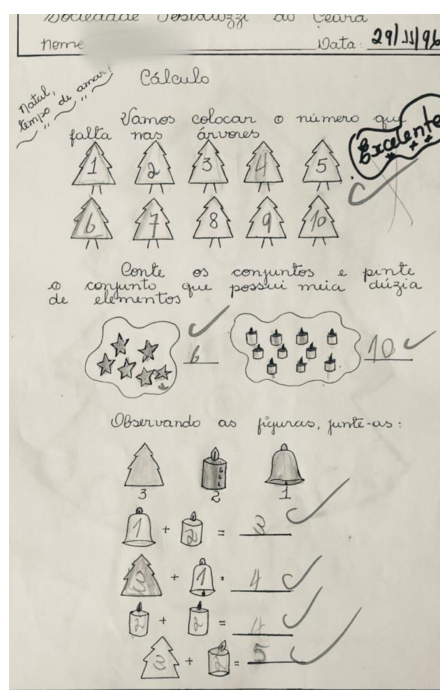


Figura 4. Atividade Sociedade Pestalozzi (2) - 1996 (Arquivo pessoal - Edimar)

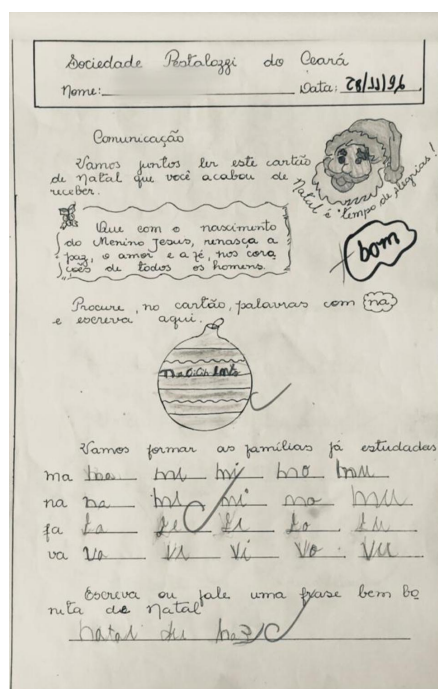


Figura 5. Atividade Sociedade Pestalozzi (3) - 1996 (Arquivo pessoal - Edimar)

O ato de ler e escrever é mais do que uma ação mecânica, pode ser um processo realmente libertador. No processo de alfabetização libertador, “o educando ou é o protagonista do processo educativo ou estamos falando de opressão educativa que, portanto, não é educadora” (FREIRE, 1985, p. 44). Não se pode afirmar, devido à história material da Pestalozzi, que a mesma tinha essa premissa libertadora, porém, pode-se refletir que Antônio fez uso social da leitura e escrita, de tal modo que isso invadiu a sua maneira de lidar com o mundo ao seu entorno.

É possível que haja um processo pedagógico que não seja libertador, mas a maneira como a pessoa se deixa impactar por isso, transformando aquele conhecimento adquirido com outras relações, possa ressignificá-lo, dando-lhe outro sentido. Freire (1985, p. 46) ao mencionar sobre um determinado processo de alfabetização com pessoas em privação de liberdade, versa sobre essa tomada de consciência da leitura e escrita adquirida: “Saiu do ovo! Porque realmente nasceu. Alguma coisa explodiu nele”. Esse processo de explodir, pode ter dois aspectos importantes: o próprio entendimento sobre o mundo letrado e o significado desse mundo letrado em seu (novo) mundo. Descobrir o novo também é estar aberto a se integrar com o diferente que nos completa.

A construção de um processo de uma amorosidade crítica também acaba por ser um percurso de tolerância. “Tolerância que nos ensina, superando os preconceitos, a conviver

com o diferente. É isso a tolerância” (FREIRE, 1985, p. 56). Edimar, no percurso da trajetória de vida de Antônio, fez-se tolerante em vários momentos, pois acreditava que, de certa maneira, as coisas poderiam dar certo, mas mais do que isso, acreditou na potência de vida do próprio Antônio. A amorosidade crítica tecida na história de vida é esse entrelaçar da nossa própria história, juntamente com as diversas outras histórias que estão sendo tecidas cotidianamente ao nosso redor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como estrutura, a vida. A vida de Antônio, sua trajetória compartilhada pelo olhar de sua mãe, foram percursos norteadores de todo esse processo de análise crítica sobre educação especial, trabalho e educação e histórias de vida, tendo como importante personagem a Sociedade Pestalozzi do Ceará.

Logo no início foi destacado um objetivo de estudo: perceber a influência da Sociedade Pestalozzi do Ceará como espaço formativo para pessoas com deficiências, durante e após seu vínculo à instituição, em um recorte temporal das décadas de 1980 e 1990. A partir das considerações feitas sobre os relatos, observou-se que a SPCE foi mais do que uma instituição educativa com fim de instruir e qualificar.

Além disso, vale ressaltar que esta pesquisa conseguiu ir além da percepção do fato em si, propondo um diálogo bem mais aprofundado cujo caráter é potencializador para futuras pesquisas e discussões. O objetivo manteve-se mesmo após esta aferência como forma de demonstrar a consciência de sua superação.

Para Antônio, lá foi onde conheceu Thiago Pai (o vigia) e Tiago Barreto (o amigo), onde festejava São João feliz e viajou para o Rio de Janeiro, sem a família, de ônibus, em plena década de 1990. Para Edimar, lá foi onde ela descobriu que existiam outras famílias passando pelo mesmo processo que ela. O período de estranhamento quando foi visitar a SPCE pela primeira vez foi se apaziguando quando se sentiu acolhida, talvez por ver seu filho acolhido por profissionais que se dedicavam àquelas crianças e adolescentes.

Ao mesmo tempo em que ficou muito evidente essa percepção nas narrativas aqui apresentadas, é possível dizer que, institucionalmente, as características apresentadas sobre SPCE possuem viés assistencialista, o que não é único da instituição, mas é um traço comum marcado na história da educação especial no Brasil. Essa conclusão corresponde, ainda, a um dos objetivos da pesquisa era estudar o percurso histórico da EE no Brasil, contextualizando e apresentando o trabalho da SP como instituição hegemônica.

A narrativa mostra então que, apesar de estar em uma instituição majoritariamente de educação unilateral, pode haver o desenvolvimento diferentes potenciais do indivíduo. Por isso, é extremamente válido agregar ao processo que constitui a educação inclusiva como basilar no âmbito do ensino, pois ela mostra a importância dos processos educativos.

Ao expor seu contexto histórico, transpassando com as nuances destacadas por Antônio e Edimar, ficou expressado que a SPCE mantinha, pelo menos no que concerne às décadas de 1980 e 1990, perspectivas alusivas à Sociedade Pestalozzi como instituição nacional. As oficinas que Antônio participou, as atividades, como por exemplo varrer, que desenvolvia, bem como as responsabilidades da cozinha de sua colega, comprovam esses fatos.

Como apresentado na introdução, à luz de Marx, Manacorda (2007) afirma que o trabalho pode ser razão de “desumanização”, quando se estabelece como alienante ou pode ser base fundamental para insurgência da liberdade humana quando associado às práticas pedagógicas, sendo, assim, agente na construção do ser humano omnilateral. Através das experiências de trabalho, tanto como atividade (dentro da SPCE e ao ajudar parentes e vizinhos diariamente), quanto ao sair da instituição (entregador de compras), Antônio demonstrou querer exercer um papel, querer contribuir, assim podendo de alguma forma se colocar no mundo. Isso tudo ficou perceptível através da história de vida, da palavra viva.

A palavra, em forma de narrativa de vida, foi capaz de adentrar no mundo da consciência viva de Antônio e de Edimar. Pois, ao longo do percurso investigativo, ficou perceptível que se apresentou como espaço de reconhecimento das consciências de si através do mundo.

No sentido de formar-se, a narrativa constituiu-se como processo reflexivo não somente “sobre” a vida, mas “com” a vida. Diante dessa questão, é importante salientar que o surgimento da figura paterna não pode ser visto somente diante de um viés antagonista. Aqui não buscou-se criticá-lo, através da elaboração de juízos de valores. O pai, assim como Edimar e Antônio, agiram sobre os impactos contidos em seu espaço tempo vivido, com suas percepções subjetivas das realidades apresentadas para todos. Impactaram e foram impactados pela ação do tempo vigente.

Por fim, refletiu-se sobre a importância de uma educação emancipadora, tendo como base a pedagogia freiriana, alargou-se a dimensão do ser mais, pois incorporou-se a dimensão da empatia, ou seja, a pessoa que se coloca no lugar do outro dentro de uma dimensão afetiva, espiritual, de importância em sua relação viva de sentidos. Edimar faz esse percurso de buscar entendê-lo (Antônio), mesmo sem o discernimento completo de seu quadro e das implicações sobre o mesmo. No instante em que o afeto foi experienciado na sua prática viva, acabou-se por criar vínculos emocionais que foram importantes para o decorrer do seu próprio processo formativo pedagógico.

Um processo educativo que tem como base a relação da pessoa em seu espaço tempo, sua historicidade viva, por mais que não atinja seus objetivos formais pré-instituídos, pode ser fator de transformação de sentidos. Antônio, em certa medida, não deixou de viver as coisas que acreditava, de historicizar-se.

Quando a realidade sobre o vivido, é analisada dentro de uma lógica mais ampliada, como a dessa investigação, gerando importantes fragmentações, é possível perceber a elaboração de novos olhares sobre o mesmo fenômeno ou realidade social. Ao trabalhar as narrativas em diversos prismas teóricos, deu-se a construção de um conjunto de olhares demasiadamente reflexivos em torno da história de vida aqui apresentada, ou melhor, das histórias de vida aqui apresentadas, pois Antônio caminha dialogicamente com Edimar em vias de superação de desigualdades, redução de preconceitos e superação da condição de subalternidade.

A Pestalozzi, dentro desse teatro da vida, se apresenta como palco importante dessas teias de sentimentalidades, não romantizando-a como instituição, porque a mesma também tem suas particularidades materiais históricas. Assim, também buscou-se entendê-la como personagem ativa nesse complexo contexto, tendo a sua importância relatada pelas histórias de vida aqui estudadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. 159p.

BLOCH, Marc. **Apologia da História** ou o Ofício de Historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

BRASIL. **Constituição (1988)**: Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.Htm> Acesso em: 14 de abril de 2020 às 13h17min.

_____. **Estatuto da Pessoa com Deficiência – Brasília**: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. (Lei 9394/96).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **P1161 Legislação Educacional**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso: Rede e-Tec Brasil, 2013. 4 ed.

_____. **Ministério da Saúde**. gov. 2021c. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/vacinacao/>> Acesso em 08 de agosto de 2021 às 18h17min.

BUENO-NOTIVOL. et al. **Prevalence of Depression During The COVID-19 Outbreak**: A meta-analysis of the community-based study. International Journal of Clinical and Health Psychology, 2020. Disponível em: <<https://www.elsevier.es/en-revista-international-journal-clinical-health-psychology-355-pdf-S1697260020300545>> <<https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2020.07.007>>. Acesso em 19 de julho de 2021 às 19h57min.

CAIADO, Kátia. et al. Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama. In: CAIADO, Katia. org. **Trajetórias Escolares de Alunos com Deficiência**. São Carlos: EdUFSCAR, 2013. p.17-34.

CAMPOS, Juliane. DUARTE, Marcia. Alunos com Deficiência na Escola: Interações com os Colegas de Turma ao Longo dos Anos Escolares. In: CAIADO, Katia. org. **Trajetórias Escolares de Alunos com Deficiência**. São Carlos: EdUFSCAR, 2013. p.17-34.

CENI, Adriane. **A Retomada da Defectologia na Compreensão da Teoria Histórico-Cultural de Vygotski**. 37º Reunião Nacional da ANPED. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/326548384_A_RETOMADA_DA_DEFECTOLOGIA_NA_COMPREENSAO_DA_TEORIA_HISTORICO-CULTURAL_DE_VYGOTSKI> Acesso em 01 de junho de 2021 às 08h28min.

COMITÊ CIENTÍFICO DE COMBATE AO CORONAVÍRUS. **Consórcio Nordeste: o Brasil que cresce unido.** 2021. Disponível em: <<https://www.comitecientifico-ne.com.br/c4ne/pain%C3%A9is-de-dados>> Acesso em 08 de agosto de 2021 às 18h10min.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Intervenções: O Marxismo na Batalha das Ideias.** São Paulo: Cortez, 2006.

DSM-5. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]. Porto Alegre : Artmed, 2014. 5. ed.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia.** São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978. 11º ed.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem** [1876]. Disponível em <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>>. Acesso em 01 de julho de 2021 às 20h45min.

FENAPESTALLOZZI. Federação Nacional das Associações Pestalozzi. **Como Criar uma Instituição Pestalozzi.** Disponível em: <<http://fenapestalozzi.org.br/como-criar-uma-associacao-pestalozzi>> Acessado em 20 de julho de 2021 às 16h20min.

_____. **Movimento Pestalozziano Celebra 90 Anos com Trajetória Marcada por Conquistas e Avanços.** Disponível em <<http://fenapestalozzi.org.br/ler/movimento-pestalozziano-celebra-90-anos-com-trajetoria-marcada-por-conquistas-e-avancos>>. Acesso em 20 de maio de 2021 às 16h44min.

FREIRE, Paulo. BETTO, Frei. **Uma Escola Chamada Vida:** Depoimentos ao Repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Editora Ática, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Solidariedade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2017.

_____. **Educação como Prática de Liberdade.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2020.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019. 62ª.ed.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a Autonomia do Método (Auto) Biográfico. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína. **Usos e Abusos da História Oral.** Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

GAI, Daniele. **Deficiência Mental, Escolarização, Narrativas: A T E R C E I R A M A R G E M D O R I O?.** Porto Alegre: UFRGS, 2008.

GRAMSCI, A. **Caderno 12.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. 7º ed.

HISTÓRIA DO SOCIALISMO. **Sobre o Materialismo Dialético e o Materialismo Histórico**. Disponível em

<<http://www.hist-socialismo.com/docs/MatDialecticoHistorico.pdf>> Acessado em 20/10/2020 às 22h39min.

JESUS, Denise; BIANCHI, Ana Marta. **O Calcanhar de Aquiles**: do Mito Grego ao Desafio Cotidiano da Avaliação Inicial nas Salas de Recursos Multifuncionais. Revista Educação Especial, vol. 25, núm. 44, septiembre-diciembre, 2012, pp. 399-416. Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil

LESSA, Sérgio. **O Processo de Produção/Reprodução Social**: Trabalho e Sociabilidade. In: CFESSABEPSS-CEAD/UNB. Crise Contemporânea, Questão Social e Serviço Social. Módulo I. Capacitação em Serviço Social e Política Social. Brasília: CEAD, 1999. p.19-33.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/Mediar a Formação**: O Fundante da Educação. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013;

_____. **1818-1883**: O 18 de brumário de Luís Bonaparte. São Paulo: Boitempo, 2011.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas, 2011. 6ºed.

MELO, Douglas. RAFANTE, Heulalia Charalo. GOMES, Jarbas. **Gramsci e a Educação Especial**. Rio de Janeiro, Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019.

MUYLAERT, C. J. et al. **Entrevistas Narrativas**: um importante recurso em pesquisa qualitativa. Revista da Escola de Enfermagem da USP, p. 193-199, 2014.

NASCIMENTO, Cindi. RAFANTE, Heulalia. **O Conceito de Criança Excepcional nos Relatórios da Sociedade Pestalozzi do estado do Rio de Janeiro**: SPERJ (1965-1985). X Congresso Brasileiro da História da Educação (CBHE). Belém: UFPA, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro**: Processo de um Racismo Mascarado. São Paulo: Editora Perspectivas, 2016.

NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães et al. **O Método de História de Vida**: A Exigência de um Encontro em Tempos de Aceleração. Pesquisas Práticas Psicossociais, São João Del-Rei,

v. 12, n. 2, p. 466-485, ago. 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082017000200016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 13 março de 2020 às 14h18min.

OUR WORLD IN DATA. **Coronavirus (Covide-19) Deaths**. 2021a. Disponível em: <<https://ourworldindata.org/covid-deaths>>. Acesso em 08 de agosto de 2021 às 17h50min.

_____. **Brazil: Coronavirus Pandemic Country Profile**. 2021b. Disponível em: <<https://ourworldindata.org/coronavirus/country/brazil#how-many-tests-are-performed-each-day>>. Acesso em 08 de agosto de 2021 às 17h55min.

PADILHA, Adriana. SÁ, Michele. Estigma e Deficiência: Histórias de Superação. In: CAIADO, Katia. org. **Trajetórias Escolares de Alunos com Deficiência**. São Carlos: EdUFSCAR, 2013. p.143-163.

PIO, P. CARVALHO, S. MENDES, J. Práxis e Prática Educativa em Paulo Freire: Reflexões para a Formação e a Docência. In: **Didática e a Prática de Ensino na Relação com a Formação de Professores**. Fortaleza, Ceará: EdUECE, 2015.

RAFANTE, Heulalia Charalo. **Helena Antipoff e o Ensino na Capital Mineira: A Fazenda do Rosário e a Educação pelo Trabalho dos Meninos “Excepcionais” de 1940 a 1948**. 260 f. São Carlos, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

RAFANTE, Heulalia Charalo. **Helena Antipoff, As Sociedades Pestalozzi e a Educação Especial no Brasil**. 2011. 1 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

RAFANTE, Heulalia Charalo. Política de Educação Especial no Brasil: a relação entre o Estado, a sociedade civil e as agências internacionais na criação do CENESP. In: **PNE: Tensões e Perspectivas para a Educação Pública Brasileira**. 37ª Reunião Anual da ANPED, Florianópolis, 2015.

RAFANTE, Heulalia Charalo; LOPES, Roseli Esquerdo. **Helena Antipoff e o Desenvolvimento da Educação Especial no Brasil (1929-1961)**. Revista HISTEDBR On-line, v. 13, p. 331-356, 2013.

RAFANTE, Heulalia Charalo; OLIVEIRA, Isabelle Karolline Chaves de; Silva, Lenaye Valvassori. Educação e socialização das pessoas com deficiência intelectual: história, política e indicadores sociais. In: ZIENTARSKI, Clarice; OLIVEIRA Oseias Santos de; PENA, Anderson dos Anjos Pereira; BIÉ, Estanislau Ferreira; SILVA, Maria Saraiva da; JÚNIOR, Henrique Cunha (Orgs.). **Educação Como Forma de Socialização** - Volume 9 [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

SANTA CATARINA, Governo de. **Saúde Mental: CAPS**. 2010. Disponível em: <<https://www.saude.sc.gov.br/index.php/informacoes-gerais-documentos/conferencias-e-encontros/conferencia-estadual-de-saude-mental/textos/3156-caps/file>>. Acesso em: 27 de julho de 2021 às 09h36min.

SANTIAGO, Natielly A. RAFANTE, Heulalia. **A Educação dos Excepcionais Na Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro (1965-1986)**. X Congresso Brasileiro da História da Educação (CBHE). Belém: UFPA, 2019.

SANTOS, Roseli Albino dos. **Processos de Escola e Deficiência: Trajetórias Escolares Singulares de Ex-Alunos de Classe Especial para Deficientes Mentais**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **1944 - Escola e Democracia: Teorias da Educação, Curvatura da Vara, Onze Teses sobre Educação e Política**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. 32 ed.

_____. **Interlocuções pedagógicas: conversas com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SIEMS-MARCONDES, Maria Edith; CAIADO, Kátia. Educação especial: da filantropia ao direito à escola. In: CAIADO, Katia. org. **Trajetórias Escolares de Alunos com Deficiência**. São Carlos: EdUFSCAR, 2013. p. 35-64.

VAI, Benedetta. et al. **Mental Disorders and Risk of COVID-19 Related Mortality, Hospitalisation, and Intensive Care Unit Admission: A Systematic Review and Meta-Analysis**. The Lancet Psychiatry. Londres: Elsevier Ltd, 2021. Disponível em: <<https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S2215-0366%2821%2900232-7>> Acesso em: 27 de julho de 2021, as 14h30min. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(21\)00232-7](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(21)00232-7)

VIEIRA, S. **Educação Básica: política e gestão da escola**. Fortaleza, Liber Livro, 2008.

VIGOTSKI, Lev S. (ed.). **A Formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes editora Ltda., 1991. Texto-base digitalizado por: Funcionários da Seção Braille da BPP - Curitiba - PR. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/16s3Ctev2n1kY9ZYrI1dW_AvD4gKW7kta/edit. Acesso em: 29 jul. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (2020). **Coronavírus**. Disponível em: <https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1>. Acesso em 10 de março de 2021 às 10h35min.

**APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA ⁴⁰ NORTEADOR USADO NA
ENTREVISTA COM ANTÔNIO**

Dados pessoais:

1. Nome - Idade - sexo - Especificidade - Grau de Escolaridade - Naturalidade
2. Com quem você morava durante a época em que ia para a escola?
3. Havia mais alguém com deficiência na família que convivia diretamente?
4. Qual a naturalidade da sua família?

Categorias	Perguntas	Temas geradores
Histórico Pessoal	5. Qual o primeiro diagnóstico médico que recebeu? Com quantos anos foi diagnosticado(a)?	Criança com deficiência
	6. Com quantos anos / em que série entrou na escola?	
	7. <u>Tinha algum familiar / profissional que cuidava de você o tempo todo?</u>	
Histórico Escolar	8. Você estudou em quais escolas?	Espaços/Instituições formativos
	9. <u>Passou por alguma ONG ou outro espaço educacional não formal durante ou depois do período escolar?</u>	
	10. Como era a rotina de ida à instituição escolar?	
	11. <u>O que mais você gostava de fazer no colégio?</u>	
	12. <u>Como era sua turma?</u>	
	13. <u>Quais atividades você realizava em sala de aula?</u>	Práticas Pedagógicas
	14. <u>Existia algum curso ou atividade escolar fora sala de aula?</u>	

⁴⁰ A pesquisa aborda as respostas das perguntas sublinhadas, tenham sido feitas e respondidas ao longo da fala espontânea dos narradores.

	15. Acreditava que as atividades escolares que realizava na escola visavam contribuir para você em um momento após escola?	
	16. <u>Como era a rotina diária na escola?</u>	
	17. Acreditava que o atendimento específico pela sua deficiência visava contribuir para você em um momento após escola?	
Sujeitos da Escola	18. Qual era a sua relação com os colegas de turma?	Relações sociais
	19. <u>Hoje você tem vínculo com a instituição ou alguém que conheceu lá?</u>	
	20. <u>Como eram os profissionais da escola: professores, porteiro, pessoas da limpeza e da cantina?</u>	
	21. Como era tratado(a) na escola? Se sentia bem lá?	
<u>Vivências na fase adulta</u>	22. <u>Caso não frequente mais, você sente falta de frequentar algum espaço que lide diretamente com questões semelhantes a sua realidade?</u>	Percepção de si
	23. <u>O que aconteceu depois de terminar a escola?</u>	Trabalho e Educação
	24. <u>Como foi seu contato com a área do trabalho após o término da escola? Como a escola contribuiu para isso?</u>	
	25. <u>Quais atividades você exerce hoje no dia a dia? Tem algum hobbie?</u>	
	26. <u>Você se sente feliz na forma em que vive hoje?</u>	Percepção de si
	27. <u>Você acha que ter ido a escolas/ongs ajuda em algum ponto na sua vida até hoje?</u>	

	28. <u>Atualmente, quais são as maiores dificuldades que você encontra no dia a dia?</u>	
	29. <u>Você tem algum sonho?</u>	
	30. <u>As pessoas próximas a você lhe ajudam?</u>	Relações sociais
	31. <u>Há algum registro das atividades escolares?</u>	Outras fontes de narrativas

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA NORTEADOR USADO NA
ENTREVISTA COM EDIMAR**

Categorias	Perguntas	Temas Geradores
Histórico pessoal	1. Com quantos anos iniciou um acompanhamento médico?	Criança com deficiência
	2. Qual era a relação da família diante do quadro clínico apresentado?	Família
	3. O aspecto socioeconômico da família interferiu no processo de educação dela(e)?	
Histórico escolar	4. Como era a rotina diária?	Espaços/Instituições formativos
	5. (16) Como era a rotina na escola?	
	6. O que você esperava a partir da participação na escola/projetos ongs?	
	7. Acreditava que as atividades escolares que realizava na escola visavam contribuir a vida delx em um momento após escola?	Práticas Pedagógicas
	8. Acreditava que o atendimento específico pela sua deficiência visava contribuir em um momento após escola?	Criança com deficiência
	9. Como surgiu a iniciativa de matricular em uma escola?	Escola e profissionais
	10. Como foi o processo de escolha pela escola em que ele foi matriculado?	
	11. <u>O atendimento na escola era pago?</u> <u>Você recebeu algum auxílio financeiro do governo/ONG?</u>	
Sujeitos da Escola	12. <u>Qual era a relação com os profissionais da escola?</u>	

	13. <u>Como você se sentia enquanto acompanhava ele na escola?</u>	
Histórico do Sujeito - mais recente	14. <u>Como você se sente hoje na relação sua com ele?</u>	Percepção de si
	15. <u>Atualmente, quais são as maiores dificuldades que você encontra no dia a dia?</u>	
	16. Você acha que ter ido a escolas/ongs ajuda em algum ponto na vida delx até hoje?	Percepção do outro
	17. Há registro de alguma atividade escolar?	Outras fontes de narrativa