UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

LUIZA GOULART DA SILVA

Reflexões sobre a experiência de Acompanhamento Escolar no Ensino Fundamental 2

São Paulo
2019

LUIZA GOULART DA SILVA

Reflexões sobre a experiência de Acompanhamento Escolar no Ensino Fundamental 2

Versão Original

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Orientadora: Profa. Dra. Marie Claire Sekkel

São Paulo

2019

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

Catalogação na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Goulart da Silva, Luiza
Reflexões sobre a experiência de Acompanhamento escolar no Ensino Fundamental 2 / Luiza Goulart da Silva; orientadora Marie Claire Sekkel. -- São Paulo, 2019.
102 f.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2019.

1. Psicologia Escolar. 2. Educação Inclusiva. 3. Acompanhamento Escolar. 4. Inclusão Escolar. 5. Ensino Fundamental 2. I. Sekkel, Marie Claire, orient. II. Título.

FOLHA DE AVALIAÇÃO

Nome: SILVA, Luiza Goulart da

Título: Reflexões sobre a experiência de Acompanhamento Escolar no Ensino Fundamental 2

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dra.:_____

Instituição:_____ Assinatura:_____

Prof. Dra.: _____

Instituição:_____ Assinatura:_____

Prof. Dra.:_____ _____

Instituição:_____ Assinatura:_____

Prof. Dra.:_____ _____

Instituição:_____ Assinatura:_____

Dedico este trabalho aos que lutam por um mundo mais diverso.

AGRADECIMENTOS

À Marie Claire Sekkel, minha orientadora tão querida, por, mesmo em meio a tantas turbulências, me ajudar a reconhecer o valor de minha experiência.

À Adriana Marcondes Machado e Solange Aparecida Emílio, pelas importantes contribuições na banca de qualificação, fazendo apontamentos tão necessários.

À Marília Costa Dias, pelas conversas durantes as caronas, que tantas reflexões me suscitaram, e por aceitar também ser parte deste processo.

Aos colegas de orientação – Erika, Priscila, Adilson, Cecília, Renata, Cárita, Angelina, Fernanda, Bruna e nossa agregada, querida Rosângela –, por sextas-feiras nas quais aprendi muito, num ambiente tão acolhedor e respeitoso.

Aos professores, equipes de coordenação e orientação e demais funcionários da escola na qual realizei meu trabalho como acompanhante escolar, por todo o apoio, pelas trocas e reflexões proporcionadas.

À Paula Ayub, por seu apoio decisivo em meu primeiro trabalho como acompanhante escolar, pela generosidade ao me ensinar tantas coisas novas.

Aos professores do curso de especialização em Educação Inclusiva (ISE-Vera Cruz) e do mestrado no IPUSP, por todo ensinamento.

À Lenara (Lelê), amiga querida, por saber ser tão presente mesmo estando distante fisicamente, ouvindo, lendo e fazendo perguntas essenciais sobre o mestrado e sobre todo o resto da vida.

À Tati, amiga dos encontros e conversas diárias, por acompanhar cada parte deste trabalho e tantas outras coisas importantes da minha vida. E ainda pela revisão cuidadosa e essencial.

À Dri, por comemorar comigo cada ano de amizade e pela parceria nesta vida.

Aos amigos e às amigas, por me apoiarem das formas mais diversas ao longo desses anos.

Ao meu pai e a minha mãe, pelo amor cuidadoso e pela força na batalha que enfrentamos juntos.

Ao meu irmão, que dividiu comigo as angústias e as alegrias.

Ao Paulo, companheiro que escolhi pra dividir a vida, por tantas leituras cuidadosas e conversas essenciais; por me acompanhar em tantas experiências maravilhosas e construir comigo diariamente o amor da nossa família.

À Tereza, que nasceu durante o mestrado, por me inspirar e me transformar a cada gesto.

“Conto ao senhor é o que eu sei e o senhor não sabe; mas principal quero contar é o que eu não sei se sei, e que pode ser que o senhor saiba” (Guimarães Rosa).

RESUMO

SILVA, Luiza Goulart. **Reflexões sobre a experiência de Acompanhamento Escolar no Ensino Fundamental 2**. 2019. 102 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Essa pesquisa visa discutir as possibilidades de atuação do acompanhante escolar e sua relação com a inclusão escolar, a partir de uma experiência no Ensino Fundamental 2 em uma escola da rede privada de São Paulo. Acompanhar um aluno ou aluna com diferenças significativas na escola é uma prática que vem sendo realizada com formatos e nomes bastante diversos, de modo que a intenção deste trabalho é, com base na experiência como acompanhante escolar ao longo de quatro anos e meio, ampliar a discussão acerca do tema. Foi realizado um levantamento de trabalhos acadêmicos sobre experiências de Acompanhamento Escolar publicados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Algumas cenas vividas por mim no exercício desta função, escolhidas por sua relação com discussões e temas que se mostraram relevantes para pensar a presença do acompanhante na escola, são apresentadas no formato de narrativas. Na análise do material, estas cenas são ampliadas a partir do diálogo com as experiências dos autores pesquisados, ainda que em momentos diferentes de escolarização e por meio de abordagens distintas. A concepção de experiência utilizada nas análises é baseada nos escritos de Walter Benjamin. A partir desse percurso de trabalho, foi possível perceber a importância da construção de um ambiente inclusivo nas escolas, no qual haja espaço para dúvidas, questões, reflexões e compartilhamento coletivo de saberes e experiências. Nesse sentido, a concepção de inclusão escolar deve ser estrutural para a construção do projeto pedagógico da escola, possibilitando o acumulo de experiências e o cultivo da memória, não devendo ser considerada como um desvio ao qual a escola se adapta, para em seguida retornar ao modo de fazer anterior.

Palavras-chave: Psicologia Escolar. Educação Inclusiva. Acompanhamento Escolar. Inclusão Escolar. Ensino Fundamental 2.

ABSTRACT

SILVA, Luiza Goulart. **Reflections about the experience of School Accompaniment in Middle School**. 2019. 102 f. Dissertation (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

This research aims to discuss the action possibilities of School accompaniment and its relationship with school inclusion, from an experience in a private middle school in São Paulo. Accompanying a student with significative differences in school is a practice that has been performed in diverse formats and under various denominations, thus this work intends to, through an experience as school companion along four and a half years, broaden the discussion about the subject. A bibliographic survey about experiences in School Accompanying was made in the Brazilian Digital Library of Thesis and Dissertations (BDTD). Some scenes lived by me while occupying this function, which have been chosen by their relationship with discussions and themes that have proved to be relevant to inquiring the presence of accompaniment in the school, are presented in a narrative format. In the material's analysis, these scenes are expanded through the dialogue with the experiences of the researched authors, even if with differences regarding the degree of schooling and from distinct approaches. The notion of experience employed in the analysis is based on Walter Benjamin's writings. From this work course, it has been possible to realize the importance of constructing an inclusive environment in the schools, where there should be space for doubts, questions, reflections and collective sharing of knowledges and experiences. In this sense, the notion of school inclusion needs to be structural to the construction of the school's pedagogic project, enabling the accumulation of experiences and the cultivation of memory, not being considered a deviation to which the school must temporally adapt then return to its previous mode of operation in the next chance.

Key-words: School Psychology. Inclusive Education. School Accompaniment. School Inclusion. Middle School.

SUMÁRIO

APROXIMAÇÕES 1

CAPÍTULO 1. CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 9

CAPÍTULO 2. OUTROS PERCURSOS 23

CAPÍTULO 3. FORMAS DO FAZER 31

CAPÍTULO 4. QUESTÕES PRESENTES NO ACOMPANHAR 38

4.1 Como se nomeia quem acompanha? 39

4.2 O acompanhante escolar ocupa o lugar da escola? 45

4.3 O que se espera de quem acompanha? 54

4.4 O que se espera dos professores e professoras na educação inclusiva? 68

4.5 Que efeitos pode ter a presença do acompanhante escolar? 79

4.6 Cada caso é um caso? 90

4.7 Quais as possibilidades de atuação do acompanhante escolar na inclusão escolar? 94

REFERÊNCIAS 98

APROXIMAÇÕES

O foco deste trabalho é a inclusão escolar, temática que vem ganhando espaço nas últimas décadas e que assume certo caráter urgente a partir da concretização de lutas sociais na publicação de leis. O recorte aqui proposto tem como ponto de partida minha experiência como acompanhante escolar em uma escola particular no Ensino Fundamental 2. Inicio então esta dissertação apresentando o modo como meu percurso profissional me levou à inclusão escolar, bem como algumas aproximações introdutórias com esse tema, que acredito serem importantes para o decorrer do texto. Ainda estabeleço que, inspirada por Albano (2015) e Spagnuolo (2017), adoto determinadas abreviações – acompanhante escolar (ae), acompanhante terapêutico (at), Acompanhamento Escola (AE) e Acompanhamento Terapêutico (AT) –, fazendo uma diferenciação entre o campo (maiúsculas) e a pessoa que realiza a atividade (minúsculas).

Minha aproximação com o tema é decorrente de uma vivência que durou quatro anos e meio, acompanhando dois alunos com deficiência em uma escola regular da rede privada, no período de 2012 a 2016. Em uma espécie de inversão, a proposta para realizar o trabalho chegou até mim antes da inclusão escolar se tornar um tema de estudo. Apesar de alguns contatos com a temática da inclusão social de pessoas com deficiência – através de um estágio na Rede SACI[1] – e da convivência com alunos com deficiência na escola na qual trabalhei como assistente de educação infantil, o estudo da educação inclusiva e, em especial, dos efeitos e questões acerca da presença de um acompanhante na escola para esses alunos ainda era algo distante do meu dia a dia.

A partir do momento em que aceitei o trabalho, comecei a pesquisar sobre o assunto, sentindo a necessidade de fazer algum tipo de formação. Esta aconteceu através de uma especialização em Educação Inclusiva no Instituto Superior Vera Cruz, através da qual foi possível ampliar bastante meu horizonte sobre o tema, mas não sobre a atividade específica que eu exercia. Pude perceber que a inclusão escolar era olhada de muitos ângulos – a própria estrutura do curso se dava assim –, com matérias dadas por professores diferentes, cada uma sobre uma temática. Além disso, notei que vários professores, antes de iniciarem seus cursos, empreendiam uma breve retomada da história da deficiência e das leis que embasavam e

[1] A Rede SACI era um projeto do Programa USP Legal, da Pró Reitoria de Cultura e Extensão Universitária - USP. No período de 2009 a 2010 atuei como facilitadora da comunicação e da difusão de informações sobre deficiência, visando estimular a inclusão social e digital, a melhoria da qualidade de vida e o exercício da cidadania das pessoas com deficiência.

garantiam a inclusão escolar, o que indica haver nessa escolha de percurso didático um valor enquanto ponto de partida. Neste trabalho, faço a opção por um caminho semelhante.

Ao final da especialização em Educação Inclusiva, deveríamos fazer um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Já havia em mim algum desejo de pensar sobre a minha prática, mas me dei conta de que colocar essa vivência como tema de um trabalho exigiria algum tipo de afastamento do vivido que não era possível naquele momento. Acredito que essa dificuldade era alimentada pelas inúmeras inquietações suscitadas pelo trabalho como acompanhante escolar. Somente algum tempo depois, ainda que continuasse trabalhando na mesma função, pude me dar conta de que já era possível olhar para aquele vivido de forma mais distanciada, e que estava na hora de explicitar as perguntas surgidas e repetidas na minha prática diária de trabalho, com o apoio de novas ferramentas que esperava encontrar (e encontrei) durante o percurso do mestrado. Tal movimento me remete a uma passagem de Benjamin[2] (2012, p. 213) no texto, *O narrador*:

> Vistos de uma certa distância, os traços grandes e simples que caracterizam o narrador destacam-se nele. Ou melhor, esses traços aparecem, como um rosto humano ou um corpo de animal aparecem num rochedo, para um observador localizado numa distância apropriada e num ângulo favorável.

A escolha pelo mestrado, e não, por exemplo, por um grupo de estudos ou algum curso mais específico sobre acompanhamento de crianças na escola, teve relação com o desejo de transformar a vivência que tive nessa função em uma experiência e de poder colocar isso em um texto que pudesse ter circulação. Para tal, entendo como Bondía (2002), em seu texto "Notas sobre a experiência e o saber de experiência", que foi necessário um "gesto de interrupção", foi preciso

> [...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

Então, o que naquele momento me parecia tão particular, inclusive por um recorte social e econômico, poderia assim se tornar algo público, não pretendendo a generalização de uma

[2] Ao longo desta dissertação, as citações foram mantidas no original, mesmo quando este continha erros de grafia ou desatualizações em relação ao acordo ortográfico atual.

experiência nessa função, mas representando a aposta na possibilidade de que aquele vivido, ao ser referenciado no histórico e no social – e em diálogo com a produção de colegas que se debruçam sobre questões similares – fosse partilhado e contribuísse para que as questões relacionadas à educação inclusiva avançassem a partir de reflexões e discussões.

Passo agora para breves discussões que me aproximam da temática da educação inclusiva. Ainda que eu não pretenda me estender nas discussões sobre a construção dos conceitos e usos dos termos, entendo a importância de delimitar alguns que utilizo em meu trabalho, pois eles podem ter diferentes significados e abrangências.

Começo então com a deficiência, que entendo como a definição presente na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015a, Artigo 2º):

> [...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Acredito que as escolhas feitas para nos referirmos às pessoas que têm deficiência são bastante importantes e reconheço a validade da reflexão sobre o assunto, estando de acordo com Bondía (2002, p. 21), quando afirma que

> As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras.

Assim como Angelucci (2017, p. 90), que afirma em seu texto *Educação em conjunto para todxs: percurso de um possível*, que "O exercício de não revitimizar pessoas que são alvo de preconceito e discriminação pede atenção constante e produção de novas formas de dizer o que percebermos". Em seu texto, para se remeter a documentos, legislação ou aspectos históricos, a autora faz uso da expressão "deficiência"**,** enquanto que para fazer menção ao movimento social, às propostas de discussão teórico-práticas e a sujeitos, utiliza a expressão "diferenças funcionais", entendendo que adotá-la é aderir "à maneira como o movimento social organizado de pessoas que vivem essa condição tem criado inflexões a fim de expressar melhor a maneira como se percebe e quer ser percebido socialmente" (ANGELUCCI, 2017, p. 89).

Albano (2015), por sua vez, opta por utilizar em sua dissertação o termo "crianças-diferentes", entendendo que os termos trazidos em políticas públicas refletem "as concepções

e discursos produzidos sobre elas em consonância com a cultura de determinada época e que incide sobre as práticas escolares" (ALBANO, 2015, p. 29).

Dessa forma, penso que se trata de uma discussão importante que não tenho pretensões de encerrar ou resolver neste texto. Passo então para a apresentação da forma como optei por fazer neste trabalho.

Adoto o uso de "pessoa com deficiência" – e suas variações – expressão empregada pela *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (BRASIL, 2009a), por entender que, como afirma Caiado (2009, p. 330), "A originalidade deste documento é a de que foi elaborado com a participação de organizações de pessoas com deficiência de várias partes do mundo".

Utilizo também o termo "diferenças significativas", apresentado por Amaral (1998), quando defende que a diferença significativa tem sido definida pela "[...] eleição de critérios, sejam eles estatísticos (moda e média), de caráter estrutural/funcional (integridade de forma/funcionamento), ou de cunho psicossocial. como o do 'tipo ideal'" (AMARAL, 1998, p.13). Afirma ainda a necessidade de descontruir o que há de pejorativo no termo para que possamos refletir sobre ele, reconhecendo a existência do normal e do anormal, e podendo pensar "[...] a anormalidade de forma inovadora: não mais e somente como patologia – seja individual ou social – mas como expressão da diversidade da natureza e da condição humana, seja qual for o critério utilizado" (AMARAL, 1998, p. 15).

Acredito ainda ser importante enfatizar que utilizo em meu trabalho diversas vezes o termo inclusão escolar, educação inclusiva ou apenas inclusão, ainda que a utilização desses termos possa reforçar lugares de exclusão, de uma diferenciação, de um "nós" e "eles", assim como afirma Emilio (2004, p. 47):

> O termo "incluído" não é necessário quando a ideia de exclusão não está presente. Ao mencionarmos um grupo em que não existam excluídos não nos referimos aos "incluídos", pois fica pressuposto que todos o sejam. No entanto, ao nos referirmos aos "excluídos", há uma divisão clara em pelo menos duas categorias, estes e "os outros" (que, subentende-se, estejam incluídos em algo).

Faço uma aposta, como a de Amaral (1998), entendendo que é preciso nos aproximarmos desses termos criando outras possibilidades para eles, de modo a reconhecermos as diferenças podendo respeitá-las e entendê-las em suas potências.

A última escolha importante de explicitar, já que foi indicada somente no início do texto, é "acompanhante escolar" (ae) ou "Acompanhamento Escolar" (AE), e tem relação direta com o tema deste trabalho, por isso me debruço mais longamente a respeito na questão "Como se

nomeia quem acompanha?”. Por ora, penso ser importante adiantar que outros nomes como “acompanhante terapêutico” (at) ou “Acompanhamento Terapêutico” (AT) também aparecem ao longo deste texto, especialmente por serem adotados em trabalhos usados como referência para as reflexões realizadas. Dessa forma, nos momentos em que estiver me referindo a esses trabalhos ou citando trechos, em geral utilizo os termos que os próprios autores escolheram. Feitos esses breves esclarecimentos, retorno para a apresentação do que discuto em minha dissertação.

Na relação entre a educação inclusiva e a educação privada, é possível perceber um movimento no qual se busca apoio fora da escola para sustentar a presença de alunos com deficiência. Uma das formas de apoio encontrada é o Acompanhamento Escolar. Assim, o acompanhante escolar passou a existir em grande número nas escolas particulares, em especial realizando uma espécie de apoio para as escolas que estavam recebendo, muitas pela primeira vez, alunos com diferenças significativas.

Há uma dificuldade, pela própria natureza do trabalho e de sua contratação, em estabelecer quantos profissionais atuam nessa função atualmente e como esse número variou ao longo dos anos, se é um fenômeno que pode também ser visto em todo o país ou mesmo quais são as especificidades do trabalho estabelecidas em cada contratação. Mesmo assim, há uma produção científica sobre esse assunto, bem como eventos e grupos acontecendo para discutir a função do AE. Busco discutir algumas dessas questões ao longo do texto.

Ao começar a conversar com as pessoas ao meu redor sobre o tipo de trabalho que realizaria na escola, fui descobrindo que a prática de ter acompanhantes para os alunos com diferenças significativas era bastante comum nas escolas particulares de São Paulo. Além das razões citadas anteriormente, a dificuldade de obter dados mais precisos sobre essa presença também se dá por razões, como a diferença na nomeação desses profissionais por cada escola, podendo ter nome de acompanhante escolar, acompanhante terapêutico, tutor, estagiário, entre outros; o vínculo com a instituição, que pode ser através de uma contratação pela própria instituição ou como um vínculo de estágio, ou apenas um funcionário que é contratado pela família para trabalhar na escola; enfim, muitas configurações possíveis, o que torna bastante difícil saber de forma precisa a quantidade de acompanhantes ou qual o formato do trabalho que exercem.

Entretanto, mesmo diante de tal dificuldade, parecia claramente um fenômeno que crescia bastante a partir do momento em que as escolas começaram a ter mais alunos com diferenças significativas. Foi importante, então, perceber, a partir das leituras de dissertações (COELHO, 2007; PARRA, 2009; ARARIPE, 2012; ALBANO, 2015; NASCIMENTO, 2015;

SPAGNUOLO, 2017; SILVA, 2018) como os outros pesquisadores compreendiam esse fenômeno e se ele ocorria também fora de São Paulo. Encontrei, excetuando-se o texto de Coelho (2009), no qual não havia menção ao fenômeno, percepções como a minha nos demais trabalhos, ou seja, a presença de acompanhantes nas escolas particulares como algo expressivo e em crescimento, ainda que as autoras afirmassem não haver garantia de que esses profissionais tivessem algum tipo de determinação clara de seus objetivos ou no que consistia seu trabalho.

Mesmo sendo possível perceber uma maior incidência do AE no contexto da escola particular (e seja esse o foco desta dissertação), podemos encontrar algumas experiências em escolas públicas. Citarei a seguir alguns exemplos para ilustrar. O primeiro deles ocorre como parte da formação em psicologia na Universidade de São Paulo (USP):

> Com o intuito de trabalhar nessa direção e formar profissionais de psicologia para atuar na realidade complexa em que vivemos, o Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP oferece, desde 2011, uma modalidade de estágio aos alunos do curso de Psicologia que consiste no acompanhamento da escolarização de crianças com transtornos psíquicos em processo de inclusão na escola regular. Este trabalho, de franca inspiração na prática do Acompanhamento Terapêutico (AT), guarda especificidades que dizem respeito ao solo institucional em que é realizado: a escola, com seus determinantes sociais, sua política discursiva, sua lógica particular de funcionamento e seus lugares instituídos e instituintes que devem ser considerados no desenho de nossa prática (LERNER; CAITANO; CAVALCANTI, 2017, p.104-105).

Parra (2009) também relata em seu trabalho duas experiências em escolas públicas, com crianças que foram acompanhadas por pessoas de seu grupo de pesquisa do Laboratório de Psicopatologia e Psicanálise da Universidade de Brasília. Uma das crianças, uma menina de 10 anos, contou com a presença de uma acompanhante em sala de aula em sua transição da classe especial para a classe regular. A presença da acompanhante foi sugerida pela equipe que cuidava da menina por conta de uma resistência da escola para que essa transição acontecesse. Parra (2009) não detalha o tipo de trabalho realizado pela at, mas conta que a aluna terminou o ano realizando as atividades com a profissional do lado de fora da sala.

Por fim, Albano (2015) apresenta a experiência do Projeto Giramundo – Oficinas e Redes em Saúde Mental, que tem como um de seus dispositivos o “Acompanhamento Terapêutico, que se dá no território do paciente (casa, abrigo, bairro ou escola), e tem por objetivo estabelecer a rede entre os serviços de saúde e educação dessas crianças e jovens para a sustentação de seu projeto terapêutico” (ALBANO, 2015, p. 58). Os acompanhantes tinham ligação com instituições de ensino como a própria Pontifícia Universidade Católica de São

Paulo (PUC-SP), instituição a qual o projeto está vinculado, bem como instituições parceiras. O trabalho em relação à escolarização é realizado tanto pelo at que vai até a escola – ainda que o atendimento não aconteça apenas nesse contexto – quanto em um formato de apoio à equipe escolar e professores no processo de inclusão (ALBANO, 2015). A autora afirma que nesse contexto

> [...] é importante observar que o AT era parte de um projeto mais amplo, que contava com outros dispositivos de apoio para a escola. Sua inserção se dava no âmbito do cotidiano escolar, enquanto outras ações (formação, articulação de redes) buscavam dar subsídio para a inclusão escolar se efetivar na prática (ALBANO, 2015, p. 64).

Por fim, Albano (2015) ressalta a diferença em relação ao contexto encontrado hoje para a maior parte dos acompanhantes que atua em escolas particulares. Portanto, é possível perceber através desses exemplos que a entrada do AE na escola pública pode se dar com alguma frequência através da parceria com a universidade.

Outra percepção que pude ter a partir das leituras das dissertações (COELHO, 2007; PARRA, 2009; ARARIPE, 2012; ALBANO, 2015; NASCIMENTO, 2015; SPAGNUOLO, 2017; SILVA, 2018) sobre experiências de ae na escola é que havia um caminho bastante frequente na construção dos textos: realizar uma retomada da história da loucura e do Acompanhamento Terapêutico (AT), atravessada pelo movimento da reforma psiquiátrica. Foi se desenhando assim, ainda que de forma inicial, a constatação de que esse tema funciona como um espaço de intersecção entre o campo da saúde mental e o da educação, o que tem consequências importantes: se por um lado as discussões são enriquecidas, por outro a definição tanto do campo como das funções se torna mais complexa, de modo que é preciso ter certo cuidado em relação às especificidades de cada situação. Voltarei nisso mais à frente.

Outra temática frequente, encontrada em quase todos os textos lidos (PARRA, 2009; ARARIPE, 2012; ALBANO, 2015; NASCIMENTO, 2015; SPAGNUOLO, 2017; SILVA, 2018), com exceção do de Coelho (2007), era a retomada de tratados internacionais como marcos na história da inclusão escolar, por exemplo a Declaração de Salamanca, além do histórico da legislação no Brasil acerca do tema, os quais vão avançando conforme as datas de defesa das dissertações. Faço aqui um paralelo com o curso de Educação Inclusiva que realizei e sua ênfase na retomada histórica e de legislações que embasassem a temática.

Foi importante também perceber que, para além de experiências na cidade de São Paulo (ALBANO, 2015; SPAGNUOLO, 2017, SILVA 2018), também havia experiências

semelhantes em Fortaleza (ARARIPE, 2012), Teresina (ARARIPE, 2012), Salvador (NASCIMENTO, 2015) e Brasília (COELHO, 2007; PARRA, 2009).

Após destacar alguns pontos que considero relevantes para pensar a relação entre o acompanhante escolar e a inclusão escolar, acredito ser importante apontar que minha experiência, acompanhada das reflexões produzidas por outros profissionais e pesquisadores, tem relevância, especialmente porque pode, partindo das contradições, reviver o processo de inclusão como algo que só faz sentido quando olhamos para seus próprios impasses.

Por fim, passo para a apresentação do percurso realizado ao longo deste texto. No primeiro capítulo, intitulado *Contextos da educação inclusiva* faço uma retomada histórica da educação de pessoas com diferenças significativas, bem como dos marcos legais – nacionais e internacionais – que acredito serem relevantes para as discussões apresentadas. O capítulo tem como intenção não a ideia de uma história linear, mas a percepção de que avanços e retrocessos se dão em meio a um jogo de forças e interesses constantes.

No segundo capítulo, *Outros percursos*, apresento brevemente outras experiências que trago para dialogar com a minha, destacando seus objetivos e características, bem como estabelecendo relações de aproximações e afastamentos entre elas. Para tal, realizo um levantamento sobre trabalhos com a temática do Acompanhamento Escolar associados a experiências de pessoas ocupando essa função. A importância desse capítulo se dá pela possibilidade de apresentar textos fundamentais para a discussões acerca de minha própria experiência.

O terceiro capítulo, *Formas do fazer*, conta com a apresentação do objetivo desta pesquisa, bem como a delimitação e justificativa para os percursos metodológicos utilizados.

Por fim, o quarto capítulo, *Questões que acompanharam o acompanhar*, está dividido em perguntas suscitadas ao longo do meu trabalho como acompanhante escolar: como se nomeia quem acompanha? O acompanhante escolar ocupa o lugar da escola? O que se espera de quem acompanha? O que se espera dos professores e professoras na educação inclusiva? Que efeitos pode ter a presença do acompanhante escolar? Cada caso é um caso? As perguntas, com exceção da primeira, estão seguidas de cenas vividas por mim das quais me aproximo com o apoio de autores e autoras estudiosos da inclusão escolar e do Acompanhamento Escolar, assim como das experiências lidas nas dissertações apresentadas no terceiro capítulo.

CAPÍTULO 1. CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Entendo que as retomadas históricas apresentadas nos textos lidos e nas aulas assistidas por mim na pós-graduação em Educação Inclusiva, bem como uma apresentação dos marcos internacionais através das convenções e da legislação brasileira, são formas de referenciar experiências e saberes no contexto histórico e no social, justificando ainda a atualidade e a importância do tema. Por isso realizo aqui uma breve retomada da história da educação especial, atravessada pela forma como dentro e fora do país essa temática se mostra em textos de referência internacionais (ratificados pelo Brasil), na legislação nacional, no encaminhamento de políticas públicas e orientações dadas pelo governo sobre a inclusão escolar.

Justifico essa importância não por entender que se trata de uma trajetória ascendente ou por pensar que existam garantias sobre o que foi conquistado, mas sim por compreender que os caminhos percorridos nos ajudam na percepção de onde estamos, bem como das tensões que permanecem e dos jogos de poder presentes. Segundo Sekkel et al (2018), os processos democráticos que envolvem a constituição das políticas públicas de interesse comum

> [...] não começam e terminam na elaboração e aprovação de atos normativos – leis, decretos, portarias, medidas, por exemplo – mas envolvem, frequentemente, longos períodos de debate, luta e ação sociais que precedem sua escrita e, depois de sua aprovação, um caminho de construção e sedimentação das práticas correspondentes à legislação. Esses momentos de preparação e implementação das políticas compõem um moto-contínuo em que a existência da legislação promove, reforça, incentiva, dá suporte às práticas e estas, por sua vez, retroagem sobre a legislação sendo base para modificações, aperfeiçoamentos, complementações, exclusões (SEKKEL, 2018, p. 655).

Não pretendo fazer uma retomada exaustiva no sentido de apresentar cada documento em detalhes, tampouco todos os documentos importantes para a educação especial e para o paradigma inclusivo. Focarei no que considero importante para o tema abordado neste trabalho, ou seja, a legislação que contextualiza a educação inclusiva e mais especificamente os documentos referentes à questão do acompanhante escolar/profissional de apoio.

Acredito que para pensar a inclusão escolar com a presença de um acompanhante na escola particular é importante conhecer o que está apresentado na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015a), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa lei define, em seu capítulo IV, “Do direito à Educação”, que

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015a).

No que toca à educação, alguns trechos da referida lei trouxeram à tona debates em escolas particulares sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência. Em especial, seu artigo 28, ao afirmar que compete ao poder público

> [...] assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; [...] XVII - oferta de profissionais de apoio escolar (BRASIL, 2015a).

O profissional de apoio escolar, citado ao final, é definido no artigo 3º

> [...] XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015a).

Mais adiante, aprofundarei a discussão sobre o que é entendido como profissional de apoio. Retorno então ao artigo 28, no qual há um trecho sobre a obrigatoriedade das instituições privadas, em qualquer nível e modalidade, cumprirem o que está descrito em uma série de incisos, incluindo o que se refere ao profissional de apoio escolar, “sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações” (BRASIL, 2015a). Ainda que o artigo acima citado retome pontos da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), da Constituição Federal (BRASIL, 1988) (SANTOS, 2016), bem como de notas técnicas que serão apresentadas ao longo deste texto, os trechos citados tiveram forte repercussão em escolas particulares.

Por um lado, percebemos através das escolas particulares e sua entidade de representação, a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN)[3], o impacto que tal publicação produziu. Santos (2016), autora do capítulo "Do direito à educação" do texto *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Comentada*, afirma uma reação violenta por parte da entidade, que numa

> [...] tentativa de se isentar do cumprimento das responsabilidades determinadas pela Constituição Federal, impetrou a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 5357/2015, pleiteando a revogação do §1º do art.28, bem como do art.30 que trata da garantia das condições de acesso e acessibilidade nas instituições de educação superior. Essa ação expôs uma percepção profundamente preconceituosa e discriminatória da impetrante, que causou indignação e posicionamentos em favor de uma educação inclusiva. Por unanimidade, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou pela improcedência dessa ADI, reafirmando a educação inclusiva como um direito incondicional e indisponível (SANTOS, 2016, p. 68).

A autora afirma ainda que tivemos, nos últimos anos, dispositivos legais que

> [...] pressionaram os sistemas privados de ensino que vinham tentando dissuadir as famílias da decisão de matricular seus filhos e filhas com deficiência em escolas particulares ou, nos casos de persistência, vinham cobrando taxas adicionais em razão da condição de deficiência dos estudantes. Tais normas municiaram e fortaleceram a ação dos órgãos de controle, objetivando, por fim, a este cerceamento de direitos (SANTOS, 2016, p. 68).

Entretanto, não houve apenas um movimento no sentido de revogar a referida lei. Na cidade de São Paulo, por exemplo, algumas escolas particulares passaram a propor e participar de maneira mais intensa e conjuntamente de discussões sobre o tema da inclusão escolar. A seguir, apresento dois exemplos de como essas discussões têm acontecido, escolhidos por estarem próximos a mim e por representarem formas de funcionamento bastante diferentes.

O primeiro é a criação de uma *Rede de Escolas Inclusivas*, que se apresenta da seguinte forma:

> Somos psicólogos, educadores e atuamos em diversos colégios em São Paulo, trabalhando em prol do projeto de inclusão da escola, buscando tornar a proposta da escola uma proposta verdadeiramente para todos. Trabalhando durante muitos anos em colégios diferentes, preocupados com a concretização de um projeto de educação inclusiva, nos deparamos com diversas questões e desafios. Quem se dedica a tornar realidade um projeto que respeite a

[3] Segundo o site da entidade, "A CONFENEN é a entidade máxima e única, em nível nacional, de representação da categoria, no caso, escolas particulares, em todos os seus graus". Disponível em: https://www.confenen.org/ Acesso em: 08 jan. 2019.

> singularidade, abarcando as diferenças e enxergando as potências de cada um, sabe que não há receita de bolo e que cada dia é uma nova empreitada. Diversas discussões de equipe, ideias e projetos já foram desenvolvidos e continuamos a criar cotidianamente novas estratégias. No entanto, sentimos falta de dialogar com outros que estejam nesse mesmo barco, pessoas que constroem caminhos diversos a partir de suas realidades, mas compartilham de um mesmo projeto de mundo. Afinal de contas, entendemos que o trabalho com inclusão não é um detalhe na escola, mas uma perspectiva sobre qual mundo queremos construir. Por conta disso, surgiu a ideia de criar uma rede de escolas que trabalhem seriamente um projeto de inclusão para estabelecermos um campo de troca de ideias, materiais, questões, estudo e, assim, promover um fortalecimento deste modelo de escola. Os encontros da Rede tiveram início em junho de 2016. Mais de 20 escolas já se envolveram e profissionais de educação de diversas instituições. Buscamos de forma democrática definir os temas de interesse e uma comissão organiza a proposta que melhor se adeque ao tema escolhido.[4]

Atualmente, a Rede já realizou dez encontros com as mais variadas temáticas e com a participação de representantes de diversas escolas, que inclusive cederam seus espaços para a realização das reuniões, bem como de pessoas sem vinculação a escolas, que se interessam por questões relacionadas à educação inclusiva. Podemos perceber uma iniciativa bastante aberta, na qual funcionários de diversas escolas particulares se unem para trocar informações e experiências sobre a inclusão escolar de seus alunos.

O segundo exemplo é a organização e lançamento de um livro, em 2017, por Maria Cristina Machado Kupfer, Maria Helena Souza Patto e Rinaldo Voltolini, chamado *Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito*. O livro tem como objetivo

> [...] apresentar uma discussão em torno das práticas inclusivas em escolas, que ocorreu entre os anos de 2015 e 2016. Dessa discussão participaram representantes de sete escolas da capital de São Paulo, reunidas pelo Lugar de Vida (LV)[5], bem como teóricos e profissionais que vêm refletindo sobre o tema. Dentre esses teóricos encontram-se psicólogos, psicanalistas, psicopeds, sociólogos e uma equipe do Ministério Público de São Paulo que se ocupa da educação especial (KUPFER et al., 2017, p. 9).

Dessa forma, essas sete escolas aceitaram o convite para realizar uma série de encontros e, ao final, também produziram textos próprios. A seção destinada aos textos tem o nome de "Escolas protagonistas de práticas inclusivas: relatos de experiências".

Não há aqui a intenção de promover as escolas participantes, tampouco a concepção de inclusão usada pelo livro ou pelo grupo. Porém, penso que o movimento de promover e

---

[4] Informação retirada da carta convite da Rede de Escolas Inclusivas, disponibilizada por um membro da comissão organizadora. A referida carta não está disponível em site ou publicação acadêmica.

[5] O Lugar de Vida é um centro de educação terapêutica, especializado no tratamento e na escolarização de crianças com problemas de desenvolvimento.

participar de discussões sobre o tema, bem como de trocar experiências e pensar em estratégias conjuntamente seja muito producente. Mesmo que se possa pensar na existência de uma incompatibilidade estrutural entre a configuração atual do sistema de educação e qualquer proposta real de educação inclusiva, acredito que possamos sim pensar em momentos no qual a inclusão acontece dentro de qualquer escola, e que tal reflexão nos faz caminhar em direção a uma realidade mais acolhedora para todos os alunos.

Penso que a LBI/2015, bem como as discussões entre profissionais das escolas particulares, não garantem por si só a inclusão escolar e a igualdade de direitos de todos os seus alunos. Mantoan (2006) afirma que temos apoio legal para a transformação da escola, no entanto ainda temos muitos entraves e a dificuldade de reconhecer todos os alunos que foram excluídos da escolarização. Ressalta ainda que

> O processo de transformação da escola comum é lento e não pretende gerar maior marginalização da que já existe, abertamente, nas escolas especiais, tais como hoje se apresentam. Para que haja um processo de mudança, cujo movimento ruma para novas possibilidades para o ensino comum e especial, há que existir uma ruptura com o modelo antigo de escola (MANTOAN, 2006, p. 28-29).

Tal ruptura se mostra essencial, pois

> [...] espera-se que os alunos compartilhem os mesmos espaços de ensino, usufruindo todos os bens e serviços disponíveis em convivência com os demais colegas, em um movimento que deveria implicar em aceitação mútua. A proposta de atender alunos com necessidades educacionais especiais junto aos demais, consequentemente em classes comuns, implica atentar para mudanças, no âmbito dos sistemas de ensino, das unidades escolares, da prática de cada profissional da educação, em suas diferentes dimensões e respeitando suas particularidades (PRIETO, 2013, p. 29).

Ainda que esse percurso até a construção de uma inclusão escolar efetiva e a ruptura com um modelo de escola – aqui considerando tanto a escola particular quanto a escola pública –, como afirmado por Mantoan (2006) em citação anterior, venha se mostrando bastante desafiador, é importante pensar que já tivemos momentos nos quais o que estava posto era o completo isolamento e o descrédito em toda e qualquer pessoa que estivesse fora daquilo entendido então como normal. Vejamos um pouco desse histórico.

Mendes (2006), no texto *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*, aponta o início da possibilidade de educação de pessoas descritas como incapazes de aprender no século XVI, com médicos e pedagogos que, na função de tutores, acreditavam que elas

pudessem ser ensinadas. Contudo, ao longo daquele século, a segregação continuava como algo bastante predominante.

No século XIX, já existiam classes especiais em escolas regulares para onde eram encaminhados os alunos com dificuldades. Estas, juntamente com as escolas especiais, proliferaram-se ao longo da segunda metade do século XX (MENDES 2006). No Brasil, Mendes (2010) aponta como marco do início da educação especial a abertura, no final do século XIX, do Instituto dos Meninos Cegos, dirigido por Benjamin Constant, e do Instituto dos Surdos-Mudos, dirigido por Edouard Huet. Atravessando algumas décadas, pode-se ver algumas iniciativas na área, mas pouco avanço no atendimento educacional das pessoas com deficiência. A autora ainda afirma que houve movimentações no cenário da educação no Brasil, como a chegada do movimento escolanovista depois da Primeira Guerra Mundial, com uma aproximação da psicologia; e o surgimento de instituições como a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, em 1932 (com expansão pelo país a partir de 1945). Todavia,

> Enquanto se observa o crescimento da institucionalização, da implantação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais nas escolas públicas para os variados graus de deficiência em vários países ao longo da primeira metade do século XX, no Brasil predominou no geral a despreocupação com a conceituação, com a classificação e com a criação de serviços (MENDES, 2010, p. 97).

Na primeira década da segunda metade do século XX, houve no Brasil um aumento dos estabelecimentos de ensino especial para pessoas com deficiência intelectual, e foi inclusive quando surgiu a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954 (MENDES, 2010), bastante presente até hoje no atendimento das pessoas com deficiência.

Voltando para o cenário mundial, Mendes (2006) apresenta uma série de argumentos para justificar o porquê de, a partir da década de 1960, a proposta da integração escolar ter se tornando mais forte: os movimentos sociais pelos direitos humanos “conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável” (MENDES, 2006, p. 388); surgem fundamentos racionais das práticas integradoras, nos quais se afirmam que estas seriam benéficas para alunos com e sem deficiência; bases empíricas dos achados da pesquisa educacional tanto no que tangia às formas de se ensinar quanto ao contexto no qual se ensinava; pressões de “diferentes grupos organizados, de portadores de deficiências, pais e profissionais, que passaram a exercer forte pressão no intuito de garantir os direitos fundamentais e evitar discriminações” (MENDES,

2006, p. 388); e, por fim, num contexto de crise econômica, repensou-se o custo elevado da manutenção de um sistema paralelo de ensino.

A autora também aponta que em vários países estabeleceram

> [...] bases legais que instituíram, gradualmente, a obrigatoriedade do poder público quanto à oferta de oportunidades educacionais para pessoas com deficiências, a instituição da matrícula compulsória nas escolas comuns e de diretrizes para a colocação em serviços educacionais segundo o princípio de restrição ou segregação mínima possível. Assim, estavam estabelecidas as bases para o surgimento da filosofia da normalização e integração, que se tornou ideologia mundialmente dominante basicamente a partir da década de 1970 (MENDES, 2006, p. 389).

No Brasil, temos em 1961 a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), apontada por Mazzotta[6] (1990, apud MENDES, 2010, p. 99) como "o marco inicial das ações oficiais do poder público na área de educação especial, que antes se restringiam a iniciativas regionalizadas e isoladas no contexto da política educacional nacional". Houve então o crescimento de instituições privadas ligadas à filantropia que, em parceria com o governo, tinham recursos provenientes da assistência social, ao mesmo tempo em que se via o crescimento das classes especiais em escolas regulares públicas para os alunos tidos com deficiência intelectual de grau leve. Na década de 1970, no Brasil, durante a ditadura militar, a educação especial foi se firmando com um caráter filantrópico e assistencialista, crescendo especialmente no setor privado (MENDES, 2010).

Com o fim da ditadura militar, surgiram novidades para a educação especial, com um marco importante na Constituição Federal Brasileira de 1988, que afirma a educação como um direito social fundamental, dever do Estado e da família, tendo como um princípio "[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1988, Artigo 206, inciso I). Especificamente sobre a educação especial, apresentada, segundo Prieto (2013), na CF/88 como "atendimento educacional especializado", temos que "[...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]" (BRASIL, 1988, Artigo 208). Porém, o que se viu na prática, de acordo com Mendes (2010), foi a continuação de uma política mais assistencial do que educacional até meados da década de 1990, com um forte componente de exclusão.

Entretanto, a partir da experiência em vários países, surgiram críticas ao modelo integracionista, no qual a possibilidade de estar em um ambiente menos segregado era

---

[6] MAZZOTTA, M. J. S., História da Educação Especial no Brasil. **Temas em Educação Especial**, São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, v. 1, p. 106-107, 1990.

apresentada como algo dependente da criança e de seus progressos, em poucos casos se tornando possível (MENDES, 2006). Ou seja, apesar das políticas oficiais, a prática continuava sendo segregadora. Assim, passaram a acontecer "reações mais intensas no sentido de buscar novas formas de assegurar a presença e a participação na comunidade, a promoção de habilidades, da imagem social, da autonomia, e o *empowerment* das pessoas com necessidades educacionais especiais" (MENDES, 2006, p. 391).

Mendes (2006) defende que a inclusão teve sua origem nos Estados Unidos e ganhou repercussão pelo mundo ao longo da década de 1990 por conta da influência da cultura norte-americana em outros países. Após duas grandes reformas ao longo dos anos 1980, as escolas estadunidenses ganharam mais flexibilidade, "aumentou também a consciência e o respeito à diversidade, e produziu mudanças no papel da escola, que passou a responder melhor às necessidades de seus diferentes estudantes, provendo recursos variados centrados na própria escola" (MENDES, 2006, p. 392). Especificamente para a educação especial, surgiram dois movimentos nos EUA que tinham em comum

> [...] suas origens no movimento pela integração escolar e buscavam a fusão dos sistemas de ensino regular e especial. A ideia central era a de que, além de intervir diretamente sobre essas pessoas, se fazia necessário mudar também a escola, para que esta possibilitasse a convivência dos diferentes. No âmbito da educação, passou-se a defender um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência (MENDES, 2006, p. 393).

Seguindo a tendência dos Estados Unidos e ainda no contexto internacional, dois tratados dos quais o Brasil é signatário se tornaram muito importantes para as discussões e formalizações das leis sobre educação e inclusão no Brasil: a *Declaração Mundial de Educação para Todos* (1990) – também conhecida como Declaração de Jomtien (cidade sede da reunião) –, que retoma a dificuldade de colocar em prática a educação para todos, já almejada pela *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948); e a *Declaração de Salamanca, de Princípios, Política e Prática em Educação Especial* (1994), "tida como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva" (MENDES 2010, p. 395). No Brasil,

> Diante dos problemas de desempenho da educação nacional o país vai sendo cada vez mais pressionado por agências multilaterais a adotar políticas de "educação para todos" e de "educação inclusiva". Num contexto onde uma sociedade inclusiva passou a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começou a se configurar como parte integrante e essencial desse processo (MENDES, 2010, p. 105).

Sobre esse assunto, a publicação do MEC, *Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*, de 2015, apresenta um subitem com o contexto histórico da construção da educação inclusiva no país, afirmando que

> Paradoxalmente ao crescente movimento mundial pela inclusão, em 1994 o Brasil publica o documento Política Nacional de Educação Especial, alicerçado no paradigma integracionista, fundamentado no princípio da normalização, com foco no modelo clínico de deficiência, atribuindo às características físicas, intelectuais ou sensoriais dos estudantes, um caráter incapacitante que se constitui em impedimento para sua inclusão educacional e social (BRASIL, 2015b, p. 9).

Coloca ainda que tanto a Lei nº 9394, conhecida como *Leis de Diretrizes e Bases*, em vigor a partir de 1996, quanto a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, também conhecida como *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, "Ao mesmo tempo em que orientam a matrícula de estudantes público alvo da educação especial nas escolas comuns da rede regular de ensino, mantém a possibilidade do atendimento educacional especializado substitutivo à escolarização" (BRASIL, 2015b, p. 10). Chamar a atenção para essa ambiguidade é importante, não no sentido de defender a ideia de uma inclusão total e a qualquer custo, mas de forma a pensar sobre critérios e espaços de discussão do que seria preciso para subsidiar a decisão de indicar um atendimento substitutivo.

Do período que seguiu a LDB/96, Mendes (2006, p. 398), baseando-se no censo escolar realizado entre 1996 e 2003, afirma que mesmo com

> [...] um aumento nas matrículas tomando-se como base os dados oficiais, o que não é o caso, não há evidências de que as diretrizes políticas anunciadas pelos sistemas públicos de ensino estejam sendo bem-sucedidas [...] Assim, embora se perceba que o debate acerca da inclusão escolar vem sendo um assunto recorrente, nem mesmo a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, uma garantia legal alcançada há mais de 17 anos, parece estar avançando.

Já no período de 2000 a 2013, o *Relatório educação para todos no Brasil 2000 – 2015* (BRASIL, 2014) afirma que houve um crescimento de 695,2% das matrículas dos alunos atendidos pela educação especial nas escolas e classes comuns e também que o atendimento realizado por escolas e classes especializadas teve queda de 35,3%. Esses dados revelam um passo importante, afinal, como afirma Mendes (2006, p. 401), "[...] não há como melhorar

nossas escolas se as diferenças continuarem a ser sistematicamente delas excluídas". Por outro lado, tais dados não garantem a qualidade da educação nem a permanência dos alunos.

A seguir, apresento alguns marcos importantes durante a primeira década do século XXI. Em 2003, foi lançado o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, que tinha seu foco na formação de educadores e gestores para a educação inclusiva. E no ano seguinte o Ministério Público Federal lançou o documento *O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, que tinha o objetivo de "disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular" (BRASIL, 2008). Podemos ver algumas iniciativas do governo no sentido da formação das pessoas que trabalhavam diretamente com educação e pessoas com deficiência, tanto no formato de um programa quanto no formato de documentos que deveriam circular nas escolas.

Em 2006, a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (BRASIL, 2009a), promulgada por decreto em 2009, apresenta uma mudança significativa na concepção de pessoas com deficiência, afirmando que "são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, Artigo 1), transformando o paradigma da deficiência de um modelo médico para um modelo social. A Convenção aponta ainda como dever do Estado prover um "sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida" (ONU, Artigo 24).

Em 2008, foi publicada pelo Ministério da Educação (MEC) a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que define como público alvo da Educação Especial: alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação. Ela dá ênfase ao desenvolvimento dos sistemas educacionais inclusivos, servindo como um documento orientador tanto para estados quanto para municípios organizarem suas ações no sentido de que a educação especial integrasse a proposta pedagógica da escola, e não fosse apenas um substitutivo ao atendimento desses educandos nas classes comuns. Nessa política, um trecho afirma que

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

Vemos aí algo próximo ao que passou a ser denominado de *profissional de apoio* na LBI/2015 e, como já mencionado, em algumas notas técnicas anteriores a essa, ainda que possamos perceber uma certa ambiguidade e o uso de nomes diferentes para o que parece ser a mesma função. A nota técnica nº 15/2010/MEC/CGPEE/SEESP, de julho de 2010, que tem como assunto "Orientações sobre Atendimento Educacional Especializado na Rede Privada[7]", estabelece que

> [...] o financiamento de serviços e recursos da educação especial, contemplando professores e recursos didáticos e pedagógicos para o atendimento educacional especializado, bem como tradutores/intérpretes de Libras, guia-intérprete e outros **profissionais de apoio às atividades de higiene, alimentação e locomoção**, devem contar na planilha de custos da instituição de ensino. [...] Desse modo, sempre que o AEE[8] for requerido pelos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação, as escolas deverão disponibilizá-lo, não cabendo o repasse dos custos decorrentes desse atendimento às famílias dos alunos. As instituições de ensino privadas, submetidas às normas gerais da educação nacional, deverão efetivar a matrícula no ensino regular de todos os estudantes, independentemente da condição de deficiência física, sensorial ou intelectual, bem como ofertar o atendimento educacional especializado, promovendo a sua inclusão escolar. Portanto, não encontra abrigo na legislação a inserção de qualquer cláusula contratual que exima as instituições privadas de ensino, de qualquer nível, etapa ou modalidade, das despesas com a oferta do AEE e demais recursos e serviços de apoio da educação especial (BRASIL, 2015b, grifo meu).

Aqui vemos o profissional de apoio sendo citado pra atividades não ligadas às questões pedagógicas ou de interação social dos alunos, e sim para atividades ligada ao apoio nos cuidados pessoais do aluno. Por fim, a nota técnica estabelece que o descumprimento da legislação deve ser encaminhado para os órgãos responsáveis, que por sua vez podem reorientar a escola ou mesmo impedi-la de funcionar.

Em setembro do mesmo ano, a nota técnica nº 19/2010/MEC/SEESP/GAB, que tem como assunto "Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do

---

[7] Em relação ao financiamento da educação especial na rede pública de ensino, o decreto n° 7611/2011, que modifica o decreto n° 6571/2008, institui "Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado. § 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública quanto no atendimento educacional especializado" (BRASIL, 2011, Artigo 9º). FUNDEB é sigla para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

[8] Atendimento Educacional Especializado (AEE) "tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem" (BRASIL, 2009b).

desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino", ainda que falasse também da escola particular, estabelece que

> Dentre os serviços da educação especial que os sistemas de ensino devem prover estão os **profissionais de apoio, tais como aqueles necessários para promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção** (BRASIL, 2015b, grifo meu).

Há então uma ampliação de funções possíveis em relação à norma técnica anterior. No entanto, consta que o profissional de apoio não deve "desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público alvo da educação especial, e nem se responsabilizar pelo ensino deste aluno" (BRASIL 2015b).

Essa nota técnica usa também o termo *profissional "acompanhante"*, que afirma poder ocorrer "em razão de histórico segregado", indicando, entretanto, que esse profissional vá sendo retirado aos poucos. O uso de tal termo é confuso, pois não deixa claro se o que está sendo chamado de profissional "acompanhante" é equivalente ao profissional de apoio. Por fim, em relação ao financiamento, tanto para as escolas particulares quanto para as públicas, repete-se o que apresenta a nota anterior.

Finalmente, a nota técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE, que tem como assunto "Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012" (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista), também cita o termo profissional de apoio:

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

Ainda que esta nota se refira especificamente aos alunos com Transtorno do Espectro Autista, acredito que ela seja relevante para a discussão por trazer o mesmo termo "profissional de apoio". Assim, nessa nota há a permanência em relação às atividades ligadas à alimentação, higiene, comunicação, a questão do não substitutivo e da constante avaliação para retirada do

profissional de apoio. Contudo, o segundo tópico é bastante aberto, deixando margem para diferentes interpretações, como em relação à palavra “cuidados” que na nota anterior aparece diretamente ligada aos “cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção” (BRASIL, 2015b), mas na nota acima aparece sem especificações, gerando dúvidas se ela está se referindo às mesmas atividades ou a uma percepção mais abrangente de cuidado. Por fim, novamente, a questão do financiamento em instituições privadas aparece da mesma forma que as notas anteriores.

Essas notas apresentam a figura do profissional de apoio de forma bastante parecida com a da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015a), havendo alguns contornos, mas também diferentes possibilidades de interpretação de expressões como “atividades escolares nas quais se fizer necessária” (BRASIL, 2015a, Artigo 3°) ou “necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes” (BRASIL, 2013).

Tanto em relação às notas técnicas quanto em relação à LBI/2015, não há ambiguidade em relação a dois temas: não é permitido impedir a matrícula do aluno ou vincular essa matrícula à presença de um profissional pago pela família, assim como não é permitido cobrar um valor adicional da família. Em relação ao primeiro tema é frequente a dificuldade em encontrar escolas que aceitem a matrícula de alunos com algum tipo de diferença significativa em relação aos alunos que a escola costuma receber, principalmente no Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio, especificidade que será explorada mais adiante. Mesmo em escolas nas quais há um projeto para a inclusão escolar, pode acontecer de não aceitarem alunos novos para o Ensino Fundamental e Médio, permanecendo apenas com os alunos que já estão na escola desde a Educação Infantil ou que tenham irmãos na escola. Albano (2015, p. 88) também percebe esse dado e afirma que

> [...] a procura por escolas particulares comuns que aceitem crianças ditas de inclusão é um processo difícil e mobilizador de muito sofrimento para os pais, que escutam muitas vezes que seu filho não cabe naquele espaço [...] Observamos também que a dificuldade em encontrar uma escola particular para uma criança-diferente aumenta significativamente na medida que ela fica mais velha e alcança os níveis mais elevados (como o Ensino Fundamental 2, do 6º ao 9º ano e Ensino Médio).

Muitas vezes a recusa vem acompanhada de falas relacionadas à falta de estrutura da própria escola ou a um possível sofrimento da criança naquele ambiente. Ainda que não sejam argumentos inteiramente falsos, eles não caminham na direção da transformação dessa

realidade. Se a escola diz que não está preparada e não recebe o aluno, tampouco se prepara para receber os próximos. Assim,

> Politicamente, o movimento pela inclusão escolar requer certos cuidados e definições mais precisas, caso contrário terá o mesmo destino da "integração escolar", ou seja, corremos o sério risco de perseverar na retórica, na eterna ponderação de que estamos apenas começando um processo, até que venha, no futuro, um novo "paradigma" redentor, do exterior provavelmente, que irá "revolucionar" nosso discurso e quiçá um dia transformar nossas escolas (MENDES, 2006, p.402).

Em relação ao segundo tema, ainda que nem sempre seja algo explícito, podemos encontrar com frequência nas escolas particulares a exigência de que a matrícula da criança seja vinculada à presença de um acompanhante (COELHO, 2007; PARRA, 2009; ARARIPE, 2012; ALBANO, 2015; SILVA, 2018). E também que muitos acompanhantes sejam pagos pela família (PARRA, 2009; ARARIPE, 2012; ALBANO, 2015; SPAGNUOLO, 2017; SILVA, 2018), existindo até a possibilidade desta assinar um documento no qual diz ter rejeitado o oferecimento da escola de um acompanhante escolar/profissional de apoio e optado por manter um seu.

Mendes (2006) aponta uma série de questões atravessadas por interesses das pessoas que criam as leis e políticas sobre a educação especial ao longo da história. Esse fato é bastante relevante porque a construção de leis, planos, diretrizes etc., como já afirmado, é sempre efeito de um jogo de poderes no qual um pouco se avança e um pouco é cedido. Dessa forma vamos percebendo ambiguidades nos textos, o que faz parte de um processo de construção, mas também abre precedentes para interpretações que podem promover, sob a bandeira da inclusão, processos de exclusão. Compartilho com Emílio (2004) a intenção de buscar a problematização das questões relativas à inclusão escolar de forma a "ampliar um pouco mais a discussão a respeito da inclusão "de fato", que parece estar ainda muito distante daquela que é "de direito" (EMILIO, 2004, p. 58).

CAPÍTULO 2. OUTROS PERCURSOS

Esta dissertação aborda, tanto em seu conteúdo (o acompanhamento escolar) quanto em seu material de trabalho (a experiência vivida por mim, ou seja, pela própria autora do texto), um tema ainda com poucos estudos produzidos. Todavia, através da leitura das publicações acadêmicas a seguir, foi possível perceber que esse número vem aumentando nos últimos anos. Dessa forma, acreditei na importância de uma pesquisa sobre produções que tratassem da temática do Acompanhamento Escolar, tendo como base as experiências (em geral dos próprios autores) de pessoas ocupando essa função. Retomando um esclarecimento importante, podemos encontrar nomes diferentes para a atividade de acompanhar uma criança na escola e, na maior parte das dissertações lidas, está presente o termo Acompanhamento Terapêutico. A questão da nomenclatura usada, bem como os efeitos que esta tem, serão discutidas mais adiante.

Realizei a pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Tal escolha foi feita por se tratar de trabalhos que tinham um formato parecido com o meu e que seriam bastante recentes. Li também artigos sobre o tema, pela importância destes para a discussão de minhas próprias narrativas.

A pesquisa na BDTD foi realizada em agosto de 2018, utilizando os descritores: *Acompanhamento escolar* e *Acompanhante terapêutico e escola*, nos campos título e assunto. Foram encontradas seis dissertações de mestrado – Parra (2009), Araripe (2012), Albano (2015), Nascimento (2015), Spagnuolo (2017), Silva (2018) – e nenhuma tese de doutorado. A partir da leitura desses textos, foi possível encontrar mais uma dissertação (Coelho, 2007), na qual a questão da escola não fica explícita no título ou resumo, pois o acompanhamento foi realizado também em outros espaços.

Há ainda uma outra dissertação citada por alguns dos autores acima denominada *Saindo do ab(aut)ismo: o vivido de uma experiência a partir de um trabalho de Acompanhamento Terapêutico* (FRAGUÁS, 2003), que parece ter sido a primeira sobre o assunto nesse formato, porém não foi possível ter acesso ao texto através da BDTD ou do site da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), onde o mestrado da autora foi realizado e defendido, por não estar liberado para acesso remoto. Segundo o resumo, essa pesquisa tem como objeto o acompanhamento terapêutico realizado no contexto escolar pela própria autora com uma criança diagnosticada como autista. A orientação teórica do estudo é a psicanalítica. Fraguás, juntamente com Berlink (seu orientador no mestrado) publicaram, em 2001, um artigo intitulado *Entre o pedagógico e o terapêutico: algumas questões sobre o acompanhamento terapêutico dentro da escola*. No artigo, os autores relatam momentos do acompanhamento

terapêutico de um aluno em uma escola regular da rede privada, com o objetivo de discutir o que aparece de função terapêutica em meio a esse trabalho (FRAGUÁS; BERLINK, 2001).

A seguir apresentarei brevemente no que consiste cada uma dessas dissertações, destacando aproximações e diferenças entre eles.

Coelho (2007) tem como objetivo de sua dissertação, *Convivendo com Miguel e Mônica: uma proposta de Acompanhamento Terapêutico de crianças autistas*, discutir, com base em duas experiências de AT com crianças autistas, aspectos importantes para a prática de AT com crianças. As experiências são relatadas pelo autor a partir de vinhetas clínicas que aconteceram dentro e fora do contexto escolar, apesar de ele afirmar que

> A escola parece ser o grande lugar de inclusão social de crianças portadoras de sofrimento psíquico grave, e é justamente nele que o profissional viverá os seus maiores impasses. Não por coincidência, a maior parte dos impasses discutidos por mim nesse trabalho se deram em ambiente escolar (COELHO, 2007, p. 16).

Ao longo de sua dissertação, Coelho (2007) faz uma retomada da história da loucura e do movimento da antipsiquiatria, passando por seus principais autores e pelo surgimento do Acompanhamento Terapêutico como prática possível nesse novo contexto, bem como pela história do AT fora e dentro do Brasil. Discute acerca da loucura na infância, pautado em Mannoni e em sua experiência na Escola Experimental de Bonneuil-sur-Marne, passando para a particularidade do AT com crianças. Por fim, apresenta sua experiência com duas crianças com diagnóstico de autismo em escola regulares particulares, na Educação Infantil, analisando essas vinhetas com fundamentação na psicanálise.

Coelho (2007) afirma a dificuldade de encontrar produções acadêmicas que falem de Acompanhamento Terapêutico com crianças, e que, portanto, o seu aprendizado se deu muito por meio da prática, o que possibilitou, por um lado, a realização de um trabalho sem amarras e, por outro, trouxe inseguranças. Assim, sua dissertação se nutre da proposta de circular esse saber adquirido. Em seu texto, a relação com a escola e as posturas assumidas por essa instituição não recebem grande relevância nem são problematizadas. Seu maior foco é a relação criada entre ele e as crianças acompanhadas, assim como as especificidades do acompanhamento de crianças diagnosticadas com autismo.

O texto de Parra (2009), *Atando laços e desatando nós: reflexões sobre a função do Acompanhamento Terapêutico na inclusão escolar de crianças autistas*, tem como proposta pensar sobre a função do Acompanhamento Terapêutico na inclusão escolar de crianças com autismo. Para tal, faz um resgate da história da loucura, movimento da antipsiquiatria e o

surgimento do Acompanhamento Terapêutico e reflete sobre sua função a partir do referencial teórico de Winnicott. Apresenta como o AT é visto por três instituições de referência na área: Escola Experimental de Bonneuil-sur-Marne (Bonneuil-sur-Marne França), Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida (São Paulo, Brasil) e Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem - CPPL (Recife, Brasil). A autora então introduz a questão da Inclusão Escolar, trazendo o tema do AT para esse contexto.

Em seu terceiro capítulo, Parra (2009) relata duas experiências como at com seu grupo de pesquisa no Laboratório de Psicopatologia e Psicanálise da Universidade de Brasília, sendo que em um dos acompanhamentos, além de ter atuado como at, também atuou como supervisora das ats que acompanharam o caso depois dela. A autora traz para a discussão vinhetas de outros dois casos clínicos de crianças que estudavam na rede pública de ensino. Por fim, faz uma relação entre a experiência relatada, o AT e a Inclusão Escolar.

É possível perceber que Parra (2009) tem uma preocupação maior em discutir o papel da escola e problematizar a função do at nesse contexto, pontuando inclusive a possibilidade de acompanhante e acompanhado ficarem excluídos na escola. Também aborda questões como o aumento de ats nas escolas particulares e a dificuldades desses profissionais e dessas instituições na definição de funções e demandas.

A dissertação de Araripe (2012), *A atuação do acompanhante terapêutico no processo de inclusão escolar*, tem como problema de pesquisa "que prováveis papeis o acompanhante terapêutico pode assumir na inclusão escolar de crianças com deficiência?" (ARARIPE, 2012, p. 14) e possui o objetivo geral de "compreender a atuação de acompanhantes terapêuticos no processo de inclusão escolar de crianças com necessidades específicas, a partir do entendimento de sua função mediadora" (ARARIPE, 2012, p. 14).

Essa pesquisa apresenta algumas diferenças em relação às de Coelho (2007) e Parra (2009). A primeira é sua base na teoria histórico-cultural, em especial em Vigotski. A segunda diferença é que a autora utiliza um estudo de caso de caráter etnográfico, no qual observa a atuação cotidiana de uma acompanhante terapêutica na escola, em sua interação com a criança acompanhada, bem como com outras crianças e professores. Tal diferença se mostra bastante importante, pois apesar de ter atuado na função de acompanhante, Araripe (2012) opta por fazer em sua dissertação uma observação de outra pessoa nessa função, o que acarreta uma série de outras diferenças, como a possibilidade de escolher a escola, a at e a criança a serem observadas; a posição dela como pesquisadora, e não como at; a relação que ela estabelece com todos os participantes da pesquisa. A observação é registrada através de um diário de campo, e a autora

traz ainda informações de reuniões com a diretora da escola e de entrevistas semiestruturadas com a at, a mãe da criança acompanhada e a professora responsável pela classe.

A terceira diferença em relação às duas dissertações anteriores é que a criança acompanhada pela at observada na pesquisa não tem o diagnóstico de autismo.

> De acordo com sua mãe não possui nenhum diagnóstico médico ou neurológico, e se sabe apenas que possui uma dificuldade cognitiva de causa incerta. Possui também uma dificuldade motora, na coordenação da marcha e da psicomotricidade fina e hipotonia em alguns músculos, como os da boca (ARARIPE, 2012, p. 21).

A quarta diferença importante é que a at responsável por acompanhar a criança na escola é pedagoga, enquanto nas duas outras pesquisas, ainda que apareça a possibilidade do at ser realizado por pessoas com diferentes formações, todos são psicólogos.

Por fim, em relação à função do at, Araripe (2012) afirma que este pode apoiar o processo de inclusão tanto em relação às questões pedagógicas quanto em relação às questões sociais e de relacionamento com a escola (professores e crianças), no entanto ressalta que existe o risco do at isolar a criança da escola ou de funcionar como "sintoma da escola" (ARARIPE, 2012, p. 8).

Albano (2015) tem como objetivo em sua dissertação, *Quando o acompanhamento terapêutico encontra a escola: a construção de uma prática intercessora*, "estudar a temática do acompanhamento terapêutico como um dispositivo de apoio ao processo de inclusão de crianças ditas com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino" (ALBANO, 2015, p. 8). A pesquisa discute as especificidades do acompanhamento escolar a partir da experiência da autora nessa função com o *Grupo Laço*[9], do qual ela faz parte. Tal experiência foi retirada de um diário de campo mantido durante os anos de trabalho e é apresentada através de vinhetas, cenas e reconstrução analítica de intervenções.

A autora faz uma retomada sobre o campo da educação inclusiva e sobre a história do acompanhamento terapêutico, bem como aproximações desses dois no que já há de produzido sobre o tema do acompanhamento no contexto escolar. Também há uma apresentação da forma como o *Projeto Giramundo – Oficinas e Redes em Saúde Mental* e o *Lugar de Vida - Centro de Educação Terapêutica*, referências no tratamento de crianças e jovens com transtornos psíquicos em São Paulo e ligadas a universidades, entendem a prática do at.

---

[9] O Grupo Laço é um grupo formado por psicólogos e psicanalistas que atua desde 2004 na intersecção das áreas da Saúde e Educação. O objetivo do trabalho é construir e sustentar projetos de inclusão escolar em consonância com a proposta de uma educação para todos (descrição retirada do site) - http://www.grupolaco.com.br/quem.php

Albano (2015) apresenta discussões bastante importantes sobre a relação do at com a escola, trazendo componentes políticos e éticos de maneira contundente. Propõe um desenho metodológico para a prática do at nas escolas, nomeada por ela de “prática intercessora” (ALBANO, 2015, p.8). Uma característica marcante em seu texto é o espaço para o grupo do qual ela faz parte (Grupo Laço), bem como sua forma de funcionamento, ressaltando a importância desse tipo de pertencimento para o trabalho como acompanhante.

Em uma dissertação do mesmo ano, *O acompanhamento terapêutico escolar no processo de inclusão de uma criança autista*, Nascimento (2015, p. 13) tem como objetivo “analisar como o acompanhamento terapêutico escolar contribuiu para o processo de inclusão de uma criança autista”. Sua opção metodológica foi um estudo de caso acompanhado pela própria pesquisadora, seguindo uma base teórica psicanalítica.

Nascimento (2015) faz um percurso pela história do AT e da inclusão escolar, passando também pelas publicações sobre o assunto. Destina uma parte do seu texto para a compreensão do autismo segundo a psicanálise. Da mesma forma, seu percurso metodológico também tem como base a psicanálise. Por fim, a autora relata sua experiência como acompanhante terapêutica na escola.

É possível perceber, desde a delimitação de seu objetivo, a intenção de afirmar que, nessa experiência vivida e relatada, a inclusão escolar aconteceu e que ela, como at, teve função nisso. Já nos outros textos, aparecem mais dúvidas acerca do tipo de impacto que o acompanhante na escola, de fato, gera.

Já a dissertação de Spagnuolo (2017), *Acompanhamento Terapêutico na escola: entre o educar e o analisar*, tem como objetivo “discutir a finalidade e o lugar ocupado pelo acompanhante terapêutico que funciona como apoio aos processos inclusivos escolares” (SPAGNUOLO, 2017, p. 7). Para isso, faz uma retomada da história da loucura e do acompanhamento terapêutico, passando pelo encontro deste com a escola e com a produção na área. A pesquisa apresenta uma orientação psicanalítica bastante presente, principalmente no terceiro e quarto capítulos, permeando o que se entende por educação e por autismo. No último capítulo, a discussão se faz através de vinhetas clínicas do processo de inclusão de uma criança acompanhada pela autora entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. A autora entende que o trabalho do at está entre o educar e o analisar, visando uma intervenção com a criança e com a escola no sentido de promover uma posição de aluno para a criança em questão. Ressaltando, ao final, a importância de que o at seja tido como um recurso de apoio à inclusão do aluno e, dessa forma, seja algo transitório e temporário.

Spagnuolo (2017) dá especial atenção ao lugar do professor como alguém que tem algo a dizer sobre aquela criança e sobre o educar de todos os seus alunos, podendo estabelecer uma relação de aprendizado.

Por fim, a dissertação de Silva (2018), *Entre laços e desenlaces: a constituição de uma experiência de Acompanhamento Escolar*, partindo de sua experiência no Acompanhamento Escolar em uma escola particular, com uma criança com deficiência, tem como objetivo "compreender as relações entre os estudantes e os profissionais da instituição, num processo de inclusão" (SILVA, 2018, p. 14). É interessante perceber que essa autora é a única a trazer em seu título a denominação "Acompanhamento Escolar", ainda que os outros autores também tragam essa denominação como possibilidade em seus textos.

Silva (2018) usou narrativas baseadas em relatórios que escreveu ao longo do seu trabalho como acompanhante escolar, com o intuito de "dar visibilidade e discutir os impasses, as ambiguidades e os obstáculos no processo de inclusão escolar, bem como promover reflexões acerca de possíveis mudanças e intervenções que podem facilitar o trabalho na escola com a criança com deficiência" (SILVA, 2018, p. 8).

No início da dissertação, Silva (2018) retoma a história do acompanhamento terapêutico e do acompanhamento escolar. A autora discute ainda a dimensão do afeto na relação com o aluno acompanhado. Há um número grande de narrativas divididas por temas que transitam entre as várias relações entre ela, o aluno acompanhado, professores e crianças da escola. Uma das dimensões do trabalho colocada pela autora é que a experiência vivida veio antes da intenção de uma pesquisa acadêmica.

Silva (2018, n.p.) entende que o Acompanhamento Escolar tem possibilidades de apoiar a criança com deficiência para "o enfrentamento e transformação das barreiras atitudinais presentes no ambiente escolar". Temos nessa definição algo novo, uma vez que em outros textos aparece como função do at transformar a escola de alguma forma, enquanto nesse aparece como função do at apoiar o aluno nesse enfrentamento. Nascimento (2015) também havia apresentado essa possibilidade para o ae, mas de forma menos central do que para Silva (2018).

Finalizadas as apresentações dos textos, gostaria de chamar atenção especialmente para os objetivos. Coelho (2007) é o único autor que não traz em seu objetivo a questão da inclusão escolar, por seu trabalho se dar também em outros contextos. Todos os textos, com exceção ao de Silva (2018), apontam a intenção de discutir/pensar/compreender/estudar a função do acompanhante. Já Silva (2018) tem o objetivo de compreender como se dão as relações entre os alunos e os profissionais da instituição. Como já apontado, Nascimento (2015) traz como objetivo de seu texto uma análise sobre a forma como o acompanhante contribuiu no processo

de inclusão do aluno, enquanto os outros autores propõem discussões sobre o lugar do acompanhante ou suas formas de atuação.

Após finalizar as leituras, muitos aspectos me chamaram a atenção quando colocados em relação a minha própria experiência, contudo acredito ser importante destacar um deles: o fato de que todos os textos são sobre experiências vividas na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental 1, enquanto a minha experiência se passa no Ensino Fundamental 2.

Destaco aqui algumas hipóteses sobre a razão pela qual não encontrei pesquisas sobre acompanhamento no Ensino Fundamental 2. A primeira é que tanto as leis quanto uma possível mudança nos paradigmas da inclusão escolar são fatos bastante recentes e demoraria algum tempo para que chegassem com um certo volume até o Ensino Fundamental 2 e ao Ensino Médio. Uma segunda hipótese é que menos alunos com algum tipo de deficiência chegam até o Ensino Fundamental 2. Segundo o Censo Escolar 2017 (INEP, 2018), o número de matrículas na Educação Especial em classes comuns foi de 392.854 nos anos iniciais[10] e 275.798 nos anos finais do Ensino Fundamental[11]. Ou seja, houve uma diminuição de aproximadamente 29,8% no número de matrículas entre uma etapa e outra. Sabe-se, no entanto, que esse é um fenômeno presente na educação como um todo, não só em relação ao público alvo da Educação Especial. Todavia, retirando o total de alunos da Educação Especial matriculados no Ensino Fundamental do total de alunos do Ensino Fundamental, temos uma queda de 20,9% entre as matrículas dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental. Dessa forma, podemos concluir que há uma evasão maior dos alunos da Educação Especial em classes comuns no Ensino Fundamental 2 do que a dos alunos de outra modalidade. Infelizmente, através dos dados do Censo Escolar não é possível especificar como isso se dá na rede privada de ensino, o que seria importante para minha dissertação. se pensarmos na presença de acompanhantes como um fenômeno crescente, em especial nas escolas particulares.

Outra questão importante é que há uma série de particularidades no Ensino Fundamental 2 que atravessam a questão da inclusão escolar, o que pode evidentemente variar de escola para escola. Buscarei, porém, apresentar a seguir as que apareceram em minha experiência: os professores não são mais polivalentes, e sim há um para cada matéria, aumentando em número na rotina dos alunos; a formação dos professores deixa de ser a pedagogia e passa a ser mais específica (por exemplo, Letras), vinculada a uma licenciatura; aumenta o número de

[10] Turmas da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental de 8 anos e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de 9 anos de Ensino Regular.
[11] Turmas da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental de 8 anos e do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de 9 anos de Ensino Regular.

disciplinas com a qual o aluno tem contato; o espaço físico da escola é diferente; os professores podem não estar presentes na escola todos os dias. Apresentadas as diferenças que encontrei no meu dia a dia em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais adiante articularei tais diferenças com seus efeitos para a inclusão escolar dos alunos acompanhados por mim.

Por fim, a leitura dos textos acima foi bastante importante no percurso desta pesquisa, pois entrar em contato com outras experiências vividas fez com que eu olhasse para a minha de outra forma. Por outro lado, também acredito que, num movimento de duplo sentido, essas leituras só foram de tanto efeito por causa da minha própria experiência. Assim, esses textos me acompanharão nas análises de minhas próprias narrativas.

CAPÍTULO 3. FORMAS DO FAZER

Tenho como objetivo geral nesta pesquisa discutir as possibilidades de atuação do acompanhante escolar e sua relação com a inclusão escolar, a partir de uma experiência no Ensino Fundamental 2 em uma escola da rede privada. Desse modo, um método qualitativo se mostrou o caminho mais interessante, especialmente por permitir, na construção de uma narrativa, que os conflitos, contradições, elaborações, etc, pudessem ser revisitados e reelaborados, algo certamente mais condizente com a complexidade do que foi vivido.

Essa escolha já indica, portanto, uma modalidade de apresentação dos fatos que não pretende qualquer tipo de exclusão ou de apagamento da pesquisadora; ao contrário, aposta-se no envolvimento, na impossibilidade da neutralidade ou da objetividade, não como um contratempo, mas como uma potencialidade. Denzin e Lincoln (2006), na introdução do livro "O planejamento da pesquisa qualitativa", afirmam que esse modelo de pesquisa já passou por diversos momentos históricos (que continuam funcionando e se sobrepondo), sendo que o último descrito por eles ainda não teria se realizado na época da escrita de seu texto, ou seja, um momento futuro em que o método pediria que as ciências sociais e as humanidades se tornassem "terrenos para conversas críticas em torno da democracia, da raça, do gênero, de classe, dos Estados-nações, da globalização, da liberdade e da comunidade" (DENZIN; LINCON, 2006, p. 16). Trata-se, portanto, não somente de uma questão metodológica, mas de como o objetivo do *pesquisar* – aquilo a que se visa na realização de uma pesquisa – pode ultrapassar algumas barreiras impostas por certa tradição da comunidade científica, definindo então a pesquisa qualitativa como "atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo" (DENZIN; LINCON, 2006, p. 17).

Para o presente trabalho, essa concepção de pesquisa é importante, uma vez que o tratamento de uma experiência como esta se mostra muito mais potente pela exploração de suas particularidades do que por sua possibilidade de proposição de universalidades e generalizações, ao menos num primeiro momento. Como afirma Bondía (2002, p. 29),

> [...] a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Por isso, no compartir a experiência, trata-se mais de uma heterologia do que de uma homologia, ou melhor, trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente do que uma dialogia que funciona homologicamente.

Dessa forma, tal escolha pode ser vista como uma aposta na importância dos detalhes, na concepção – muito presente na experiência que busco trazer – de que é possível reconhecer e trabalhar toda uma constelação de problemáticas a partir de apenas uma cena, parecendo, assim, pertinente a construção de um texto que, como indicam Sato e Souza (2001, n.p.),

> [...] afasta-se do funcionalismo e do estruturalismo deslocando-se do eixo das macro-análises para as relações cotidianas que compreendem não somente aspectos micro-sociais mas que, em sua face local, resgata aspectos da história particular e de sua relação com determinantes sociais e culturais que a cercam.

Contudo, mesmo diante dessa forma de pensar a pesquisa, tomar como objeto uma experiência vivida em outro momento e em outra função pode parecer, num primeiro olhar, algo pouco usual. De fato, é interessante observar que enquanto eu estava envolvida com as situações relatadas, meu foco não era o de investigação, mas sim o de intervenção e participação em um contexto específico: o do trabalho. Não se trata, portanto, de uma pesquisa etnográfica em sua forma mais usual, na qual o pesquisador se prepara para o campo e nele está presente com a intenção de realizar uma pesquisa, apresentando-se para as pessoas como pesquisador, o que traz consequências não somente para o modo como os eventos são significados por ele, mas também para aqueles que participam do processo. Como afirmam Sato e Souza (2001, n.p.),

> Ao optarmos por uma abordagem etnográfica, optamos por nos inserir num local com pretensões de pesquisa, onde nós somos os pesquisadores e as pessoas do local o "objeto" a ser pesquisado. Porém, esse é um ponto de vista nosso, pois há outros - o das pessoas do local - para as quais nós também nos constituímos em objeto de pesquisa e isso tem implicações para o "estar no campo" e para a condução a ser adotada nessa relação entre pessoas.

É seguro afirmar que a relação descrita na citação acima não aconteceu ao longo do tempo no qual se constitui o material que é tido como objeto em minha pesquisa. Entretanto, é possível pensar que o lugar ocupado por mim na instituição tinha alguma similaridade com o lugar de um pesquisador. Isso porque eu não era funcionária da escola na qual realizava o meu trabalho, era selecionada, contratada e remunerada pelas famílias dos alunos que acompanhei. Essa configuração me levava a ocupar na escola a posição de alguém que vinha de fora, trazendo para as relações certas particularidades que, sem dúvida, produziam situações até então não regulares ou mesmo inusitadas. Além disso, essa forma de inserção também exigia um processo de adequação, que pode ser descrito da seguinte maneira:

> No início dessa convivência, inclusive pela falta de familiaridade com os espaços, com os processos, com as regras e com as rotinas do local, o pesquisador tem que se haver com a busca de informações sobre quais os comportamentos adequados, quais as vestimentas a serem usadas, quais os perigos existentes; ou seja, como estar e se comportar no local. Embora não façamos parte daquele grupo, há determinadas regras válidas para qualquer um que passe do portão pra dentro (SATO; SOUZA, 2001, n.p.).

As implicações dessa posição ocupada na escola serão discutidas mais adiante no texto.

Para além do que se relaciona a minha entrada na instituição, o relato que consiste no material apresentado somente tomou essa forma posteriormente, como um encaminhamento possível para questões que se colocavam e se mostravam muito pertinentes a partir da prática, sendo inclusive a motivação para a realização do mestrado. No entanto, há uma aproximação grande com a etnografia quando vista como uma abordagem que não propõe uma separação entre observação e realidade, mas sim que o estudo de uma cultura só pode se dar a partir da imersão do pesquisador no meio sobre o qual se pretende refletir, em outras palavras,

> [...] pressupõe que a realidade seja construída socialmente, expressando-se nas práticas, nos discursos e nas instituições criadas. Por esse motivo, essa abordagem demanda, no processo de pesquisa, a compreensão da cultura que estamos estudando, não podendo se dar a partir de procedimentos estandartizados (SATO; SOUZA, 2001, n.p.).

A forma como olho para a experiência vivida e os relatos produzidos a partir da minha memória têm relação com a abordagem etnográfica. Portanto, o contexto apresentado significa somente a refração pela qual deve ser entendido o valor dos relatos que serão mostrados. Nos campos da psicologia e da educação, não são raras as apresentações de cenas ou situações experenciadas em um contexto determinado e, posteriormente, retomadas com objetivos de investigação. Tal estratégia mostra-se extremamente interessante, uma vez que permite interrogar o conhecimento estabelecido com base em sua aplicação prática, o que serve para indicar limites, acertos e insuficiências daquilo que já foi produzido. Como afirma Sekkel (2003, p. 87), “A experiência narrada é inspiradora e funciona muitas vezes como um conselho, sugerindo caminhos e ideias”. Assim, o objetivo da utilização dessas cenas é justamente este: poder, a partir da experiência, retomar o saber estabelecido, e fazer avançar o debate. Trata-se, sem dúvida, de uma estratégia de inspiração benjaminiana, uma vez que, para Benjamin (2012, p. 221),

> A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão - no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de

> comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

Vemos, na citação acima, um destino possível para a problemática até aqui apresentada, em que uma experiência particular pode ser explorada de modo a interrogar o saber estabelecido. Trata-se de uma proposição que abandona qualquer ideal de pureza para justamente na singularidade de uma construção narrativa poder trabalhar com aquilo que inevitavelmente resta de qualquer esforço de adequar uma experiência a um saber. Meu objetivo é, portanto, o contrário da confirmação de uma teoria ou de um saber; pretendo retomar as contradições, aquilo que não funciona e assim interrogar e construir novas possibilidades, que se colocarão, por sua vez, abertas a novos esforços de interrogação e a novas construções. Algo próximo do que afirma Gagnebin (1993, p. 59), ao falar sobre a figura do narrador: “Para Benjamin, a arte do narrador é também a arte de contar, sem a preocupação de ter que explicar tudo; a arte de reservar aos acontecimentos a sua força secreta, de não encerrá-los numa única versão”.

Algo que me preocupou no percurso para a decisão de como realizaria, metodologicamente, este trabalho foi justificar (não só para o leitor, mas também para mim) a validade de ter como objeto da pesquisa uma experiência minha acessada apenas pela memória. Tanto pelo fato de ser uma experiência única, vivida apenas por mim, e que então poderia não ser significativa ou representativa do campo estudado quanto por não existir um registro que tenha sido realizado na época, o que muitas vezes me colocou a questão de como garantir a veracidade dessas memórias.

Mais uma vez, Benjamin foi uma inspiração importante. Em seus textos sobre a infância em Berlim, primeiro em “Crônica Berlinense”, provavelmente escrito em 1932 e depois transformado em “Infância em Berlim por volta de 1900” (GAGNEBIN, 2013, p. 73), é possível ler uma forma de olhar para a memória e para a experiência bastante particulares. Como indica Marques (2009, p. 35),

> Ao se propor a escrever um texto de memórias, portanto, Benjamin certamente estava já vacinado contra a ilusão, que acomete tantas vezes o memorialista ingênuo, da possibilidade de recuperação plena do vivido pela memória, e por isso afastou-se definitivamente das exigências de sinceridade e autenticidade reivindicadas frequentemente pelo narrador autobiográfico. Esse afastamento se dá não apenas porque Benjamin mantém, nos textos da “Infância berlinense”, uma consciência do caráter precário e transformador da memória, mas sobretudo porque sua preocupação parece não ser simplesmente narrar as

> memórias de uma infância pessoal, mas, ao fazê-lo, resgatar também imagens nas quais se deposita uma memória mais ampla, que ultrapassa a experiência individual para alcançar as marcas da experiência histórica.

E ainda

> Enquanto o relato autobiográfico procura narrar uma vida singular, para Benjamin, ao contrário, a pertinência de suas memórias estaria justamente no fato de que elas não dizem respeito apenas a um "eu" particular que narra o que viveu, mas se deixam atravessar pelos influxos sociais e históricos, resgatando, embora com um olhar assumidamente pessoal, uma dimensão política, porque coletiva, da memória (MARQUES, 2009, p. 36).

Trabalho, portanto, com a premissa de que o mais interessante para essa discussão não seria um relato com a pretensão de ser imparcial e distante do observado, não somente por sua impossibilidade, mas por resultar na perda de uma discussão central para o tema proposto.

Ao contrário, procuro explicitar nos relatos os incômodos e marcas que só podem ser ditos em sua indissociabilidade com a dimensão singular e subjetiva da experiência. Não há preocupação, portanto, em produzir uma narrativa esterilizada, mas sim rica de acidentes, conflitos e questões que, assim como me atravessaram (e ainda atravessam) em minha prática profissional, podem atravessar aqueles que venham a ler o texto. Tendo no horizonte o desafio de realizar, como bem descreve Gagnebin (1997, p. 87) ao retomar Adorno, "uma aproximação do outro que consiga compreendê-lo sem prendê-lo e oprimi-lo, que consiga dizê-lo sem desfigurá-lo. Essa proximidade na qual o espaço da diferença e da distância seja respeitado sem angústia [...]".

Há uma escolha que reflete um importante posicionamento sobre o tema proposto: pensar o papel do acompanhante escolar na educação inclusiva não se limita a um problema técnico, mas abrange uma discussão ética e política que só pode ser realizada a partir da implicação de seus atores. Esse é, portanto, o horizonte deste estudo.

A apresentação do objeto de pesquisa ocorre aqui através da narrativa de pequenas cenas vividas por mim na função de acompanhante escolar. Em seu livro "Origem do drama barroco alemão", Benjamin (1984, p. 50-51) afirma que o método não é um modo de apreensão direta, ao contrário,

> [...] é caminho indireto, é desvio. A representação como desvio é portanto a característica metodológica do tratado. Sua renúncia à intenção, em seu movimento contínuo: nisso consiste a natureza básica do tratado. Incansável, o pensamento começa sempre de novo, e volta sempre, minuciosamente, às próprias coisas. Esse fôlego infatigável é a mais autêntica forma de ser da

> contemplação. Pois ao considerar um mesmo objeto nos vários estratos de sua significação, ela recebe ao mesmo tempo um estímulo para o recomeço perpétuo e uma justificação para a intermitência do seu ritmo. Ela não teme, nessas interrupções, perder sua energia, assim como o mosaico, na fragmentação caprichosa de suas partículas, não perde sua majestade. Tanto o mosaico como a contemplação justapõem elementos isolados e heterogêneos, e nada manifesta com mais força o impacto transcendente, quer da imagem sagrada, quer da verdade. O valor desses fragmentos de pensamento é tanto maior quanto menor sua relação imediata com a concepção básica que lhes corresponde, e o brilho da representação depende desse valor da mesma forma que o brilho do mosaico depende da qualidade do esmalte.

Tal afirmação se mostra central, não somente pela subversão do que usualmente se entende por método, mas pelas consequências que traz sobre a atividade de pesquisa em si, ao estabelecer uma relação de constante incompletude e, portanto, necessidade de retomada. Como indica Gagnebin (2013, p. 87),

> Esta declaração de método significa a renúncia à discursividade linear da intenção particular em proveito de um pensamento *umständlich*, ao mesmo tempo minucioso e hesitante, que sempre volta a seu objeto, mas por diversos caminhos e desvios, o que acarreta também uma alteridade sempre renovada do objeto.

A forma de olhar para o objeto desta pesquisa tem esse caráter não linear e único e, ao longo do texto, o leitor encontrará várias aproximações do objeto – a experiência como ae - através da escrita e reflexão sobre as cenas apresentadas. Não com a intenção de esgotar o objeto, mas sim de se aproximar, examinar, analisar, depois se afastar e fazer uma nova aproximação. Após algumas aproximações, continuam certamente presentes lacunas e incompletudes as quais não podem e tampouco pretendo esgotar. Ao contrário, e nesse ponto talvez se encontrem com clareza a escolha metodológica e o espírito que anima este trabalho, a ideia é justamente que tais questões possam ser sempre incômodas e disparadoras de debates.

Além disso, há outro ponto que não pode ser esquecido. Parto de uma experiência profissional, como descrevi brevemente, a qual será apresentada por meio de vinhetas. Entretanto, há outra experiência que tem um efeito retroativo sobre a primeira, ou seja, a da leitura dos textos que lidam com questões semelhantes. Seria um erro, nesse sentido, deixar de notar que o próprio modo como relato aqui a minha experiência profissional já se encontra atravessado por essas leituras. Vale também lembrar que, evidentemente, as próprias leituras foram, elas mesmas, habitadas pelas questões que já existiam em mim anteriormente, as quais foram, no decorrer desse percurso, depurando-se, ganhando ou perdendo forma, modificando-se, ou mesmo se mantendo heroicamente.

Desse modo, tentarei, sempre que achar interessante, discutir essa “primeira” experiência à luz dos textos que agora fazem parte, mesmo que indiretamente, desses relatos. Nesse sentido, mais que uma discussão teórica através da qual tento mostrar a pertinência da minha experiência a partir da fala de outros autores, ou mesmo realizar a retomada daquilo que embasa as leis e tratados apresentados há pouco, pretendo fazer da minha reflexão um espaço vivo, no qual os textos que me foram mais caros nesse percurso possam mostrar sua importância, justamente por entrarem na espiral dialética a partir da qual busco fazer esta reflexão.

Espero, assim, não necessariamente colocar ordem na discussão com o objetivo de que ela possa ser reproduzida, mas sim convidar o leitor para dela participar, ampliando-a.

CAPÍTULO 4. QUESTÕES PRESENTES NO ACOMPANHAR

A parte do texto que inicio agora traz cenas vividas por mim ao longo de quatro anos e meio de trabalho como acompanhante escolar de um aluno e de uma aluna, estudantes de um colégio localizado em uma área nobre da cidade de São Paulo. Trata-se de uma escola de grande porte, que vai desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, na qual grande parte dos alunos são brancos e de classe média alta e alta. Carolina[12], que foi acompanhada por quatro anos – do sexto ao nono ano – e foi a primeira aluna com deficiência e com acompanhante escolar a cursar o Ensino Fundamental 2 naquela escola; e Fernando, que acompanhei por apenas um semestre (o primeiro do sexto ano).

As cenas foram escolhidas por sua relação com discussões e temas que acredito serem de grande relevância para pensar a presença do acompanhante na escola. Elas estão acompanhadas das questões que estiveram presentes ao longo do meu trabalho nessa função, das reflexões de autores e autoras que estudam a inclusão escolar e o papel do acompanhante nesta, assim como das experiências lidas nas dissertações citadas. Penso que seja importante esclarecer que o formato de perguntas através do qual o texto se estrutura não tem a intenção de produzir uma resposta ao final, tampouco de esgotar os temas abordados, mas sim de que as discussões e os novos olhares trazidos para debate possam ir se acumulando e ganhando complexidade, mantendo a abertura para que outras interpretações e reflexões possam ser feitas.

Não há em nenhum momento o intuito de fazer uma denúncia ou qualquer tipo de julgamento das escolas ou dos educadores envolvidos nas cenas escritas por mim e em trechos citados de outras dissertações. Ainda que algumas situações descritas possam parecer destoantes do que apresentei como o que acredito para a educação inclusiva, o objetivo é refletir sobre o narrado, repensando as formas do fazer – buscando novas estratégias –, agora diante da lente de um distanciamento do vivido e de saberes adquiridos ao longo do mestrado.

Entretanto, antes de apresentar a primeira cena, aprofundarei a discussão, já citada, acerca do nome dado à pessoa que acompanha alunos com deficiência na escola.

---

[12] Os nomes e detalhes foram modificados para que seja possível manter o sigilo acerca da identidade dos envolvidos e da instituição.

4.1 Como se nomeia quem acompanha?

A forma de se nomear a pessoa que ocupa a função de acompanhante de alunos na escola, bem como qual seria sua formação ou quais suas atribuições, não contam com uma regulamentação. Diante da possibilidade de encontrar modelos muito diferentes de trabalho, de vinculação com a escola e com a família, frequência do acompanhante na escola, pagamento, supervisão, etc, Araripe (2012) afirma que, em sua experiência como acompanhante terapêutica em escola, percebia uma não definição do papel e aponta o início do problema justamente na falta de precisão do nome utilizado, mesmo dentro da instituição na qual trabalhava. Ela relata: "(eu) era chamada de acompanhante terapêutica pelos meus colegas da psicologia, pela psicóloga que me supervisionava e pela diretora da escola; já os professores e coordenadores me chamavam de estagiária de inclusão" (ARARIPE, 2012, p. 12).

Dessa forma, a autora se debruçou sobre o tema, fazendo uma pesquisa em Fortaleza, na qual encontrou que

> [...] de 20 escolas particulares para as quais foram contatadas por telefone, em setembro de 2012, 18 apresentam estagiários que atuam na sala de aula, individualmente junto a crianças com necessidades especiais. Tais estagiários são de psicologia ou pedagogia e são intitulados simplesmente como "estagiários" ou "professores itinerantes". Apenas duas escolas demonstraram conhecer a nomenclatura acompanhante terapêutico" (ARARIPE, 2012, p. 80).

Por outro lado, no meio acadêmico, através das dissertações lidas, pude perceber que o nome *acompanhante terapêutico* vem sendo utilizado, em especial nas dissertações sobre o acompanhamento de crianças que receberam o diagnóstico de autismo ou psicose, e que são construídas a partir de uma perspectiva com base teórica psicanalítica. Tal incidência pode ser entendida por uma particularidade histórica que diz respeito à emergência desse tipo de prática como um instrumento clínico ligado à desinstitucionalização de pacientes segregados e que influenciou profundamente a psicanálise, vertente que pode ser considerada importante nesse processo, mas não única.

É importante, entretanto, refletir sobre o que se produz com a aproximação de um dispositivo da saúde mental que tem sua origem na luta antimanicomial e na reforma psiquiátrica, e passa a estar presente em um campo distinto, o da educação. No texto, *A prática do acompanhamento educacional na inclusão escolar: do acompanhamento do aluno ao acompanhamento da escola,* Gavioli, Ranoya e Abbamonte (2002) utilizam, de forma mais

ampla, o termo *acompanhamento educacional* para dizer tanto do acompanhamento do aluno quanto do acompanhamento da escola nesse processo de inclusão escolar, usando como instrumento teórico-prático a psicanálise. Mas, ao falar da prática de forma mais específica, nomeiam como *Acompanhamento Terapêutico* e o definem como "uma modalidade de atendimento cuja proposta é de auxiliar os pacientes que apresentam distúrbios graves e que estão à margem da sociedade, em sua reintegração social" (GAVIOLI; RANOYA; ABBAMONTE, 2002, n.p).

As autoras afirmam ainda que o nome "acompanhante terapêutico" foi emprestado para identificar a prática do acompanhamento na escola, e que poderia ser entendido como uma "função que o acompanhante possui em escutar, dar voz e encaminhar *in locus*, as construções particulares que os sujeitos encontram como saídas possíveis para as diversas problemáticas que enfrentam no laço social" (GAVIOLI; RANOYA; ABBAMONTE, 2002, n.p.). Acredito que quem faz esse empréstimo da nomenclatura citado pelas autoras o faz com alguma intenção – seja ela do próprio profissional que acompanha, da família ou da escola –, havendo aí uma relação com o lugar para o qual esse profissional se apresenta ou para o qual ele é convocado.

Nas leituras das dissertações era bem comum perceber os acompanhantes constituindo na escola um lugar de especialistas, de um conhecimento que está fora da escola, que só aquela pessoa tem sobre aquele aluno, principalmente quando atuavam sob o nome de acompanhante terapêutico. Assim o at "uniria – dentro do imaginário escolar – a função de ser um suposto especialista, ou seja, o portador do saber sobre o aluno com distúrbios no desenvolvimento, trabalhando dentro de uma escola não especial" (GAVIOLI; RANOYA; ABBAMONTE, 2002). Para Albano (2015), quando aparece essa expectativa sobre o lugar do especialista, principalmente quando o acompanhante adota uma postura de envolver todos os atores da inclusão escolar da criança (pais, crianças, educadores e ae) – chamado pela autora de "forma congestiva" – pode haver uma crítica por parte da instituição de que o profissional não é capaz de realizar aquele trabalho, não sendo bom o suficiente para resolver as questões que aparecem (ALBANO, 2015, p. 143). Isso porque a expectativa da escola, nesse cenário, é que o acompanhante assuma uma função de especialista e, desse lugar, possa resolver todos os conflitos gerados a partir da presença de uma criança diferente. Todavia, quando o acompanhante assume uma postura na qual a responsabilidade pela inclusão e pelos "barulhos" que esta traz é de todos os envolvidos, há um compartilhamento dos conflitos e da resolução destes com a escola, o que pode gerar uma quebra da expectativa de que a entrada do acompanhante represente a totalidade do projeto de inclusão.

Parra (2009, p. 96-97) relata o que sentia nessas situações:

> Ao mesmo tempo em que, em supervisão, eu recebia orientação para estar com Mônica à sua maneira, sentia por parte do ambiente escolar uma pressão enorme, como se a responsabilidade de fazer Mônica participar de todas as atividades fosse minha. E eu realmente ficava satisfeita quando ela participava. Quando acontecia o contrário, sentia uma frustração muito grande, como se fosse inútil minha presença naquele local".

Spagnuolo (2017, p. 11) também se questionou sobre sua formação e seus saberes nesse processo:

> Depois da graduação, trabalhei em escolas com práticas inclusivas e minhas perguntas giravam em torno da questão: o que eu, psicóloga, poderia contribuir para a inclusão dos alunos? Percebia que o saber sobre o educar estava nos professores, e a minha formação fazia com que isso não aparecesse. Pelo contrário, eu tinha certo incômodo com a percepção de que as perguntas que os professores dirigiam a mim, de alguma maneira, os desautorizavam a falar em nome próprio, pois o saber estava colocado na "psicóloga" – que, aliás, nada sabia sobre o educar.

Porém, penso que a ideia de um saber que está fora da escola e dos professores, não se dá apenas ligada a uma formação. Spagnuolo (2017, p. 62) afirma que "É comum escutarmos da equipe escolar, depois de alguns meses que a criança ainda está frequentando a escola, que eles ainda estão 'conhecendo o aluno' e que não puderam se deter sobre os aspectos 'pedagógicos'[...]". Isso pode gerar uma percepção de que só o ae, por estar no dia a dia do aluno ou aluna, teria o saber sobre ele e, dessa forma, seria melhor ficar sob sua responsabilidade diversas atividades, como a confecção do material, o estabelecimento dos objetivos do aluno, além do ensino do conteúdo.

Isso se intensifica com a chegada aos anos finais do Ensino Fundamental, e não só nos aspectos pedagógicos. Em se tratando das especificidades do Ensino Fundamental 2, é importante destacar a fragmentação em matérias e a presença de um grande número de professores que se alternam em aulas com menos de uma hora de duração e que podem estar presentes apenas um dia por semana na rotina dos alunos ou mesmo na escola. Essa é uma mudança significativa em relação à realidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na qual costuma haver um professor ou professora que é a referência da turma.

Não há aqui a intenção de reforçar uma concepção de escola baseada na ideia de que os alunos pertencem aos seus professores e de que a responsabilidade pela inclusão de todos os alunos está inteiramente sob o cuidado de uma pessoa só. Ao contrário, parece-me que encontrar possibilidades para que tal processo seja partilhado por todos os atores envolvidos na educação seria o mais interessante. Contudo, da forma como o Ensino Fundamental 2 costuma se

configurar atualmente, existe a possibilidade de que, na divisão de responsabilidade entre muitas pessoas, ninguém se sinta de fato envolvido no processo de incluir um aluno.

Em minha experiência, acredito que ter sido, num primeiro momento, chamada de tutora refletiu de alguma forma as demandas da escola, muito mais ligadas às questões pedagógicas do que às questões do campo da psicologia (ainda que eu fosse psicóloga, não pedagoga).

Minha opção por não fazer uma retomada da história com acompanhamento terapêutico neste trabalho tem relação com este lugar para o qual fui convocada: a demanda da escola e da família para meu trabalho com Carolina passava essencialmente pela confecção de material didático adaptado e por ensinar os conteúdos, bem como fazer as lições de casa com ela (no contraturno). Portanto, meu conhecimento como psicóloga não era colocado em pauta, e não havia uma convocação para o lugar do especialista com base em minha formação. Havia, no entanto, essa vinculação com um saber sobre Carolina pela quantidade de momentos que eu tinha com ela, ou seja, da intensidade do nosso contato. Essa situação gerava uma circularidade da qual era difícil escapar, pois quanto mais tempo eu passava com Carolina, mais eu sabia sobre ela, o que me fazia ser, na visão da escola, a pessoa mais indicada para falar a seu respeito, pensar sobre seu processo, bem como realizar as atividades com a ela, o que, por sua vez, me fazia passar mais tempo com ela.

Alguns anos depois de meu início na escola, a instituição passou a criar outros mecanismos institucionais para cuidar da temática da inclusão escolar, um deles foi mudar a forma como os profissionais que apoiavam esse processo eram chamados dentro da escola; assim, passou-se a usar o nome acompanhante escolar. Dentro da minha hipótese de que a nomeação tem uma relação com a expectativa da escola, é possível pensar que a instituição estava tomando um posicionamento em relação ao que ela esperava dos profissionais atuantes nessa função. Nascimento (2015) afirma que na escola onde realizou o acompanhamento também era esse o nome utilizado, todavia ela fez uma opção em sua dissertação por incluir o termo terapêutico, justificando que ele

> [...] representa uma tentativa de afirmar a posição terapêutica da atuação do profissional no contexto escolar. Nessa perspectiva, assumimos aqui que a atuação é *terapêutica* por observarmos os desdobramentos da prática no processo de constituição do sujeito e a relevância das relações que acontecem no ambiente *escolar* (NASCIMENTO, 2015, p. 72).

Silva (2018) opta por utilizar em seu texto, inclusive no título, o termo Acompanhamento Escolar, ainda que afirme o Acompanhamento Terapêutico como base do AE. Opto aqui também por utilizar o termo Acompanhamento Escolar, posição que acredito ser

capaz de refletir a infinidade de formas possíveis de viver o acompanhar na escola, em sua relação com o aluno e com a instituição.

Uma questão que se coloca é, para além de qual nome poderia receber essa função, que tipo de formação se espera de alguém que se disponha a acompanhar uma criança na escola? Nascimento (2015, p. 12) afirma que “profissionais de outras áreas (educação, fisioterapia, educação física etc) têm atuado como acompanhantes terapêuticos, com perspectivas teóricas e metodológicas diversificadas”. Porém, através das leituras de textos sobre o tema e do que pude perceber com a minha experiência, parece que ainda há uma grande concentração de estudantes e/ou graduados nas áreas da psicologia e da pedagogia.

Marise Bartolozzi Bastos, profissional entrevistada por Albano (2015), afirma ser comum profissionais recém-saídos das universidades, sem formação para o AE, buscarem nessa área uma primeira experiência de trabalho e uma colocação profissional. A partir de uma postura crítica, defende a necessidade de o at ter uma formação que articule as teorias da psicologia, como a psicanálise, e a educação. Segundo essa visão, o acompanhante deve ser da área da psicologia ou ao menos ter acesso aos conhecimentos desse campo. Fraguás e Berlink (2001, p. 15), por sua vez, apontam um possível desdobramento de um acompanhamento feito por psicólogo:

> Como a at não podia se desvencilhar de sua formação profissional (psicóloga e psicanalista), era inevitável ter, mesmo trabalhando dentro da escola, uma escuta a respeito do sofrimento psíquico de Pedro, ou seja, de seu "Eros doente", e isso inevitavelmente despertou suas "pretensões terapêuticas" em relação a ele.

Por outro lado, devemos sempre relembrar que a entrada de psicólogos nas escolas traz consigo o risco, já há muito apresentado por Patto (1984), de que teorias e conceitos psicológicos sejam utilizados na educação com o intuito de individualizar na criança as dificuldades na escolarização. Ou ainda, como afirma Machado (2004, p. 10), mais especificamente sobre a educação inclusiva, que

> A ação da Psicologia quanto à temática da educação inclusiva também tem tido desafios e perigos. A história dessa relação, Psicologia/Educação, tem-nos feito, muitas vezes, preferir o distanciamento dos psicólogos em relação à Educação do que o contrário. Psicólogos compactuam com a exclusão quando trabalham desconsiderando o funcionamento do território no qual a exclusão se engendra, realizando avaliações baseadas em padrões de normalidade criados por testes psicológicos e redigindo relatórios sobre os sujeitos apresentando o que ‘falta’ na família, o que ‘falta’ na escola, o que ‘falta’ nos professores, o que ‘falta’ nas crianças. Tudo se torna ‘falta’ e não se percebe

> o transbordamento que se produz por não caber os sujeitos no funcionamento institucional da maneira como está.

Como visto a partir da bibliografia utilizada, os autores e as autoras se mostram, em geral, bastante atentos a esse aspecto, apresentando o acompanhante – ainda que advindo de uma formação em psicologia – como encarregado de trabalhar num espaço intermediário, sempre articulando as questões do aluno acompanhado com o grupo construído na escola, pensando suas intervenções como produtoras de mudanças no grupo, e não de adequação do indivíduo. Por outro lado, como é recorrente tanto em minha experiência quanto nos outros estudos utilizados, tal postura nem sempre é a esperada pela instituição (que oscila, com frequência, em relação ao modo como os problemas devem ser encaminhados) e tampouco é sustentada pelos acompanhantes o tempo todo. Nesse sentido, é possível pensar que décadas de uma educação sem perspectiva inclusiva e que tratava os problemas escolares enquanto questões individuais dos alunos fazem com que obras como a de Patto (1984) continuem atuais e necessárias.

Para além disso, Araripe (2012) traz a relação com a formação para além dos conhecimentos de psicologia, afirmando a necessidade de conhecer a legislação que a inclusão escolar tem como base. Concordo com Araripe que o conhecimento da legislação, bem como das diretrizes e manuais confeccionados pelo Ministério ou Secretarias de Educação, são um grande aliado quando a inclusão está em pauta, entretanto a maior parte desses documentos tem poucas diretrizes específicas para a rede privada de ensino. Ademais, como já mencionado, mais particularmente para a função de acompanhante, ou mesmo para o que a lei chama de profissional de apoio, há poucas determinações, além do impedimento de cobrança da família.

Principalmente diante de uma certa indeterminação no estabelecimento de funções para o acompanhante escolar, parece-me difícil pensar, neste momento ainda tão recente do exercício desse lugar, que exista uma formação acadêmica correta ou necessária. Há, no entanto, um desejo de que o AE seja realizado por pessoas constantemente atentas não apenas às relações que se estabelecem entre todos envolvidos no processo de inclusão do aluno, mas também à própria posição que ocupam. Não acredito que essa postura crítica em relação ao próprio trabalho, ou o que poderia ser chamado de ética, seja do domínio de uma área específica. Entretanto, essa é para mim uma questão que permanece em aberto e necessita de mais debates.

4.2 O acompanhante escolar ocupa o lugar da escola?

A primeira cena escolhida não coincide com o início do meu trabalho acompanhando alunos com deficiência na escola, mas se relaciona diretamente com uma questão que atravessou todo o meu tempo como acompanhante escolar e foi uma das minhas principais motivações para realizar o mestrado e escrever sobre essa experiência.

> *Conversava com Cláudia sobre como Carolina poderia participar de uma viagem para um estudo do meio com seus colegas de turma e quais seriam os objetivos almejados nas atividades programadas para esse período. Ao analisarmos a apostila que acompanharia os alunos na viagem, pontuei que uma das questões propostas seria muito desafiadora para Carolina e que talvez pudéssemos dividi-la em mais questões ou contar com o apoio dos colegas e professores. Cláudia concordou com a minha sugestão e acrescentou: "Essa questão é difícil até para* ***os nossos****".*

Durante a leitura do trabalho de Spagnuolo (2017, p. 10), uma frase logo no início de seu texto me remeteu diretamente a essa cena: "[..] estar na escola, não significa o mesmo que ser aluno". Contudo, se Spagnuolo (2017) acaba afirmando em seu texto que o AT tem se mostrado uma das opções para a inclusão escolar de algumas crianças, por exemplo, as diagnosticadas com psicose ou autismo, minha questão, que parte da cena narrada, aponta para os riscos de que o acompanhante escolar, sendo colocado ou se colocando em determinadas posições, possa justamente sustentar os entraves para que uma criança que consegue entrar na escola se torne, de fato, sua aluna.

Ao longo do trabalho com Carolina, uma parte do meu tempo era dedicada a conversar com o corpo docente, coordenação e orientação sobre como ela poderia participar de atividades que aconteceriam em sala de aula ou qual atividade ela faria enquanto os outros alunos estivessem fazendo a atividade proposta pelo(a) professor(a). Essas conversas se davam especialmente com a coordenação, com quem eu tinha reuniões quase semanais, e algumas vezes com os professores, nos momentos de intervalo ou troca de aulas. Trocávamos ainda e-mails com o material adaptado que eu produzia para Carolina. Nessas conversas, eu costumava relatar as possibilidades e dificuldades que, na minha avaliação, Carolina teria na atividade, e as soluções que eu encontrava, sempre tentando que essa aluna estivesse o mais próxima possível de seus pares.

Como relatado na cena acima, nessas ocasiões sempre me chamava atenção esse tipo de fala que ouvi diversas vezes. Eu dizia “acredito que Carolina terá dificuldade com esta questão” e ouvia “sim, mas esta questão é difícil até para **os nossos**”. Ou ainda, “acredito que Carolina vá se interessar muito por este tema” e ouvia “**os nossos** costumam gostar muito também”. Ou diversas variações desse mesmo tipo de fala, que me levavam a refletir sobre o meu trabalho, minha posição na instituição e a minha relação com aquela aluna.

Primeiramente, penso que seja preciso refletir se eu também reproduzia essas falas, e percebi que, inclusive fora do contexto da escola, referia-me à Carolina como “minha aluna” e aos outros alunos da escola como “colegas de Carolina”. No entanto, não era possível para mim, naquele momento, pensar em outra forma de chamar aquelas pessoas. Aliás, falar sobre esse trabalho me causava um instante de hesitação. Quando era questionada sobre onde eu trabalhava, respondia com o nome da escola, mas em seguida esclarecia que trabalhava lá, mas não era contratada por eles. Quando falava de algum professor ou aluno, sempre esclarecia que a pessoa era “da escola na qual eu acompanhava uma aluna”.

Dessa forma, percebi que eu sempre fazia questão de manter essa separação muito clara, e ao mesmo tempo chamava Carolina de minha aluna. Entretanto, ao pensar na fala que vinha da instituição, ainda sentia um estranhamento, afinal Carolina podia até de alguma forma ser minha aluna e os outros alunos não serem, mas não era ela, antes de mais nada, aluna daquela escola? Será que havia algo da minha presença naquela instituição ou na forma como eu me apresentava na função de acompanhante escolar que fazia a escola não perceber Carolina como aluna? Seria eu a pessoa que atravancava a possibilidade de transformação do cotidiano escolar em um ambiente inclusivo? Teria a presença do ae um efeito de desresponsabilização da escola com a inclusão escolar de seus alunos?

Diante de uma função ainda sem muitos contornos, eu tinha, também como profissional, dificuldade de estabelecer os limites do que era meu trabalho e do que estava sendo demandado de mim direta ou indiretamente. No início, acreditava que assumir os mais variados lugares na relação de Carolina com a escola era garantir que ela fizesse atividades e eu sentia uma espécie de urgência em relação ao seu aprendizado e aproveitamento. Parra (2009, p. 130) faz um alerta importante neste sentido “O at, se não tomar cuidado, também fica contaminado por essa ânsia de que a criança apresente cada vez mais avanços, se desenvolva, aprenda, responda, corresponda às expectativas, etc”.

Todavia, ao longo do tempo e das experiências vividas, fui me dando conta de que aceitar ocupar lugares que não eram meus impedia Carolina de ter a possibilidade de estabelecer outras relações com os educadores da escola e de acessar os conteúdos através das pessoas que,

de fato, os conheciam. Naquele momento, minha crença de que responder a todas as demandas da escola significava ajudar Carolina e ser responsável com meu trabalho impedia a compreensão da escola sobre o que faltava e comprometia a percepção dos professores, por exemplo, da reação de Carolina ao realizar uma ficha com exercícios que não fora pensada considerando suas habilidades e dificuldades.

Albano (2015, p. 85) aponta como um dos principais pontos de tensão de seu trabalho como acompanhante

> [...] a desresponsabilização da escola no planejamento ou adaptação das atividades pedagógicas, na sustentação de limites e regras para uma criança com a expectativa de que o at se ocuparia disso, já que estava lá "apenas" para ela. Percebia que algumas dessas coisas as escolas faziam e faziam bem, mas após o início do AT deixavam de se ocupar delas.

Isto era algo que eu também percebia com muita frequência na minha rotina: a habilidade dos professores da escola na produção do material pedagógico, no domínio dos temas, na didática usada para transmitir os conteúdos era muito superior a minha, porém, diante da minha presença constante ao lado de Carolina, as possibilidades de aproximação ficavam em segundo plano. É possível pensar aqui em duas hipóteses. A primeira é de que, justamente por me verem como professora de Carolina, esses professores não a percebiam como aluna deles, de modo que a aproximação desde o lugar de educadores não era pensada e a relação se mantinha pautada em um lugar mais afetivo, de oferecimento de uma atenção para ela que não se ligava ao conteúdo ensinado por eles. Em alguns momentos eu percebia que os professores hesitavam em se aproximar de Carolina como se isso significasse de alguma forma passar por cima de mim e do trabalho que eu estava realizando. A segunda hipótese é que os professores não se achassem bons ou preparados o suficiente para ensinar Carolina por causa de sua deficiência, questão que será discutida mais adiante.

Albano (2015, p. 68) afirma ainda, a partir de sua entrevista com Marise Bastos, que esta "faz uma leitura da inclusão na qual o AT pode ocupar um lugar sintomático quando entra numa mecânica de tamponamento da questão da inclusão para a escola, obturando a falta, sem que apareça de fato o que pretende como escola inclusiva". E também que "A escola possui uma discursividade própria, com ferramentas bastante consolidadas, e o que Bastos (2014) nota são ats que não conseguem fazer furo nesta dinâmica, que não exercem um olhar crítico para a escola" (ALBANO, 2015, p. 68). Concordo com a afirmação de que, não raramente, é possível acontecer um tamponamento, ou seja, uma obstrução das questões da escola com a presença do

ae. Inclusive é importante, como afirma Parra (2009), uma atenção do acompanhante para que ele e a criança acompanhada não acabem os dois excluídos, ainda que dentro da escola.

Acredito, contudo, que mesmo diante de um olhar crítico em relação à escola, a dificuldade de romper com o que está posto ali é muito concreta, e é preciso pensar em estratégias e aproximações para que o furo aconteça de forma que a relação entre ae e escola também possa continuar existindo.

Assali (2006, n.p.) afirma que

> [...] não é o acompanhante terapêutico que tampona por si só a escola, mas sim a impossibilidade de perceber a ausência de respostas prontas. Quando a escola puder construir novos modos de ensinar e apostar em novos modos de aprender, alguma coisa poderá ser diferente. Com isso, só resta ao acompanhante terapêutico (à medida que muitas vezes seu trabalho é importante ou mesmo essencial no início da escolarização de algumas crianças psicóticas ou autistas) não ser mais um participante disto e sim, quando estiver na escola, propiciar espaços para que esta produza questionamentos e mudanças no seu modo de ver e agir.

Concordo ainda com Albano (2015) quando a autora afirma que para lidar com essa questão é necessário que o acompanhante trabalhe para coletivizar o processo de inclusão da criança, colocando-se como alguém que intervém no processo, mas não é protagonista deste.

Albano (2015) aponta ainda, que a resistência a uma possível desresponsabilização da escola pode vir também do aluno. A autora cita Mannoni[13] (1977 apud ALBANO, 2015) em sua afirmação de que o fato da criança se recusar à adaptação no contexto escolar não deve ser interpretado como um sintoma. Sobre Gustavo, a criança que acompanhava, Albano (2015, p. 107) diz que ele "[...] recusava-se a ser só 'do at', lembrando a escola da sua responsabilidade na tarefa de educá-lo".

A partir dessa reflexão sobre a possibilidade do acompanhante ocupar um lugar que possa gerar ou compactuar com uma desresponsabilização da escola, destacarei duas questões que para mim se mostram bastante importantes para aprofundar a discussão sobre como tornar a inclusão do aluno parte do trabalho de todos: a frequência com a qual o acompanhante está presente na rotina, bem como a duração do acompanhamento e o vínculo que esse profissional terá com a escola.

No meu contrato inicial com a família de Carolina, foi determinado que eu estaria todos os dias com ela durante todo o período de aulas, e não houve sequer menção sobre o que seria necessário para que Carolina deixasse de ter uma acompanhante em sua rotina escolar. No

---

[13] MANNONI, M. **Educação Impossível**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

entanto, ao longo dos anos de acompanhamento e em acordos com a escola e com a família, fui conseguindo me retirar, no início de algumas aulas e depois podendo não estar presente todos os dias da semana. Essa possibilidade de me retirar foi sendo construída juntamente com meu questionamento sobre o que tornava a minha presença ali necessária. A primeira vez que me deparei com essa questão foi em um dia que Carolina faltou e eu não sabia se entraria em sala ou não. A primeira dúvida que me surgiu naquele momento foi: era minha responsabilidade transmitir o conteúdo perdido para ela? Não era uma pergunta simples. Silva (2018, p. 149), relatando sua experiência, aponta que

> [...] muitas vezes a função educativa é "terceirizada", ficando a cargo do acompanhante ou do professor auxiliar, como em uma situação no meu trabalho em que se referiam a mim com "aluna da escola" e, como tal, capaz de "ensinar conteúdos ao Marcos quando ele faltasse na aula", retirando essa responsabilidade do professor.

Se por um lado eu pensava que não deveria simplesmente ir à aula e passar o conteúdo e as informações (como a lição de casa ou algum trabalho) para Carolina, apostando na possibilidade de ajudá-la a pensar em formas de saber o que ela havia perdido em sua ausência, podendo então ter mais autonomia e percepção de seu processo de escolarização, por outro lado, como ela poderia buscar informações sobre o conteúdo perdido com seus colegas se grande parte de sua matéria e materiais pedagógicos eram adaptados e diferentes em relação aos dos demais alunos de sua turma? Assim, se no Ensino Fundamental 2 daquela escola era esperado e incentivado que os alunos buscassem ativamente as informações e conteúdos perdidos em sua ausência, para Carolina nem sempre essa situação poderia ser resolvida dessa forma. Deveria então incentivá-la a procurar o professor? Todavia, como já apontado, nem sempre os professores estavam na escola todos os dias. Enfim, acredito que havia possibilidades a serem construídas em situações como essa, mas não havia respostas prontas.

Há em minha experiência uma questão importante por se tratar do Ensino Fundamental 2 e de um contrato de trabalho que envolvia também a produção de material pedagógico adaptado. Muitas vezes, para produzir as fichas com exercícios e avaliações, bem como ensinar o conteúdo para Carolina, eu precisava também assistir às aulas e saber do que tratavam, além de aprender matérias das quais eu já não me lembrava ou que não tinha aprendido durante meu percurso escolar. Essa fase do ensino tem mais especificidades ligadas aos conteúdos e eu precisava saber como aquilo seria abordado pelo professor em sala. Ainda que eu tivesse acesso ao programa das matérias, o que me ajudava, isso não era suficiente. Por exemplo, diante de um livro escolhido para que todos lessem, eu precisava saber também quais aspectos seriam

mais enfatizados e quais relações seriam feitas com outros temas ou até com outras matérias, de maneira que eu conseguisse produzir um material capaz de chamar a atenção de Carolina para aquilo que o professor falaria em sala, promovendo uma conexão maior da aluna com as aulas.

Portanto, muitas vezes minha presença em sala era muito mais relacionada à possibilidade de acessar informações, fossem elas sobre os conteúdos ensinados ou sobre a rotina escolar, podendo passar, em aulas mais expositivas, o tempo todo no fundo da sala apenas "assistindo à aula", acompanhando o que estava sendo ensinado aos alunos.

Conforme fui saindo de algumas aulas e passei a não estar presente na escola em alguns dias, foi possível perceber o quanto era importante para Carolina ter espaços nos quais eu não estivesse e ela não se sentisse observada o tempo todo, não só pela dificuldade que ela tinha de reconhecer e manejar suas diferenças em relação aos colegas, mas também pela possibilidade de estabelecer relações com outras pessoas e se responsabilizar pelas atividades e informações que recebia. Concordo com Spagnuolo (2017) quando afirma a importância de a criança não estar o tempo todo com o acompanhante e a necessidade deste não substituir o fazer da escola, e sim atuar como uma estratégia entre outras mobilizadas pela instituição para a inclusão escolar.

Porém, um dos relatos de Parra (2009) ilustra que nem sempre é permitido pela escola a saída gradual do ae. No acompanhamento de Mônica, mesmo diante de uma indicação por parte de equipe e da disposição da professora para que Parra pudesse não estar presente em todos os momentos, a escola não aceitou, afirmando que era necessária a presença de uma pessoa acompanhando Mônica em todo o seu tempo na escola. Coelho (2007, p. 87), que também ocupou a função de acompanhante escolar de Mônica, afirma que "Já era de praxe nessa escola a permanência de um acompanhante exclusivo para cada criança com necessidades especiais que a escola matriculava". A ideia de uma posição da escola de vincular a matrícula de um aluno à presença de um ae é algo que merece reflexões, contudo tornar essa prática algo "de praxe", como afirma Coelho (2007), é bastante sério, pois desconsidera a individualidade do aluno, suas potencialidades e dificuldades.

Assali (2006) relata uma situação parecida, na qual, em comum acordo com equipe de professores e aluno, o ae encerrou seu trabalho na escola, mas a direção escolar não aceitou e entrou em contato com outro ae para acompanhar a criança, sob a justificativa de se tratar de um caso muito grave.

> É interessante notar que a escola ao querer manter o acompanhante terapêutico na sala de aula não estava mais pensando na dificuldade do professor em estar com esta criança, mas sim da dificuldade da escola em dar um espaço de escuta para o professor, ou seja, com a presença de um novo acompanhante terapêutico a escola não precisaria responsabilizar-se por este aluno. (ASSALI, 2006, n.p.).

O relato deixa claro que, nesse caso, a exigência em relação à presença de um acompanhante escolar para uma criança não estava ligada a uma sobrecarga do professor ou a uma insegurança deste em ter em sua sala um aluno ou aluna com diferenças significativas, e sim a uma dificuldade da instituição em assumir a criança como parte daquela escola e apoiar o professor nas novas demandas e questões que poderiam aparecer. Assim, é importante também que o ae esteja atento a tais relações institucionais e devolva suas percepções através de indagações direcionadas à escola, por exemplo, ao questionar a necessidade de sua presença constante ao lado da criança acompanhada. Dessa forma, estou de acordo com Gavioli, Ranoya e Abbamonte (2002, n.p.) quando afirmam que é

> [...] possível de se pensar, sim, num acompanhante que também produza questões na escola, que a faça sair do lugar, movimentar-se. Para tanto, ele precisa transitar pela instituição, sempre atento a quando e como deve fazer sua entrada em sala de aula e não lá permanecer esquecido e excluído junto ao aluno.

Passo então para a segunda questão, que acredito ser importante no sentido de compartilhar a responsabilidade da inclusão escolar: o vínculo que o acompanhante terá com a escola. Na narrativa apresentada, entendo que o termo “os nossos” utilizado por Cláudia, de alguma forma também marcava um grupo do qual eu não fazia parte. Assim, se Carolina não era parte dos alunos aos quais Cláudia se referia, eu tampouco era parte de quem podia chamar de “nossos” os alunos daquela escola. Então de que grupo eu era parte? Eu poderia ser membro da equipe mesmo sem ter um vínculo formal com a escola? Como já foi dito, além das diversas formas pelas quais é possível chamar o profissional que acompanha um aluno na escola, há também muitas possibilidades de vínculo:

> A entrada de um at na escola pode se dar de muitas maneiras. Algumas vezes são os pais ou profissionais especialistas que atendem a criança que sugerem à escola este apoio; outras vezes é a própria escola que o solicita. Algumas deixam a família livre pra procurar e escolher o acompanhante, enquanto outras indicam profissionais de sua confiança ou mesmo educadores da própria escola que exercem esta função (ALBANO, 2015, p. 87-88).

Em minha experiência, cheguei ao acompanhamento de Carolina através da psicopedagoga que a acompanhava, passando depois por uma entrevista com os pais. Dessa forma, a minha contratação não teve vínculo com a escola nem em relação à seleção, nem em relação ao contrato e pagamento. Durante o primeiro ano, quem supervisionava o meu trabalho era a psicopedagoga de Carolina, e tínhamos encontros semanais para conversar sobre o processo: ela aprovava os materiais que eu produzia e era ela quem tinha reuniões com a equipe da escola. Todavia, no final do ano, foi decidido em acordo entre os pais e a escola que eu passaria a responder diretamente para a equipe de coordenação e orientação, não tendo mais a supervisão de alguém de fora da instituição. Por outro lado, no acompanhamento de Fernando, ainda que a decisão final tenha sido da família, fui indicada pela escola, por eles já me conhecerem e por eu já estar familiarizada com a equipe, os projetos e conteúdos do Ensino Fundamental 2.

Durante a leitura das dissertações, fui percebendo outras configurações possíveis. Por exemplo, acompanhamentos vinculados a universidades, como nos casos apresentados por Coelho (2007) e Parra (2009), que estavam vinculados e eram supervisionados pelo Grupo de pesquisa e atendimento de crianças autistas do Laboratório de Psicopatologia e Psicanálise da Universidade de Brasília. Ambos foram selecionados pelas famílias em parceria com a equipe que atendia as crianças. No caso de Albano (2015), houve também um pertencimento a um grupo, no entanto este não tinha ligação com uma universidade. Nas três pesquisas é possível perceber a importância dada ao pertencimento ao grupo, nas discussões do caso de forma coletiva, que incidem tanto no dia a dia dos acompanhantes quanto nos formatos do acompanhamento, sustentando algumas formas de fazer. Albano (2015, p. 62) coloca perguntas relevantes sobre o tema “[...] com quais dispositivos os ats podem contar para apoiar sua prática? Há uma rede de apoio para o at? Como ela está organizada?”.

Spagnuolo (2017) e Silva (2018) relatam experiências parecidas no que toca à vinculação com a escola. Ambas foram selecionadas pelas famílias das crianças que acompanharam e tiveram uma supervisão externa à escola, ainda que acompanhadas de reuniões de equipe dentro da instituição. Araripe (2012), apesar de ter atuado como acompanhante escolar, não relata a própria experiência em seu trabalho, e sim uma experiência observada. Apresenta então uma escola na qual o acompanhante escolar realiza um estágio (nas áreas de psicologia ou pedagogia). Os estagiários são selecionados e capacitados pela escola, tendo a possibilidade de se tornarem funcionários depois. Nascimento (2015), por sua vez, teve na escola na qual trabalhou uma configuração parecida com a apresentada por Araripe (2012),

na qual o trabalho se iniciou como um estágio. Porém, no caso de Nascimento (2015) houve a contratação dela como psicóloga prestadora de serviços depois.

No que tange ao tema da próxima questão – sobre o que se espera do ae –, as situações em que a escola tem demandas para aquela função, mas quem faz a seleção é a família da criança, pode criar uma primeira dificuldade na relação da instituição com o ae, principalmente se esse acerto entre família e escola não fica claro, e nas questões legais que envolvem essa contratação. Voltando a minha própria experiência, poderia haver um primeiro conflito, decorrente do desencontro entre o que é esperado pela escola (um trabalho mais pedagógico, alguém com experiência na área) e o que é oferecido pela família do aluno (o trabalho de uma psicóloga, uma profissional recém-formada).

Ainda na questão do vínculo, para além da seleção, é importante pensar sobre quem arca com os custos do AE. Em alguns textos não há uma discussão explícita sobre essa temática, sendo difícil ter certeza de como se dava o pagamento. Parra (2009), Spagnuolo (2017) e Silva (2018) afirmam de forma clara terem sido remuneradas pelas famílias e Araripe (2012) afirma que a acompanhante observada por ela era paga pela família do aluno, ainda que realizando uma função de estágio na escola e sendo supervisionada por esta. Em Coelho (2007), não fica clara a relação com o pagamento, mas em um dos casos que apresenta, afirma ter feito um trabalho voluntário. Por fim, Nascimento (2015) não deixa explícito em seu texto, mas é possível inferir que a escola arcava com o custo do Acompanhamento Escolar.

Parra (2009) defende que só pode haver inclusão escolar efetiva quando a escola aceita ser responsável pelas demandas geradas por esse processo, usando o exemplo da contratação e pagamento do acompanhante escolar. Por outro lado, algumas autoras (ALBANO, 2015; SPAGNUOLO, 2017) defendem que pode haver uma importância de o acompanhante não ser funcionário contratado da escola, pela possibilidade de exercer um olhar não pertencente à instituição. Albano (2015, p. 133) afirma que

> O fato do at não ser um funcionário contratado pela instituição nos dá alguma flexibilidade para ocupar um lugar “estrangeiro” em relação às particularidades do funcionamento de cada escola e de produzir estranhamento sobre o que já está individualizado em algumas crianças e naturalizado por aquela cultura institucional.

E Spagnuolo (2017) utiliza a mesma expressão “estrangeiro” para falar sobre a função do ae na escola, defendendo também a importância de haver, em alguma medida, uma separação entre ele e a escola. Por outro lado, Albano (2015, p. 99), ao afirmar que “[...] exercer uma

função de suplência e tradução é essencial para inclusão de crianças ditas psicóticas" e que o ae pode ocupar essa função, faz uma ressalva dizendo que

> [...] isso não precisa ser feito necessariamente por um at ou um profissional psi, mas por profissionais da escola, como auxiliares ou professoras, que se disponham verdadeiramente a ocupar esta função de apoio, dirigindo um olhar sensível para a criança dita de inclusão. Trata-se de uma disponibilidade que não é apenas tempo, mas de desejo de se emprestar para ajudar o outro a fabricar ferramentas que o auxiliam no entendimento do mundo (ALBANO, 2015, p. 99).

Como Albano (2015), penso que muitas funções exercidas atualmente por aes possam ser realizadas por profissionais que já existem na escola ou que sejam contratados por esta. Mesmo quando pensamos sobre a importância de um olhar estrangeiro, há a possibilidade de que a escola construa uma forma de ser institucionalmente, na qual os próprios pares possam produzir estranhamento, mobilizando lugares comuns.

4.3 O que se espera de quem acompanha?

Neste tópico, apresento três cenas que, a meu ver, ajudam a pensar sobre o que era esperado de mim na função de acompanhante escolar.

> *Um dia na sala dos professores havia uma roda de conversa na qual falavam de um aluno da sala de Fernando. Ele aparecia na conversa como um aluno difícil de lidar, com quem os professores não sabiam muito o que fazer. Ele não conseguia dar conta de organizar e levar seu próprio material, muitas vezes parecia não estar atento ao que estava acontecendo na sala de aula, não fazia atividades e lições de casa, tinha comportamentos que eram raros nos outros alunos daquela escola, como levantar no meio da aula, falar sem pedir permissão, entre outros. Vários professores comentavam a importância de levar essas questões para a orientação, quando um deles olhou para mim e perguntou, em um tom de brincadeira se, além de Fernando, eu não gostaria de acompanhar aquele aluno também.*

A partir dessa cena é possível pensar que nessa brincadeira do professor havia uma pergunta sobre qual papel eu desempenhava ali: por que Fernando tinha alguém que o acompanhava? O que eu deveria fazer nessa função? Que tipos de demandas um aluno precisa

ter, no entendimento da escola, para ser acompanhado por um ae? O professor colocava na minha presença a expectativa de ajudar um aluno em sua organização ou a questão era que eu pudesse assumir as dificuldades que ele mesmo, enquanto profissional, encontrava na rotina imposta pela escola? Essa cena me fez refletir sobre o quanto a necessidade de ter um ae focava no aluno, e não na dificuldade da escola em lidar com o que é diferente, sai de seu controle e não responde facilmente aos seus comandos. Isso porque não havia na fala dos professores reflexões sobre a dificuldade de, no contexto de uma sala com mais de 30 alunos, dar uma atenção maior para aquele aluno que parecia estar num momento bastante desorganizado da vida. Também não havia um pedido de apoio para que eles pudessem entender o que acontecia ali. Dito em outras palavras, estava presente na fala dos professores uma busca por outra pessoa capaz de cuidar daquele aluno e das questões apresentadas por ele, e não que eles pudessem ser apoiados para ajudá-lo de alguma forma.

Por outro lado, ainda que a brincadeira do professor deva ser questionada por individualizar no aluno as dificuldades na relação com a escola, há em sua fala um reconhecimento de que os alunos não eram todos iguais, que não seria apenas Fernando o diferente, e que talvez existissem outras características individuais que precisassem ser olhadas e cuidadas naquela turma. Da mesma forma, ainda que sua fala me posicionasse apenas como um apoio para o aluno (no qual estava o problema, na visão dos professores), havia algum tipo de reconhecimento em relação ao trabalho que eu realizava ali.

A meu ver, pensar sobre o que está em jogo quando um ae é convocado para atuar na escola é importante para aprofundar a discussão sobre essa cena. Independentemente do tipo de relação estabelecido entre a escola e o profissional que entra em uma sala de aula para acompanhar uma criança, a ação evidencia uma dificuldade da instituição em estabelecer uma relação com o aluno. Acredito que isso se dê mesmo quando a sugestão do ae parte da família ou dos profissionais que o acompanham. Albano (2015, p. 88) aponta algumas formas pelas quais as dificuldades se apresentam:

> Muitas vezes o problema é colocado na criança, nas suas incapacidades, déficits ou no diagnóstico médico psiquiátrico; outras vezes, aos olhos da família e/ou profissionais especialistas, a queixa recai sobre o despreparo da escola, que não sabe o que fazer com a criança. Há ainda situações nas quais percebemos que o at entra como uma “contra partida”, um apoio que a família provê para a escola como uma espécie de retribuição por ter aceitado a presença do seu filho.

Ao refletir especificamente sobre o pedido, por parte da escola, da presença de um ae, alguns autores apontam um pedido em relação a um aspecto pedagógico. É o caso de Coelho (2007, p. 75), para quem

> A escola de Miguel tinha a expectativa de que a minha presença em sala de aula garantiria que ele realizasse todas as atividades tal como os seus colegas. Era claro para mim que a escola queria alguém que o auxiliasse quase que exclusivamente do ponto de vista pedagógico. A preocupação maior da escola era a evolução pedagógica de Miguel.

Já em relação à Mônica, Coelho (2007) afirma que a escola esperava, para além das questões pedagógicas, um auxílio no estabelecimento de vínculos com os colegas. Fraguás e Berlink (2001, p. 8) também apontam que na experiência da acompanhante havia uma expectativa quanto "(à) adaptação da criança ao processo de aprendizagem", ainda que os autores reconheçam aspectos terapêuticos no trabalho e a própria escola nomeasse a acompanhante como at.

A partir desses relatos, é possível lançar algumas perguntas sobre o que seriam os aspectos pedagógicos e o processo de aprendizagem citados pelos autores como esperados pelas escolas. Eles estariam em oposição a quais outros aspectos? Seria uma divisão entre o que é ensinado formalmente pelo professor, por exemplo, o processo de alfabetização, e o que é esperado como "postura de aluno", algo mais ligado ao comportamento? Ou seria uma divisão do que concerne à educação em oposição ao que seria um tratamento, especialmente em casos de autismo e psicose, ligado à ideia de uma educação terapêutica (KUPFER, 1997)?

Nas dissertações lidas, é possível encontrar diversas passagens nas quais se vê claramente a pouca delimitação da função do acompanhante. Não defendo aqui que tal delimitação seja a mesma para todos os acompanhantes escolares, ou mesmo que esteja preestabelecida por parte do ae ou da instituição. Mas defendo a importância de que ela se construa de forma clara para toda a equipe escolar, família, alunos (incluindo o acompanhado), próprio ae e demais pessoas envolvidas no dia a dia daquelas relações, uma vez que, justamente pela variabilidade das situações nas quais se recorre a um ae, pode haver grande confusão em relação a sua função. A seguir apresentarei alguns exemplos de situações nas quais o não saber sobre o lugar do ae se evidenciou.

O primeiro exemplo é um questionamento que parte das próprias crianças. Nascimento (2015, p. 86) relata que

> O grupo indicava muitas dúvidas sobre a minha função. Alguns estudantes achavam que eu era uma professora, outros acreditavam que eu era a babá de Tiago. Algumas crianças chegaram a me confundir, algumas vezes, com uma estudante, como se eu fosse uma colega deles. Chegaram a me passar algumas atividades escolares, a incluir o meu nome nos seus grupos de trabalho e, muitas vezes, me tratavam como uma criança. Nesses momentos, eu aproveitava a oportunidade para discutir, com toda a turma, a minha função e a singularidade de Tiago e de todos nós.

É importante que Nascimento tenha podido, na função de acompanhante, usar as situações de desencontros para conversar com os alunos. Acredito que essa seja uma forma de construir um lugar para si dentro da turma e, ao mesmo tempo, um lugar para o aluno que se acompanha. Araripe (2012, p. 44) afirma que

> Quando o acompanhante terapêutico fortalece as atitudes das outras crianças, voltadas para um olhar às potencialidades da criança acompanhada, há uma maior probabilidade de a criança aprender, além de permitir a desconstrução de olhares das crianças voltados à deficiência.

Albano (2015, p. 116) relata, em uma de suas experiências como acompanhante, um cuidado em seu primeiro dia com a turma. “Fomos para a sala e na hora da roda de conversa ele e a professora me apresentaram para as crianças da classe, foi dito que eu e o outro at estaríamos ali para ajudar Renato e todas as crianças que precisassem de nossa ajuda”. Esse relato trazido pela autora traz, a meu ver, três aspectos que merecem destaque.

O primeiro é a apresentação da acompanhante e de sua função para turma. Entendo a importância de tal apresentação se dar com a maior abertura possível, incluindo um espaço para que as crianças perguntem e digam o que sentem em relação à presença do acompanhante e para que sejam explicados quais são os limites e possibilidades da relação com o aluno acompanhado e com os demais alunos da sala. Pensar sobre como dizer e o que dizer à turma sobre essa função é também uma grande oportunidade para que instituição escolar e ae reflitam sobre quais são os limites e possibilidades para cada um.

O segundo aspecto importante, a meu ver, é que a criança acompanhada, dentro de suas possibilidades, faça parte desse momento de apresentação. Essa situação precisa ser bastante cuidada, tendo em vista os diferentes efeitos que pode ter na criança. Em minha experiência no acompanhamento de Carolina, fui apresentada formalmente para a turma, mas ela não fez parte da conversa, por haver uma pressuposição de que essa situação a faria se sentir muito exposta – o que tinha uma fundamentação no seu real incômodo em lidar com as próprias dificuldades e ser colocada em um lugar de diferente. Porém, em momento algum isso foi conversado ou

trabalhado com Carolina no sentido de que ela pudesse também ser parte desse processo de inclusão escolar no Ensino Fundamental 2. Ainda que pudéssemos ter o mesmo resultado, ou seja, que a aluna não participasse de minha apresentação para a turma, entendo a importância de que ela pudesse dizer sobre si, sobre seu desconforto e de que tivesse um caminho aberto para o diálogo sobre esse tema. Assim, poderia tomar parte nas decisões sobre sua própria forma de estar na escola.

Nascimento (2015, p. 35) entende o ae como um profissional que apoia as crianças com diferenças significativas para que elas "[...] construam suas estratégias de enfrentamento e estruturem seus próprios recursos nesse processo". Nesse sentido, acredito que a própria entrada do ae na escola possa ser através de um esforço que vá nessa direção, mas sempre em parceria com a instituição.

Já com Fernando, não houve apresentação formal para a classe no início das aulas: uma vez que ele já contava com acompanhamento no Ensino Fundamental 1, os alunos de sua sala logo fizeram relação entre a minha função e a do ae de Fernando no ano anterior. No entanto, penso que, mesmo quando grande parte da turma já conhece um colega acompanhado por ae ou já tem a experiência de um ae em sala de aula, como era o caso da turma de Fernando, a cada ano é importante que sejam renovadas as questões, que o ae seja apresentado e que os alunos tenham espaço para falar sobre isso. Emilio (2004) aponta que na escola onde trabalhou havia um procedimento bastante interessante, explicitado para a família da criança já nas conversas iniciais antes da matrícula, que consistia em uma

> [...] conversa aberta com o aluno sobre as possibilidades e limitações apresentadas, de acordo com a sua capacidade de compreensão e aceitação, preparação do grupo, para o aluno ser estimulado a realizar todas as atividades de que fosse capaz, sem superproteções ou dissimulações e com respeito" (EMILIO, 2004, p. 114).

O terceiro aspecto importante é a afirmação de que os acompanhantes estariam ali para ajudar Renato – o aluno acompanhado por Albano (2015) – e as outras crianças que precisassem. Trata-se de uma fala que traz à tona as questões já discutidas sobre o tipo de vínculo do ae com a escola. Quais seriam os limites dessa atuação do ae com as outras crianças da escola? Se levarmos em conta uma situação na qual a escola não faz a seleção daquele profissional, como era no meu caso, qual a responsabilidade da escola pela interação do ae com os outros alunos? Por outro lado, Silva (2018) atenta para o risco de que fazer um atendimento somente do aluno com deficiência é uma forma de desconsiderar as dificuldades dos demais

alunos da sala e, ao mesmo tempo, dificultar a relação entre o aluno com deficiência e seus colegas.

Através de um relato de Araripe (2012), podemos ilustrar o não esclarecimento do papel e da função do acompanhante também em relação aos professores e famílias:

> Interessante notar que há uma confusão dos papéis da professora aqui, uma vez que esse papel de transmissão de recados era feito pela professora com o resto da turma e, apenas no caso de Ariel era realizado pela AT. Isso simboliza de certa forma a maneira como a família e a escola veem a AT, como outra professora [...] (ARARIPE, 2012, p. 85).

Essa citação, bem como a cena que foi apresentada por mim – na qual o professor me perguntou se eu não acompanharia também outro aluno da sala de Fernando –, expõem que nem sempre fica claro para o corpo docente qual é a função do ae. Nos dois casos, podemos ver uma série de possibilidades relacionadas a essas expectativas: o ae como outro professor, porém responsável apenas pelo aluno acompanhado; o ae como alguém que auxilia o aluno em sua organização/postura; o ae como alguém que pode estar com o aluno enquanto o professor está com o resto da sala; o ae como quem equilibra as demandas do aluno em relação às demandas dos demais alunos da turma; o ae como autoridade. Segundo Nascimento (2015, p. 116), "Muitas vezes, o acompanhante é visto como um cuidador ou um professor auxiliar. E o que se espera do trabalho pode variar bastante. A expectativa vai desde o trabalho com os cuidados básicos até intervenções pedagógicas". Dessa forma, acredito que a ausência de um acordo muito claro sobre o que cada parte envolvida espera desse trabalho pode gerar um grande sentimento de frustração em todos, inclusive na própria equipe da escola, em relação ao ae.

> *Logo no meu início na escola, durante uma aula com um tema que Carolina não dominava, a professora pediu na frente de todos alunos que ela fosse para o fundo da sala "jogar um joguinho" comigo. Havia sido uma atividade combinada por nós duas antes da aula e sugerida pela professora, que tinha a intenção de fazer uma sondagem dos conhecimentos de Carolina. Logo, a atividade não tinha relação com a aula que estava sendo dada para a turma. Carolina acatou, porém ficou visivelmente envergonhada e incomodada. Não se recusou a fazer a atividade, mas escrevia e apagava, não me respondia e ficava sempre prestando mais atenção ao que a professora falava do que à atividade proposta. Ao final da aula, fui conversar com a professora sobre o ocorrido, explicando que Carolina ficava pouco à vontade quando era colocada no lugar de diferente em relação ao resto da turma e que, mesmo eu*

> *acreditando que era necessário que a ajudássemos a falar sobre suas dificuldades e desconfortos, que poderíamos fazer isso de uma forma mais gradual e gentil.*
>
> *A professora disse que não havia percebido o desconforto de Carolina com a atitude. Afirmou a importância da atividade que tinha pedido para que a aluna fizesse comigo, mas disse que ia tentar perceber mais essas coisas. No dia seguinte, fui chamada pela coordenação e orientação da escola para conversar sobre o ocorrido. Nesta conversa me foi pedido que tudo a ser conversado com os professores sobre Carolina deveria passar primeiro pela coordenação ou orientação, para que isso não causasse nenhum desconforto neles e visando proteger a nossa relação.*

Carolina tinha bastante dificuldade em diversos conteúdos que os demais alunos de sua turma dominavam, mesmo sendo dois anos mais velha que eles. A idade lhe dava vantagens em relação aos colegas em aspectos ligados às habilidades motoras, como em aulas de educação física ou de desenho geométrico. Por mais que pudesse ter dificuldades com a memorização das regras de alguns jogos ou com o conteúdo da geometria, conseguia ter um bom desempenho na maior parte dos esportes e na execução dos desenhos. Igualmente, o uso de instrumentos, como o compasso, era mais fácil para Carolina do que para a média dos alunos.

Entretanto, era um desafio para essa aluna nomear suas dificuldades. Não conseguia falar sobre quais atividades era ou não capaz de fazer, em geral respondia que sabia fazer ou, quando demandavam dela uma resposta mais imediata, dizia que sabia, mas havia esquecido – mesmo quando era uma pergunta que já havia respondido corretamente para mim diversas vezes. Por exemplo, quando tinha dificuldades para fazer uma ficha com exercícios, costumava passar muito tempo escrevendo e, em seguida, apagando. Nesses momentos não pedia ajuda, tampouco externava suas dúvidas (talvez por não conseguir saber ao certo o que perguntar). Uma de minhas hipóteses para o pouco avanço que tivemos ao longo dos anos durante os quais trabalhei com Carolina era que essa impossibilidade de dizer sobre si, de encarar suas dificuldades, também a impossibilitava de reconhecer seus avanços, de se perceber potente em tantos aspectos e assim avançar em seus conhecimentos. Tampouco nós, que tínhamos a intenção de lhe ensinar coisas, conseguíamos tirá-la deste lugar de uma aparente zona de conforto, que era absolutamente tensa e desconfortável para ela e para sua relação não só com o conhecimento, mas também com seus pares e professores. Isso tudo porque talvez também nos fosse desconfortável lidar com as dificuldades dela e com as nossas dificuldades em ajudá-la.

Gostaria de destacar dois aspectos que considero importantes nessa cena. O primeiro é que a minha relação com os professores passaria a ser necessariamente intermediada pela (e não compartilhada com a) instituição, o que, além de gerar ruídos na comunicação, anularia a possibilidade de encaminhar questões com a intensidade do momento em que elas aconteciam.

Aqui retomo a questão do vínculo do ae com a escola e como isso se reflete no trabalho e nas relações com os outros participantes do projeto de inclusão do aluno. Apesar de acreditar que meu trabalho também tinha a função de trazer os professores mais ativamente para o processo de inclusão de Carolina, a instituição parecia não estar de acordo com isso. Eu ocupava, de fato, um lugar muito difícil ali: a contratação e pagamento vinham pela família de Carolina, mas trabalhava todos os dias dentro da escola, sem ter sido escolhida por esta. Era um desafio enorme. Eu estava presente nas aulas, relacionava-me com diversas pessoas lá dentro, usava as instalações, comia o lanche destinado aos professores. No entanto, não era funcionária, não participava das reuniões de professores, não tinha acesso a toda informação, era sempre alguém de fora que estava dentro.

Se por um lado ocupava o lugar de estrangeira, como mencionado por Albano (2015) e Spagnuolo (2017), podendo ter um olhar não preso aos instituídos daquela escola, por outro lado havia momentos nos quais diversas fantasias se faziam presentes, tais como eu estar ali com o objetivo de espionar para a família de Carolina, exigir atitudes da escola, fazer algo que ninguém mais poderia fazer. Enfim, não ser contratada pela escola tinha muitas consequências para a forma como eu era vista lá dentro.

O segundo aspecto que considero importante sobre a última cena relatada, e que não é totalmente separado do anterior, era como Carolina me via. Ela sabia que eu não era uma funcionária da escola, apesar de isso nunca ter sido dito explicitamente para ela. Carolina, em geral, tinha um comportamento exemplar e fazia tudo o que seus professores pediam. Contudo, apesar de nunca ter se recusado a fazer algo comigo, sentia-se de alguma forma autorizada a me ignorar enquanto o professor falava dentro de sala ou a sair no meio da atividade que estava fazendo comigo e demorar muito tempo para voltar. Nada era dito de forma clara por ela, mas da forma como conseguia mostrava o descontentamento em fazer atividades diferentes comigo. Por um lado, acredito que poderíamos, eu e escola, ajudar Carolina a construir um saber sobre si, sobre suas dificuldades e habilidades, sobre o que já sabia e o que ainda poderia aprender. Por outro, penso que a recusa de Carolina em ser colocada em um lugar diferente dos outros alunos, sendo a minha presença uma forma de destacar essa distinção, pode também ser entendida como uma estratégia de resistir dentro de um ambiente bastante homogêneo.

Em meu trabalho como acompanhante escolar, esperava que a relação com os professores, bem como a minha percepção de formas pelas quais eles poderiam se aproximar de Carolina e de seu processo de aprendizagem, seriam muito bem aceitas e desejadas. Ainda que sem experiência na função de ae, essa relação com os professores e uma percepção de que fazia parte do meu trabalho ajudá-los na aproximação da concepção de educação inclusiva, ainda que isso não estivesse explícito em meu contrato, eram parte das minhas expectativas. Reconhecia, assim como Albano (2015, p. 123), que o trabalho do ae

> [...] não é somente ao lado da criança acompanhada. Trabalhar junto à equipe escolar para estabelecer uma rede de referência e acolhimento é um modo de intervir diretamente sobre o processo de inclusão da criança. Conversar com os educadores da escola sobre a criança acompanhada é essencial, abre-se espaço para falarem sobre suas angústias, dúvidas e fantasias despertadas pelo contato com o diferente e ajuda-os a se aproximar do nível de complexidade da situação.

Esperava estabelecer relações com professores que buscavam um saber sobre aquela criança e sobre as possibilidades e dificuldades daquele trabalho. Todavia, o encontro se deu não apenas com professores que não se sentiam preparados para ensinar Carolina da mesma forma que se sentiam preparados para ensinar os demais alunos, mas também em uma escola que não pôde preparar seu corpo docente para um maior cuidado e envolvimento com aquela aluna, que não foi capaz de promover entre mim e parte daqueles profissionais uma relação de parceria, de um fazer junto. Essa posição abriu a possibilidade de que muitos professores pudessem ocupar o lugar de quem não sabia sobre ensinar uma aluna com deficiência e continuassem assim, pois cabia a mim, como ae, realizar essa atividade. Talvez a escola, tomada por uma urgência de “proteger” de alguma forma seus professores, não estivesse preparada, naquele momento, para apoiar a construção dessa relação entre ae e corpo docente. Entretanto, essa ambiguidade produzia certo estranhamento em relação à presença e à função de alguém que não era funcionário da escola, mas que estava presente na sala de aula.

Fernando tinha questões de aprendizagem bem menos significativas que Carolina, porém era muito difícil que ele se envolvesse em algumas atividades, e muitas vezes tinha comportamentos que atrapalhavam o andamento das aulas ou iam contra as regras da escola.

> *Fernando começou a aula sentado em seu lugar, depois de um tempo que a aula já havia começado ele se levantou e veio me dar "oi" (eu estava sentada mais para o fundo da sala). Respondi o cumprimento e pedi que ele voltasse para o seu lugar. Fernando foi em direção ao seu lugar, mas no caminho falava alto com os outros alunos, parou para conversar com eles, pediu uma caneta para um, mostrou seu tênis novo para outro. O professor pediu então que Fernando se sentasse. Ele não acatou ao pedido e continuou circulando pela sala. O professor pediu então que Fernando saísse da sala comigo e voltasse quando estivesse disposto a sentar em seu lugar e prestar atenção.*

Nesse caso, aparecia a problemática do individual *versus* o coletivo, pondo em questão as consequências que o comportamento e atitudes de Fernando poderiam ter para a classe ou como ficaria a autoridade do professor que pedia para ele fazer algo e ele não fazia.

Em geral, nessas situações eu percebia que tinha duas funções. A primeira era exercer uma posição de autoridade com Fernando ou de alguma forma controlá-lo dentro da escola. Assim, mesmo sem ser alguém formalmente da escola, eu deveria encontrar uma maneira de resolver aquela questão o que, em geral, significava não permitir que Fernando incomodasse os demais alunos e conseguir que ele se acalmasse, retornando para a sala de aula. Nesses momentos, era comum que eu buscasse apoio nas práticas adotadas com os outros alunos em situações como essa, mas era desafiador fazer essa reflexão, porque enfrentamentos entre alunos e professores nessa faixa etária eram bastante raros naquela escola. Nas poucas situações desse tipo que presenciei, a prática era que o professor pedisse ao aluno para se retirar e se dirigir para a sala da orientação ou pedir ao assistente responsável pelo ano que encaminhasse o aluno para lá. Todavia, quando a situação era com Fernando, havia simplesmente um pedido de que eu saísse com ele da sala. Nesses momentos, eu sentia bastante falta de alguém da escola que sustentasse junto comigo as regras e combinados, não em um sentido normatizador, segundo o qual Fernando deveria caber dentro dos instituídos da escola, mas acreditando na importância de que ele estivesse submetido a algum tipo de acordo em sua presença naquele espaço coletivo. Aos poucos, mesmo sem a indicação do professor, passei a levar Fernando para a sala da orientação ou da coordenação, bem como pedir ajuda à assistente do ano quando a encontrava, compartilhando assim a responsabilidade e os combinados com a escola. Uma cena com essa temática será apresentada mais adiante.

Parra (2009, p. 110) relata um incômodo por parte das acompanhantes que supervisionou, afirmando que "[...] diversas vezes, as ats questionaram a própria atuação,

quando acabavam por sentir necessidade de puxar Mônica pelo braço e carregá-la no colo quando ela se jogava no chão, suportando mordidas, arranhões, choros e gritos". Nessa cena, a autora defende que sustentar posições nas quais havia um contato físico mais intenso com as crianças era necessário para que avanços acontecessem. Outros acompanhantes relatam cenas parecidas, nas quais saíram fisicamente machucados ou precisaram conter a criança. Isso me faz pensar se seria possível que o professor da sala sustentasse esse tipo de posição? E, se não, seria então essa uma das funções do ae?

É interessante notar que a posição de autoridade colocada em mim em relação a Fernando não se estendia aos outros alunos. Muitas vezes estes me perguntavam, fosse na ausência ou na presença do professor em sala, se poderiam ir ao banheiro, se poderiam fazer a atividade a lápis ou perguntas parecidas com essas. Nessas situações, sempre os orientava a falar com o professor, explicando que eu não era a professora responsável pela turma. Nunca houve uma conversa mais aprofundada com a escola sobre quais seriam meus limites com os outros alunos. Minha hipótese é que, tanto para mim quanto para escola, parecia muito difícil estabelecer que tipo de relação eu poderia ter com eles. Afinal, eles estavam sob responsabilidade da escola naquele espaço e eu não era parte da escola, não havia passado por sua seleção, não tinha um contrato de trabalho. Por outro lado, eu compartilhava todos os dias a rotina com eles, era impossível não criar laços, não mediar um conflito numa troca de aulas ou aconselhar quando eles me procuravam. Conforme os anos foram passando, a turma foi ficando mais velha e se dando conta de que eu era alguém de fora da escola, agindo de forma diferente diante da minha presença, mas na ausência de algum professor, por exemplo, copiando as lições não feitas de outros colegas ou fazendo brincadeiras como "guerra de borracha". Nesses momentos era como se eu fosse colocada por eles no lugar de cúmplice, quase como uma colega da sala.

Portanto, havia uma multiplicidade de lugares nos quais eu me colocava, era colocada ou me recusava a estar. Eu me percebia bastante incomodada com ser colocada na função de professora, porque não era este o lugar que queria ter para os alunos acompanhados por mim, com receio de que a responsabilidade sobre eles ficasse apenas comigo. E mesmo em relação aos outros alunos, não me fazia sentido eu, psicóloga e acompanhante escolar, ser chamada de professora. Ao mesmo tempo, isso fazia com que a minha relação com os outros alunos ficasse bastante ambígua, pois eles me questionavam muitas vezes como se eu fosse professora e em outras vezes me colocavam quase como um par deles.

A segunda função seria a dessa pessoa "a mais", que podia sair com Fernando da sala, seja porque sua presença estava atrapalhando os colegas ou porque ele se concentrava mais em

suas avaliações quando ficava sozinho em outra sala. Penso que seja importante destacar que, na maior parte das vezes, eu não era uma pessoa a mais para a turma, mas sim uma pessoa a mais para Fernando, e só para ele. Assim, não havia um revezamento entre momentos em que eu ficava com a turma, e o professor saía com Fernando, e momentos em que o professor ficava com a turma, e eu saía com Fernando. E acredito que essa situação esteja intimamente ligada ao que coloquei anteriormente: era possível deixar a turma com uma pessoa que não era da escola? Que tipo de responsabilidade isso teria para a instituição?

Penso ainda que essas situações colocam um outro tipo de questionamento necessário quando tratamos de inclusão, que diz respeito às normas da escola. Se estabelecemos, de um lado, a necessidade de flexibilização para poder incluir alunos que demandam outro modo de ensino, o mesmo não deveria ser feito em relação às normas? O ae seria necessário nesse sentido de poder ajudar a escola a alargar as normas ou mesmo a sustentar regras diferentes para um aluno especificamente? Quais seriam os limites disso? De quais limites não se poderia abrir mão? Como saber até que ponto é possível ir, sem desconsiderar a individualidade do aluno? Como os outros alunos se sentiriam diante da possibilidade de existirem regras diferentes?

Assim, num primeiro momento é possível entender o ae sendo chamado para enfrentar algo que o professor naquela situação não estava podendo lidar. Este “não poder” aceita dois sentidos: o primeiro no qual o professor se sente capaz de cuidar da situação com o aluno, mas naquele momento não poderia, por exemplo, se ausentar da sala ou usar o tempo necessário para lidar com a questão. Havia por parte da escola uma preocupação, especialmente em relação a Fernando, de que as outras crianças de sua turma não fossem – ou não se sentissem – prejudicadas. O professor estaria então supondo que, diante de sua impossibilidade de estar com um aluno, essa seria a função e responsabilidade do ae. O segundo sentido possível é que o professor não se sente capaz de lidar com o aluno, seja por sua formação, experiência etc. Assim o ae entraria no lugar do especialista que sabe mais ou melhor cuidar da situação.

Contudo, nesse movimento de saída da sala no contexto apresentado (diferente, por exemplo, de uma criança que tem dificuldade de permanecer em sala de aula, como em relatos de acompanhamentos com crianças diagnosticadas com autismo), há um risco de o ae ficar na posição de quem deve se responsabilizar pelo comportamento daquele aluno. Parra (2009, p. 99) relata como se sentia quando algo assim acontecia:

> E, quando ela estava agitada e isso pudesse estar atrapalhando alguma atividade, fosse dentro ou fora da sala de aula, era solicitado a mim que a contivesse e a levasse para outro local. Nessas situações sentia que, ao invés

> de estar contribuindo para que a pequena fosse de fato incluída socialmente na escola, eu estava sendo excluída junto a ela.

Acredito que um paralelo possa ser feito também para as questões mais ligadas ao conteúdo passado pelo professor, em especial no Ensino Fundamental 2. A partir dessa ideia, farei agora um esforço no sentido de separar algumas das práticas que vêm sendo realizadas pelos acompanhantes escolares, mesmo com a certeza de que muitas escaparão por falta de conhecimento da minha parte e que este é apenas um primeiro passo na tentativa de pensar o que cabe à escola e o que talvez, neste momento, ainda precise vir de fora.

A meu ver, a necessidade por parte da escola de que haja um acompanhante sempre se dá pela percepção de algo que não dá conta em sua relação com o aluno ou a aluna. No entanto, isso que falta não é sempre igual, ainda que possamos perceber uma tendência de a resolução ser sempre a mesma: a presença de uma pessoa a mais.

Spagnuolo (2017) defende que o Acompanhamento Terapêutico acontece entre o educar e o analisar. Nascimento (2015, p. 42) afirma que o "[...] o acompanhante trabalha em um lugar do "entre": *entre* a criança e as outras crianças, *entre* a criança e a professora, *entre* a criança e a escola e, em alguns casos, *entre* a criança e a família". Eu acrescentaria aqui que todos os funcionários da escola fazem parte do dia a dia da criança. Dessa forma, me parece que ocupar o lugar de "entre", como afirmado pelas autoras, compactua com a ideia também apresentada por Spagnuolo (2017) e Albano (2015) de ocupar um lugar de estrangeiro, e que isso poderia justificar, em algumas situações, que fosse chamado um profissional de fora da escola. Acrescento, entretanto, que se a escola pode se transformar a partir dos processos inclusivos, talvez em muitos casos isso se torne desnecessário. Se tal transformação puder se dar em um sentido de que a responsabilidade pelos alunos da escola seja compartilhada entre todos, é possível que esse almejado olhar do "estrangeiro", de quem pode enxergar algo invisível aos outros, bem como esse estar no "entre" das relações, possam também circular entre as diversas pessoas que participam da rotina dos alunos, assim não precisando mais de alguém que está fora. Por outro lado, nas situações nas quais isto não for possível, tal olhar "estrangeiro" não precisa ser ocupado por um ae, que por sua vez está vinculado a um aluno específico, significativamente diferente dos outros, e sim por alguém que dirige seu olhar para a instituição como um todo, que escuta e acolhe seus professores e funcionários, podendo ser um olhar de fora para as questões da escola em relação as suas dificuldades de incluir os alunos e um olhar para o aluno, especificamente.

Por outro lado, em outras situações, como a que vivi no acompanhamento de Carolina, eu não me sentia ocupando um lugar de “entre” nas relações com as pessoas, mas sim na relação com seu aprendizado. O que parecia faltar, no meu entendimento, era o apoio ou a circulação de um conhecimento que estava presente na escola, mas talvez não em todos os seus profissionais. Os professores alegavam não saber como ensiná-la ou falta de tempo para dar uma atenção específica para ela e para produzir um material que apoiasse seu aprendizado. E a escola, por sua vez, não conseguia acolher os professores em suas questões e propor outras formas de fazer.

Assim se desenhavam uma impossibilidade e a necessidade de chamar alguém de fora, um profissional que serviria também, como mencionado, para o papel de portador desse saber sobre a criança, pelo tempo de convivência com ela ou pela individualidade do olhar. Entretanto, não me parece que esse saber estivesse ausente na instituição, mas sim que havia uma grande dificuldade de mobilizá-lo. Nesse caso, entendo que o lugar não é do “entre” nem que se precise de um olhar estrangeiro, mas sim de um ponto de apoio capaz de abrir novas possibilidades para os atores que já estão envolvidos. Tratava-se mais de mobilizar o que já estava lá dentro, e não trazer algo de fora. Assim, a meu ver, é possível que quem ocupe essa função seja alguém da própria escola.

Uma hipótese para a dificuldade de construir um espaço no qual os saberes e experiências sejam trocados é que pode haver na escola uma crença de que isso se dará naturalmente ou que momentos pontuais de promoção de diálogos dentro da escola garantam que tais trocas sejam feitas. Porém, defendo que o espaço precisa ser construído ativamente, o tempo todo e por todos os integrantes da instituição. O conceito de ambiente inclusivo desenvolvido por Sekkel (2003) nos ajuda a pensar em como seria possível tal construção. Segundo a autora (2003, p. 75),

> [...] um ambiente inclusivo é aquele que é sensível às necessidades das pessoas que nele convivem, que as reconhece e contribui para o bem-estar de cada um. É um ambiente que inspira confiança e provê cuidado: para todos. Nesse sentido não só as crianças serão alvo de atenção, mas também os professores, funcionários, pais e gestores, dentro das possibilidades e dos limites institucionais”.

Sekkel (2003, p. 162-163) afirma ainda que o ambiente inclusivo “[...] é aquele que tem uma articulação coletiva e uma ação comprometida com o reconhecimento e busca da satisfação das necessidades de cada um”. Diz ainda que a articulação coletiva “[...] pressupõe a criação de espaços que sejam continentes para as manifestações individuais e grupais, e a troca de

informações e experiências, de modo a criar acessos que desbloqueiem o isolamento e promovam a construção coletiva" (SEKKEL, 2003, p. 163).

4.4 O que se espera dos professores e professoras na educação inclusiva?

Ainda que este texto tenha como objetivo pensar sobre a atuação do acompanhante escolar e no potencial que sua ação tem ou não para a inclusão escolar de todos, entendo a importância de discutir também as expectativas sobre os professores e professoras envolvidos no dia a dia dos alunos e alunas que se pretende incluir. Inclusive porque essa expectativa tem influência sobre o que se espera do ae.

Em meu cotidiano de trabalho, ainda que isso não ficasse claro no contrato, era visível que o AE também tinha a tarefa de acompanhar os professores no processo de incluir os alunos. Em minha experiência com Carolina, era a primeira vez que aqueles professores, naquele contexto escolar, recebiam uma aluna com deficiência em sua turma. Alguns desses profissionais que trabalhavam em outras escolas ou ainda nos anos iniciais do fundamental naquela mesma escola já haviam tido em suas turmas alunos com deficiência. Porém, seja por se tratar de uma outra instituição ou de um nível de ensino com diferenças importantes, havia algo de muito novo para todos aqueles professores, bem como para a direção, coordenação e orientação.

Uma outra questão importante na entrada de Carolina era que os professores não tiveram nenhum tipo de preparação, sendo que essa aluna seria a primeira com deficiência a chegar ao Ensino Fundamental 2 daquela escola. Uma das professoras do sexto ano me relatou que havia ocorrido, inclusive, uma fala por parte da direção de que não haveria alunos com deficiência no Ensino Fundamental 2, e uma semana depois das aulas já terem começado Carolina chegou acompanhada por mim.

Parra (2009) relata em seu trabalho algumas dificuldades encontradas pelas aes que a substituíram no caso de Mônica. Uma delas se relacionava ao

> [...] fato de a professora não ter sido informada antes de assumir a turma de que teria uma criança com necessidades especiais de ensino. Apesar de ter sido uma estratégia que a própria escola utilizou para não causar qualquer tipo de expectativa, vimos que para essa professora não produziu o efeito esperado. Ela chegou a afirmar mais de uma vez para a at sua reação de surpresa e insegurança quando se deparou com o fato e frequentemente dizia que não sabia lidar, pois nunca havia trabalhado com crianças especiais antes (PARRA, 2009, p. 107).

No relato de Parra (2009), podemos perceber que a escola acreditava no efeito positivo de não avisar a professora, mas não foi o que aconteceu. É possível pensar, a partir da reação dessa profissional, que o cenário vivido por ela não era o mesmo imaginado pela escola ao fazer essa escolha. Para uma professora que nunca havia recebido em sua turma um aluno ou aluna com diferenças significativas na relação com outras pessoas, como era o caso de Mônica, imagina-se que isso demandava um cuidado antes da entrada da criança. E nesse caso a insegurança gerada causou uma barreira entre a aluna e a professora, tornando a permanência de Mônica na escola muito difícil.

No caso de Carolina, não acredito que a razão da falta de uma conversa prévia e de um preparo dos professores tenha sido uma estratégia da escola, mas sim uma dificuldade da instituição de se posicionar em relação à educação inclusiva. Sekkel (2003) relata em seu doutorado como a entrada de crianças com deficiência se deu durante seu trabalho como coordenadora na Creche Oeste. Conta que, por sugestão de Ligia Assumpção Amaral (pesquisadora na área das deficiências no Instituto de Psicologia da USP), antes mesmo que a creche recebesse uma criança com deficiência, eles deveriam conversar sobre o tema com os profissionais da instituição. Isso aconteceu em um momento de formação para os funcionários da creche, no qual puderam conversar sobre deficiência com a própria Ligia. Sekkel (2003) afirma então que, quando matricularam a primeira criança com deficiência, não houve manifestações contrárias e essa entrada se deu com a participação de todos. A autora vê relação entre essas atitudes por parte da equipe da creche com a conversa realizada com Ligia. Acredito que essa é uma prática bastante importante, pois permite aos profissionais mais liberdade para discutir e expor suas dúvidas e angústias, principalmente por não haver ainda uma criança "concreta" sobre a qual se está falando.

Atualmente muitas escolas já tiveram suas primeiras experiências com alunos com deficiência, mas ainda é possível considerar que estamos no início desse processo, uma vez que muitos professores e funcionários ainda não tiveram, em suas rotinas, alunos que demandam, tão intensamente, outras formas de fazer. Assim, ainda que para a escola não seja mais a primeira experiência com uma criança com deficiência, acredito que alguma preparação, mesmo que esta signifique simplesmente poder falar sobre o que irá acontecer, seja de grande importância. Retomarei mais adiante a ideia de manter abertos espaços para trocas sobre o assunto.

A cena que relato a seguir mostra um dos momentos de minha experiência nos quais se fez presente esse tipo de fala dos professores a respeito de sua sensação de despreparo em relação à presença de uma aluna significativamente diferente.

> *Em um encontro na qual estavam presentes todos os professores que acompanhariam Carolina naquele ano, um professor relatou que havia ficado sabendo que a aluna tinha muita dificuldade na leitura e na escrita, e questionou como ele deveria lidar com isso, já que sua formação não o havia ensinado nada sobre alfabetização.*

Essa frase se repetiu diversas vezes enquanto acompanhei Carolina ao longo do Ensino Fundamental 2, ora sobre não se ter formação específica para a educação inclusiva, ora em relação a não se ter formação para os conteúdos nos quais Carolina tinha dificuldade, por exemplo, a alfabetização. Algumas vezes, as questões dos professores apareciam como se devesse haver uma ordem para o aprendizado de Carolina, no qual alguns pré-requisitos precisassem ser cumpridos para que ela pudesse aprender novos conteúdos e para que fosse possível para eles avaliá-la. O principal pressuposto, sempre retomado pelos professores, era a leitura e a escrita. Havia uma razão para esse pensamento: se colocarmos em pauta a divisão atual das escolas em séries, o pressuposto central é que, para estar no Ensino Fundamental 2, o aluno deveria ter cumprido tudo o que constava na etapa anterior; logo, para Carolina estar no 6º ano, ela deveria saber ler e escrever.

Assim, com frequência, surgiam dúvidas: como ensinar, no contexto do Ensino Fundamental 2, a matéria para uma aluna que ainda não dominava completamente a leitura e a escrita? Ou eles deveriam se preocupar em alfabetizá-la? Nas atividades e avalições, considerariam seus equívocos na ortografia ou corrigiriam apenas o conteúdo? Seu tempo na escola deveria ser destinado para o aprendizado de conteúdos ainda não compreendidos dos anos anteriores ou seria melhor aprender os conteúdos do ano que estava cursando? Se por um lado, parecia impossível parar tudo para se dedicar a alfabetizar a aluna, por outro, não investir nisso seria considerar que ela não era capaz de aprender? Quaisquer que fossem as respostas para essas perguntas, alguns professores não se sentiam prontos ou formados para tais atividades.

Não acredito que a questão de o professor se sentir despreparado ou insuficientemente formado para assumir a educação de um aluno com deficiência esteja presente apenas na etapa de ensino na qual trabalhei com Carolina. Ela também aparece nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando ainda temos professores generalistas e formados em pedagogia, como foi possível perceber no relato de Parra (2009) citado acima. O professor ou professora pode não se sentir preparado(a) o suficiente para ensinar a criança em sua especificidade ou não saber

como agir diante de alguém que não avança como esperado em seus saberes sobre determinados assuntos. Pode ainda não se sentir pronto para lidar com as dificuldades de crianças em suas relações sociais, o que poderia ser associado à necessidade de um conhecimento psi, convocando o lugar do especialista, como discutido anteriormente.

Contudo, no Ensino Fundamental 2 essa questão da formação fica ainda mais evidente, pois as especificidades de cada matéria, bem como a formação em termos de curso de graduação dos professores, costumam ser bastante diferentes tanto em relação aos professores formados em pedagogia quanto aos seus próprios pares no Ensino Fundamental 2. Vale ressaltar que a formação não se dá apenas no contexto da graduação ou mesmo da licenciatura. Tampouco é constituída apenas em situações como cursos de pós-graduação, ou mesmo em cursos específicos de duração mais curta.

Mendes, Almeida e Toyoda (2011), no artigo *Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular*, apontam que

> [...] a preparação de professores por meio de cursos de curta duração não produzia os resultados esperados, uma vez que os professores continuavam chamando nossa atenção com a sensação de isolamento, impotência e incompetência para lidar com crianças com necessidades educacionais especiais inseridas em suas salas de aula, a despeito dos muitos cursos que haviam realizado. As principais solicitações dos professores estavam relacionadas à falta de profissionais especializados que fossem capazes de oferecer suporte de forma mais sistemática **no dia a dia** do processo educativo com essas crianças (2011, p. 83, grifo meu).

Ainda que a pesquisa das autoras tenha sido realizada no contexto da escola pública, vejo uma semelhança significativa com a escola particular nesse tópico. Por mais que o tema da inclusão escolar possa ser abordado em palestras e reuniões de formação, a demanda dos professores continua sendo por apoio no dia a dia, ligado à questão do como fazer na rotina da sala de aula. Não acredito que, de fato, esse apoio especializado e cotidiano seja sempre necessário, mas tal fala dos professores, tanto na citação quanto as ouvidas por mim e por outros aes com os quais tive contato, precisa ser levada em conta para se pensar o que pode ser feito para os professores se sentirem mais confiantes no processo de inclusão escolar. As autoras entendem que as formas colaborativas, nas quais estão presentes professores, familiares e profissionais, são muito benéficas para a inclusão escolar (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011). Um dos modelos apresentado por elas é o “coensino” ou “ensino colaborativo”

> [...] é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de

> planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes. Ele emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, como um modo de apoiar a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Assim, ao invés dos alunos com necessidades educacionais especiais irem para classes especiais ou de recursos, é o professor especializado que vai até a classe comum na qual o aluno está inserido colaborar com o professor do ensino regular (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011, p. 85).

O coensino se aproxima de alguma forma do modelo que vem sendo utilizado pelas escolas particulares atualmente, por não contarem, em sua maioria, com sala de recursos, levando para a sala de aula o apoio para o professor. Não acredito na possibilidade de fazer um paralelo direto entre educador especial e ae, mas sim na preciosidade da ideia de que qualquer profissional que entre em sala para apoiar o professor possa dividir com ele as responsabilidades, como apontado pelas autoras.

Mendes, Almeida e Toyoda (2011) afirmam também que, na literatura pertinente ao tema, as principais indicações são

> [...] oferecer informações e quebrar mitos e preconceitos; garantir formação permanente para todos os profissionais envolvidos no processo; valorizar o professor, que é o responsável por importantes tarefas da escola; e estabelecer sistemas de colaboração e/ou de cooperação, criando e/ou fortalecimento uma rede de apoio (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011, p. 84).

Acredito na enorme importância da circulação de informações para que sejam quebrados os preestabelecidos em relação às crianças. Como afirmado acima, defendo que isso possa ser feito mesmo antes de existir uma criança significativamente diferente na rotina dos professores e funcionários da escola. A possibilidade de criar uma imagem menos estigmatizada abre caminhos para que a relação se construa de forma mais livre. No entanto, ressalto, concordando com Bondia (2002), a necessidade de ter cuidado com o excesso de informação, para que esta não ocupe o lugar que precisa ser dado à experiência. Posto isso, penso que há várias formas das informações serem transmitidas. Uma delas é através de um formato mais tradicional e com um conteúdo delimitado. Por exemplo, sobre o que é considerado deficiência, sobre a legislação e políticas que defendem a permanência das crianças em escolas comuns, possibilidades das pessoas com deficiência, cursos sobre tecnologia assistiva, etc. Creio que tais assuntos seriam mais bem trabalhados principalmente através de situações reais, por exemplo, através da leitura de artigos e dissertações, ou mesmo de produções mais simples que podem ser trocadas entre escolas.

Entretanto, estou de acordo com Emilio (2004, p. 226), quando afirma que

> [...] mesmo com o fornecimento de informações necessárias, estas não parecem ser suficientes para impedir que as potencialidades dos alunos não sejam percebidas e as limitações de alguns deles, em determinados momentos, não sejam respeitadas. Aqui podemos pensar que as informações corretas, em si, não são suficientes para garantir que os professores tenham a abordagem desejada, pois tanto a forma de trabalhar as questões de grupo quanto a realização de atividades e avaliações diferenciadas para os alunos com necessidades educacionais especiais exigem a total revisão no conceito de educação trazido por cada professor, além da tolerância às constantes frustrações de suas expectativas em relação aos alunos.

Outra possibilidade é a discussão vir das próprias experiências que acontecem na escola. Muitas vezes, algumas cenas causam grande impacto nos atores envolvidos e algum tipo de relato começa a circular, nem sempre de modo construtivo. Parece-me que ter um espaço constituído para essas conversas acontecerem de maneira mais cuidada pode ter um efeito interessante. Coelho (2007, p. 93) apresenta uma cena em seu texto que expõe essa questão:

> Enquanto as crianças brincavam na sala, Mônica estava mordendo a grade da janela. Uma funcionária da escola viu a cena e fez o infeliz comentário de que "Mônica estava afiando seus dentes". Eis o lugar estigmatizado que ela tem com alguns funcionários da escola: de ameaça e perigo.

Esse efeito da circulação pelos corredores de cenas das crianças na escola cria a possibilidade de que falas como a relatada por Coelho (2007) sejam repetidas e criem uma imagem difícil de desconstruir sobre a criança. Em minha experiência, muitas vezes ouvia circular na sala dos professores cenas de Fernando, de quando ele estava nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mostrando-me que isso criava ansiedade sobre a chegada dele no Ensino Fundamental 2. Dessa forma, acredito na importância de que as conversas sobre esse aluno pudessem ter sido cuidadas antes mesmo dele chegar ao sexto ano, de modo a permitir, por exemplo, a circulação das cenas de conflitos, mas também de como eles foram evitados ou resolvidos, além dos sucessos de Fernando na relação com as outras crianças e com sua alfabetização. Essas últimas só foram relatadas aos professores do sexto ano, pouco antes das aulas começarem. Penso que a partir desse movimento seria possível construir o que Sekkel (2003, p. 70) chama de "memória da experiência do grupo",

> A importância de cultivar a memória do trabalho realizado coletivamente repercute e se instala como processo de apropriação: cuidamos de ser reconhecidos por aquilo que fazemos, e isso já está presente quando iniciamos uma ação. Fazemos com intenção de construir essa história coletivamente, e isso só é possível quando nos percebemos fazendo parte: solidários.

> Precisamos do olhar do outro, de alguém que reconhece, incentiva, participa, consente: não há sentido que se esgote em si mesmo (SEKKEL, 2003, p. 70).

A autora relata ainda que, diante da dificuldade de encontros presenciais com todos os educadores e funcionário da creche, foi criada uma "pasta da inclusão" (SEKKEL, 2003, p. 157), na qual cada um poderia escrever suas experiências com inclusão, que ficaria disponível sempre para leitura.

Em relação à segunda indicação dada pelas autoras (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011), mesmo acreditando que a formação permanente para os envolvidos no processo de inclusão escolar não pode ser a única estratégia para apoiar os professores e funcionários na desafiadora tarefa de oferecer uma educação adequada para todos, vejo-a como uma possibilidade interessante para que circule a informação – como discutido na primeira indicação –, bem como formas de fazer, gerando reflexões. Sobre essa última, Spagnuolo (2017) relata uma cena muito potente, na qual ela acompanhou uma professora de Alícia (a aluna que acompanhava) em um curso de alfabetização para crianças autistas. A professora estava bastante feliz com o curso num primeiro momento, pois receberia as tão esperadas orientações sobre como alfabetizar a aluna, todavia ao longo do curso essa percepção mudou:

> Após o curso pudemos conversar e foi interessante perceber a modificação de posição da professora. Se em um primeiro momento ela estava ansiosa, pois acreditava que entraria em contato com o "como fazer" de sua prática com a aluna, após o curso sua percepção havia mudado. "Deu para ter algumas ideias com esse curso, mas tem muita coisa que eu sei que não vai funcionar com a Alícia e que não tem nada a ver com o modo como eu trabalho", me disse a professora (SPAGNUOLO, 2017, p. 57).

Entendo, como Bondía (2002, p. 26-27), que "O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos". Assim, o movimento da professora de ir até o curso, ouvir sobre e refletir fez com que, ao mesmo tempo, ela percebesse que algumas estratégias indicadas não funcionariam e se colocasse no lugar de quem sabe sobre sua aluna (e também sobre si).

Outra questão sobre a formação permanente é o fato de ela ser "para todos os profissionais envolvidos no processo" (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011, p. 84). Isso é essencial para algo que vai aparecer também na quarta indicação das autoras: a necessidade de se criar uma rede de apoio para os professores. Para que essa rede seja forte o suficiente a ponto de apoiar o professor, ela precisa compartilhar os saberes e reflexões sobre os alunos. É difícil pensar, então, se algum funcionário da escola poderia ficar de fora dessa formação, afinal é

importante que todos compreendam a atividade fim da instituição, podendo participar e compartilhar. Afinal, o que é dito por um funcionário é escutado por outros funcionários e pelos alunos da escola, gerando um grande risco da estigmatização continuar presente, mesmo quando ela não parta dos professores. Não estou negando aqui a existência de especificidades em relação aos docentes, mas há algo que precisa circular entre todos, em especial se pensarmos na posição ocupada pelas pessoas com deficiência na sociedade.

A terceira indicação – valorizar o professor – não era algo que me parecia uma questão na escola de Carolina e Fernando. Os professores eram bastante valorizados e respeitados, o que me parece uma diferença significativa entre as escolas públicas e privadas – arrisco que mesmo entre as escolas privadas haja diferenças importantes nesse sentido. Por outro lado, eram professores bastante exigidos. Eu pude perceber ao longo dos meus anos de trabalho que estava diante de ótimos professores, com uma boa formação acadêmica, muitas vezes com especializações, mestrado e doutorado, além de terem anos de uma prática refletida. Por outro lado, eles tinham muita dificuldade de ocupar um lugar no qual não sabiam algo. Spagnuolo (2017, p. 146) fala sobre

> Um não saber que pode ser ponto de partida para novas criações. Um não saber que é condição de trabalho para que algo da ordem do singular possa surgir, e não como algo a ser eliminado já que insuficiente frente ao ideal. Assim, ao não obter as respostas prontas sobre como educar, o professor se vê diante de seu próprio desejo. Não tentar encobrir o impossível de educar é transformá-lo em motor para que a escola caminhe na direção que lhe for possível.

Portanto, mesmo diante de um contexto no qual os professores eram bastante valorizados, havia uma dificuldade por parte da escola de ajudá-los a sustentar esse lugar de alguém que não tem todas as respostas sobre todos os alunos; de que essa valorização também comportava a possibilidade de eles não estarem tão colados no ideal de professor (e, por que não, no ideal de aluno?), e sim mais próximos das situações encontradas no dia a dia de suas salas de aula. É importante ressaltar que essa questão não tem início no professor. Como afirma Crochik (2006), em uma cultura que valoriza a força, a fragilidade e a vulnerabilidade são algo a ser negado e alvo de um significativo julgamento social. Dessa forma, quando o professor afirma não saber de algo referente a sua função, sente-se numa posição desconfortável, cabendo à escola assegurar e incentivar que os professores falem sobre seus não saberes e suas dificuldades num ambiente no qual se sintam seguros.

Por fim, a última indicação feita por Mendes, Almeida e Toyoda (2011) – uma rede de apoio como forma de estabelecer sistemas nos quais esteja presente a cooperação – é uma forma de tornar as outras indicações mais possíveis. Elas afirmam então que

> No presente talvez uma das mudanças mais desafiadoras para os professores seria abandonar este papel tradicionalmente individual, de controle absoluto da sala de aula, para começar a agir de forma a compartilhar objetivos, tomadas de decisões, instruções, responsabilidades, avaliação da aprendizagem, resolução de problemas e enfim tudo o que envolve a administração da sala de aula (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011, p. 91).

Podemos ainda pensar em uma série de questões sobre a formação e o funcionamento da rede de apoio. Algumas dessas questões somente o dia a dia da escola será capaz de responder, mas penso não ser possível perder de vista que o aluno e a classe como um todo não são responsabilidade apenas do professor, e sim de toda a escola, inclusive do próprio aluno e da própria classe. Além disso, há muitos saberes decorrentes das experiências de cada profissional que é parte da instituição, e eles precisam ser compartilhados entre todos.

Dessa forma, concordo com Machado (2004, p. 2) quando afirma que "A inclusão se dá quando se devolve ao coletivo aquilo que foi individualizado no corpo do sujeito" e ainda que um objetivo importante na relação com os professores é "desvendar esse processo de individualização, restituindo ao coletivo aquilo que é produção coletiva" (MACHADO, 2004, p. 9). Entendo aqui que Machado (2004) faz o uso da palavra coletivo em seu tensionamento com o individual. Ainda que partindo de outro significado para esse termo, ao pensar na instituição como um todo, é possível almejar que exista, como afirma Sekkel (2003), a necessidade de se construir um coletivo na escola, ou seja, que se tenha como objetivo "o movimento em direção à criação de um coletivo que demarque fronteiras a partir de valores explicitados e aceitos, a partir dos quais será construída a identidade do grupo que integra a instituição" (SEKKEL, 2003, p. 68). Ressalta ainda a importância de que o grupo respeite e reconheça as diferenças, valorizando a experiência e superando a supremacia do especialista.

Retomando a presença do ae na escola, diante dessa ideia de rede de apoio ou da construção de um coletivo da escola, o ae faria parte? É possível não ser funcionário da instituição e fazer parte da rede/coletivo? Quais seriam as consequências dessa forma de relação? Como se estabelecem funções dentro de uma rede na qual as responsabilidades são compartilhadas por todos? Volto então à perspectiva de que havia relação direta entre a expectativa sobre os professores – e o que eles se sentiam preparados para fazer – e aquilo

esperado de mim como ae. É importante ressaltar que não havia em minha experiência, ao menos de forma intencional, essa perspectiva da formação de uma rede, apesar de terem acontecido momentos em que isso se mostrou como uma opção. Assim, entendo que o ae deva estar inserido em um espaço coletivo para a troca de experiências, no qual estejam presentes e em condições de igualdade todos os atores que participam do processo educacional da criança, não se tratando aqui da transmissão do saber do especialista.

Então, se o professor e professora não sentiam que tinham preparo ou formação suficiente, e a instituição não operava no sentido de deixar mais claro o que era esperado deles ou de apoiá-los na construção de um lugar no qual pudessem atuar de uma forma mais potente com todos os alunos dentro de uma rede de apoio, era muitas vezes destinada a mim uma série de funções que pareciam não me caber ou para as quais eu tampouco me sentia preparada ou formada para realizar.

Constantemente tinha a sensação de haver a expectativa de que eu pudesse auxiliar Carolina em todas as suas dificuldades com os conteúdos do ciclo anterior que haviam ficado por aprender, principalmente a leitura e a escrita; eu deveria ainda ter claro o que ela tinha de conhecimento e o que ainda não sabia/conseguia fazer; conhecer estratégias para seu aprendizado ocorrer; e, por fim, conhecer os conteúdos de todas as disciplinas do Ensino Fundamental 2 para ensiná-la e preparar materiais pedagógicos específicos para ela. Tudo isso mediando as relações entre os mais diversos atores desse processo de inclusão: professores, alunos, coordenação, orientação, funcionários da escola, pais, etc. Eu vivia a constante sensação de não dar conta e me perguntava frequentemente o que seria, então, a prioridade. Uma hipótese possível é que eu, na posição de ae, era figura na qual todas as dificuldades acabavam depositadas, no sentido de que eu pudesse resolvê-las e não, como esperado por mim, que eu pudesse estar com eles em seu não saber e na construção de soluções possíveis.

Algo que dificultava ainda mais a tentativa de Carolina aprender os conteúdos dos anos anteriores era sua recusa ao que era diferente daquilo vivenciado por seus colegas de classe. Principalmente, quando a consequência para aprender um assunto diferente era sair da sala de aula comigo e ir para a biblioteca. Araripe (2012) também percebia isso na relação da aluna que observou:

> É mais provável que o conteúdo trabalhado com a criança em processo de inclusão tenha mais sentido quando é similar ao conteúdo trabalhado em toda sala. Isso não ocorria com frequência em sala. De todas as situações observadas, apenas em torno 20% convergiam conteúdo ministrado pela professora com conteúdo adaptado para a criança" (ARARIPE, 212, p. 41).

A questão da leitura e da escrita aparecia sempre como uma urgência e, a cada ano, os novos professores reforçavam a importância de que ela soubesse ler e escrever bem, no sentido de que seria algo mais útil para a vida de Carolina do que muitas das matérias ensinadas por eles. Em outras matérias isso também aparecia, como cálculos simples de matemática, para que ela pudesse comprar coisas, compreender o troco e fazer contas simples com as horas, tamanhos, contar pessoas. Em relação ao ensino de história, havia a proposta de que pudesse recontar sua própria história antes de aprender a história do mundo. Em geografia, que soubesse onde morava, o nome da rua, bairro, cidade, e se localizasse, caso se perdesse.

Retomo então a ideia de que há um sentido definido nessas propostas defendidas pelos professores, e é assim que esses conhecimentos são distribuídos ao longo dos anos na escolarização de uma criança. Os anos iniciais são dedicados aos assuntos mais simples, mais concretos, que estabelecem relações com o cotidiano. Conforme a criança avança em sua escolarização, são possíveis relações mais distantes com o real e com o concreto, e começa a aprender, por exemplo as histórias de povos antigos e distantes, geografia política, fórmulas na matemática e a fazer leituras de textos mais complexos.

Porém, seja a lógica da utilidade do conteúdo a ser aprendido ou a da necessidade de existirem pré-requisitos para que se aprenda determinados conteúdos, como saber então o que é mais importante para Carolina? Isso que é importante é importante só para ela ou para todos os alunos daquela escola? E o que podemos chamar de educação adequada para ela é igual para todos os alunos? Como determinar a função da educação? O que devíamos ter como norte para basear nossas decisões? A inclusão escolar sempre gera inúmeras questões que retornam para a escola e para a educação de todos os alunos, abalando de alguma forma certezas e estabelecidos nas instituições. São muitas questões possíveis e, sabendo da impossibilidade de uma transformação radical imediata, o que pode ser feito? Quais transformações são possíveis? Machado (2017, p. 40) afirma que o aluno com deficiência na escola “tensiona o instituído” e ainda que “Tensionar o instituído é diferente de eliminar as forças em jogo” (2017, p. 40).

Acredito assim que se colocar como sujeito da experiência, ou seja, aquele definido “[...] por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (BONDÍA, 2002, p. 24) seja importante para quem educa ser capaz de suportar as tensões ao que está posto nas instituições. Por fim, sobre o preparo dos educadores, estou de acordo com Sekkel (2003, p. 154) quando afirma

> Não acredito em tempos de preparação: esperar os educadores/funcionários receberem formação e se sentirem preparados para só então iniciar o

> movimento de inclusão. A situação é presente, concreta, as crianças, educadores, instituição, já estão ali, não há o que esperar. Penso que o movimento deve ser o seguinte: as crianças entram, e o ambiente institucional se move para dar acolhida onde for necessário, para crianças, pais, educadores/funcionários, criando espaço de troca, de escuta, de acertos, colocando questões em discussão, elegendo prioridades.

4.5 Que efeitos pode ter a presença do acompanhante escolar?

Se por um lado tenho a intenção de, com a retomada de minha experiência, pensar na função do ae e em sua relação com a inclusão escolar, por outro lado, cada cena apresentada a seguir (e também as que já relatei) é atravessada por diversos outros fatores, para além da minha presença naquela escola, naquela sala de aula e na relação com um determinado professor ou professora. Contudo, há algo nessas cenas que acontece na minha presença como ae e tem efeitos interessantes nas possibilidades de acolhimento dos alunos acompanhados por mim, e nos professores com os quais convivi. Assim, as próximas cenas narram acontecimentos que acredito terem sido pequenas mobilizações ocorridas naquele ambiente, tanto no sentido de os professores se sentirem mais protagonistas dos processos de inclusão de seus alunos como da produção de reflexões sobre os instituídos da escola e da possibilidade da criação de uma rede de apoio e de um ambiente inclusivo.

> *Ao final da terceira aula do dia, eu e Jorge, professor de Carolina, saímos em direção à sala dos professores para o intervalo. Ele me contou que estava muito feliz com a resposta da turma para aquela aula que havia preparado. Explicou que a fez num formato bastante diferente do que havia usado no ano anterior, baseando em conversas que nós dois havíamos tido sobre formas através das quais Carolina poderia acompanhar e entender melhor os assuntos abordados em sala de aula. Contou ainda que ficou surpreso com o efeito que a aula teve em todos os alunos, e que acreditava que o conteúdo havia ficado mais claro dessa forma. Por fim, Jorge me agradeceu pelas informações sobre Carolina, e seguimos conversando sobre inclusão e seus efeitos possíveis.*

Jorge se mostrava bastante envolvido em pensar formas de Carolina aprender sua matéria, sempre me questionando sobre quais eram as habilidades dela e o que facilitava seu aprendizado. Íamos então, a cada encontro, tecendo novas formas do fazer, repensando as últimas estratégias utilizadas, discutindo como possibilitar que a participação de Carolina nas

aulas e atividades tivesse sentido para ela. Essa abertura e disponibilidade do professor foi extremamente importante para que a cena acima fosse possível, bem como para todas as possibilidades de aprendizado encontradas por Carolina em sua matéria ao longo daquele ano. Parra (2009, p. 127) relata algo parecido sobre dois dos professores com os quais teve contato em seu trabalho:

> É importante frisar nesse caso um elemento fundamental no progresso do trabalho que vai além das intervenções realizadas pela equipe: a postura que a primeira professora de Mônica e a professora de Daniel apresentaram diante de sua integração e desenvolvimento, e mesmo frente a pequenos ganhos, por menores que parecessem. O at, em seu trabalho, incentiva esse aspecto, mas aqui estou considerando que a abertura genuína por parte das professoras em fazer as crianças – Mônica e Daniel – participarem da turma assim como os demais fez completa diferença no andamento desse trabalho.

A partir de conversas com outros profissionais que atendiam Carolina e das minhas próprias observações no dia a dia com ela, era claro para mim que a probabilidade de ela memorizar algo ensinado através de imagens era muito maior do que através do texto ou da fala. A imagem, por mais estereotipada ou simples que fosse, criava uma possiblidade de ligar o conhecimento novo a algo mais concreto. Foi o que contei para Jorge. Em sua próxima aula, na qual o tema que vinha sendo estudado se tornaria mais complexo, ele preparou um material em formato de apresentação de slides com muitas imagens, no qual baseou a sua aula, ao final da qual aconteceu a conversa relatada na cena.

Havia uma importância muito grande em propiciar uma maior participação nas aulas para Carolina. Acredito, como Silva (2018, p. 113), que

> No caso de crianças que já se sentem estigmatizadas por uma condição física ou mental diferente das demais crianças, o movimento para criar condições de que estas participem ativamente das atividades é mais do que essencial. Será por meio disso que a criança ficará mais consciente daquilo que a diferencia, mas também de quais são suas possibilidades frente a isso.

Esse momento foi um dos poucos em que algum professor mudou de forma tão intencional sua aula para que Carolina pudesse compreender melhor o conteúdo e tivesse a possibilidade de participar, e o resultado foi muito positivo. Silva (2018, p. 135) apresenta uma cena na qual as professoras usaram estratégias em sala de aula para trazer a atenção de Marcos (o aluno acompanhado por ela) para a aula:

> Uma das coisas preferidas de Marcos, por exemplo, era inventar canções com melodias repetidas para responder ou ler o que era pedido. Uma professora, no terceiro ano, depois de alguns dias pedindo para que ele parasse de cantar, resolveu lhe fazer uma pergunta sobre o conteúdo cantado, uma intervenção que resultou numa maior participação dele nessa aula. Outras professoras também incluíram conteúdos de interesse de Marcos nas aulas para que ele participasse e tivesse mais interesse, usando os assuntos preferidos dele, carros, o barco e até futebol, além de usar seu nome para dar exemplos e formular perguntas para todos responderem.

Retomando a questão sobre o que seria então necessário como formação para os professores se sentirem seguros ao receberem em suas turmas alunos com diferenças significativas, vemos nesses casos que uma prática interessante pode surgir a partir de conversas sobre estratégias de ensino e de uma abertura do professor para ouvir – não só o que é dito pelos acompanhantes, mas também o que os alunos acompanhados dizem em suas aulas –, bem como para transformar a aula, dando a ela um formato que traga para mais perto alunos com grande dificuldade de se conectar ao seu conteúdo.

É importante, ainda, perceber que Jorge teve um cuidado em refletir sobre a mudança realizada, dando-se conta de que o ganho não ocorrera só para Carolina, mas também para os outros alunos da classe. Emilio (2004) traz em sua tese uma definição de professor mediador com base em Moretto (2002) que, a meu ver, aproxima-se bastante das características de Jorge:

> [...] a aula é o reflexo da concepção de conhecimento trazida pelo professor e para trabalhar dentro de uma perspectiva a partir da qual o conhecimento seja uma construção mediada pelo social, é necessário ser um professor mediador. Segundo este autor (op. cit), as principais atribuições necessárias ao professor mediador são: conhecer as características do seu grupo de alunos e o contexto social do qual fazem parte; ser capaz de definir com clareza os objetivos do ensino e da avaliação propostas; escolher as estratégias adequadas na intervenção pedagógica; saber perguntar e escutar o aluno; e atuar na zona de desenvolvimento proximal. Acrescento a estas a de ser capaz de verificar, constantemente, as necessidades trazidas por cada aluno e pelo grupo (EMILIO, 2004, p. 240).

O agradecimento do professor ao final da aula me surpreendeu e me fez pensar se meu papel ali seria, de fato, transmitir essas percepções para os professores e pensar junto com eles ideias para que Carolina pudesse se sentir mais parte daquela turma e aprender aqueles conteúdos. Compartilhar as percepções, angústias, frustrações, ideias e conquistas era necessário, assim como dividir a responsabilidade sobre um educar que demandava outras percepções e outros fazeres. Nesse sentido, eu poderia ser parte de uma rede de apoio? Mesmo sendo difícil responder essa pergunta, naquele momento percebi a existência de uma parceria capaz de funcionar.

Reconheço que, no contexto do Ensino Fundamental 2, dificuldades bastante concretas se colocavam para os professores. Eles encontravam Carolina uma ou duas vezes por semana em uma sala de aula com mais de 30 alunos, sendo pouco ou nada experientes em lidar com diferenças tão acentuadas em suas turmas. Como poderiam, então, conhecê-la melhor e perceber o que facilitava ou dificultava seu aprendizado? Por outro lado, havia um risco com a minha presença, de que eu ficasse no lugar já mencionado de alguém que tudo sabia sobre Carolina, assim afastando os professores de suas próprias possibilidades de saber sobre ela. Albano (2015, p. 127) relata:

> Com a professora, decidíamos se o mais importante para aquela atividade era verificar se Renato tinha assimilado o conteúdo ou se o objetivo era que ele conseguisse produzir um registro escrito. Isso norteava o tipo de ajuda que eu ofereceria e o posicionamento que adotava diante dele e da tarefa.

Essa experiência de Albano (2015) era algo que eu almejava bastante estabelecer com os professores de Carolina e de Fernando. No entanto, essa possibilidade de conversar sobre o dia o dia e cada atividade proposta parecia não caber no tempo e no tipo de relação mantida entre mim e aqueles dez professores que se revezavam na sala ao longo do dia e da semana. Não sem dificuldades, isso se tornou mais possível quando foi proposto que os professores ficassem responsáveis, com a ajuda da coordenação, pelo estabelecimento de objetivos para Carolina em suas matérias.

Uma preocupação grande dos professores era como Carolina poderia acompanhar as aulas e conteúdos na velocidade em que eles aconteciam no Ensino Fundamental 2, bem como a troca constante de professores, o volume de leitura, lições, trabalhos, entre outras atividades. Então foi proposto que cada professor pudesse pensar para sua própria matéria quais seriam seus objetivos para Carolina, assim conseguiriam avaliá-la ao final de cada período por suas atividades, provas e trabalhos individuais ou em grupo, segundo critérios estabelecidos.

> *Maria, professora de Carolina, em uma roda de conversa na sala dos professores, contou que havia pensado em quais seriam os objetivos para aquela aluna na matéria dela, o que a levou a rever seu planejamento anual e, para cada tema, escolheu o que acreditava ser mais essencial e importante para o dia a dia de Carolina. Maria contou então que, ao fazer essa revisão do conteúdo, acabou repensando a importância e tempo usados com alguns temas e fez mudanças no seu planejamento anual para todos os alunos.*

Para Maria, esse exercício de pensar nos objetivos para Carolina em sua matéria fez com que ela pudesse repensar seu próprio trabalho. Muitas vezes, essa mesma professora criava fichas com exercícios e atividades para Carolina fazer e, a partir dessas, repensava algo para a turma toda ou usava o material nas aulas de apoio destinadas aos alunos que tinham mais dificuldade em sua matéria.

Para grande parte dos professores, eu criava o material que era entregue para Carolina como alternativa ou complemento ao que era dado aos alunos de sua sala. Se não havia material específico, auxiliava de alguma forma Carolina a fazer o que era proposto para a classe toda. Em alguns casos eu elaborava a avaliação e estudava com ela. O professor era responsável por corrigir, o que muitas vezes causava um estranhamento pois, apesar do material produzido por mim passar pelos docentes e pela coordenação antes de ser entregue para Carolina, a minha expectativa sobre o que ela deveria saber e responder naquelas questões nem sempre era a mesma do professor. Quando a tarefa de criar os objetivos foi passada para os professores, isso facilitou o trabalho com Carolina e teve como produto extra a possibilidade de eles repensarem a própria atuação.

Albano (2015, p. 127-128) coloca que havia, de sua parte,

> [...] um posicionamento ético, na medida em que era importante validar e (re)afirmar, através das minhas intervenções, que a professora era responsável pelo processo de escolarização do Renato, era ela a gestora da sala de aula e do processo de ensino-aprendizagem e eu não podia responder sozinha por mudanças neste enquadre.

Ainda que eu buscasse compartilhar tal responsabilidade com os professores, muitas dificuldades se colocavam e não era raro eu me sentir bastante sozinha na tomada de decisões, mesmo que elas passassem sempre por alguém responsável na escola, fosse um professor ou a coordenação. Eram situações que envolviam a aprovação do material proposto ou, algumas vezes, sugestões, mas não havia um momento de troca sobre a produção em si ou de percepções sobre os retornos que Carolina dava diante do material produzido para ela. Mesmo na proposta na qual os professores estabeleciam os objetivos, muitas questões e forças estavam postas, e o tempo parecia sempre muito escasso para o que se pretendia. Uma fala bastante frequente dos professores no início do ano era a dificuldade de estabelecer objetivos para uma aluna que não conheciam, então se demandava um tempo para que eles pudessem entender quem era Carolina. Uma das tentativas por parte da equipe de coordenação e orientação para lidar com esse aspecto era criar uma pasta para cada matéria, com cópias de todas as atividades realizadas por Carolina

em cada ano, além de uma cópia de seu caderno. Assim, de um ano para o outro, seria possível retomar o que havia sido feito, bem como o desempenho de Carolina nas atividades.

Penso que a ideia de uma pasta onde fosse colocado o material de Carolina era muito interessante, porém incompleta. Todavia, o material não era suficiente por si só para "contar" para aqueles professores quem era aquela aluna, e o estabelecimento dos objetivos acabava demorando bastante, o que tinha impactos na participação dela nas aulas. Como citado anteriormente, Sekkel (2003) relata que, em sua experiência na creche foi criada uma "pasta da inclusão". Contudo, diante de poucos registros depositados pelos educadores/funcionários na pasta, uma estagiária foi solicitada para realizar os registros. Ela então trabalhou durante um ano registrando, fazendo entrevistas, tirando fotos. Acredito que teria sido bastante importante para o processo de inclusão de Carolina que outros formatos de informações pudessem ter sido colocados nessa pasta, para além do material didático utilizado. Eu me lembro de uma atividade que realizei com Carolina na qual fui registrando as etapas de sua compreensão de um texto, as intervenções feitas e as minhas impressões sobre o processo. Segundo uma professora, isso possibilitou a ela compreender melhor o que a aluna conseguia fazer sozinha e o que conseguia fazer com ajuda. Caso ela tivesse visto apenas a ficha completa ao final da atividade, não poderia ter acesso ao processo. A entrevista com os professores e funcionários da escola ou a escrita deles mesmos sobre como se sentiram e se perceberam durante o período em que tiveram contato com Carolina, também poderia ter sido de grande ajuda para outros professores e funcionários dos anos posteriores.

Outra questão que aparecia era o próprio tempo de Carolina nessa divisão entre quais eram conteúdos do ano em que estava e o quais eram dos anos anteriores. Como dividir o pouco tempo de Carolina entre esses dois objetivos? Uma das respostas encontradas para essa questão era a saída da sala comigo para realizar tarefas diferentes da que o professor estava fazendo com os demais alunos. Essa situação sempre me causava um incômodo, não pelo fato de estar fora da sala em si, mas pela dificuldade de se estabelecer critérios para quando isso era necessário ou importante. Por exemplo, nas narrativas de Parra (2009), Nascimento (2015), Albano (2015) e Spagnuolo (2017), a saída da sala é um desejo manifestado pelo aluno ou pela aluna, e que ia sendo cuidado pela ae e pelos professores no sentido que a criança pudesse estar em sala o máximo possível, mas respeitando suas possibilidades.

Por outro lado, no caso de Carolina, não havia um desejo dela de sair, tampouco de realizar atividades diferentes. Então, se por um lado me causava um incômodo que ela permanecesse em sala mesmo sem compreender o que estava sendo explicado ou escrevendo e apagando diversas vezes as respostas das fichas que não compreendia, por outro as saídas me

pareciam pouco intencionais e com um risco grande de se criar uma escola paralela para Carolina dentro da própria escola, ou ainda de que ela ficasse distante de seus colegas de classe e de seus professores.

Para Fernando, a adaptação de material era bem menos extensa e os objetivos mais semelhantes aos da turma, mas seu tempo também era atravessado pela dificuldade de que ele estivesse em sala de aula, de forma bem parecida com as saídas dos alunos das narrativas presentes nas dissertações citadas. Suas constantes saídas, além de tornarem a apreensão do conteúdo mais complexa, também faziam com que ele quase nunca terminasse suas fichas e atividades. Isso também criava lacunas em seu aprendizado, bem como tornava difícil para os professores avaliarem suas atividades atrasadas e posteriormente suas avaliações e notas finais. Era justo que ele tivesse mais tempo que os outros alunos? Como saber quando colocar limites para as saídas e tratá-las como escolhas sujeitas a consequências?

Araripe (2012, p. 68) apresenta uma cena interessante para pensar essa questão:

> [...] Professora passa uma atividade em sala na qual divide a turma em dois grupos, de meninos e meninas. Cada grupo deveria elaborar perguntas sobre o corpo humano (1ª parte da atividade), para depois compartilharem na turma (2ª parte da atividade). Professora diz para a AT que Ariel não saberia participar da primeira parte da atividade (formulação das perguntas) e enquanto elas terminassem de corrigir a tarefa de casa, os alunos formulariam as perguntas. Depois, na hora de compartilhar as perguntas, Ariel entraria na roda das meninas. AT aceitou.

Há nessa cena uma tentativa da professora de realizar uma divisão pensando no que ela acreditava que Ariel seria capaz de fazer, além de garantir a correção da tarefa de casa que não havia sido terminada. A professora tentou então equilibrar o tempo de sua aluna baseado no que estabelecera para ela como prioridade, nesse caso, terminar a lição. No entanto, isso criou para a aluna uma condição de participação da atividade um tanto artificial, pois se ela não havia formulado a pergunta junto com seu grupo, que sentido faria compartilhá-la com a turma? Ariel entrou no grupo porque a professora acreditava que ela poderia aprender com aquela atividade ou apenas porque acabara a lição? Coloco aqui essas perguntas, não para questionar a divisão em si feita pela professora, mas sim para indagar se há uma intenção refletida nesse procedimento.

Por fim, a cena relatada por mim coloca em questão também o lugar do planejamento e da produção de material na inclusão, e a importância que ela ocupa no contato do professor com o aluno. Até que ponto deve então ser feita por outro profissional? Por outro lado, é possível para um professor se dedicar a isso, considerando sua carga de trabalho? Haveria a possibilidade

de criar um material que pudesse, respeitando as individualidades, ser usado por todos os alunos?

Novamente, a tensão do instituído precisa ser mantida. Estou de acordo com Albano (2015, p. 98) quando afirma que

> Legitimar as produções da criança e sustentar questionamentos sobre a tensão que se produz entre singular e coletivo se faz imprescindível para a escola aproximar-se de uma prática inclusiva, que não paute suas decisões em entendimentos construídos *a priori*, evitando colocar a criança-diferente no lugar de "café com leite" ou lhe exigindo que se normatize.

A cena a seguir mostra a ampliação de possibilidades no aprendizado e relações de Fernando quando a responsabilidade sobre seu aprendizado é compartilhada e a professora é apoiada.

> *A professora propôs aos alunos uma ficha longa e bastante desafiadora para ser feita em uma "dobradinha" (quando o mesmo professor dava duas aulas seguidas – cerca de 100 minutos). Fernando era capaz de fazer a maior parte daqueles exercícios, ainda que precisasse de algum incentivo para começar ou alguma ajuda para separar as informações nas questões. Começou a fazer a ficha sozinho, mas logo se levantou e foi até a minha mesa. Ajudei-o com a questão e ele me pediu que sentasse com ele, o que fiz. Fui então incentivando que ele continuasse. Fez mais dois exercícios e logo perdeu o interesse, começou a querer riscar a minha mão e pedir que eu desse meus aneis para ele. Diante da minha recusa, ele ficou muito bravo e disse que eu nunca fazia nada do que ele pedia. A professora, percebendo a situação, falou que, a partir daquele momento, seria ela que o ajudaria com a ficha. Eu me levantei e passei a circular na sala, buscando ajudar os outros alunos que estavam com dúvidas.*
> *A professora conseguiu que Fernando fizesse mais alguns exercícios, mas logo ele se levantou e passou a ir atrás de mim, novamente querendo me riscar e me perguntando o que eu estava fazendo ali. Percebendo a situação, eu saí da sala e a professora foi atrás dele dizendo para ele se sentar, que ela o ajudaria com o próximo exercício. Ele concordou, mas por pouco tempo. Logo saiu da sala e foi atrás de mim, já chegou tentando me riscar com sua caneta, bastante bravo. Eu disse que não gostava quando ele falava comigo daquela forma. Nesse momento, Mariana, professora assistente, passou e perguntou o que estava acontecendo. Eu expliquei, e ela disse que queria conversar com Fernando sobre aquilo na quadra. Os dois saíram conversando, e eu*

> *fui para a biblioteca preparar um material. Depois, Mariana me contou que conseguiu voltar com Fernando para sala e ficou com ele até o final da aula fazendo os outros exercícios da ficha.*

Não era raro que Fernando tivesse posturas bastante agressivas, negando-se a conversar comigo ou com o professor ou professora da sala. Diante da minha insistência, ameaçava fazer coisas para se machucar ou para me machucar. Fui percebendo que, às vezes, ao trocar de interlocutor ele se acalmava e podia conversar, falando sobre o ocorrido, aceitando inclusive voltar à atividade que estava fazendo. Com ele, percebi o quanto os meus *a priori* precisavam ser abandonados para que pudéssemos ter um encontro de verdade. Assim, precisei abandonar a ideia de que quanto mais tempo passássemos juntos mais tranquila se tornaria a nossa relação e aceitar que a intensidade de cada encontro com Fernando, fazia com que o nosso vínculo se desgastasse rapidamente. Foi preciso entender que, se com Carolina havia um desejo intenso de um fazer junto com a equipe, com Fernando esse desejo se tornou ainda mais importante, ou eu contava com a colaboração dos demais – professores assistentes, professores de outros anos (que já haviam sido professores de Fernando ou ainda iriam ser), coordenadores, orientadores, funcionários que ficavam nos corredores da escola e nos pátios na hora dos intervalos, funcionários da biblioteca e da limpeza, com os próprios colegas de Fernando – ou não seria possível sustentar minha relação com ele por muito tempo. Hoje percebo que o que me parecia naquele momento apenas uma "troca" era, na verdade, a importância da formação de uma rede de apoio e do compartilhamento da responsabilidade pelos alunos da escola.

Não pretendo me alongar na discussão sobre a importância e participação das crianças da escola na inclusão dos alunos com diferenças significativas, mas com Fernando percebi o quanto parte daquela turma sabia sobre ele e sobre como podiam ajudá-lo em momentos mais difíceis. Fui descobrindo, através de conversas sobre os anos anteriores de Fernando na escola, que essa relação dele com a turma havia sido construída de maneira muito intencional e cuidadosa por professores e equipe que o haviam acompanhado anteriormente.

Na dissertação de Silva (2018) há uma discussão importante sobre a relação do aluno acompanhado por ela e os demais alunos da classe, no que isso tinha de potência, mas também nas inúmeras dificuldades e na certeza de que é necessário a escola se colocar e buscar uma mediação intencional dessas relações. Em minha experiência percebia que, ao mesmo tempo em que era possível ver como algo potente o envolvimento dos alunos na inclusão escolar, principalmente com Fernando, também havia sempre uma preocupação – que às vezes impedia um incentivo maior – de que os alunos pudessem ser prejudicados, especialmente no que dizia

respeito ao aprendizado dos conteúdos mais formais, fosse pela própria presença de Fernando na turma ou pelo incentivo para que eles também o apoiassem em seu dia a dia. Em sua dissertação, Albano (2015) aponta o impacto que pode ter nas outras crianças a convivência com uma criança autista ou psicótica.

Retorno então à cena narrada para trazer uma outra, vivida por Parra (2009), que se mostra importante em um sentido bastante parecido de compartilhamento de responsabilidades e onde a atuação de funcionários da escola teve efeitos bastante interessantes:

> No dia seguinte, assim que cheguei à escola, Silvana veio relatar algo que chamou sua atenção: contou que Mônica chegou atrasada. Não fosse sua expressão de entusiasmo, eu logo pensaria que aconteceu algum problema. Para o meu alívio, tratava-se do contrário. O procedimento empregado com os alunos que chegam atrasados era: os pais deixavam a criança na entrada da escola e o porteiro as levava até a sala. Por iniciativa do próprio porteiro, tal conduta também foi adotada com Mônica, que não demonstrou nenhuma resistência em ser acompanhada por ele até a sala. Esse fato me chamou atenção, pois foi a primeira vez que identifiquei os funcionários da escola adotando com Mônica a mesma postura que têm diante dos outros alunos (PARRA, 2009, p. 102).

Essa cena traz um ponto de vista bastante importante, não exatamente porque foram aplicadas à Mônica as mesmas regras que valiam para os demais alunos, mas porque na aplicação daquelas regras o funcionário em questão se posicionou e se responsabilizou também por Mônica em sua entrada na escola. Podemos imaginar um outro cenário muito plausível, no qual a professora da classe ou a ae seriam chamadas para buscar Mônica porque ela é diferente. Parra (2009) traz ainda uma surpresa, tanto sua quanto da professora de Mônica, no que diz respeito à cena ter se dado sem conflitos. Não acredito que essas relações se darão sempre de forma tranquila; poderia ter acontecido da aluna se recusar a entrar em sala ou acompanhar o porteiro da escola, mas quando foi dada a ela a possibilidade de se relacionar com aquele funcionário, ela pôde, por sua vez, mostrar que também conseguia sustentar outras relações dentro da escola.

Tenho duas intenções principais ao apresentar as três cenas relatadas: expor momentos nos quais os professores de sala e assistentes puderam se aproximar dos alunos que acompanhei, bem como os efeitos dessa aproximação, e aprofundar a reflexão sobre a rede de apoio. Entretanto, analisar os aspectos de minha atuação como ae nesse contexto ainda se apresenta como um desafio, pois inúmeras variáveis tornam cenas como essas possíveis.

Albano (2015) levanta algumas questões interessante sobre sua relação com as professoras – principalmente, mas também com os outros funcionários da instituição – com as

quais trabalhou. A autora afirma que em seu trabalho como ae tinha o desafio de apoiar outros adultos no processo de poderem ser figuras de referências para os alunos que acompanhavam, além de buscar estar "[...] muito próximo à professora, conversando sobre as diferenças e especificidades das nossas funções, tentando pactuar uma divisão de papeis nas intervenções [...]" (ALBANO, 2015, p. 122). Em seu caso, isso pôde resultar em cenas como esta:

> A professora relatou que, antes dos ats, Gustavo conseguia esperar mais o tempo das outras crianças terminarem a lição e aguardar a sua vez para receber a ajuda dela. Ela percebia também que algumas respostas que ele dava para as lições estavam menos completas do que antes. Combinamos então que nos momentos da rotina destinados às lições eu ficaria fora da sala ou sentada ao fundo e a professora faria a tarefa com ele. Com essa mudança notamos uma melhora significativa na qualidade das respostas de Gustavo nas lições (ALBANO, 2015, p. 104).

Acredito que essa cena seja bastante importante, pois demonstra a possibilidade de a professora estar como protagonista do processo de inclusão, percebendo seu aluno e o que é melhor para ele, podendo inclusive permitir e promover o afastamento da ae. Por fim, a autora afirma que "Era uma função do AT: compartilhar, coletivizar, incluir a professora (e a coordenação ou demais pessoas da escola, quando fosse pertinente) nas estratégias e manejo que at e criança acompanhada viviam individualmente" (ALBANO, 2015, p. 128).

Entendo que Albano (2015) afirma uma possibilidade do ae atuar em rede com os demais envolvidos no processo de inclusão dos alunos. Lerner, Caitano e Cavalcanti (2017, p. 106-107) também afirmam a necessidade de o ae atuar em rede na escola e a importância de

> [...] que o acompanhante escute o discurso dos educadores e produza questões na escola que a faça sair do lugar, movimentar-se. A criança, como aluno da escola, mobiliza diariamente os profissionais envolvidos na tarefa de ensinar, e o trabalho do acompanhante deve se articular em rede com os profissionais da escola para criar espaços de interlocução em que os diversos olhares sobre a mesma criança possam coexistir, ampliando as possibilidades de intervenções e criações que visam à construção de um lugar de aluno a partir do encontro com o outro e os objetos do conhecimento disponibilizados pela escola.

Penso ser importante ressaltar que tal rede não pode ser centralizada no ae nem em outro ator, pelos riscos já citados da ocupação de um lugar de especialista dentro da instituição, bem como do perigo de desresponsabilizar a escola no processo de inclusão do aluno com diferenças significativas. Acredito na importância de cada um se responsabilizar pelo lugar que ocupa na relação. Assim, se o professor é o gestor da sala de aula, então na relação com os alunos ele já

tem um lugar central, devendo estar assim para todos os alunos. Entretanto, a rede de apoio precisa ser horizontal, ou seja, a palavra de cada um dos atores que apoiam a rede deve ter o mesmo valor.

4.6 Cada caso é um caso?

> *Dias antes de começarem as aulas, fui em uma reunião na qual estavam presentes o corpo docente, coordenação e orientação que acompanhariam Fernando naquele ano. Também estávamos eu e o outro acompanhante escolar de Fernando (que havia acompanhado o aluno no ano anterior), bem como sua professora e coordenadora do ano anterior. Nessa reunião, foi apresentado o histórico de Fernando no Ensino Fundamental 1, as estratégias encontradas para que ele se integrasse à turma e aprendesse, assim como alguns problemas enfrentados. Muitos dos professores presentes eu já conhecia, pois eles haviam sido professores de Carolina em meu primeiro ano naquela escola. Um deles perguntou se faríamos como o que havia sido feito para Carolina, e a resposta foi "Não, cada caso é um caso, pois o trabalho de inclusão é um trabalho quase artesanal"*

Esta é uma visão bastante comum na inclusão escolar: que diante de alunos diferentes e com questões diferentes, cada inclusão deveria ser tratada como única. Por exemplo, Nascimento (2015) cita em seu texto a fala de uma autora, afirmando que esta defende a ideia da escola montar uma estratégia na qual cada caso seja analisado individualmente:

> Essa caracterização da inclusão pode ser vista com uma perspectiva praticamente artesanal, já que exige um olhar para o singular, para as necessidades de cada um, para os movimentos e direcionamentos de cada criança e para o manejo com um cuidado particular, mas sem perder de vista o que está no contorno social (PEGORELLI[14], 2011 apud NASCIMENTO, 2015, p. 38).

É muito importante que seja defendida a singularidade de cada aluno na escola, que suas habilidades e dificuldades sejam levadas em conta. As questões e demandas de cada aluno e aluna são sempre diferentes, inclusive dos que não são considerados o público alvo da educação

[14] PEGORELLI, A. L. C. B. Um acompanhamento terapêutico na escola: seus alcances e possíveis entraves. In: O declínio dos saberes e o mercado do gozo a psicanálise na educação. **Anais do 8º Colóquio do LEPSI IP/FE-USP**. São Paulo, SP. 2011. Disponível em: https://goo.gl/m77Hsp. Acesso em: 08 jan. 2019.

especial. No entanto, mesmo quando pensamos apenas nos alunos com diferenças significativas em relação aos outros, não há a possibilidade, por exemplo, de criar materiais pedagógicos ou estratégias que sirvam para todos. Em minha experiência, isso ficou bastante claro, por mais que estivesse na mesma escola, em um ano do qual já conhecia os conteúdos e projetos, familiarizada com boa parte dos professores e funcionários, o meu trabalho enquanto ae de Fernando me demandava questões muitas vezes diferentes das demandadas no acompanhamento de Carolina.

Portanto, não podemos perder nunca de vista a importância de considerar cada aluno e aluna em sua individualidade, e reforço aqui a ideia de que isso precisa ser estendido a todos os alunos e alunas da escola. Inclusive porque a presença de alunos como Carolina, que tinha dificuldade com contas de subtração no nono ano, causava sempre um mal-estar em relação aos alunos com dificuldades muito menos significativas, mas que precisavam frequentar a escola no contraturno em aulas de apoio, faziam recuperação ou eram reprovados. Assim, estou de acordo com Silva (2018) que as falas sobre injustiças aparecem quando não está claro para os demais alunos que tipo de apoio aquela criança precisa e seu porquê. Todavia, acredito que elas também podem acontecer quando os alunos não se sentem respeitados em sua própria individualidade. Retomo então a ideia de um ambiente inclusivo que busca se sensibilizar com as necessidades de todos (SEKKEL, 2003).

Pegorelli (2011 apud NASCIMENTO, 2015) afirma ainda uma questão bastante importante, que é manter a ideia do social sempre presente. Afinal, as crianças na escola não estão apenas juntas em uma sala, é essencial que seja criada a ideia de um grupo do qual as crianças façam parte. Assim, precisa ser constante a atenção para que, diante do respeito à subjetividade da criança, esta não seja tirada do convívio com o grupo. Igualmente, a tensão que se manifesta entre o individual e o coletivo precisa ser cuidada diariamente, sem que se criem formas engessadas e preconcebidas de agir.

Parra (2009, p. 124) afirma que

> [...] é preciso lembrar que cada criança representa uma experiência, ou seja, não é possível generalizar os casos. Um ponto positivo disso é que as perspectivas de futuro de cada uma não ficam limitadas a uma generalização. Por outro lado, cada criança se torna um novo desafio para os profissionais envolvidos, exigindo novos esforços na tentativa de incluí-la.

Concordo com Parra (2009) sobre a impossibilidade das generalizações, porém acredito que essa perspectiva de cada criança como um novo desafio possa ser, aos poucos, colocada em outra posição, caso algumas mudanças mais estruturais na escola sejam realizadas. Penso então

que, ainda que seja preciso (e precioso) manter a ideia da individualidade de cada aluno, a repetição de frases como “cada caso é um caso” ou ainda “a inclusão é um trabalho artesanal” podem carregar consigo percepções que não apoiam a construção de uma escola inclusiva. A questão não são as frases em si, mas que tipo de relação de diferença tentam marcar. Se pensarmos na primeira frase, o que se marca quando chamamos os alunos de casos? Todos os alunos são casos? Não sem razão é convocada uma palavra do campo da saúde. Na segunda frase, o que a ideia de pensar a inclusão como um trabalho artesanal marca em relação ao que não é inclusão? E como delimitamos o que é ou não inclusão escolar? Se, como afirma Sekkel (2003), “O educador é um artesão”, então porque o trabalho artesanal só é convocado quando se fala em inclusão escolar?

Certa vez, conversando com uma professora de uma outra escola (também privada), ela disse acreditar que a escola na qual trabalhava tinha um compromisso real com a inclusão escolar, contudo as soluções para as diferentes questões surgiam em um formato improvisado, que ela chamava de “puxadinhos”. Essa imagem faz bastante sentido para mim: pequenas construções feitas de uma forma improvisada e que permitem a não realização de mudanças estruturais necessárias para a derrubada de alguns entraves à educação de todos. E ainda, os “puxadinhos”, desmanchados assim que o aluno para outra série ou ciclo, precisam ser reconstruídos a cada vez que chega um novo aluno. Dessa forma, a sensação é que a inclusão não é vista como um projeto da escola, inserido nela, mas fica concentrada naquele aluno específico, em um “puxadinho” de exceções criadas especialmente para ele e desmanchadas assim que ele passa, sem abalar as estruturas da instituição como um todo.

Voltando para a discussão sobre a posição do ae na escola, acredito que, em alguns formatos, o Acompanhamento Escolar pode ser visto como um “puxadinho”, que não é integrado ao projeto de inclusão da escola, mas sim que é todo o projeto de inclusão de um aluno específico. Algo que só está na escola porque aquele aluno está, e não porque há um projeto de construção de uma escola inclusiva, o que leva o ae a se perceber exatamente nesse lugar, dentro da escola, mas ao mesmo tempo fora dela, ligado à instituição única e exclusivamente pelos alunos que acompanha. Assim, o que é criado e pensado como mudanças e projetos importantes para que a inclusão aconteça não se liga ao corpo da escola, indo embora com o aluno ou com o ae quando este encerra seu trabalho.

Não acredito que essa seja a única forma de realizar um acompanhamento nem que essas sejam as únicas consequências possíveis da presença de um ae na escola. Creio, como já foi dito, que o ae pode integrar o projeto de inclusão da escola, ser só mais uma das estratégias utilizadas para a criação de uma escola para todos, podendo então compartilhar e construir junto

com a equipe saberes, estratégias e registros para que os alunos acompanhados sejam integrantes da instituição e recebam uma educação adequada. Entretanto, as questões ligadas à contratação, pagamento e posição estabelecida para o ae na escola sempre atravessarão as possibilidades que este terá para agir nessas relações.

Uma outra consequência possível de se pensar em cada caso isoladamente é que os aprendizados não poderiam ser transpostos para outra situação. Entendo que as experiências sejam sempre singulares, no entanto seu acúmulo pode produzir saberes passíveis de serem transmitidos. Assim, se experiências anteriores existem, não é possível partir de um lugar onde elas não são consideradas. Porém, se entendemos a singularidade de cada aluno como a impossibilidade de acumular experiências sobre o que foi vivido e construir saberes que possam ser utilizados em outras situações, então o trabalho sempre parece muito árduo, pois é como se começássemos do zero todas as vezes.

Portanto, quando o professor pergunta se faríamos com Fernando como havia sido feito com Carolina e recebe como resposta uma negativa, isso tem consequências para a forma como o professor entende o processo do qual foi parte com aquela aluna. É compreensível que exista um desânimo e um cansaço prévio diante da perspectiva de não haver aproveitamento de nada do que fora aprendido e construído. É uma pergunta ampla, que requer bastante cuidado em sua resposta. De fato, o "não" seria adequado para perguntas como "Podemos usar o mesmo material produzido para Carolina?", ou ainda "Fernando também não frequentará as aulas de francês?". Por outro lado, se fosse Jorge – professor de Carolina que transformou sua aula para que ela pudesse participar – fazendo uma pergunta sobre repensar uma aula para que Fernando se interessasse mais e participasse, a resposta seria "sim".

Acredito na possibilidade e na necessidade de que as experiências vividas sejam valorizadas como parte da construção de saberes sobre a inclusão escolar, ainda que os alunos não sejam iguais e não possa haver uma generalização sem alterações de todas as práticas experienciadas. Não só com as próprias experiências, mas também com as vividas por outras pessoas. Concordo com Bondía (2002, p. 27) quando este afirma que o "[...] saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria". Assim, não acredito que ler as narrativas de outras pessoas nos mestrados utilizados para a realização deste trabalho pudesse por si só ter me preparado para o que viveria como ae de Fernando e Carolina. Mas durante meu trabalho como ae, podendo ler tais experiências em diálogo com as minhas próprias, penso que teria sido muito enriquecedor para minha prática. Mesmo considerando que a maior parte dos mestrados tratasse de casos nos quais as crianças

haviam sido diagnosticadas como psicóticas ou autistas, havia diversas estratégias utilizadas e reflexões que poderiam ter me oferecido inspiração para minhas próprias práticas.

Albano (2015, p. 40) afirma que “A escola inclusiva precisaria, então, de muito mais do que adaptações no espaço físico ou no conteúdo curricular. Precisaria interrogar e problematizar seus ideais naquilo que eles produzem de subjetividade e de relações de poder”. Portanto, para que possa deixar de construir “puxadinhos”, é preciso uma transformação tão radical da escola a ponto de não ser mais possível existir sem o que precisou ser transformado para que a inclusão pudesse acontecer. Dessa forma, proponho que os “puxadinhos” sejam substituídos por uma transformação da escola que permita a circulação dos saberes e das responsabilidades sobre todos os alunos, que o construído a partir da ideia de um projeto de escola inclusiva seja tramado na mesma estrutura que sustenta a própria instituição.

4.7 Quais as possibilidades de atuação do acompanhante escolar na inclusão escolar?

Escolhi, para nomear esta última seção, transformar o objetivo do trabalho em uma pergunta. Retomo a ideia de que as perguntas não têm aqui a função de organizar uma dinâmica de pergunta/resposta e sim de que, podendo continuar como questões, permitam que o objeto desta pesquisa – minha experiência como acompanhante escolar – possa ser observado por novos ângulos. Assim, é importante que algumas questões apresentadas possam ser sustentadas como tal e não silenciadas, suportando as tensões presentes no cotidiano das escolas. Entretanto, acredito que, mesmo sem a intenção de fornecer respostas ou fórmulas prontas que garantam o sucesso no processo de inclusão escolar, seja possível defender algumas posições em relação à educação de pessoas com diferenças significativas.

Dessa forma, penso ser essencial enfatizar o lugar privilegiado que dedico à experiência neste trabalho, que pode ser entendido de três formas diferentes: a minha própria experiência, elegendo-a como objeto principal de minha pesquisa, em torno da qual construí as questões que constituem esse texto; as experiências do autor e das autoras das dissertações de mestrado que eu trouxe para o diálogo ao longo do trabalho, e que me possibilitaram reflexões tão importantes; e ainda minha defesa da criação, a partir de Sekkel (2003), de um ambiente inclusivo nas escolas, no qual a experiência seja propiciada e valorizada. Acredito, dessa maneira, não se tratar somente de uma escolha metodológica para uma investigação, mas de um modo de abordagem em que a construção do saber seja compatível com um posicionamento ético demandado pela própria ideia de inclusão, uma vez que é central valorizar a possibilidade

de construção conjunta na qual os diversos atores envolvidos possam se engajar para a criar novas formas de fazer.

Desse modo, assim como Sekkel (2003), entendo que o ambiente inclusivo não é um estado, e sim um processo, já que

> [...] Se trata de caminhar na direção da pessoa que queremos ser e do mundo no qual queremos viver, e esse caminhar se dá a partir do reconhecimento e remoção dos obstáculos que estão presentes na determinação da nossa realidade atual. E nem podemos saber quais encontraremos no caminho, pois que alguns (ou muitos) só se revelarão a partir de ações desencadeadoras (SEKKEL, 2003, p. 163).

Retomando a pergunta com a qual intitulo a seção – quais as possibilidades de atuação do acompanhante escolar na inclusão escolar? –, me parece que o ponto principal estabelecido no tecido deste texto é o cuidado para que uma prática inclusiva não se transforme numa resposta excludente. Tal cuidado mostra a complexidade enfrentada, o que pode ser visto imediatamente diante das inúmeras formas não só de se nomear essa função, mas também de ocupá-la em termos de demandas e vínculos. Se pude perceber através da pesquisa realizada que alguns traços parecem se repetir nos diferentes casos, como a convocação de um profissional, diante da presença de um aluno ou aluna com diferenças significativas, que resulta na vinculação do ae com a criança – independentemente de quem remunere ou contrate o profissional – e cujo trabalho acontece com o aluno na sala de aula, também foi possível perceber que o modo como essa convocação acontece e o lugar que o ae ocupa na instituição são atravessados por muitas variáveis, fazendo com que essa prática possa ter efeitos muito diferentes.

É possível encontrar em alguns textos, como nos de Nascimento (2015) e Albano (2015), uma preocupação com o risco de que práticas como a do Acompanhamento Escolar individualizem nas crianças as problemáticas em relação à inclusão escolar, de modo que, ao não se ter no horizonte acomodações coletivas para lidar com as dificuldades encontradas, a prática de inclusão, por se limitar a ações individualizadas, acaba tendo um efeito de exclusão no mesmo ambiente. Estou de acordo com as autoras de que esse risco exista, exigindo assim do ae uma postura na qual esteja constantemente atento aos efeitos de seu trabalho para a criança acompanhada, para a instituição e para a relação que a criança e instituição estabelecem. Essa atenção aos efeitos consiste na consideração de uma série de questões, que passam pelas funções e atribuições do ae, sua posição e possibilidades de atuação com os outros atores envolvidos, chegando à própria expectativa da escola sobre os alunos e o que se entende por

inclusão. É claro, como pudemos discutir ao longo do texto, que isso se trata de um processo, em que a própria reflexão e discussão sobre essas questões pode reorganizar e fazer com que os envolvidos se posicionem em relação a suas expectativas e sobre a própria ideia de educação inclusiva.

Acredito no combate à postura manifestada por algumas escolas de vincular a matrícula de qualquer criança com alguma diferença significativa à presença de um ae, por desconsiderarem, mesmo antes de conhecerem a criança, suas características para além de um possível diagnóstico. E ainda, que a presença do ae seja vinculada a um plano de retirada gradual, à construção de um ambiente no qual a instituição possa prescindir daquele apoio, que muitas vezes parece tão indispensável.

Por ter como objeto minha experiência como acompanhante escolar, este trabalho poderia ter tido inúmeros focos ou outras tantas cenas poderiam ter sido escolhidas. Porém, como já mencionado, trouxe para o trabalho episódios que ilustraram perguntas que me acompanharam durante todo tempo em que atuei como ae. Tais perguntas tinham como foco principal o que cabia a mim como ae e a minha relação com a instituição, em especial com os professores. Ao longo da pesquisa pude perceber o quanto os professores tinham dificuldade em se sentirem aptos a terem em suas turmas alunos com diferenças significativas, muitas vezes demandando um apoio em seu dia a dia, lugar que na maior parte das escolas particulares vem sendo ocupado pelo ae. É inegável que o professor precisa de apoio e é necessária a nossa sensibilidade diante de suas dificuldades e inseguranças. Porém, não acredito que o ae seja a única resposta possível para essa demanda. Acredito, sim, que as soluções para os impasses e a remoção de obstáculo para a inclusão escolar possam sempre ser soluções coletivas que distribuam a responsabilidade sobre a educação. Portanto, reforçando a ideia defendida na seção anterior, é preciso que a escola caminhe em uma direção na qual a inclusão escolar seja parte do que ela é como instituição, e não um “puxadinho”. Sendo um espaço que propicie a troca de experiências entre todos os seus funcionários, na qual os saberes circulem e se faça junto, compartilhando responsabilidades e conquistas.

Acredito que este trabalho se insere e contribui tanto no campo de estudos da educação inclusiva quanto no campo no qual a psicologia encontra a educação. Minha escolha pela realização deste trabalho no Instituto de Psicologia se deu por entender que, diante da convocação de psicólogos para escola, é sempre necessário que estejamos atentos às intenções e aos efeitos dessa presença. Almejo que ele possa ser lido criando diálogos com outras experiências e podendo ampliar os debates sobre a educação inclusiva.

Tenho consciência de que, ao escolher um foco para meu trabalho, muitas questões deixaram de ser discutidas ou não tiveram espaço para aprofundamentos, como a relação do acompanhante escolar com a família, a criação do vínculo com o próprio aluno acompanhado, questões que envolvem preconceito ou ainda a relação que os demais alunos da escola podem estabelecer na inclusão escolar. Dentre as questões não aprofundadas neste trabalho, acredito que a experiência de acompanhantes escolares em escolas públicas possa ser bastante essencial ao refletirmos sobre a constituição de políticas públicas na área da inclusão escolar.

Dessa forma, encerro este trabalho acreditando que ele não cria receitas para uma realidade ideal, mas pode reconhecer obstáculos e refletir sobre formas de removê-los, na certeza de que tantos outros obstáculos aparecerão.

REFERÊNCIAS

ALBANO, P. B. **Quando o acompanhamento terapêutico encontra a escola:** a construção de uma prática intercessora. 2015. 156 f. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 10 mar. 2015. Disponível em: http://tede2.pucsp.br/handle/handle/17087. Acesso em: 08 jan. 2019.

AMARAL, L. **A.** Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. **Diferenças e preconceito na escola:** alternativas teóricas e práticas. 8ª edição. São Paulo: Summus, 1998.

ANGELUCCI, C. B. Educação em conjunto para todxs: percurso de um possível. In: MACHADO, A. M.; LERNER, A. B. C.; FONSECA, P. F. (Org.) **Concepções e proposições em psicologia e educação:** a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: Blucher, 2017. p. 87-100. Open acces. Disponível em: https://openaccess.blucher.com.br/article-details/05-20826. Acesso em: 08 jan. 2019.

ARARIPE, N. B. **A atuação do acompanhante terapêutico no processo de inclusão escolar.** 2012. 104f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Fortaleza, 2012. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/6815. Acesso em: 08 jan.2019.

ASSALI, A. M. Inclusão escolar e acompanhamento terapêutico: possibilidade ou entrave?. In: **Psicanálise, educação e transmissão**, Col. LEPSI IP/FE-USP, 6, 2006, São Paulo. Disponível em: https://goo.gl/7c9rGH. Acesso em: 08 jan. 2019.

BENJAMIN, Walter. **Origem do Drama Barroco Alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas – volume 1. 8ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr, 2002. Disponível em: https://goo.gl/MKAK9U. Acesso em: 08 jan. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 ago. 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 08 jan. 2019.

_____.Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 08 jan. 2019.

_____. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 08 jan. 2019.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 jul. 2015a, p. 2. Disponível em: https://goo.gl/XA4qTg. Acesso em: 08 jan. 2019.

_____. MEC. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: https://goo.gl/aJbxeD . Acesso em: 08 jan. 2019.

_____. MEC. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**. Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf. Acesso em: 08 jan. 2019.

_____. MEC/ SECADI/ DPEE. Nota técnica nº 24 de 2013. **Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764 (Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista)**. Disponível em: https://goo.gl/H84gSp. Acesso: 08 jan. 2019.

_____. MEC/ SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: https://goo.gl/wXDwty. Acesso: 08 jan. 2019.

_____. MEC. **Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores na Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: https://goo.gl/ezbv3E. Acesso em: 08 jan. 2019.

_____.MEC. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 08 jan. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: https://goo.gl/j565kd. Acesso em: 08 jan. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: https://goo.gl/68Ktwn. Acesso em: 08 jan. 2019.

_____. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2015b. Disponível em: https://goo.gl/Kg7RBQ. Acesso em: 08 jan. 2019.

CAIADO, K. R. M. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 329-338, set/dez. 2009. Disponível em: https://goo.gl/f9E7Xj. Acesso em: 08 jan. 2019.

COELHO, C. F. M. **Convivendo com Miguel e Mônica:** uma proposta de acompanhamento terapêutico de crianças autistas. 2007. 120 f. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: https://goo.gl/TW7ur5. Acesso em: 08 jan. 2019.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa:** Teorias e Abordagens. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed. 2006

EMILIO, S. A. **O cotidiano escolar pelo avesso:** sobre laços, amarras e nós no processo de inclusão. 2004. 265 f. Dissertação de Mestrado – Universidade de São Paulo, São Paulo, 21 dez. 2004. Disponível em: https://goo.gl/7ekroH. Acesso em: 08 jan. 2019.

FRAGUÁS, V. **Saindo do ab(aut)ismo:** o vivido de uma experiência a partir de um trabalho de Acompanhamento Terapêutico. 2003. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 30 nov. 2003.

FRAGUÁS, V; BERLINK, M. T. Entre o pedagógico e o terapêutico algumas questões sobre o acompanhamento terapêutico dentro da escola. **Estilos da clínica**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 7-16, 2001. Disponível em: https://goo.gl/63JuAB. Acesso em: 08 jan. 2019.

GAGNEBIN, J. M. **Walter Benjamin:** os cacos da história. Brasiliense. 2ª edição. 1993.

_____. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 1997

_____. **História e narração em Walter Benjamin**. 2ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GAVIOLI, C.; RANOYA, F.; ABBAMONTE, R. A prática do acompanhamento educacional na inclusão escolar: do acompanhamento do aluno ao acompanhamento da escola. In: In: **Psicanálise, infância e educação**, Col. LEPSI IP/FE-USP, 3, 2002, São Paulo. Disponível em: https://goo.gl/z9SUyk. Acesso em: 08 jan. 2019.

KUPFER, M. C. M. Educação terapêutica: o que a psicanálise pode pedir à educação. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 53-61, 1997. Disponível em: https://goo.gl/1JfisP. Acesso em: 08 jan. 2019.

_____. A escola protagonista: Proposta LV para práticas inclusivas e transformadoras. In: KUPFER, M. C.; PATTO, M. H. S.; VOLTOLINI, R. (Orgs). **Práticas inclusivas em escolas transformadoras:** acolhendo o aluno-sujeito. 1ª edição. São Paulo: Escuta Fapesp, 2017. p. 9-14.

LERNER, A. B. C..; CAITANO, D. S.; CAVALCANTI, I. C. N. Intervenções no escolar: problemáticas da inclusão. In: MACHADO, A. M.; LERNER, A. B. C.; FONSECA, P. F. (Org.) MACHADO, A. M.; LERNER, A. B. C.; FONSECA, P. F. (Org.) **Concepções e proposições em psicologia e educação:** a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: Blucher, 2017. p. 101-114. Open acces. Disponível em: https://goo.gl/9GUo7F. Acesso em: 08 jan. 2019.

MACHADO, A. M. Educação inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando? In: **27ª Reunião Anual da ANPED**, Sessão Especial Ética, Subjetividade e Formação docente: políticas de inclusão em questão, 2004, Caxambu (MG). Disponível em: https://goo.gl/ms3Fsh. Acesso em: 08 jan. 2019.

_____. A experiência sensível e a constituição do problema em um trabalho de intervenção. In: MACHADO, A. M.; LERNER, A. B. C.; FONSECA, P. F. (Org.) MACHADO, A. M.; LERNER, A. B. C.; FONSECA, P. F. (Org.) **Concepções e proposições em psicologia e educação:** a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: Blucher, 2017. p. 29-48. Open acces. Disponível em: https://goo.gl/4BroqF. Acesso em: 08 jan. 2019.

MANTOAN, M. T. E.; Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. **Inclusão Escolar:** pontos e contrapontos. 7ª edição. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-30.

MARQUES, A. M. Berlim revisitada ou a cidade da memória: Infância em Berlim por volta de 1900. **Artefilosofia**, Ouro Preto, n.6, p. 34-43, abr. 2009. Disponível em: https://goo.gl/1LZLPd. Acesso em: 09 jan. 2019.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set/dez, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf. Acesso em: 08 jan. 2019.

_____. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, mai/ago, 2010. Disponível em: https://goo.gl/4CEzg9. Acesso em: 8 jan. 2019.

NASCIMENTO, V. G. **O acompanhamento terapêutico escolar no processo de inclusão de uma criança autista**. 2015. 132 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 06 jul. 2015. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19009. Acesso em: 08 jan. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal Dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: https://goo.gl/7YN7wN. Acesso em: 08 jan. 2019.

PARRA, L. S. **Atando laços e desatando nós:** reflexões sobre a função do acompanhamento terapêutico na inclusão escolar de crianças autistas. 2009. 153 f. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília, Brasília, 22 jan. 2009. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/4637. Acesso em:08 jan. 2019.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia:** uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PRIETO, R. G. Política de Educação Especial no Brasil: evolução das garantias legais. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Orgs.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos:** avanços e desafios. Vitória (ES): EDUFES, 2013. p. 17-35. Disponível em: https://goo.gl/xqq7bt. Acesso em: 08 jan 2019.

ROSA, J. G., **Grande Sertão:** Veredas. 12ª edição. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1978.

SANTOS, M. C. D. Do Direito à Educação. In: SETUBAL, J. M.; FAYAN, R. A. C. (Org.); **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**: Comentada. Campinas: Fundação FEAC, 2016. p. 61-73. Disponível em: https://goo.gl/Y2b2Ls. Acesso em: 0 jan. 2019.

SATO, L.; SOUZA, M. P. R. de. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 29-47, 2001. Disponível em: https://goo.gl/QBJtvE. Acesso em: 09 jan. 2019.

SEKKEL, M. C. **A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil:** relato e reflexão sobre uma experiência. 2003. 189 f. Tese de Doutorado – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 29 abr. 2003.

SEKKEL, M. C. et al. Linha do Tempo das Políticas Públicas para o Enfrentamento dos Problemas de Escolarização. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 38, n. 4, p. 649-661, out. 2018. Disponível em: https://goo.gl/PHYZo3. Acesso em: 09 jan. 2019.

SILVA, F. D. da. **Entre laços e desenlaces**: a constituição de uma experiência de acompanhamento escolar. 2018. 154 f. Dissertação de Mestrado – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 29 jan. 2018. Disponível em: https://goo.gl/uXi8fT. Acesso em: 08 jan. 2019.

SPAGNUOLO, L. S. **Acompanhamento terapêutico na escola**: entre o educar e o analisar. 2017. 186 f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 31 ago. 2017. Disponível em: https://goo.gl/n1vRxf. Acesso em: 08 jan. 2019.

UNESCO. Conferência Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: https://goo.gl/9s83ri. Acesso em: 08 jan. 2019.