

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Paula Buainain Albano

**QUANDO O ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO ENCONTRA A
ESCOLA: A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA INTERCESSORA**

MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

SÃO PAULO

2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Paula Buainain Albano

**QUANDO O ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO ENCONTRA A
ESCOLA: A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA INTERCESSORA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Social, sob orientação da Profa. Dra. Maria Cristina Vicentin.

SÃO PAULO

2015

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Profa. Dra. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Profa. Dra. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Para Luís, Gustavo, Renato
e todas as crianças com quem tive
o privilégio de trabalhar.

AGRADECIMENTOS

À minha família, meus pais Carlos e Vilma, e meus irmãos Roberta e André, pelo apoio incondicional, incentivo, carinho e toda a força que vocês sempre me deram, minha mais profunda gratidão.

Ao Fernando, por todo o amor, paciência, bom humor e companheirismo nos momentos em que mais precisei, por alegrar minha vida com sua música.

Aos meus amigos, a família que eu escolhi para me acompanhar, pelos encontros, conversas e risadas quando mais precisei, me sinto honrada em tê-los por perto e podermos partilhar mais este percurso: Flora, Cadu, Murilo, André, Roark, Paula, Jéssica, Fábio, Rafael, Heitor, Gabriel, Renata, Luisa e Roberta.

À equipe do Grupo Laço, que topa esta jornada de se aventurar pelos caminhos do AT na escola comigo, pelas trocas, aprendizados, parcerias, calorosas discussões, construções e desconstruções constantes da nossa clínica: Thomas, Taísa, Juliana, Olivia, Cláudia, Mariana, Carolina, Sabrina, Luisa, Thiago e Priscila. Em especial aos parceiros Marcos e Maria Carolina, amigos queridos, com quem partilho muito do percurso pelo campo do AT na escola, desde minha primeira experiência profissional, pelo incentivo, carinho e aprendizado que vocês me proporcionam.

À Maria Cristina Vicentin, orientadora que me acompanhou de perto neste processo, que muito ensina com sua generosidade, ética e dedicação, com quem partilhei ricos e vivos encontros intercessores.

Aos colegas do Núcleo, pelas discussões, contribuições, sugestões de leitura, risadas e pela possibilidade de compartilharmos as aventuras da pesquisa e da escrita: Sander, Júlia, Adriano, Rodrigo, Alyne, Dayse, Renata, Carol, Sérgio, Paulo, Saulo, Marina e Cláudia.

Às professoras Adriana Marcondes Machado e Miriam Debieux Rosa, pelos apontamentos fundamentais no exame de qualificação, que tanto enriqueceram o texto.

À Daniela Teperman, que tem me acompanhado nos processos da escrita e na construção da minha clínica, pelo carinho, estímulo e apontamentos do texto.

À Bela pelo apoio, incentivo e disponibilidade na revisão do texto do relatório de qualificação.

Às escolas, famílias, crianças e profissionais com quem tive a oportunidade de trabalhar e com quem muito aprendi.

Ao CNPq pelo apoio na realização desta pesquisa.

O apanhador de desperdícios

Uso a palavra para compor meus silêncios.
 Não gosto das palavras
 fatigadas de informar.
Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão
 tipo água pedra sapo.
 Entendo bem o sotaque das águas.
Dou respeito às coisas desimportantes
 e aos seres desimportantes.
 Prezo insetos mais que aviões.
 Prezo a velocidade
 das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim esse atraso de nascença.
 Eu fui aparelhado
 para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
 Meu quintal é maior do que o mundo.
 Sou um apanhador de desperdícios:
 Amo os restos
 como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
 Porque eu não sou da informática:
 eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.

(Manoel de Barros)

RESUMO

ALBANO, P. B. Quando o acompanhamento terapêutico encontra a escola: a construção de uma prática intercessora. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Psicologia Social- PUC-SP, 2015.

Esta pesquisa se propõe 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. A partir de uma leitura clínica, política, crítica e institucionalista de duas experiências de acompanhamento terapêutico de crianças em escolas, realizadas junto ao Grupo Laço, um grupo que apoia projetos de inclusão escolar, discutimos as especificidades desta modalidade de atendimento: as demandas e as funções que cumpre na escola, os efeitos que a presença do acompanhante terapêutico produz nos atores envolvidos e os principais pontos de tensão que permeiam o trabalho. Evidenciamos, então, o desenho metodológico desta prática, que chamamos de intercessora, pois busca promover espaços de vizinhança entre pessoas com experiências distintas, que entram em relações de troca, sem prioridade ou inferioridade entre os saberes. Tal metodologia caracteriza-se por um processo de trabalho que se dá de modo cogestivo, lateralizado, no qual todos os atores participam ativamente do projeto de inclusão: acompanhante terapêutico, educadores, pais e crianças, de forma a construir um plano comum. Compõe ainda a metodologia, o trabalho com as crises e nas crises, bem como a inclusão dos efeitos produzidos no processo de trabalho. Para tanto, nos apoiamos em conceito-ferramentas da análise institucional, lançamos mão de algumas reflexões sobre a clínica do acompanhamento terapêutico, que se aplicam ao campo escolar, e sobre o campo da inclusão escolar propriamente dito, principalmente as discussões em torno da diferença e da igualdade e os princípios da inclusão, que contrastam com os da integração, alinhados aos processos de normalização.

Palavras-chave: Acompanhamento terapêutico; inclusão escolar; análise institucional.

ABSTRACT

ALBANO, P. B. When the therapeutic accompaniment meets the school: the construction of an intercessory practice. Masters Dissertation. São Paulo: Psicologia Social- PUC-SP, 2015.

The present research aims in studying the issue of therapeutic accompaniment as a support device to the inclusion of children with special educational needs in the regular education system. From a clinical, political, critical and institutionalist reading of the therapeutic accompaniment of children in schools, conducted with Grupo Laço, a group that supports school inclusion projects, we discussed the specificities of this modality of treatment: the demands and functions which are met at school, the effects that the presence of a therapeutic accompaniment produces in the actors involved and the main points of tension that permeate the work. We show the methodological design of this practice, which we call intercessory because it seeks to promote the neighborhood spaces between people with distinct experiences that enter in the trade relations, without priority or inferiority between the knowledges. This methodology is characterized by a co-management work process, lateralized, in which all actors play an active roll in the inclusion project: therapeutic accompaniment, educators, parents and children, in order to build a common plan. The methodology is also comprised of the work with the crisis and in the crisis, as well as the inclusion of the effects produced in the work process. For this, we rely on concept-tools of the institutional analysis, we employ some reflections on the therapeutic accompaniment clinic, which is applied to the school field and about the school inclusion field itself, especially the discussions about the difference and equality and the principles of inclusion, which contrast with the integration, aligned with the standardization processes.

Keywords: Therapeutic accompaniment; school inclusion; institutional analysis.

SUMÁRIO

Introdução	11
Capítulo 1- O campo da educação inclusiva: marcos históricos, legais e conceituais	29
1.1 Marcos Históricos e Legais.....	32
1.2 Entre inclusão e diferença: uma perspectiva para habitar este campo	38
Capítulo 2 - Acompanhamento terapêutico e escola: percursos de um encontro	47
2.1 Contextualizando o dispositivo do acompanhamento terapêutico.....	47
2.2 Aproximações do acompanhamento terapêutico com a escola	54
2.2.1 Projeto Giramundo- Oficinas e Redes em Saúde Mental.....	56
2.2.2 Lugar de Vida - Centro de Educação Terapêutica	64
2.3 O que nos falam os profissionais que atuam como acompanhantes terapêuticos na escola	70
Capítulo 3 - O Grupo Laço e o acompanhamento terapêutico na escola: uma prática intercessora	78
3.1 O Grupo Laço e seu modo de funcionar.....	79
3.2 Do modo de trabalho com os diários e da forma de organização do material	84
3.3 Gustavo, o AT e o cabo de guerra.....	86
3.3.1 Encomendas.....	87
3.3.2 Desenvolvimento do trabalho	92
3.3.3 Análise da demanda e o analisador PECS	107
3.3.4 A interrupção ou O estouro do cabo de guerra	111
3.4 Renato: um AT construído a muitas mãos.....	114
3.4.1 Renato, a escola e o AT	114
3.4.2 O cotidiano do trabalho	121
3.4.3 Despedidas.....	130
3.5 Como fazemos: sobre o método de trabalho do AT na escola.....	132
Considerações Finais	142
Referências Bibliográficas	149

Introdução

Este trabalho aborda a temática do acompanhamento terapêutico¹ como um dispositivo de apoio ao processo de inclusão de crianças ditas com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. Discutimos as especificidades desta modalidade de AT, os principais pontos de tensão que o permeiam e indicamos algumas pistas metodológicas para o trabalho de AT na escola, isto é, destacamos os modos pelos quais esta prática produz efeitos intercessores² no campo em que intervém.

O acompanhamento terapêutico é um dispositivo de atendimento que surgiu no campo da Saúde Mental entre os anos 1960 e 1970, no bojo da Reforma Psiquiátrica, como alternativa ao modelo de exclusão da loucura que passava a ser severamente criticado, enquanto reivindicava-se tratamento e um lugar social para as pessoas até então segregadas. Constituiu-se a partir do movimento de desinstitucionalização da loucura, que culminou na criação de novas formas de atenção à saúde mental, problematizando, assim, a relação da loucura com os espaços urbanos através da construção de novos campos de experimentações entre o acompanhado e a cidade.

Se as primeiras experiências de AT se deram com pacientes adultos e psicóticos, que se encontravam em processo de internação ou de pós internação psiquiátrica, ao longo dos anos sua área de atuação ampliou-se significativamente. Atualmente, o AT atende também idosos, adolescentes, adultos e crianças que apresentam situação de intenso sofrimento psíquico, com prejuízos na circulação pelo espaço público e no estabelecimento de laços sociais. Um desses desdobramentos levou o AT para o campo escolar: no âmbito da infância, a inclusão social envolve necessariamente a inclusão escolar, já que este é o espaço socialmente atribuído à infância.

¹ Usaremos a sigla *AT* para acompanhamento terapêutico e *at* para nos referir ao profissional acompanhante terapêutico.

² Essa noção será apresentada nesta Introdução, no item *Pensando a prática do AT na escola numa perspectiva institucional*.

A inclusão escolar é um campo político, teórico e prático em construção e sob tensão. Mobilizada pela presença das crianças-diferentes, a escola tem sido demandada a rever seus princípios e a repensar suas metodologias e atividades curriculares. Diante deste desafio, a parceria das escolas com os psicólogos e profissionais da área da saúde se tornou cada vez mais frequente. O acompanhante terapêutico é um desses profissionais que ampliou sua atuação para a área escolar, e sua presença é cada vez mais comum nas escolas, como apoio aos processos de inclusão.

O trabalho de AT se difundiu especialmente entre as escolas particulares. Entretanto são escassas as publicações que discutem as especificidades dessa modalidade de atendimento. Esta dissertação busca sistematizar e colocar em análise esta prática, tendo como objeto uma experiência específica, realizada junto ao Grupo Laço³, do qual sou coordenadora e membro da equipe clínica.

Nesta pesquisa assumimos uma perspectiva que desnaturaliza⁴ a aproximação entre AT e escola, isto é, que procura entender como se deu o deslocamento de um dispositivo de tratamento da área da saúde mental para o território escolar e quais elementos se agenciam para a criação da demanda por este tipo de trabalho. Buscamos explicitar as especificidades deste tipo de atendimento, quais são as demandas e as funções que cumpre o AT na escola. Indagamos também a respeito dos efeitos que a presença do at produz na criança acompanhada, na equipe escolar e nos demais atores envolvidos – crianças da escola, família, profissionais da área da saúde, entre outros.

Consideramos o AT um dispositivo de intervenção institucional, aos modos da análise institucional (AI). Neste sentido, problematizamos o AT quando entendido como uma modalidade de atendimento clínico realizado na instituição. Uma das instâncias do trabalho é a própria escola e suas lógicas de

³ O Grupo Laço é composto por psicólogos, de orientação psicanalítica, que atuam na construção de projetos terapêuticos singulares e projetos de inclusão escolar junto às escolas particulares. O acompanhamento terapêutico na escola é o principal tipo de atendimento realizado pela equipe.

⁴ A naturalização é um processo pelo qual um fenômeno é tomado como algo normal, já dado, como se fosse decorrente da própria natureza das coisas. A desnaturalização busca desterritorializar, desfamiliarizar, levar ao estranhamento este fenômeno para construir uma visão sobre ele que considere as lógicas de sua produção e de seu funcionamento. Tal operação põe em jogo uma perspectiva história, que nos mostrar que aquilo que é hoje, nem sempre foi assim.

funcionamento, que atravessam e influenciam a prática do AT; isto é, a intervenção do at se dá *na escola* e também *com a escola*. Trata-se de uma clínica *nas instituições* (no sentido estrito do termo, ou seja, nas organizações, grupos etc.), *das instituições* (pois considera também como objeto de suas intervenções as práticas cotidianas e de trabalho, as tensões entre forças instituintes e instituídas, que institucionalizam um modo de vida), além de intervimos *como instituições* (como profissionais, atravessados por inúmeras instituições e que atualizam suas implicações em análise)⁵.

No entanto, a minha história como at na escola começou muito antes da entrada no Grupo Laço. Meu primeiro dia de aula como at foi em 2005, quando acompanhei um garoto no seu ingresso na escola. Esta experiência se deu num estágio extracurricular, durante a graduação em psicologia, impactando profundamente minha formação⁶ e, posteriormente, minhas escolhas profissionais.

Luís tinha 11 anos de idade e havia iniciado sua vida escolar há poucos meses, por iniciativa da at, que o acompanhava anteriormente, e do Centro de Atenção Psicossocial Infantil no qual era atendido. Durante um ano e meio, uma vez por semana, eu e Luís frequentamos uma sala especial (de uma escola estadual de São Paulo), cuja porta era fechada por uma grade e trancada com um cadeado. Mesmo neste cenário, que mais lembrava uma prisão, podia observar os efeitos e mudanças sobre Luís e sua mãe quando ele passou a ir

⁵ Instituição é um conceito polissêmico e definido por diversos autores de formas distintas. Com a AI, a instituição deixa de ser definida como um estabelecimento ou um lugar físico e passa a ser entendida como “uma dinâmica contraditória construindo-se na (e em) história ou tempo” (LOURAU, 1993, p. 11). As instituições são redes de relações de saber-poder, que instituem regimes de verdade e valores que passam a pautar as relações (PAULON, 2005). O tempo todo somos atravessados pelas múltiplas instituições que se interpenetram e se articulam entre si para regular a produção e reprodução da vida. Lourau (1993) afirma que no interior de toda instituição há uma tensão das forças instituintes (processo mobilizado por forças produtivo-desejantes, que tendem à transformação, ao devir das potências), que inventam instituídos (é o status quo, uma tendência à imobilidade, à estática, a serviço da reprodução, e que, ao mesmo tempo, tem função de ordenar as atividades). O autor considera que há contradições no interior de ambos. Por institucionalização entende-se o processo dinâmico, o devir, o “produto contraditório do instituinte e do instituído, em luta permanente, em constante contradição com as forças de autodissolução” (LOURAU, 1993, p. 12).

⁶ Este atendimento inspirou a escrita do meu trabalho de conclusão de curso da graduação, intitulado *A psicose na criança, seus pais e seus avós*, orientado pela Profa. Dra. Camila Pedral Sampaio.

para a escola. Ele, que “*não tinha jeito*”, que vestia roupas sempre sujas, que não tinha nenhum brinquedo, que vivia trancado em casa e às vezes era amarrado, passou a ter um uniforme limpo e seu material escolar era cuidado com zelo. Todos os dias em que eu chegava à casa de Luís para levá-lo à escola, ele estava na porta, me esperando com a mochila no colo, pronto para sair. A experiência em si foi muito difícil, dada a complexidade da situação, mas os efeitos sobre Luís e sua família, decorrentes de sua ida à escola, me surpreendem até hoje.

As reflexões e questionamentos que dão corpo a esta pesquisa, e que envolvem os campos da Educação Inclusiva e do AT na escola, são presença constante no meu cotidiano de trabalho desde então. Ao colocar o AT na escola em análise, esperamos contribuir para a construção de uma leitura crítica sobre este trabalho que tem se tornado tão “natural” nas escolas e para o debate quanto às práticas educacionais inclusivas.

Pensando a prática do AT na escola numa perspectiva institucional

Historicamente, a aproximação da educação com a saúde se deu a partir da tentativa de entender e classificar as crianças que não aprendiam como as outras, que não acompanhavam os colegas na sala e que tinham muita dificuldade no processo de aprendizagem (PATTO, 2010). Já no final do século XVIII e início do século XIX, os especialistas, inicialmente provenientes da medicina e posteriormente da psicologia, começaram a se ocupar com as dificuldades de aprendizagem escolar.

O principal papel da psicologia e da medicina junto à educação era a avaliação e classificação das crianças que não se enquadravam nos critérios estabelecidos como “normais” para a época, produzindo um discurso médico-científico que reforçava cada vez mais os rígidos valores e padrões estabelecidos por uma sociedade disciplinar e normativa. É neste cenário que surgem os testes psicológicos como instrumentos de mensuração e materialização da diferença, não mais inscrita nos corpos – como as

deficiências físicas- mas em um domínio interior (ROSE, 2008). Eles transformam o invisível em visível, calculável e administrável. Nas palavras de Rose (2008):

A psicologia ganhou seu poder na indústria, na escola, no exército, na prisão, precisamente pela necessidade desses órgãos de administrar seres humanos à luz de um conhecimento de sua natureza, e, fazendo isso, ajudou a dar uma nova legitimidade à autoridade: a autoridade deixou de ser arbitrária (p. 158).

São muitas as consequências do modo como se deu esta aproximação entre a psicologia e a educação, e que deixaram marcas na psicologia escolar até os dias de hoje. Herdeiros desta filiação histórica, de um modo de fazer psicologia como uma ciência a serviço da classificação e da normatividade, os psicólogos passam a ser vistos como detentores do saber que desvela a verdade sobre o desenvolvimento, o diagnóstico e a aprendizagem da criança-diferente. Alguns se identificam com esta imagem e encarnam tal papel de especialista.

Respaldo e assegurado pelo discurso da ciência, o profissional especialista ocupa uma posição de superioridade do seu saber sobre o outro, de quem pode enunciar a verdade sobre os sujeitos. Nesta dinâmica, na qual ele ocupa o lugar de detentor do saber, o outro polo é o do não-saber, da impotência, do submetimento a um conhecimento que é atribuído ao outro e que “vem de fora”, produzindo no não-especialista uma desresponsabilização do fazer e do pensar.

Assim como na aproximação entre a saúde e a educação, em toda situação de trabalho que envolve diferentes áreas de conhecimento este jogo é reencenado de alguma maneira. Assumir a posição de especialista é um dos modos de se posicionar perante as relações de saber-poder com as quais estamos implicados, diante do território em que somos chamados a intervir.

Para Foucault (2012), toda relação que envolve um campo de saber produz relações de poder. Não há saber que não seja produzido em uma relação de poder e não há poder que não produza um saber. Para o autor, o

poder é entendido como algo que se exerce, como uma ação, um jogo de forças presente nas relações.

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de poder-saber não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimento são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas (FOUCAULT, 2012, p. 30).

Foucault nos ensina que não devemos ser ingênuos. Não há um saber arredo ao poder. Não se trata, portanto, de buscar uma posição de neutralidade ou exterioridade, mas de aprender a olhar para as relações de saber-poder e para os processos e lutas que as atravessam, pois elas são intrínsecas ao campo do conhecimento e ao campo de intervenção com o qual atuamos. É necessário pensar séria e criticamente em como se posicionar nesse jogo de forças e, sobre isso, Barembliit (1998), desde Foucault, sinaliza que o poder não tem apenas um sentido restritivo, mas também pode ser exercitado de modo a incitar, provocar, convocar e ativar.

Ao ser chamado para dialogar com outra área do conhecimento, intervir em uma instituição, ou mesmo para realizar um atendimento clínico, há um movimento de atribuição de um saber ao psicólogo, e este saber o implica em uma relação de poder com quem demanda o trabalho. Não trazemos esta discussão para dizer que se deve evitar esta situação, mas para afirmar a necessidade de todos nós nos posicionarmos neste jogo de forças, colocarmos em análise nossas implicações e os efeitos que nossa presença produzem. Identificar-se ou não com o lugar de saber-total conduzirá o profissional por caminhos bastante distintos em sua clínica.

Foucault desenvolveu um trabalho junto às prisões francesas na década de 1970, por meio de sua participação no Grupo de Informação sobre as

Prisões (GIP)⁷, e a forma como ele conduziu esta experiência dá pistas importantes para a construção de um outro tipo de posicionamento diante de situações interventivas. Sobre seu modo de conduzir a intervenção, afirma que era preciso fazer aparecer não apenas os discursos “oficiais” sobre a prisão, mas dar a palavra para aqueles tinham uma experiência da prisão, que viviam as decisões, os regulamentos e o funcionamento de lá. Todos esses elementos também eram constituintes da prisão. Mesmo com seus discursos não formulados, eram vividos e asseguravam o funcionamento e a permanência da instituição. Neste sentido, a intervenção buscava acoplar o saber erudito e o saber das pessoas, resgatando-lhes autonomia, reativando os saberes locais contra a hierarquização científica do conhecimento e seus efeitos intrínsecos de poder (FOUCAULT, 1979).

O filósofo reconhece que seu papel era, ao mesmo tempo, objeto e instrumento das formas de poder, mas podia lutar contra elas ao assumir um posicionamento diferente em relação à “verdade”, à “consciência” e ao “discurso”. Criou-se outra forma de intervir, cujo objetivo não era dizer a verdade àqueles que ainda não a viam, em nome daqueles que não podiam dizê-la, tampouco se colocar à frente ou acima para dizer a verdade sobre todos.

Concordamos com a constatação de Deleuze: o que Foucault nos ensinou com esta experiência foi a indignidade de se falar pelos outros (FOUCAULT, 1979). Observamos como o filósofo subverteu a lógica do especialista, na qual há uma hierarquia presente entre dois polos, os de dentro (que vivem os problemas) e os de fora (chamados pelos seus saberes-poderes

⁷ O GIP consiste num coletivo, do qual Michel Foucault participou, que construiu uma narratividade para as vidas presas, em que os próprios detentos tomavam a palavra, assim como vários intelectuais que já não toleravam mais sua cumplicidade no exercício da opressão e do poder político. O grupo tinha o objetivo de difundir amplamente as revelações feitas pelos prisioneiros. Para isso, realizou uma pesquisa com detentos sobre as condições do sistema carcerário, inspirado nos instrumentos que o proletariado havia criado no século XIX: as pesquisas feitas pelos próprios operários sobre a condição operária (SILVA; VICENTIN, 2013). Com isso, Foucault “percebeu a enorme importância de (re)colocar os saberes desclassificados, sujeitados ou desqualificados na cena política, pela sua potência de sublevação, de insurreição. Para ele, nesses saberes jaz a memória dos combates – que tinha sido mantida sob tutela, e a potência de dispor dos próprios problemas e de fazer a crítica” (SILVA; VICENTIN, 2013, p. 138).

para solucionar o impasse). Numa perspectiva semelhante, Barros (2009) propõe:

Desnaturalizar os especialismos é, portanto, questão central para aqueles que repensam a produção do conhecimento, que problematizam as dicotomias. Não se trata, entretanto, de negar o poder do saber do especialista, isto seria uma farsa. Farsa liberal. Cabe-nos pensar sobre seu funcionamento, sobre as práticas que tem implementado e sobre o desmonte daquelas que em seu próprio nome desqualificam as demais. Eis o nosso desafio: ocupar o lugar do especialista, desmontando-o a cada momento (p. 225).

Então passamos a nos indagar: de que outros lugares, para além da assimetria e hierarquia, podemos intervir na escola? Apostamos na perspectiva que não privilegia uma disciplina em detrimento de outra, mas que constrói alianças, que agencia outros e novos encontros, que potencializa o saber local, que cria para além do vertical ou horizontal. Neste sentido, a ideia é que passemos a tentar pensar transversalmente⁸.

Aqui recorremos à Deleuze (2013) e à filosofia da diferença, para buscar outras formas de pensamento e de presença: “O que me interessa são as relações **entre** as artes, a ciência e a filosofia. Não há nenhum privilégio de uma destas disciplinas em relação a outra (...) podemos formular a questão dos ecos e da ressonâncias entre elas” (DELEUZE, 2013, p. 158. Grifo nosso).

Para Deleuze, toda a questão é com o entre, quando não há nenhuma relação de prioridade ou inferioridade, mas relações de troca, de ressonância mútua. São como espaços de vizinhança, que se conectam e se ligam por uma infinidade de maneiras possíveis e indeterminadas. É desta maneira que se dá o processo de criação, por interferência, por *intercessão*, e não por sobreposição de territórios e saberes.

⁸ Transversalidade é um termo cunhado por Félix Guattari (1987) para explicitar uma dimensão que pretende superar os modos de relação de pura verticalidade e de horizontalidade; tende a se realizar quando uma máxima comunicação se efetua entre os diferentes níveis e sentidos dentro de um grupo ou instituição. Permite que se institua outros tipos de diálogos, um aumento no grau de abertura à alteridade e de comunicação no interior da própria instituição e com outras.

Para pensar nesta outra forma de relação entre áreas de saberes, Deleuze cunha o conceito de intercessores, sempre escrito no plural, visto que se trata de multiplicidade, de heterogeneidade de variação e criação:

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas –para um filósofo, artistas, ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas- mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores (...) Eu preciso dos meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê (DELEUZE, 2013, p. 160).

A respeito do termo intercessão, Rodrigues (2011) comenta que ele tem sido erroneamente aparentado a seu homófono, relativo à interseção matemática, devido ao entendimento do primeiro como coincidência parcial entre conjuntos previamente delimitados. No entanto, a autora ressalta que se o conceito de intercessor deve remeter a algo é ao verbo interceptar, com suas conotações de deriva, devir, desvio ou, paralelamente, ao verbo interceder, como um “ceder entre”. Com os intercessores o pensamento ganha mobilidade, deslocamento, criação, as ideias derivam, desviam, criam.

Mais do que uma forma de se relacionar, Barros (2009) sugere, e nós a acompanhamos nessa inflexão, que a própria intervenção deve pôr-se como um intercessor, ou seja, aliar-se ao sentido de mediar, de vir entre. Assim, convidamos o leitor brasileiro (conforme sugestão de Rodrigues, dado o caráter associado à intervenção militar em nosso país) a abandonar o sentido usualmente dado à palavra intervenção, associado à entrada de um terceiro, especialista, que vem de fora para modificar a situação, como uma expressão da vontade de verdade. Reiteramos o sentido do termo interventor, tal como forjado na análise institucional, pensado/entendido como vir-entre, como um agente catalisador e coadjuvante de um processo, que tem como maior protagonista o próprio coletivo local (NETO, 2008).

É, portanto, a partir deste repertório, que vislumbramos uma aproximação do at com o campo educacional, considerando que “a clínica do AT é um dispositivo de produzir profissionais para além das disciplinas”

(VICENTIN, 2007a, p. 115). Trata-se de intervir de modo a “ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome de uma ciência detida por alguns” (FOUCAULT, 1979, p.171).

Se flertamos, enquanto ats, com o lugar do especialista, é para poder desconstruí-lo, sabendo que as relações que se fixam nesta dinâmica produzem a hierarquização de saberes e poderes, além de despotencialização e desresponsabilização da escola pela transformação da experiência. Ao acompanharmos uma criança na escola, entendemos que a direção da nossa prática deve estar voltada para o compartilhamento de saberes, ações e responsabilidades. Baseados nos princípios da cogestão e da autogestão⁹, da AI, operamos para potencializar os saberes locais e aumentar os índices de autonomia dos atores envolvidos, para, assim, não sermos mais necessários. Pautamo-nos, portanto, num posicionamento clínico-político, na medida em que assumimos um compromisso e nos responsabilizamos pelos efeitos que nossa prática produz, nos colocando implicados neste jogo – e não fora dele- e analisando nossas implicações.

Como vimos, desde Foucault, at e escola estarão sempre implicados em relações de saber-poder; ambos serão objetos e instrumentadores desse jogo. Então, para escapar da ingenuidade de assumir uma posição contra ou a favor desta dinâmica, ou de (impossível) neutralidade, propomos, como direção, colocar a intervenção a serviço da construção de reflexões críticas, da não cristalização de lugares, do permanente questionamento sobre os efeitos que nossa prática produz e, com isso, seguir produzindo deslocamentos e desvios, criando outras vias, vias intercessoras. Tal perspectiva é a que utilizaremos para pensar duas experiências de AT da qual participamos como membros de uma equipe de trabalho, o Grupo Laço.

⁹ Trabalharemos tais noções no Capítulo 3.

Do desenho da pesquisa e mais algumas ferramentas teórico-metodológicas

Para refletir sobre a função do acompanhante terapêutico no ambiente escolar, utilizamos o relato de experiências retiradas dos diários de campo que mantive durante sete anos de trabalho pelo Grupo Laço. Eles contém registros do cotidiano dos casos com os quais atuei como at, impressões, reflexões sobre os afetos e relações transferenciais com o paciente, família e escola, bem como anotações das reuniões com a escola, com os coordenadores de referência dos casos e das discussões clínicas com toda a equipe. Esta é a matéria prima que dá corpo a esta pesquisa.

Através de vinhetas e cenas do AT de duas crianças que acompanhei na escola e da reconstrução analítica de algumas intervenções realizadas com elas, buscamos situações do fazer cotidiano do at que sejam *analisadoras* das práticas do AT na escola e da inclusão escolar. Isto é, que, em função de alguns efeitos, possibilitem a reconstituição analítica de determinadas situações e nos indiquem algumas pistas metodológicas para o trabalho do at.

O uso de casos clínicos é uma estratégia metodológica à qual diversos autores recorrem. Nesta pesquisa adotamos a perspectiva que considera que trabalhar o caso não é um simples resgate da história linear, isto é, não se trata de estabelecer um relato biográfico, centrado na identidade do sujeito, tampouco de buscar chegar a uma verdade única e universal. Trabalhamos com os casos para que se ampliem em diversas linhas de análise, nos ajudem na elaboração de um saber, na interrogação das teorias, e para que aqueles detalhes ou fragmentos possam ser operativos no trabalho (ROSA, et al., 2013).

Além disso, através da escrita do caso clínico, apostamos no efeito da transmissão numa dupla direção, pois quem o lê tem a possibilidade de receber este testemunho e dar endereço para sua circulação; e quem o escreve pode transformar a vivência em experiência, construindo e ofertando outro olhar para os acontecimentos:

Escrever a clínica é um ato no sentido psicanalítico do termo – põe em jogo um trabalho na transferência, endereçado e comprometido com uma práxis a ser compartilhada, articulada com elementos singulares de um tempo e lugar que, visitados, permitem a transmissão de um desejo e a manutenção da vitalidade e atualidade de sua prática. (ROSA, et al., s/p., 2013).

Passos et al. (2009) propõem uma leitura do caso, de modo a articular a singularidade e a particularidade do caso clínico com o viés político que ele carrega: “do caso extrai-se a agitação de microcasos como microlutas nele trazidas à cena. O caso individual, no lugar de segregar uma forma única, gestáltica, é a ocasião para o formigamento de mil casos ou intralutas que revelam a espessura política da realidade do caso” (p. 161).

Afirmamos, neste sentido, nossa concepção da clínica como uma clínica-política (ROSA, 2012/2013; PASSOS et al., 2009, 2013; PALOMBINI, 2006), na medida em que possibilita lançar mão de uma articulação entre a escuta do sujeito e os modos pelos quais ele é afetado e engendrado pelos discursos e práticas sociais. A experiência clínica não é uma prática completamente privada ou particular, mesmo se consideramos o objeto de estudo desta pesquisa – ats que são pagos pelas famílias e que atuam em escolas particulares. Toda propriedade de si guarda algo de impessoalidade, de impropriedade e é atravessada pela *polis*, pelos discursos políticos (PASSOS et al., 2009). Deste modo, não há clínica que não seja política e esta posição implica em apostar na força da clínica como meio de intervir sobre a realidade e sobre os modos de produção de si e do mundo.

A intervenção clínica deve ser entendida, portanto, como uma operação de transversalização que se realiza na zona de vizinhança entre dois processos: os processos de subjetivação que se passam na relação analista-analisando; e aqueles que se passam na relação entre a clínica e o não-clínico (a política, a arte, a filosofia, etc.) (PASSOS et al., 2009). Nesta perspectiva, olhamos para as experiências de AT na escola na sua interface entre a clínica e a política, considerando a singularidade de cada sujeito acompanhado¹⁰, da

¹⁰ Para nos apoiar na escuta da subjetividade das crianças que acompanhamos, recorreremos ao escopo teórico da psicanálise, especialmente aos autores que se dedicam às questões relacionadas à infância, aos impasses no processo de

dupla criança-at, simultaneamente com a dimensão das instituições e do campo sociopolítico que os envolvem numa trama social, entendendo que ambos compõem um mesmo e complexo plano.

Para nos acompanhar neste percurso, utilizamos também mais alguns conceitos-ferramentas do escopo teórico da análise institucional. Entendida não exatamente como uma teoria, mas como um campo teórico-político-prático (RODRIGUES, 1999), alinhado à tradição do pensamento crítico, a AI auxilia a criar perguntas, a traçar outros pontos de vista, compor linhas que não fixam ou totalizam o objeto estudado em determinada posição e que evidenciam a multiplicidade dos acontecimentos de uma instituição, seus jogos de forças, contradições, seus agenciamentos.

Não se trata de estabelecer saberes para compreender, responder às necessidades, mas para cortar, opondo-se à ideia de totalidade, recuperando o detalhe, o eventual, o singular, o acontecimento. É nesse sentido que entendemos a teoria não como algo universal e geral, mas como algo local, relativo a um pequeno domínio, que deve servir para montarmos outros desenhos, outras perguntas (BARROS, 2009, p. 222).

A AI propõe uma perspectiva na qual não há uma hierarquização entre teoria e prática, e sim uma relação de imanência, de simultaneidade entre elas. O pesquisador está engajado e implicado em todo o processo. Ele é ao mesmo tempo técnico e participante. Há uma inseparabilidade entre conhecer e fazer, entre reflexão e ação interventiva. A experiência é sempre entendida como um saber-fazer: o saber emerge do fazer; e todo conhecer é um fazer.

Segundo Lourau (1993), um dos grandes praticantes da AI – modo como ele próprio se denominava-, trata-se de um método que busca transformar a realidade para conhecê-la e não conhecê-la para transformá-la. É, então, pelo caminho do saber na experiência à experiência do saber que esta pesquisa seguirá (PASSOS et al., 2009).

constituição subjetiva e que pensam o tratamento dessas crianças na interface com a educação.

Decorrente deste modo de proceder, de imersão no campo de pesquisa ou de trabalho para que o saber possa ser produzido, a AI forja o conceito de implicação – a partir da noção psicanalítica de contratransferência. Por implicação entende-se o conjunto de condições para que uma pesquisa ocorra, desde aspectos materiais, econômicos, políticos até os libidinais que ligam o pesquisador ao tema pesquisado (LOURAU, 1993). Mas não se trata apenas da vontade ou intenção consciente do indivíduo, a implicação se refere:

às forças inconscientes (o inconsciente institucional) que se atravessam constituindo valores, interesses, expectativas, compromissos, desejos, crenças, isto é, as formas que se instituem como dada realidade. A análise é, então, o trabalho de quebra dessas formas instituídas para dar expressão ao processo de institucionalização (PASSOS et al., 2009, p. 20).

Contrariamente ao modelo das ciências positivistas – que buscam a não implicação, isto é, a objetividade e a neutralidade-, na metodologia de trabalho da AI a implicação do pesquisador é considerada como parte integrante da pesquisa e fará parte dos dados analisados. Assim, não há neutralidade ou uma posição de exterioridade: o analista ou pesquisador está o tempo todo implicado com as instituições que se fazem presentes, e também com as que se fazem ausentes no seu campo de intervenção e de análise. Diferente de ser uma variável a ser isolada e evitada, a implicação do pesquisador coloca em evidência o jogo de interesses e as relações de saber-poder encontradas no território investigado, e isso passa a compor a pesquisa. Em todo processo de produção de conhecimento há que se colocar em análise os atravessamentos que compõem o campo pesquisado (PASSOS et al., 2009). Nesta perspectiva, intervir é mergulhar neste plano implicacional para se produzir analisadores, e não se manter numa posição de exterioridade de quem observa os elementos que emergem do campo de trabalho.

Na pesquisa ou na intervenção, o analista usa sua implicação como uma ferramenta de trabalho, faz sistematicamente a análise de suas implicações e das implicações do grupo com o qual intervém, isto é, interroga-se sobre o lugar que ocupa e quais relações e vínculos estabelece (afetivos, profissionais, políticos) com as instituições em jogo. Para apoiar o pesquisador neste

mergulho implicacional e no decorrente processo de análise de suas implicações, um dispositivo imprescindível é o diário de campo.

O diário de campo é um recurso metodológico utilizado pela AI para abordar não apenas a pesquisa ou a intervenção em si, mas todo o processo de trabalho. Ele contém registros das vivências do cotidiano da pesquisa ou da intervenção institucional e as impressões, inquietações e associações do pesquisador. Segundo Hess e Weigand (2006) o diário é uma técnica de coleta de dados, uma ferramenta eficaz para quem quer compreender, refletir e organizar a sua prática. Seu objetivo é guardar a memória de um pensamento, um sentimento, uma emoção ou uma conversa produzidos na sucessão das observações e das reflexões.

Um outro conceito caro à AI, e que não poderia ficar de fora da nossa caixa de ferramentas, é o de analisador. A AI trabalha com a leitura das práticas e acompanha os efeitos do processo da pesquisa/intervenção sobre o objeto, o analista, os resultados e a produção do conhecimento. Para isso, forja o conceito de analisador e o define como fundamental, já que é ele que produz a análise (BARROS, 2009). Os analisadores são fatos, falas e acontecimentos que produzem rupturas nos modos naturalizados de lidar com o cotidiano e são reveladores da natureza do instituído. Eles clarificam e explicitam os conflitos e as implicações institucionais, “fazem aparecer, de um só golpe, a instituição ‘invisível’¹¹” (LOURAU, 1993, p. 35).

Isto não quer dizer que o analista institucional ou o pesquisador não tenham importância, mas os analisadores se produzem na imersão do analista no campo implicacional, no qual as posições de quem conhece e do que é conhecido, de quem analisa e do que é analisado se dissolvem na dinâmica de propagação das forças instituintes característica dos processos de institucionalização (PASSOS et al., 2009). Mas a imersão do analista tem um direcionamento ético-político. Está sempre voltado à autogestão da intervenção, ou seja, para o empoderamento do grupo através da re-apropriação e produção coletiva de um saber acerca de si, de suas responsabilidades, desejos, problemas e soluções.

¹¹ A instituição não é uma coisa observável para a AI, mas uma dinâmica contraditória e os analisadores explicitam esta rede de relações.

Apresentamos ainda uma importante ferramenta teórico-metodológica para nos auxiliar na compreensão da dinâmica institucional de uma organização ou de um grupo que solicita uma intervenção. A análise da demanda, que difere da encomenda, isto é, do pedido que chega inicialmente aos analistas, é um dispositivo da AI essencial e, por isso, compõe nossa grade de análise dos casos trabalhados nesta pesquisa.

Rodrigues (1999) destaca que a encomenda não é o primeiro passo de um processo de intervenção, se há uma demanda, há uma oferta que a inventou, ela é sempre histórica e não deve ser naturalizada. Para compreendê-la, há que se fazer uma análise de implicação que reflita sobre os meios pelos quais a organização analítica produziu ou influenciou o surgimento desta demanda. A autora utiliza o termo demanda-pedido para se referir a este processo, que pressupõe sujeitos faltantes que se dirigem aos ditos especialistas, àqueles que podem corresponder às suas expectativas.

Em contrapartida à encomenda, Rodrigues (1999) descreve a “demanda-guerra” (p. 187) como engendramento de realidades, materialidades aptas a estabelecer quaisquer conexões, virtuais devires ou linhas-de-fuga quanto ao domínio das encomendas. Espera-se que o trabalho de análise modifique o contexto no qual a intervenção se dá, parte-se de uma encomenda inicial para a produção de novas demandas de análise, criam-se campos nos quais outras demandas podem ser expressas, inclusive a do próprio analista (BARROS, 2009).

Além das ferramentas teórico-metodológicas da AI e da perspectiva clínico-política apontadas acima, traremos mais alguns elementos para nosso campo de análise. Trata-se da explicitação das condições sócio-históricas que possibilitaram a consolidação do trabalho AT na escola: o debate sobre a educação inclusiva e as condições que possibilitaram o deslocamento da prática do AT das ruas para as escolas. Por meio de uma revisão bibliográfica e de algumas entrevistas com atores de experiências de inclusão escolar, na cidade de São Paulo, que se valeram do AT, identificaremos algumas das condições de possibilidade para a constituição deste (novo) campo de atuação para os ats.

No primeiro capítulo, *O campo da educação inclusiva: marcos históricos, legais e conceituais*, retomamos alguns dos principais marcos legais que foram significativos para o avanço da política brasileira em torno do tema da educação inclusiva, e impulsionaram mudanças nas práticas educacionais. Com isso, acompanhamos as principais passagens no campo da inclusão escolar, do modelo segregativo para o integrativo e, então, para o inclusivo, sendo o conflito entre o modelo das escolas especiais e das escolas comuns emblemático nesse processo. Observamos que esta diferenciação no tratamento dado à diferença não corresponde às etapas cronológicas já superadas, mas a três lógicas distintas que, ainda hoje, se atualizam nas práticas escolares. Apresentamos, por fim, com qual noção de educação inclusiva trabalharemos nesta pesquisa. Trata-se de um olhar que busca “estranhar” o campo da inclusão escolar, que o perspectiva como algo que não é natural, que nem sempre esteve aí, mas se produziu desde contextos históricos, sociais, culturais, e contempla diferentes modos de olhar e conceber a diferença.

No segundo capítulo, *Acompanhamento terapêutico e escola: percursos de um encontro*, buscamos mapear como se deu o deslocamento do acompanhamento terapêutico, um dispositivo de tratamento forjado no campo da Saúde Mental, no contexto da Reforma Psiquiátrica, para o território escolar. Para isso, realizamos uma revisão bibliográfica e entrevistas com profissionais de duas instituições de referência no tratamento de crianças e jovens com graves transtornos psíquicos na cidade de São Paulo, ligadas a duas Universidades – PUC-SP e USP. Além disso, apresentamos um levantamento bibliográfico a respeito do que os profissionais que atuam como ats na escola têm produzido sobre esta prática e sobre seu campo de trabalho.

No terceiro capítulo, *O Grupo Laço e o acompanhamento terapêutico na escola: uma prática intercessora*, apresentamos a experiência de AT na escola, realizada pelo Grupo Laço. Através do relato de cenas e situações cotidianas referente a dois casos, damos visibilidade às especificidades e aos principais pontos de tensão do trabalho do AT na escola, e às práticas inclusivas. Balizados pelos parâmetros da análise institucional, destacamos os principais analisadores e os modos pelos quais a prática do AT produz efeitos

intercessores no que diz respeito à “inclusão”. Os dois relatos nos dão a possibilidade de extrair pistas para um desenho metodológico desta prática e destacamos, então, as estratégias e os princípios, os *modos* pelos quais o at intervém para aproximar-se de uma prática intercessora.

Capítulo 1- O campo da educação inclusiva: marcos históricos, legais e conceituais

Bem no fundo

*“no fundo, no fundo
bem lá no fundo,
a gente gostaria
de ver nossos problemas
resolvidos por decreto*

*a partir desta data,
aquela mágoa sem remédio
é considerada nula
e sobre ela –silêncio perpétuo*

*extinto por lei todo o remorso,
maldito seja quem olhar para trás,
lá pra trás não há nada,
e nada mais*

*mas problemas não se resolvem,
problemas têm família grande,
e aos domingos saem todos passear
o problema, sua senhora
e outros pequenos probleminhas”*

Paulo Leminsky

A maneira como as crianças-diferentes são nomeadas pelas políticas públicas é uma primeira pista que gostaríamos de trazer para discutir as concepções e discursos produzidos sobre elas em consonância com a cultura de determinada época e que incide sobre as práticas escolares. Anormais escolares, duros de cabeça, deficientes, excepcionais, portadores de deficiência, crianças especiais, com necessidades especiais são algumas das formas utilizadas para nomear as crianças-diferentes ao longo dos anos.

Após a Declaração de Salamanca (1994), os documentos do MEC passam a utilizar o conceito de crianças ‘com necessidades educacionais especiais’¹², termo utilizado até hoje. O objetivo desta mudança, ao incluir a partícula *com* associada às necessidades educacionais, era criar a possibilidade de que a criança deixasse de ter essa necessidade em algum momento, ou que ela tivesse essa necessidade junto a outras características, a outros traços identitários. Quando uma criança é nomeada como especial ou deficiente, criam-se as condições para ser olhada de forma limitada, apenas a partir do lugar de déficit e o fator interacional com o meio fica suprimido. Portanto, ao utilizar a expressão ‘necessidades educacionais especiais’, pretende-se associar as dificuldades da criança às respostas educacionais e à aprendizagem e evitar vinculá-la à deficiência (BRASIL, 2006).

Mas não devemos ser ingênuos quanto aos riscos de discriminação e preconceito que esta nomenclatura também pode trazer quando se transforma a necessidade de uma atenção especial na escola em uma criança com necessidades especiais. Skliar (2003b) afirma que “todo ato de classificação é em si mesmo um ato de exclusão e inclusão” (p. 66). Para o autor, o termo necessidades educativas especiais carrega o sentido de que a diversidade é entendida e pensada como um problema para o sujeito diferente na sua experiência em ser outro e cria uma homogeneidade e igualdade nesta experiência que é, por excelência, diversa.

Ao longo deste trabalho utilizaremos a palavra *dita* antecedendo o termo crianças com necessidades educacionais especiais. Esta escolha marca um posicionamento ético, uma forma de desnaturalizar essa nomenclatura, de

¹² De acordo com a definição do MEC aluno com necessidades educacionais especiais é aquele que por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. As necessidades educacionais podem ser decorrentes de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos. Estabelece-se que crianças com necessidades educacionais especiais são: crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas; com deficiência e bem dotadas; crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais; crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados (Brasil, 2006).

descolar a criança deste rótulo. Entendemos que ele representa a atribuição de um conceito produzido por um discurso técnico-científico, com determinada visão sobre o que é esperado para o aprendizado das crianças e, muitas vezes, é usado como uma categoria classificatória que acaba por reforçar a diferença. E sabe-se que muitas vezes a diferença, ao ser perspectivada a partir da normatividade, pode produzir exclusão para os sujeitos que não se encaixam nela¹³.

Com isso, buscamos também alertar para o risco de que ao escolher chamar uma criança pelo diagnóstico, seja ela autista, psicótica, deficiente, criança de inclusão ou com necessidade educacional especial, obturamos nossa visão sobre o sujeito, deixamos de indagar quem é a criança que está ali e como essas e muitas outras características se manifestam nela. Saber o diagnóstico não diz quem é a criança, tampouco como é o aluno. Para conhecê-la precisamos nos indagar sobre o sujeito: suas preferências e temas de interesse, o que sabe e ainda não sabe, como aprende, como se relaciona com os pares e adultos na escola, sobre o que conversa, como é sua brincadeira, qual a sua compreensão sobre as regras, por exemplo.

Por outro lado, as mudanças no modo de se nomear a criança-diferente nos textos das políticas públicas apontam para a construção de novas concepções de inclusão e, conseqüentemente, outros modos de pensar e trabalhar com a diferença no ambiente escolar.

Observaremos a seguir alguns marcos legais que foram significativos para o avanço da política brasileira em torno do tema da educação inclusiva e que impulsionaram mudanças nas práticas educacionais, ao mesmo tempo em que refletem os efeitos das lutas dos movimentos políticos e sociais a seu favor.

¹³ Há uma extensa discussão em torno da conceituação da diferença, que é trabalhada por diferentes perspectivas e aportes teóricos que não será tema deste trabalho, exceto para afirmar a perspectiva com a qual trabalharemos neste texto, como se verá no item 1.2. Contudo, visando esclarecer esta ideia do paradoxo diferença/exclusão, sinalizamos aqui a perspectiva de Pierucci (2013) que alerta para o que ele nomeia como *ciladas da diferença*, isto é: “a fixação do olhar na diferença pode terminar em fixação essencializante de uma diferença (p. 127)”.

Posteriormente apresentaremos a concepção de inclusão com a qual trabalharemos nesta pesquisa. Trata-se de um olhar que busca “estranhar” o campo da inclusão escolar, que o perspectiva como algo que não é natural, que nem sempre esteve aí, mas naturalizou-se desde contextos históricos, sociais, culturais, e contempla diferentes modos de olhar e conceber a diferença.

1.1 Marcos Históricos e Legais

As discussões e lutas em prol da diversidade e da igualdade dos direitos humanos e direitos para as minorias intensificaram-se significativamente após o horror vivido na 2ª Guerra Mundial com o nazismo. Neste novo contexto, a educação sempre foi considerada pelas políticas públicas como eixo fundamental e estratégico para veicular transformações sociais. Assim, no ano de 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas publica a Declaração Universal dos Direitos Humanos, na qual se proclama o direito de toda criança à educação, que deveria ser orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

Em 1961, no Brasil, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Observamos aqui o início de um movimento de mudanças em relação ao paradigma segregacionista, já que crianças loucas e com deficiências até então eram designadas apenas a instituições de tratamento, enclausuramento e/ou centros com enfoque assistencialista.

Com a constituição Federal de 1988, define-se a educação como um direito de todos (artigo 205), e se estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (artigo 206, inciso I) como um dos princípios para o ensino, garantindo como dever do Estado a oferta do atendimento

educacional especializado, *preferencialmente*¹⁴ na rede regular de ensino (art. 208).

A década de 1990 foi um período repleto de debates em torno dos temas do acesso à Educação e Inclusão Escolar, cujos documentos produzidos influenciaram significativamente a formulação das políticas públicas brasileiras. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55- , reforça que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. É também do ano de 1990 a Declaração Mundial de Educação para Todos, na qual fica assegurado o direito do acesso à escola para todas as crianças, principalmente àquelas com algum tipo de deficiência, que até então estavam afastadas do ambiente escolar: “As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades” (BRASIL, 2006, p. 16).

Em 1994 foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, denominada ‘Declaração de Salamanca e linha de ação: sobre necessidades educativas especiais’, publicada no Brasil em 1994 pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. O objetivo era definir uma linha de ação com princípios, políticas e práticas da educação para todos, com dois eixos de atuação: a integração daqueles que possuem necessidades educativas especiais e o reconhecimento da necessidade de ações para se conseguir efetivar de fato a educação para todos.

Em 1999, há a Convenção da Guatemala, promulgada no Brasil pelo decreto nº 3.956/2001, que traz importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da

¹⁴ Há uma polêmica em torno do termo *preferencialmente* utilizado no texto da Constituição e em diversas publicações do MEC sobre Educação Inclusiva. Ele evidencia uma ambiguidade na lei e abre um complexo debate, pois a retirada deste termo da frase implicaria no fim das escolas especiais, o que não é consensual apesar de ser uma direção política de alguns documentos do MEC, como veremos. Além disso, é este mesmo termo que acaba fundamentando a manutenção de muitas crianças em escolas especiais, sem que seja feita qualquer tentativa de inclusão em escolas comuns.

diferenciação. Como mostra a Cartilha do Ministério Público sobre Educação Inclusiva¹⁵, este decreto foi adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização das pessoas com deficiência, uma vez que afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais que qualquer ser humano.

Em 2003 o MEC implementa o Programa Educação Inclusiva, que visa estabelecer o direito à diversidade e transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos. Promove um amplo processo de formação de gestores e educadores para garantir o direito de acesso de todos à escolarização.

O Ministério Público Federal publica, em 2004, o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, cujo objetivo era disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão. Reafirmam-se os direitos e benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Em 2006 é aprovada pela ONU a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário. Fica estabelecido que todos os países participantes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, de modo que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência.

No ano seguinte o MEC lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) no qual é reafirmada uma visão que busca superar a oposição entre educação regular e especial. Implementado através do Decreto nº 6.094/2007, o PDE estabelece diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, que buscava garantir o acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às

¹⁵ Guia Prático: O Direito de Todos à Educação foi um guia feito em 2012 pelos promotores de justiça do Estado de São Paulo, com o intuito de fornecer alinhamento conceitual e ofertar subsídios para a atuação dos promotores em relação aos direitos das pessoas com deficiência no âmbito da educação, em decorrência da grande procura por escolas especiais por famílias de crianças com algum tipo de deficiência ou transtorno psíquico grave. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/home/banco_imagens/livdefictre270511_07062011.pdf

necessidades educacionais especiais dos alunos, de modo a favorecer seu ingresso na escola pública.

Sobre a transição de uma educação especial e especializada para uma educação inclusiva destacamos o decreto de 1999, nº 3.298, que regulamenta a lei nº 7.853/89. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e *define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino*, enfatizando a atuação *complementar* da educação especial ao ensino regular. Assim, os serviços de educação especial devem ser parte integrante do Sistema Educacional Brasileiro, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Começa a se fortalecer a concepção de que a educação especial pode ter caráter complementar, suplementar e deve ser, apenas na minoria dos casos, substitutiva.

Como alternativa ao modelo pautado nas salas e escolas especiais, foi proposto o dispositivo de apoio chamado Atendimento Educacional Especializado (AEE), implementado pelo Decreto nº 6.571/2008 através da Resolução Federal nº 4/2009. Com isso, se estabelece que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE, que deve ser ofertado nas salas de recursos multifuncionais (da própria escola ou em alguma escola de referência na região) ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado. Entende-se o AEE como um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados de forma complementar ou suplementar, voltados à formação dos alunos que eram o público alvo da educação especial e que agora estão matriculados no ensino regular. Deve ser realizado no contra-turno do período no qual a criança está matriculada, e não é substitutivo às classes comuns, o que provoca mudanças na organização da rede de ensino.

Entendemos o caráter complementar do AEE como uma ação de se colocar ao lado, junto da escola comum, atuando de forma transversal, e não como sinônimo de completude ou que represente uma única saída, uma ação totalizante. Esta inovadora posição deixa implícito o rompimento com o modelo

das escolas especiais substitutivas e mesmo das classes especiais, que se transformariam nos Centros de Atendimento Educacional Especializado, observando as exigências contidas na Nota Técnica SEESP/Gab n° 09/2010.

Com a diretriz do AEE coloca-se em evidência um aspecto relevante e que concerne a todo o sistema educacional brasileiro: a dualidade ensino público e privado. Já que a Constituição Federal permite à iniciativa privada o fornecimento de serviços de educação, desde que observe as normas gerais de educação, que a procura pelo ensino em escolas particulares tem crescido¹⁶, como se daria a implementação desta diretriz no ensino privado?

De acordo com o Guia Prático elaborado pelos promotores do Estado de São Paulo, o AEE também deve ser ofertado nas escolas particulares para os alunos que necessitarem. O interessante é que, segundo os autores do Guia, os custos deveriam ser suportados por todos os alunos da escola, e não apenas pelo aluno com necessidade educacional especial, isso porque, para a Constituição Federal, a sociedade também tem responsabilidade para com a educação para todos. Assim, os custos com a educação inclusiva prestada na rede privada deveriam ser cotizados entre todos. Este é um ponto muito importante para pensarmos: como as escolas particulares lidam com a questão dos custos do AT realizado na escola (já que é um dispositivo de apoio à inclusão), e como (ou se) tem oferecido outras estratégias de apoio à escolarização das crianças em processo de inclusão. A partir da nossa experiência, podemos afirmar que, na maioria dos casos, são as famílias das crianças ditas de inclusão que pagam integralmente pelos custos do serviço de AT.

Em dezembro de 2012, diante da forte pressão dos familiares de pessoas com autismo, foi sancionada a lei número 12.764 sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Dentre muitas regulamentações, esta lei garante o direito a um acompanhante especializado, quando necessário, para pessoas com transtorno do espectro autista que estiverem incluídas nas classes comuns em escolas

¹⁶ Dados do Censo escolar 2013 (MEC) apontam que entre 2007 e 2013 a matrícula na rede pública reduziu 11,17% e a na rede privada aumentou 34,84%.

regulares. Um dos incisos vetados pelo Ministério da Educação abria a possibilidade, em função da especificidade do aluno, do serviço educacional se dar fora da rede regular de ensino, garantindo um atendimento educacional especializado. Pode-se destacar que a questão da escolarização ocupa um importante espaço no texto e converge com as políticas educacionais e legislações anteriores, reiterando a presença das crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista nas escolas regulares. Nota-se ainda que há, como um pano de fundo, a tensão entre os que defendem as escolas especiais como mais adequadas para as crianças diagnosticadas com autismo e os que defendem sua inclusão nas escolas regulares.

Os acompanhantes especializados referidos nesta lei são os auxiliares de vida escolar (AVE) e estagiários de pedagogia, disponibilizados para alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento e com quadros de deficiência, conforme regulamentado na portaria municipal nº 2.963, de 15 de maio de 2013. O AVE é um profissional contratado pelo município e suas ações são direcionadas ao apoio de alunos que não têm autonomia para higiene, locomoção e alimentação; já o estagiário de pedagogia, segundo a portaria consultada, tem atuação mais ampliada, inclusive junto ao professor¹⁷.

Abordamos, neste percurso, o recente movimento dos AVEs e dos estagiários, na medida em que eles marcam, no âmbito das políticas públicas, a entrada de profissionais de fora da escola para apoiar a escolarização das crianças ditas com necessidades educacionais especiais. A função atribuída ao AVE e aos estagiários de pedagogia trazem, para o âmbito público, a discussão sobre a necessidade de que mais profissionais estejam envolvidos nos processos de inclusão, dada sua complexidade, além de possibilitar uma atenção mais singularizada para estas crianças, lugar este que nós, ats, ocupamos junto às escolas particulares.

¹⁷ Não é nosso objetivo aprofundar a distinção entre o trabalho executado pelo AVE e pelo estagiário nem o modo como este trabalho de fato se dá no cotidiano das escolas. Sabemos das distâncias significativas entre o que é previsto nas portarias e decretos e a realidade dos serviços, tanto no que se refere à formação e capacitação dos profissionais, quanto às condições de trabalho, o apoio recebido por eles, e se há disponibilidade deste recurso para todas as crianças que necessitam de um acompanhamento mais individualizado.

Percebe-se, a partir deste breve apanhado histórico e político, que o campo da inclusão escolar é repleto de lutas por novos direitos, deslocamentos e tensionamentos. Este processo não se dá sem conflitos, pois para além das políticas públicas, trata-se de mudanças relacionadas às formas de pensar, sentir e agir em relação às diferenças que estão em curso. A seguir, apresentaremos a constituição do campo da inclusão escolar sob uma outra perspectiva, com a qual trabalharemos nesta pesquisa. Isso implica em desnaturalizar nossa concepção de inclusão, em não tomá-la como algo já dado, para nos determos sobre os diversos modos de olhar e conceber a diferença e as respectivas práticas que se engendram neste processo.

1.2 Entre inclusão e diferença: uma perspectiva para habitar este campo

Quando falamos em criança-diferente na escola, um dos riscos eminentes que se corre é o de retificação da diferença. Uma das formas de não cair nesta cilada é entender o processo de produção do conceito de criança não-escolarizável. Para Mannoni (1977), após a era da descoberta da infância, sucedeu-se a descoberta da infância enferma e deficiente e “da instituição médico-pedagógica que a ela se consagra” (p. 156).

Segundo Foucault (2006),

é a partir do momento em que há disciplina escolar que vocês veem aparecer algo como o débil mental. O irreduzível à disciplina escolar só pode existir em relação a essa disciplina; aquele que não aprende a ler e a escrever só pode aparecer como problema, como limite, a partir do momento em que a escola segue o esquema disciplinar (p. 67).

Assim, entendemos a criança especial produzida no e pelo discurso social escolar. Ou seja, quando a escola se instala, é no mesmo golpe que se cria a criança especial (KUPFER e PETRI, 2000). Trata-se de uma categoria que não existe independente da escola e só passa a existir a partir da sua criação. A escola e seus dispositivos de funcionamento instituíram a criança

normal e, conseqüentemente, a criança especial, louca, deficiente, anormal. Na medida em que é o discurso escolar que produz os não-escolarizáveis e que a escola encontra seus pontos de referência identitários ao definir quem não são suas crianças, a reabsorção do que ela não é ameaça a sua consolidação como instituição (KUPFER e PETRI, 2000).

Sabe-se, a partir de Freud (1919/1996), que o estranho, aquele que não se enquadra nas categorias existentes, gera tensão e ameaça. No texto intitulado “*Das Unheimliche*”, o psicanalista fala que aquilo que se apresenta como estranho ao sujeito em algum momento já lhe foi conhecido. A palavra *Unheimliche*, de origem alemã, tem dado trabalho para os tradutores, pois o radical ‘*heim*’ significa lar, casa e o prefixo ‘*un*’ tem uma função negativa¹⁸. Assim, alguns tradutores optam por traduzir *Unheimliche* como estranho-familiar, mantendo sua carga de ambivalência, já que ao mesmo tempo remete ao que é sinistro, assustador, da ordem do medo e do horror, e também se refere ao que já foi conhecido e familiar um dia. Para Freud, a sensação de estranheza é, na verdade, decorrente de algo que é conhecido ao sujeito, há muito estabelecido na sua mente e que retorna. Aproxima essas experiências do complexo de castração, que fora reprimido e que retorna, mas do qual não queremos saber.

As crianças-diferentes carregam esta marca da diferença-familiar nos seus traços, na constituição física ou na sua maneira de falar ou agir¹⁹. Freud mostra que o efeito de estranheza provocado pela epilepsia e loucura e, podemos acrescentar, pela deficiência (BATISTA, 2012), nos remete também a algo familiar e têm a mesma origem. Surge em função da percepção da própria fragilidade, inerente ao processo de constituição, e do horror à possibilidade de identificação com esse outro, que é semelhante, mas não corresponde à imagem de um eu idealizado, perfeito e completo, pelo contrário, apresenta-se como imperfeito e faltante. O temor surge, portanto, ao se deparar com a

¹⁸ Nota do tradutor brasileiro para a Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, ([1919], 1996).

¹⁹ No capítulo 3, ao relatarmos o AT de Gustavo, uma das linhas de análise abordará a discussão sobre os efeitos que a convivência com ele, um garoto-diferente, pode gerar para as demais crianças da classe.

possibilidade da concretização da castração, estampada no corpo-diferente do outro. A castração é uma das operações constitutivas do psiquismo, que situa o sujeito como um ser faltante, que sempre estará incompleto, apesar de sua constante e inalcançável busca por um objeto que lhe trará a plena sensação de completude.

Aproximando os conceitos de *Unheimliche*, cunhado por Freud, ao de produção da criança não-escolarizável como efeito do discurso escolar, podemos dizer que a criança-diferente é o estranho-familiar da escola²⁰. É justamente sobre este campo que a política inclusiva vai incidir. O princípio da inclusão traz 'os estranhos' para mais perto, tira-os das instituições de tratamento e assistência que os mantinham segregados e que acabavam, elas mesmas, à parte da rede social, e os traz para a escola. 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.

A resistência ao modelo inclusivo é alardeada por diversos atores envolvidos, seja pelo corpo docente das escolas comuns, que diz não estar preparado para trabalhar com a inclusão, seja por profissionais das instituições especializadas, familiares e há até mesmo algumas pessoas ditas com necessidades educacionais especiais, que preferem o modelo das escolas especiais. Batista (2012) apresenta a hipótese de que além de uma resistência ao novo e dos aspectos econômicos envolvidos nestas mudanças, existem outros fatores, de ordem sociopsíquica, que perpassam estas questões e envolvem os atores e as instituições implicadas neste processo. A autora faz referência ao movimento de instituições que lutam pela manutenção de um trabalho tradicional e deixam os pais "seduzidos" por uma proposta que oferece uma espécie de arranjo cômodo, um misto de proteção e de maternagem sem entrada no social, ficando a instituição especializada em um lugar substitutivo das escolas, impedindo uma entrada na cultura.

²⁰Aproximação na qual reconhecemos as diferenças epistemológicas das perspectivas colocadas. Entendemos, no entanto, que numa sociedade da norma/normalização, a diferença tende a ser vivida como horror.

Nesta perspectiva, situamos as práticas das classes e escolas especiais dentro do paradigma segregativo, no qual as crianças-diferentes ficam totalmente excluídas e à margem do meio social. A respeito da problemática em torno da educação especial, Bueno (1997) considera que

a educação especial, desde o seu surgimento no final do século XVIII, atende a dois interesses contraditórios: o de oferecer escolaridade a crianças anormais [como é direito de todo cidadão], ao mesmo tempo em que serve de instrumento básico de segregação do indivíduo deficiente (p. 38).

Machado (1994) afirma que a classe especial não era um local para crianças “normais”. Para lá ia o “repetente”, “bagunceiro”, “burro”, a “deficiência”, “loucura”, alienação, enfim, é para onde se encaminhavam os diferentes. Deste modo, as classes especiais funcionavam como válvulas de escape para o fracasso e inadequação, não das crianças, mas do ensino. Estavam situadas dentro de um modelo cuja lógica da incompetência acabava sempre recaindo sobre as crianças - eram elas que não conseguiam aprender. Machado (1994), desde Foucault, afirma que toda prática de objetivação produz uma prática de subjetivação, e as salas especiais produziam crianças especiais, cristalizadas e estigmatizadas como incapazes e despotencializadas.

Para romper com esta lógica, faz-se necessária uma metamorfose das práticas e, como pudemos observar, o direcionamento das políticas públicas aponta justamente para a transformação do modelo segregativo de educação para crianças com necessidades educacionais especiais, levando, por exemplo, ao desmonte das classes e de muitas escolas especiais. Diversos textos consultados, inclusive os decretos e portarias do MEC, apresentam formas distintas de denominar este outro momento: ora usam a palavra inclusão; ora integração; e, em alguns momentos, são usadas como sinônimos. Ressaltamos que, apesar de possuírem sentidos semelhantes, no cenário da educação inclusiva elas expressam situações de inserção distintas e encarnam posicionamentos divergentes.

O termo integração é associado ao movimento de adaptação de um aluno já excluído do sistema regular de ensino, e este processo vai depender dele e de sua capacidade de adequação às opções do sistema escolar. Segundo Mantoan (1997),

Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor. Já a inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou grupo de alunos que não foram anteriormente excluídos. A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém de fora do sistema escolar, que terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos (p. 8).

A integração escolar consiste numa modalidade de inserção condicional: o indivíduo é integrado nas salas regulares após ser verificada sua capacidade de adaptar-se ao regime instituído e, deste modo, não contempla as necessárias mudanças que uma escola sofre quando recebe uma criança dita com necessidades educacionais especiais. Alguns autores, como Lobo (1992), associam a integração ao princípio de normalização, na medida em que pressupõe que resta ao sujeito-diferente atingir o que lhe falta ser, e espera-se que ele adquira um desempenho compatível com as normas da sociedade: “Quanto mais anormal for considerado o indivíduo em relação à média, mais restritas e opressoras serão as condições a que será submetido, mais exigentes e insidiosas serão as normas a que terá que se submeter” (p. 118).

Para a autora,

A afirmação de que somos todos iguais, que percorre toda a ideologia da integração, é altamente discriminadora e hipócrita porque procura esconder uma realidade social que a todo momento separa por analogia pobres de ricos, normais de anormais, poderosos de submissos e por aí procura corrigir as diferenças não aceitas (LOBO, 1992, p. 124).

Em contrapartida, a inclusão propõe uma transformação mais radical, pressupondo que haja uma transformação do meio escolar para receber esta criança, e não apenas que ela se adapte a um regime já instituído. Concordamos com Mantoan (1997) quando a autora defende que a inclusão é

um motivo para que toda a escola questione e se transforme, e os professores aperfeiçoem suas práticas, apesar de observarmos que no cotidiano escolar, muitas vezes, nem sempre isso é possível.

A inclusão não é apenas de interesse para os ditos alunos-diferentes, mas igualmente para todos os alunos e seus professores. Ela desafia a educação a ser de qualidade para todos, na medida em que considera a heterogeneidade dos modos de ser e de aprender das crianças, o que é compatível com os ideais democráticos de uma educação para todos.

A respeito da expressão educação para todos, diversas leituras críticas são feitas por considerar que ela pode significar uma universalização ou padronização de um tipo de escola e currículo, desconsiderando as singularidades culturais, religiosas e subjetivas dos alunos. Ao contrário disso, entendemos que este lema traz uma importante discussão e alerta para a necessária política de universalização *do direito à educação*, ou seja, como o direito de qualquer um à educação (VICENTIN, 2007b).

Há também autores que trazem uma importante perspectiva crítica sobre o campo da inclusão ao questionarem se há de fato uma mudança em curso. Skliar (2003b) traz este debate através da discussão sobre a forma como o outro é olhado e concebido, não como um outro de uma alteridade radical, inspirado no conceito de Baudrillard, mas como um sujeito da mesmidade, numa insistência do mesmo, de uma inalterabilidade:

O outro já foi suficientemente massacrado. Ignorado. Silenciado. Assimilado. Industrializado. Globalizado. Cibernetizado. Protegido. Envolto. Excluído. Expulso. Incluído. Integrado. E novamente assassinado. Violentado. Obscurecido. Branqueado. Anormalizado. Excessivamente normalizado. E voltou a estar fora e a estar dentro. A viver em uma porta giratória. O outro já foi observado e nomeado o bastante como para que possamos ser tão impunes ao mencioná-lo e observá-lo novamente. O outro já foi medido demais como para que tornemos a calibrá-lo em um laboratório desapaixonado e sepulcral (SKLIAR, 2003b, p. 29).

O autor afirma que esta mudança educativa que se anuncia atualmente é burocrática, uma reforma do mesmo e para nós mesmos. Trata-se de uma metáfora desgastada de nossa própria mesmidade, um modo de administrar e governar a diferença, e não uma metamorfose, uma “política poética e filosofia da diferença” (SKLIAR, 2003b, p. 30). O outro, é visto sob a perspectiva da falta, por um olhar colonizador, que o tolera e busca domesticá-lo, que diz “está mal ser o que és” (SKLIAR, 2003a, p. 46) e esconde a violência que há na ordem. Neste sentido, esta inclusão se dá num tipo de pedagogia que deseja a classificação, a produção de homogeneidade, na qual não se suporta a diferença. Uma lógica que o autor define como exclusão:

é o aniquilamento do outro; a negação do exercício do direito a viver na própria cultura, na própria língua, no próprio corpo, na própria idade, na própria sexualidade etc., uma norma –muitas das vezes explicitamente legal- que impede o pertencimento de um sujeito ou de um grupo de sujeitos a uma comunidade de direitos. Comunidade de direitos, inclusive, e, sobretudo, o direito à não-mesmidade; o direito irredutível da/diferença (SKLIAR, 2003b, p. 91).

Segundo Skliar (2003a), uma pedagogia que considera o outro numa perspectiva diferente da mesmidade, trata o outro como irredutível em sua alteridade, este que irrompe não para ser incluído, mas como um acontecimento, como pluralidade, como perda de fronteiras claras e definidas e, com isso, nossa mesmice se abala, se vê desamparada numa quebra do mesmo: “(...) o acontecimento da irrupção deixa esse corpo em carne-viva, torna-o humano. O outro volta e nos devolve nossa alteridade, nosso próprio ser outro” (p. 44). É uma pedagogia que diz “não está mal ser o que és” mas também “não está mal ser outras coisas além do que já és” (p. 47).

Deste modo, não consideramos a inclusão como uma técnica ou projeto, mas um processo, uma política da diferença, que busca transformações nas lógicas de ver, pensar, sentir, agir e educar. Onde a multiplicidade do humano é vista como potência, e compreende-se as crianças a partir de suas singularidades. Assim, o foco está na criança-sujeito, e não nos diagnósticos que reduzem em termos médicos aspectos da sua subjetividade. Entendemos a

inclusão como coexistência de singularidades, como a construção de um campo comum²¹, que se compartilha com os outros, à sua maneira, com sua própria expressividade. É ser *com os outros* e não *como os outros*.

Não se trata absolutamente de homogeneização ou adequação a um único código comum, mas um modo de se estabelecer relação com a vida, a partir de um regime permanente de diferenciação, que não diz respeito apenas às crianças-diferentes, mas a todos os envolvidos. A partir desta perspectiva, a inclusão passa a ser vista como uma política produtora de diferença. Conforme situa Lobo (1992), diferença não como aquela engendrada pelo poder, que separa o normal do anormal, o pobre do rico, mas como microdiferenças, que se misturam em cada um de nós e que desejam expandir-se. Neste sentido,

A pessoa deficiente é tão plena como todas as outras e, o que lhe resta, não é atingir o que lhe falta ser, adquirir um desempenho 'compatível com as normas da sociedade', mas expandir o que é, afirmar-se em sua singularidade. (...) A afirmação da diferença pretende a expressão de tudo que até agora foi considerado menor, obscuro, inferior, e inaugurar novos valores de crescimento, e experimentar novas maneiras de viver. Recusar-se a ser minoria oprimida, esperando o reconhecimento piedoso do poder majoritário (LOBO, 1992, p. 124/125).

Ao trazermos este conjunto de leis, documentos e autores que teorizam o tema da inclusão e da diferença, buscamos problematizar este campo, desnaturalizá-lo. Destacamos que as mudanças nos discursos segregativo, integrativo até a produção do discurso inclusivo, apresentadas ao longo deste capítulo, não obedecem uma sequência histórica linear. Elas devem ser entendidas como processos de questionamento das objetivações/subjetivações, como a da deficiência, cujos dispositivos e práticas colocam em cena esta história. Situamos, inclusive, as políticas públicas como um produto social, bem como produtoras de novos campos, que trazem consequências para as práticas sociais.

²¹ A ideia de produção do comum como uma das perspectivas da inclusão será aprofundada no Capítulo 3.

Apesar de encontrarmos autores que se referem a essas diferentes passagens como mudanças de paradigmas, não é incomum nos depararmos com situações nas quais observamos práticas segregativas em escolas ditas inclusivas. Se por um lado constatamos que o discurso da inclusão, de que as crianças não devem ficar de fora da escola, opera cada vez mais²². Também observamos que agora muitas crianças são segregadas dentro da própria sala de aula, gerando intenso sofrimento psíquico. Ou seja, a inclusão dos corpos das crianças ditas com necessidades educacionais especiais na escola comum não representa, necessariamente, a existência de práticas escolares inclusivas. Este é um processo complexo, que mostra que a criação de uma legislação consistente não é suficiente para promover mudanças de fato na forma de se lidar com a diferença, tampouco instrumentaliza os profissionais das áreas da Saúde e Educação para esta tarefa no cotidiano das escolas.

²² Em 2011, dados apontam que 92% das crianças brasileiras entre 4 e 17 anos estavam matriculadas nas escolas, e a meta para 2021 é atingir 98% das crianças. Em relação à modalidade de ensino da educação especial (oferecida na rede regular de ensino ou escolas especializadas), o Censo Escolar 2013 constata um aumento de 9,1% no número de matrículas, passando de 752.305 matrículas em 2011 para 820.433 em 2012. http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas?task=indicador_educacao&id_indicador=9#filtros

Capítulo 2 - Acompanhamento terapêutico e escola: percursos de um encontro

“O senhor mire e veja: o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior.”

Guimarães Rosa

2.1 Contextualizando o dispositivo do acompanhamento terapêutico

O acompanhamento terapêutico é um dispositivo de atendimento que surge no campo da Saúde Mental entre os anos 1960 e 1970, no bojo da Reforma Psiquiátrica. Nos séculos anteriores - XVII a XIX- o louco era visto como doente, alienado, perigoso, uma figura destituída de razão, sem discernimento para saber de si e do que acontecia a sua volta e, por isso, privado da possibilidade de fazer escolhas e exercer suas vontades.²³ Os asilos e hospitais psiquiátricos, forjados no final do século XVIII e início do XIX, foram os locais destinados a acolher essas pessoas, quando a prática do internamento começa a ser sistemática, associando-se o isolamento aos procedimentos de regulação e normalização da conduta. O louco representava

²³ A história que opõe a loucura à razão foi vastamente estudada por Foucault no período entre os séculos XIV e XIX e há muitas modulações e mutações. Destaca-se o que ocorre na nova ordem burguesa, especialmente após a Revolução Francesa (1789), quando o louco coloca vários problemas: insensato, não é sujeito de direitos; irresponsável, não pode ser objeto de sanções; incapaz de trabalhar ou de servir, não entra no circuito regulado pelas trocas (CASTEL, 1978).

um núcleo de desordem que devia ser reprimido segundo um outro sistema de punições do qual se encarregaria a nascente medicina mental²⁴.

A forma de conceber e tratar a loucura começou a ser questionada e repensada sob a influência dos movimentos críticos à institucionalização da doença mental e em prol dos direitos humanos, especialmente no período pós 2ª Guerra Mundial (1950-1960). Sob o impacto do horror vivido por muitos médicos e enfermeiros nos campos de concentração, intensificaram-se as discussões sobre os asilos, seu caráter desumano e sua ineficácia no tratamento da loucura. Surge então na Inglaterra a antipsiquiatria, na Itália a psiquiatria democrática de Basaglia e na França a psicoterapia institucional. Todos esses movimentos tinham em comum uma severa crítica ao modelo psiquiátrico organicista e buscavam romper com o binômio cuidado-exclusão através da proposição de novas formas de relação com a loucura.

Rolnik (1997) sinaliza que a principal questão para estas mudanças não era apenas político-ideológica, mas sobretudo de desejo. Não eram apenas os loucos, mas também os profissionais que trabalhavam com eles que se asfixiavam com o lugar de confinamento que a loucura ocupava na condição de doença mental. Aos trabalhadores unem-se usuários, familiares e militantes interessados pelo tema, encorpando o movimento pela Reforma Psiquiátrica, que fazia frente ao modelo manicomial, segregacionista e organicista de tratamento da loucura, e demandava a implementação de serviços substitutivos ao manicômio.

A postura dos profissionais na psiquiatria tradicional, implicados numa relação de saber-poder sobre a loucura do paciente e, conseqüentemente, sobre o próprio indivíduo, sofreu duros ataques destes movimentos de vanguarda. Porto e Sereno (1991) sublinham a influência das experiências antipsiquiátricas na criação deste novo campo de trabalho, no qual “terapeutas

²⁴ Castel (1978) e Foucault (1988) formularam como *medicalização* a operação pela qual a medicina, constituída como psiquiatria (no início do século XIX), possibilitou a administração de um problema social, a loucura, provendo um novo tipo de gestão técnica dos antagonismos sociais: administrando a loucura, no sentido de reduzir ativamente toda sua existência e sua complexa realidade às condições de sua gestão em um quadro técnico.

se dedicaram a colocarem-se em lugares inéditos porque cotidianos, para exercerem sua função terapêutica” (p. 24).

Na medida em que era preciso fazer uma *ponte* entre mundos tão diferentes, *mediações* entre os espaços de tratamento, a família e também entre o próprio paciente e a cidade, o AT surge como uma das atualizações dessas necessidades, para criar possibilidades reais de vida não doente para os loucos. Uma nova clínica se desenhava a partir de então.

É nesse contexto de embate político entre forças homogeneizantes e forças de questionamento do saber/poder da Psiquiatria que o AT se insere, sendo atravessado e constituído por elas. É também na década de 90 que ele se alia ao Movimento de Reforma Psiquiátrica brasileira, como importante dispositivo junto aos Caps e Residenciais Terapêuticos. Embora na literatura sobre AT, a partir de diferentes alianças clínico-políticas, encontremos tanto trabalhos mais vinculados a uma Psiquiatria tradicional, como também trabalhos aliados ao movimento da Reforma Psiquiátrica, não há dúvidas de que é na aliança com os últimos que as práticas manicomial são radicalmente interrogadas e o AT junta forças ao Movimento de Reforma da assistência e da política em saúde mental (BENEVIDES, 2007, p. 90/91).

Porto e Sereno (1991) relatam notícias de experiências semelhantes na Argentina, por volta dos anos de 1970, sob o nome de “atendentes terapêuticos”. No Brasil, inicialmente feita por auxiliares psiquiátricos e posteriormente nomeada como “amigo qualificado”, a prática do acompanhamento terapêutico foi se transformando e sendo incorporada pelos serviços de saúde que experimentavam outras formas de trabalhar com a loucura:

A prática em que nos engajamos, que busca a instauração de novas formas de atenção à saúde mental em uma perspectiva não tutelar, só pode operar na contramão de uma sociedade disciplinar, psiquiatrizada. Mais do que isso, na contramão de um mundo em que cada vez mais as neurociências, sobrepondo-se às práticas languageiras e intensivas do campo psi, na ambição de disciplinar os corpos pelo apagamento do menor traço de resistência por meio de soluções neuroquímicas, determinam performances e prescrevem comportamentos. Não é no contrafluxo disso que se lança o at

com seu acompanhado pelas ruas? (PALOMBINI, 2006, p. 117).

Assim, a perspectiva do AT é fundamentada na (re)colocação do sujeito em funcionamento com a realidade urbana para encontrar espaços onde a cidade incorpora o que ele tem – e não evidencia o que lhe falta-, na qual seja possível o convívio entre modos distintos de estar no mundo. Não se trata de uma tecnologia a serviço da normalização da vida, que busca adaptar ou corrigir a estrutura psíquica e o comportamento do acompanhado, mas que busca apoiá-lo de modo a criar possibilidades de encadear seu mundo ao mundo, para que consiga construir e manter (novos) modos de relação com sua família, amigos e com o território que habita.

Situamos, portanto, o AT como uma prática que se distancia do modelo integrativo – no qual o louco é visto como doente, e a direção do tratamento é trazê-lo mais perto da norma, para que ele se adapte ao que está convencionado como normal- e se aproxima do campo inclusivo, apresentado nesta pesquisa. A perspectiva inclusiva é entendida como um modo de se estabelecer relação com a vida, a partir de um regime permanente de diferenciação, que não diz respeito apenas aos sujeitos diferentes, mas a todos os envolvidos, onde busca-se a produção de um campo comum, que se compartilha com os outros, à sua maneira, e não a anulação da diferença.

Deste modo, o AT pode ser definido como um dispositivo clínico-político, na medida em que possibilita lançar mão de uma articulação entre a escuta do sujeito e os modos pelos quais ele é afetado e engendrado pelos discursos e práticas sociais. A rua é afetada pela presença da diferença, que a sociedade tanto buscou e ainda busca excluir, e pela qual o AT trabalha ativamente para manter. Acompanhar a loucura, nesse caso, é acompanhar também aquilo que, da cultura, manifesta-se como negação da diferença. É incidir sobre a recusa do Outro à estranheza do laço que a loucura carrega pela sua diferença (PALOMBINI, 2006).

Palombini (2006) explicita esta indissociabilidade entre clínica e política no AT, pois não há clínica que não seja ao mesmo tempo política, exercício de

poderes. “A questão é: qual política, qual exercício de poder, opera nossa clínica?” (PALOMBINI, 2006, p. 120). O AT não está livre de repetir a relação de saber-poder que tanto tempo as disciplinas psi exerceram sobre a loucura, e pode, ele próprio, construir espaços de segregação.

A passagem do tratamento do espaço fechado para a cidade não é suficiente para romper a institucionalização da loucura como doença mental a ser curada e criar modos instituintes de vida. Deslocar-se concretamente pela rua, para fora dos ambulatórios ou dos hospitais psiquiátricos, em nada garante uma sensibilidade ao fora, ao novo, e muito menos uma capacidade de acolher a dor da desestabilização que o surgimento de novas linhas provoca. O fora nada tem a ver com o espaço físico ou com um lugar.

Sobre a dimensão do fora, Rolnik (1997) afirma tratar-se de uma mistura de forças que formam composições inéditas, uma espécie de híbridos cujo efeito é o de desestabilizar os contornos nos quais o sujeito já se reconhece, exigindo que se encontre outro modo de funcionamento. Está colocada, então, a possibilidade da rua se constituir um novo dentro absolutizado, uma nova insensibilidade às reverberações das diferenças que se engendram no fora da subjetividade.

Como vimos com a Análise Institucional, no processo de institucionalização há sempre uma tensão entre forças que tendem à transformação, ao devir, e forças que tendem à imobilidade, que estão a serviço da reprodução, do mesmo. No caso do AT não é diferente. Há um risco deste dispositivo ser capturado por linhas de forças ligadas à lógica segregativa e normalizadora, que enclausuram e calam tudo o que se distingue do “dentro encruado”. Mas há também outras linhas, que se conectam com as forças instituintes, com a potência do fora, dos devires, com a possibilidade de estabelecer novas formas de relação para o sujeito-diferente, sem que haja o apagamento de sua subjetividade.

Esta tensão é inerente ao trabalho do AT, e se atualiza constantemente na sua prática, com diferentes ‘roupagens’. O desafio que se coloca é como viver este jogo de forças para que se mantenha uma perspectiva clínico-política que não repita as relações de saber-poder que as disciplinas psi exerceram

sobre a loucura, mas seja um meio de intervir sobre a realidade e nos modos de produção de si e do mundo. Para Palombini (2006),

se nossa clínica abandona a pretensão de transparência [da subjetividade], mantendo aberto o campo da conflitualidade próprio a essa subjetividade, definida como resistência, então nossa política, conforme a essa aposta, tomará distância da perspectiva de governo das almas, disciplinarização dos corpos, de que o estado moderno incumbe seus profissionais. Nossa política caminhará na direção nômade que segue os caminhos desviantes da invenção. (p. 120).

Atualmente o acompanhamento terapêutico tem se ampliado significativamente²⁵. Um campo bastante diverso está delineado, tanto no que se refere ao perfil das pessoas que são atendidas, quanto às teorias e metodologias utilizadas²⁶. Inicialmente indicado apenas para pacientes psicóticos, hoje o AT complementa ou é concebido como o próprio tratamento para pessoas que estão em situação de isolamento e têm a possibilidade de circulação no meio comprometida, e atua de modo a auxiliar na construção de lugares de pertencimento social e de cidadania.

Por acontecer na escola, na família, na rua ou manicômio, com crianças, adultos ou idosos, apoiado em distintas bases teóricas – como a psicanálise, fenomenologia ou psicologia comportamental, a prática do AT passou por deslocamentos e interferências tanto em relação ao objeto a quem se dirige, quanto às funções que cumpre. Todas essas situações apresentam tensionamentos, específicos ao seu campo, e produzem inflexões no AT. Entretanto, existem pontos éticos, clínicos e políticos comuns para esta prática tão heterogênea?

²⁵ Para um maior aprofundamento acerca da história do AT na América Latina, em especial um mapeamento desta prática no Brasil, indicamos a dissertação de Benevides (2007), na qual a autora faz um extenso e completo levantamento sobre o tema.

²⁶ Está em curso, na cidade de São Paulo, um movimento que tenta constituir um Coletivo de AT, composto pelos agrupamentos e profissionais autônomos que atuam na área. No dia 07/06/14 foi feito um mapeamento das áreas de atuações desses profissionais, e pudemos constatar uma ampliação significativa da clínica do AT para o campo das deficiências, da maternidade e puerpério, judiciário, drogadição, inserção no mercado de trabalho e a atuação em interface com serviços públicos das áreas de assistência social e saúde (residências terapêuticas e Caps, por exemplo). Além de individual, cada vez mais o AT é realizado em grupos.

Deste conjunto tão diverso que constitui o AT, Palombini (2006) sintetiza quatro eixos que nos parecem fundamentais para o AT operar na perspectiva clínico-política apresentada acima:

1. Presença da reforma psiquiátrica, na forma de discursos, leis, medidas administrativas; e a adesão aos seus princípios por parte de cada uma das esferas envolvidas no trabalho (governo, serviço, gestores, profissionais atuantes no caso).
2. Construção de um espaço de continência e pertença para os ats, que seja externo ao serviço onde eles realizam seu trabalho, de modo a preservar essa dimensão do fora que o caracteriza, mantendo uma dimensão de exterioridade, da qual se alimenta o trabalho do at.
3. Utilização de uma teoria clínica como caixa de ferramentas para o trabalho, que contemple uma concepção de subjetividade a partir da qual o sujeito se constitua em uma relação de alteridade; que conceba a subjetividade não como algo totalmente apreensível, mas que contenha uma dimensão de resistência, inconsciente, que não se deixa capturar pelos poderes de estado ou das tecnologias de saúde. *Uma* teria e não a teoria, para que possa se aliar a outras no campo da história, das ciências sociais, geografia etc.
4. Disponibilidade para o encontro com o outro, tanto por parte do at quanto pela pessoa a ser acompanhada.

Na medida em que se trata de uma prática heterogênea, que não é definida pelo local onde acontece, tampouco pelo seu referencial teórico ou pelo diagnóstico do paciente, entendemos que traçar princípios comuns para o AT é essencial para sua consolidação como um dispositivo clínico-político.

Na escola, o acompanhamento terapêutico surge como um suporte à inclusão de crianças ditas com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. Entretanto, surge um paradoxo neste novo desdobramento da clínica do AT: pensado inicialmente como um agente facilitador da desinstitucionalização dos sujeitos que estavam enclausurados nos manicômios, procurando articular o trânsito entre o sujeito, a rua e o meio

social, o AT passa a atuar no interior de uma instituição extremamente disciplinar²⁷.

Da aproximação entre AT e escola muitas questões se abrem: como o AT, que carrega nas suas origens a circulação e a intervenção nos espaços públicos, pode ajudar o trabalho com a inclusão escolar? Quais os efeitos, para a prática do AT, em atuar em uma instituição com funcionamento marcadamente disciplinar como a escolar? É possível trazer para o território escolar a perspectiva ética, clínica e política mencionada acima?

2.2 Aproximações do acompanhamento terapêutico com a escola

Conforme os movimentos em prol da inclusão ganhavam consistência e se consolidavam através de inúmeras diretrizes políticas, as escolas passaram a receber cada vez mais crianças diferentes, que até então estavam segregadas e fadadas a circular apenas pelos espaços de tratamento ou de assistência. No caso da infância, a inclusão social envolvia necessariamente a inclusão no território escolar, uma vez que este é o espaço socialmente atribuído às crianças.

Colocava-se, portanto, um grande desafio para a escola que, além de promover ensino de qualidade para todos, passa a focalizar de forma mais ativa sua função de espaço de convivência e inclusão social. Como vimos, mobilizadas pela entrada destas crianças que demandam flexibilizações nas metodologias e atividades curriculares, a parceria das escolas com profissionais da saúde se intensificou, e o acompanhante terapêutico é um desses profissionais, que ampliou sua atuação para a área escolar e tem sido presença cada vez mais comum nas escolas particulares.

²⁷ Lembremos que Foucault (2012) define a escola, juntamente com o hospital, a fábrica, o quartel e a prisão, como instituições de sequestro, devido ao potencial de captura que elas têm, e de um modo de funcionamento que visa à disciplinarização, à modulação das condutas e ao assujeitamento dos indivíduos que passam por elas.

Gavioli et al. (2001) abordam esta transição um tanto paradoxal do at, que trabalhava nas ruas, para as escolas:

[o AT] tem sido um termo utilizado, por empréstimo, para identificar esta prática na escola. O empréstimo do termo pode ser entendido pela 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 (p.1).

Assali (2006) situa que a nomeação deste profissional que acompanha as crianças na escola como at é um empréstimo do at que surge a partir da Reforma Psiquiátrica, e isto pode ser entendido pela *função* que o acompanhante realiza tanto na rua como na escola, uma vez que participa da reintegração do paciente no universo social e faz uma ponte entre estes sujeitos e as mais diversas problemáticas que possam enfrentar no laço social. Este seria o ponto comum entre o que a autora nomeia como “AT da Reforma Psiquiátrica” e o “AT na escola”. Portanto, coube ao at novamente tirar vantagens e poder acompanhar a loucura onde ela esteve sempre excluída, no caso da infância, trata-se necessariamente do território escolar (SERENO, 2006).

Atualmente observa-se que há um grande número de ats trabalhando nas escolas particulares de São Paulo, algumas delas, inclusive, buscam montar a sua própria equipe de ats para atender a demanda de inclusão proveniente da escola. Notamos que isso se passa dentro de um processo que naturaliza a presença do at na escola, ao ponto de ouvirmos uma diretora dizer que a regra daquela escola era que todas as crianças ditas de inclusão deveriam ter um acompanhante terapêutico ou tutor²⁸ durante todo o tempo em que a criança permanecesse na escola. Ter um acompanhamento

²⁸ Acompanhante pedagógico (AP), tutor, auxiliar de inclusão e *shadow* (sombra) são alguns dos nomes atribuídos pelas escolas ao profissional que se ocupa de apoiar o processo de inclusão escolar da criança-diferente. Entendemos que a diversidade da nomenclatura explicita a multiplicidade de funções e modos como este trabalho é exercido.

individualizado, pago pelos pais, era condição para que a criança pudesse estudar, e não havia espaço para negociações.

Recorrer à história é justamente uma forma de desnaturalizar alguns fenômenos para poder pensá-los como uma construção e, com isso, problematizar as condições que possibilitaram sua emergência.

Assim, temos algumas pistas que contextualizam o deslocamento do trabalho de AT nas ruas para dentro das escolas. Mas como isso se deu? Há registros sobre essas primeiras experiências, como elas foram planejadas e colocadas em prática? Quais objetivos eram desenhados para o AT na escola? Esses objetivos se mantêm no cenário atual das escolas?

A seguir apresentaremos o modo de trabalho com a inclusão escolar de duas instituições de referência no tratamento de crianças e jovens com graves transtornos psíquicos na cidade de São Paulo, ligadas a duas grandes Universidades – PUC-SP e USP. A escolha por estas experiências se deve ao seu caráter pioneiro no trabalho com inclusão em se tratando de propostas no âmbito de universidades públicas ou comunitárias. Busca-se compreender como elas se organizaram para trabalhar com a inclusão escolar, quais dispositivos forjaram e como (ou se) o acompanhamento terapêutico era utilizado como estratégia na inclusão de seus pacientes.

2.2.1 Projeto Giramundo- Oficinas e Redes em Saúde Mental

Inicialmente nomeado como Projeto Oficinas Terapêuticas, foi criado em 1996 como oferta de um espaço de tratamento e acolhimento para crianças e adolescentes com sofrimento psíquico grave e seus familiares, na Clínica Psicológica Ana Maria Poppovic - PUC-SP, no âmbito do Núcleo *A psicose e suas instituições* da Faculdade de Psicologia da PUC-SP (que desenvolvia ações de formação dos alunos de quinto ano), em parceria com o *Núcleo de Referência em Psicose* da Clínica Psicológica do Instituto Sedes Sapientiae²⁹. A equipe, desde o início, era composta por professores e estagiários do referido

²⁹ Coordenado por Odelis Basile, Deborah Sereno e Simone Al-Behy André (VICENTIN, 2007b).

Núcleo da PUC-SP, por terapeutas da equipe do Núcleo do Sedes, e passou a incluir também alunos do Aprimoramento Clínico Institucional (nas modalidades: Família e Espaço Palavra) da Clínica acima referida. No início, contava também com uma parceria com a Psiquiatria Infantil da Santa Casa, que realizava o acompanhamento médico-psiquiátrico dos pacientes.

Ao resgatar a história do Projeto, Sousa (2013) mostra que ele surgiu em um momento complexo e delicado das políticas públicas de saúde do município. Era a época da implementação do PAS³⁰, o que ocasionou o desmantelamento das equipes dos serviços de saúde e da rede articulada até então, e afetou muitos usuários e profissionais. Foi nesse contexto que nasceu o Projeto Oficinas Terapêuticas, como um dispositivo de acolhida para as experiências e os saberes dos profissionais que se viram expropriados do seu fazer ao serem transferidos compulsoriamente para outros serviços quando não aderiam ao novo contrato proposto. Tratava-se principalmente da luta pela sustentação de uma certa concepção de saúde, uma concepção de coletividade e de ética para a vida.

Assim, inspirado pelo movimento da Reforma Psiquiátrica, o Projeto tinha como referência a lógica democrática da inclusão social e visava favorecer a autonomia, a ampliação da vida comunitária e a qualidade de vida destas crianças e adolescentes e de seus familiares, por meio do tratamento clínico, construção de rede e inclusão escolar. Diversas estratégias eram ofertadas como espaços de tratamento: oficinas de música, arte, faz-de-conta e história; grupos de pais; trabalhos terapêuticos com as crianças e as famílias; projetos de escolarização e acompanhamento terapêutico na comunidade e/ou na escola. As oficinas não tinham um caráter educativo, buscavam oferecer possibilidade de criação, inserção no universo da linguagem para crianças muitas vezes cristalizadas em um único significante – o da loucura (SOUSA, 2013).

Ao longo dos anos o Projeto passou por diversas mudanças de

³⁰ O Plano de Atendimento à Saúde (PAS) foi implementado na gestão do prefeito Paulo Maluf, no início de 1996, introduzindo uma lógica privatizante na saúde e deslocando profissionais de suas inserções quando não aderiam às cooperativas de saúde.

coordenação³¹, de equipe e reformulações significativas no modo operar a clínica. Atualmente chama-se Projeto Giramundo- Oficinas e Redes em Saúde Mental, e conta com os seguintes dispositivos: Oficinas de Passagem, com frequência semanal, buscando aprofundar o conhecimento da equipe sobre as crianças e jovens para, a partir disso, construir e desenvolver seu projeto terapêutico; Grupo de Pais, que ocorre concomitante às Oficinas de Passagem, e tem como objetivo trabalhar as questões dos pais em relação aos filhos, à própria vida e seu envolvimento no projeto terapêutico dos filhos; 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 sustentação de seu projeto terapêutico. Além disso, a equipe se reúne semanalmente para supervisão do trabalho (AT e Oficinas), planejamento das atividades e discussão dos projetos terapêuticos com os equipamentos da rede³².

A respeito das mudanças pelas quais o Projeto passou, Deborah Sereno (2014)³³ situa que o contexto das redes de tratamento nos dias de hoje é muito distinto do período em que foi criado o Projeto Oficinas Terapêuticas, e isso requer um outro modo de funcionar. Assim, ela enfatiza que o Giramundo trabalha alinhado à lógica territorial, como preconizado pelo SUS, na articulação dos recursos que a rede de educação e de atenção à saúde mental oferecem aos usuários no seu território de pertencimento. Para isso, contam fundamentalmente com o AT para executar a articulação desta rede de cuidados e tratamento que se faz no território - escola, Caps infantil, CECCO etc.

Em relação à escolarização, Sereno (2014) conta que este é um viés sempre muito trabalhado por eles, seja através do at que vai à escola, ou do apoio ao processo de inclusão junto à professora e à equipe de coordenação.

³¹ Foram coordenadoras do Projeto as professoras Maria Cristina Vicentin, Maria Cláudia Tedeschi Vieira, Camila Pedral Sampaio, Silvana Rabelo e Deborah Sereno.

³² Informações disponíveis no site: www.pucsp.br/clinica/servicos-alunos/projeto_giramundo.html

³³ Deborah Sereno é coordenadora do Projeto Giramundo desde 2009 e as informações utilizadas são baseadas numa entrevista realizada para esta pesquisa em 30/05/14.

Em outros casos, não raros, diversos jovens chegam ao Giramundo sem estar matriculados na escola, devido a sucessivas expulsões, e suas mães desistem de achar uma escola para eles. Nessas situações fazem um intenso trabalho de conscientização com os pais da importância da retomada dos estudos e se debruçam, juntamente com a família, a buscar uma escola possível para o jovem e apoiam (jovem e escola) neste processo. Sereno (2014) enfatiza que a escola é parte importante do projeto de vida de cada criança/adolescente, mas trabalham para não perderem de vista as outras dimensões da rede que o usuário pode contar, de modo que, mesmo que o at vá à escola com o paciente, o AT não se dá exclusivamente na escola.

Observamos como a escolarização sempre foi um eixo fundamental em todas as fases do Projeto. Nesse sentido, gostaríamos de destacar o período de 1997 a 2005, quando foi promovida uma das experiências pioneiras de AT na escola na cidade de São Paulo.

Trata-se do projeto de escolarização das crianças e adolescentes que frequentavam as Oficinas Terapêuticas da Clínica Psicológica da PUC-SP, realizado a partir da parceria dos dois mesmos Núcleos, e que envolveu posteriormente o Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (2001-2005). Dada a complexidade da tarefa, buscou-se interlocução e construção de rede com diversos programas públicos e privados de Saúde Mental do Município. O projeto sofreu transformações com o passar do tempo, o que permitiu ampliar seu impacto e contribuir para a formulação e qualificação de políticas públicas no âmbito da educação inclusiva (VICENTIN, 2007b).

O objetivo do projeto era favorecer a escolarização de crianças com graves comprometimentos psíquicos, garantindo-lhes o direito à educação e preparando a escola e o professor para ampliar seu repertório de ações em seu cotidiano educativo. Entendiam que, para isso, era necessário preparar a escola para flexibilizar-se e remodelar-se diante de crianças que problematizavam o aprendizado e a socialização, além de desenvolver metodologias e práticas inclusivas – que foram disseminadas para outras escolas e equipes de saúde mental da infância e adolescência através de formações (MONTELLANO et al., 2009).

Num primeiro período (1997-2000), as ações desenvolvidas eram mais artesanais e, a partir do caso a caso, construíam-se projetos de inclusão para cada uma das crianças. Em sua maioria, os projetos contavam com a utilização de acompanhantes terapêuticos das crianças na escola, reuniões sistemáticas entre as equipes clínica e escolar e Oficinas Psicopedagógicas.

De acordo com Montellano et al. (2009), as Oficinas Pedagógicas consistiam em atividades realizadas em sala de aula pelo profissional da saúde juntamente com o professor, com dupla função: ativar a construção de “repertórios escolares” para as crianças com graves sofrimentos psíquicos e oportunizar para os alunos e o professor a vivência de práticas pedagógicas inclusivas, ampliando a ação do professor no cotidiano escolar. Elas eram planejadas com atividades diversificadas, como histórias infantis, dramatizações, jogos, brincadeiras corporais, desenhos, recortes e projetos variados de interesse das crianças. Implicavam a escola como um todo, já que contavam com a presença dos alunos, professora da classe, crianças do projeto, psicopedagogas e ats. Segundo os autores, o “fazer junto” (saúde e educação) como modo de trabalho foi essencial e consolidou a oficina psicopedagógica como metodologia utilizada no segundo momento do projeto.

Em um ano e meio de trabalho, Montellano et al. (2009) relatam que puderam perceber mudanças em diversos níveis: as crianças do projeto já tinham a classe como referência, algumas participavam mais ativamente, enquanto outras experimentavam a entrada na sala; as crianças da classe estavam mais solidárias, demonstravam prazer em participar da oficina, organizavam-se mais facilmente; as professoras engajaram-se no processo de inclusão, modificando seu olhar sobre os diferentes, abrindo espaço para novas possibilidades.

Observamos que, para apoiar o complexo processo de escolarização e para a sustentação dos projetos inclusivos, recorreu-se a diversas estratégias, sendo o acompanhamento terapêutico apenas uma delas. Iniciada em 1997, ressaltamos que esta é uma das primeiras experiências publicadas sobre a aproximação do AT com a escola.

No total, participaram do projeto cerca de trinta acompanhantes terapêuticos: estagiários, aprimorandos e colaboradores da Faculdade de Psicologia da PUC-SP e alguns estagiários de instituições parceiras, como os Cursos de AT do Instituto A Casa e do Instituto Sedes Sapientiae. Foram acompanhadas onze crianças no território escolar, das quais sete por pelo menos três anos, por equipes de dois ou mais ats (MONTELLANO et al., 2009).

Montellano et al. (2009) relatam as primeiras experimentações desta aventura em uma Escola Estadual de Primeiro Grau, próxima a PUC. Das crianças que participaram desta etapa do projeto, apenas uma frequentava a escola, outra já frequentara por algum tempo e as demais nunca tinham sido aceitas no território escolar. Com a perua escolar, todas as crianças saíam juntas com os ats da Clínica PUC, num momento que, frequentemente, era vivido com comoção pelos familiares, ao se despedirem das crianças. Juntos eles iam à escola e juntos permaneciam ali, perto do pátio ou da cantina, “como se o ‘grupo’ pudesse oferecer alguma forma de reconhecimento e proteção diante do desconhecido” (MONTELLANO et al., 2009, p. 58).

Deste momento mais grupal surgiram deslocamentos a partir de interesses e curiosidades particulares de cada criança e, aos poucos, diferentes trajetórias eram traçadas no espaço escolar. Segundo Sereno (2006), a singularidade na forma com a qual cada criança vivia o processo de escolarização era levada em conta, o tempo de permanência possível na sala de aula ou na escola para cada um, a circulação e preferência por alguns espaços e seus interesses delineavam as diferentes trajetórias que cada criança teria na escola, sendo isso favorecido pela presença de um at junto à criança.

A aproximação entre AT e escola é compreendida pelos autores na medida em que a escola é como canteiro de experimentações, um espaço potencial, um território. Isso significa levar em conta as materialidades, o espaço físico e também o campo social, o campo das relações, a circulação dos afetos e as regras de relações (SERENO, 2006; MONTELLANO et al., 2009).

De acordo com Sereno (2006) e Montellano et al. (2009), relatores e participantes da experiência, o at na escola tem diversas funções: mediador das relações da criança com a professora, com as outras crianças e a escola como um todo; intérprete das diferentes linguagens para a criança; ser uma referência, oferecer-se como “espelho” no qual a criança possa se reconhecer, podendo operar na constituição do eu e no advento do sujeito, da linguagem, do discurso social. Outra dimensão ressaltada é o caráter de invisibilidade das ações do at na escola, uma postura que busca remeter ao outro o manejo da situação, isto é, recorrer à professora numa situação de crise, convocá-la como autoridade ou no lugar de quem decide as coisas na escola, convocar a criança acompanhada para uma conversa em que o at é requisitado a falar dela etc.

De um lado, traçamos o projeto terapêutico/pedagógico conjuntamente com a equipe escolar. De outro, o at radicaliza essa articulação entre o terapêutico e o escolar na sua função de tradutor da ambiência. Isso inclui todas as linguagens e todas as formas possíveis de convivência dentro e fora da sala de aula, ou seja, qualquer tipo de relação e de conexão no território escolar interessa e deve ser potencializado (MONTELLANO et al., 2009, p. 60).

Sereno (2006) traz um importante apontamento sobre a montagem institucional para dar suporte ao at no projeto: trata-se da construção de uma rede de acolhimento que o sustentava no mergulho na escola. Contava-se com a equipe de tratamento das Oficinas Terapêuticas, com a qual construía o projeto terapêutico, a equipe de escolarização com quem dividia a tarefa de apoiar a escola nos processos de inclusão, a equipe de ats como um grupo de referência, espaços de discussão de casos e trocas de experiências, além de supervisão clínica.

Assim, notamos que, apesar da potência reconhecida neste trabalho, o at não estava sozinho no projeto em nenhum momento, e nem o acompanhamento terapêutico era a única estratégia utilizada para se efetivar a inclusão escolar da criança. Este é um ponto importante para ser observado nos relatos sobre AT na escola atualmente: com quais dispositivos os ats podem contar para apoiar sua prática? Há uma rede de apoio para o at? Como ela está organizada?

Para Montellano et al. (2009), uma das primeiras conquistas desta etapa inicial foi conseguir assegurar as matrículas de cada uma das crianças na escola de seu bairro e, com o apoio dos ats e de reuniões sistemáticas nas escolas, construíram projetos de inclusão para cada criança. Segundo os autores, este período de experimentação na escola foi primordial para a construção das metodologias que seriam utilizadas na etapa seguinte do projeto.

A partir de 2001, com um financiamento do Fundo Municipal da Criança e do Adolescente (FUMCAD) e em parceria com as redes municipais de saúde e educação, foi possível expandir significativamente as ações para um território da cidade. Nesta etapa, cinquenta escolas do bairro do Butantã e duzentos e cinquenta profissionais da educação e da saúde mental participaram de cursos, oficinas psicopedagógicas e reuniões entre as equipes da PUC, do Instituto Sedes Sapientiae com as equipes escolares (gestores, coordenação da Educação). Eram espaços de formação, de pactuação de trabalho e de suporte aos processos de inclusão que estavam em curso. Tal ação resultou na constituição de um Grupo Intersecretarial de Apoio à Inclusão na região Pinheiros/Butantã, entre a Saúde e a Educação, que passaram a fazer a gestão conjunta dos projetos de inclusão escolar de crianças que necessitavam desta rede (VICENTIN, 2007b).

Assim se deu a experiência da entrada das Oficinas Terapêuticas no campo da escolarização, mediada e transversalizada pela experiência com a loucura. A partir do repertório das práticas de saúde mental, Vicentin (2007b) conta que puderam experimentar uma “química dos encontros”, uma experimentação das potências de intercessão entre os dois campos, colocando o saber e o fazer “à disposição dessa ‘aventura pedagógica’ e nos comprometendo com a construção de uma trajetória de formação nossa e da escola neste trabalho. Construção coletiva, portanto, evitando-se tanto a diluição de responsabilidades quanto a omissão diante do desconhecido ou do imprevisto” (VICENTIN, 2007b, p. 168).

Esta era a ética que regia todo o trabalho, saúde e educação igualmente implicados na tarefa, um saber não ocupava um lugar de superioridade em

relação a outro, mas estavam colocados à disposição da experiência. Uma ética da presença (VICENTIN, 2007b), que resultava em um modo de trabalho a partir de construções coletivas dos projetos de inclusão, de corresponsabilidade, com o compromisso mútuo de reverter dificuldades, compartilhar decisões, planejar e avaliar, buscava-se evitar a omissão ou a diluição das responsabilidades frente ao desconhecido ou imprevisto.

Em função da ampliação das ações do projeto, as estratégias e intervenções articularam diversos serviços públicos, diferentes secretarias e áreas de conhecimento. Conforme descreve Sereno (2006), no âmbito macropolítico havia uma atuação junto às coordenadorias de educação e saúde; e no âmbito micropolítico aconteciam reuniões regulares com todos da escola, de modo a implicá-los e apoiá-los nesse trabalho, além da atuação do at no cotidiano das crianças. Com isso, buscava-se incidir na forma como as políticas públicas do campo da inclusão escolar eram colocadas em prática.

Ressaltamos que nesta experiência o encontro do AT com a escola se deu na rede pública de ensino, pela via do trabalho da Saúde Mental com crianças com graves comprometimentos psíquicos. Além disso, 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 subsídios para a inclusão escolar se efetivar como prática. Tal contexto difere bastante do momento atual, no qual encontramos muitos ats trabalhando em escolas particulares, sem que isso se articule com outras instâncias de trabalhos voltados à inclusão, para além da criança acompanhada.

2.2.2 Lugar de Vida - Centro de Educação Terapêutica

Criado em 1990 como um serviço do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (PSA-IPUSP), por um grupo

fundador³⁴, o Lugar de Vida oferecia atendimento terapêutico e educacional para crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento e outros quadros psíquicos graves, à luz da teoria psicanalítica. Em 1995 passou a chamar-se Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida, momento no qual iniciou a prática da educação terapêutica³⁵.

Em 2008 mudou-se da USP, passou a ter uma sede própria e deixou de atender apenas crianças e adolescentes com Transtorno Global do Desenvolvimento. Atualmente o Lugar de Vida oferece atendimento em grupo de jogos, educacional, recreação, ateliê de artes e contação de histórias (KUPFER, 2007), além de tratamento psicanalítico individual, atendimento fonoaudiológico, atendimentos aos pais, acompanhamento escolar e *acompanhamento terapêutico*³⁶.

Articulado ao Lugar de Vida (LV), o Grupo Ponte foi criado em 1995 e consiste num grupo de profissionais – psicólogos escolares e psicanalistas-encarregados de acompanhar o percurso escolar das crianças atendidas na instituição (COLLI et al., 1997). Os pais começaram a dizer ‘queria tanto que meu filho fosse à escola’, e o Grupo Ponte surgiu para atender esta demanda. Nesta época, havia crianças de 10 anos de idade que iam ao LV quatro vezes por semana, sem nunca ter ido à escola (BASTOS, 2014³⁷).

O tipo de trabalho realizado pelo Ponte mudou bastante desde o início dos anos 90 até hoje, seguindo o cenário nacional nas atualizações das

³⁴ As fundadoras são Maria Cristina Kupfer, Lina Martins de Oliveira e Marize Guglielmetti (KUPFER, 2007).

³⁵ A educação terapêutica é um termo cunhado para fazer face a um tipo de intervenção junto às crianças com problemas de desenvolvimento - psicóticas, crianças com traços autistas, pós-autistas e crianças com problemas orgânicos associados a falhas na constituição subjetiva. É definido por Kupfer (2007) como “um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa à retomada do desenvolvimento global da criança ou à retomada da estruturação psíquica interrompida pela eclosão da psicose infantil ou, ainda, à sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter constituído” (p. 83). Possui 3 eixos de trabalho: a inclusão escolar, o campo institucional e o escolar, propriamente dito.

³⁶ <http://www.lugardevida.com.br/clinicaslv01.php>

³⁷ Entrevista concedida em 31/03/2014, por Marise Bastos, membro da equipe do Lugar de Vida e do Grupo Ponte desde 2000.

políticas públicas sobre inclusão escolar³⁸. No início, Bastos (2014) recorda que eles iam até as escolas para pedir que recebessem algumas crianças que eles apostavam que se beneficiariam da rotina escolar. “A gente não pensou ‘todas as crianças têm que ir para a escola’, ainda não havia uma bandeira pró inclusão. Na verdade, isso nasceu com o olhar clínico, a gente foi vendo que talvez aquilo fosse uma ferramenta terapêutica importante” (BASTOS, 2014).

Já nos dias de hoje todas as crianças que chegam ao Lugar de Vida em busca de tratamento frequentam a escola, mesmo as menores³⁹. Além disso, ao sair da USP, o perfil socioeconômico das famílias das crianças atendidas mudou, e atualmente muitas delas estudam em escolas particulares (BASTOS, 2014).

O Grupo Ponte atualmente conta com três dispositivos: reunião de professores; acompanhamento a distância da criança na escola - visitas sistemáticas à escola para interlocução com professores e equipe escolar; e acompanhamento orgânico – um profissional vai à escola e acompanha o cotidiano da criança.

A reunião com os professores é um espaço em que eles vão até o LV falar das suas inquietações ao receber as crianças-diferentes, dialogar sobre sua prática com os colegas, com outros profissionais e também com educadores de outras escolas. Para Colli et al. (1997), trata-se de ofertar um espaço no qual o professor possa ser ouvido sem ser avaliado, sentindo-se respeitado em seu trabalho, reconhecido e valorizado por ele. A intenção é manter a soberania da escola e do professor, tomando-os como os profissionais responsáveis pela educação das crianças (BASTOS, 2014).

³⁸ O Grupo Ponte, juntamente com a equipe do LV, conta com inúmeras produções teóricas e críticas, que refletem sobre as mudanças no campo da Educação Inclusiva e que afirmam um posicionamento institucional. Para mais informações, sugerimos consulta a Kupfer et al. (2005) e Revista Estilos da Clínica.

³⁹ Este é um dado aparentemente significativo do ponto de vista das políticas públicas, por ser representativo de uma mudança na lógica em torno da escolarização de crianças com transtornos e deficiências. Entretanto, mantemos uma ressalva sobre esta hipótese, na medida em que o perfil socioeconômico das crianças atendidas pelo LV mudou, como informa a entrevistada.

Bastos (2014) ressalta que no Grupo Ponte havia muitos questionamentos e críticas sobre a psicologização nas escolas, principalmente por formarem uma equipe de tratamento psi. Sabiam do risco que corriam, de chegar à escola e serem identificados como portadores de um saber sobre a criança e o que deveria ser feito com ela, “quando na verdade a gente não sabia o que ia acontecer na escola” (BASTOS, 2014).

Ao longo dos anos, a reunião de professores passou a contar também com a presença de profissionais e gestores das escolas públicas e privadas, profissionais da saúde que trabalham neste campo, acompanhantes terapêuticos que atuavam em escolas particulares e profissionais da rede, como os CEFAls (Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão-Secretaria de Educação). Diante das mudanças políticas no cenário da educação inclusiva, as escolas foram pedindo reforço, mais profissionais na escola para apoiá-la neste processo, e a ampliação do perfil dos profissionais que participam desta reunião ilustra isso.

Sobre a possibilidade do LV ofertar um dispositivo que esteja mais próximo da criança no seu processo de escolarização, Bastos (2014) conta:

A gente sempre legitimou que tem um sofrimento no professor neste trabalho, sempre foi sensível a isso, tínhamos um compromisso ético com eles, de poder ajudar nos impasses que as experiências de escolarização iriam promover para o corpo docente, para o professor em especial, e para as crianças. Existia essa preocupação de não entrar em sala de aula, porque a gente achava que a sala de aula era um território do professor, que a gente precisava resguardar que o professor tem autonomia, que o professor se sinta podendo criar dentro das singularidades. Não se trata de tomar os alunos individualmente, mas do professor poder enxergar o particular de cada aluno e trabalhar no coletivo, o que é difícilimo (BASTOS, 2014).

Devido ao cenário atual, no qual muitas crianças do LV têm ats que as acompanham nas escolas particulares, Bastos (2014) nota certa mudança de posição no Grupo Ponte quanto à presença do at na escola. A psicanalista observa que muitas escolas já matriculam a criança junto com o at e faz críticas

a esse cenário, pois entende que isso reforça a individualização do problema na criança e corrobora com a antecipação da ideia de que a criança não vai dar conta.

“Tenho visto muitas coisas que são efeitos colaterais muito pouco produtivos relacionados ao AT, que acho pouco produtivo para uma escola inclusiva” (BASTOS, 2014). Na sua leitura, 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.

Além disso, Bastos (2014) observa muitos profissionais recém-formados que buscam nesta área uma oportunidade para ter uma experiência de trabalho e conquistar uma posição profissional. Mas são pessoas um tanto desavisadas, pondera, sem formação para atuar neste campo. Ela ressalta a importância e a necessidade do at ter uma formação que faça a articulação de teorias da psicologia, como a psicanálise, com a educação. A escola possui uma discursividade própria, com ferramentas bastante consolidadas, e o que Bastos (2014) nota são ats que não conseguem fazer um furo nesta dinâmica, que não exercem um olhar crítico para a escola.

Além das crianças que já chegam ao LV com um at, Bastos (2014) reconhece que a instituição passou a indicar o AT na escola para algumas situações, e que isso foi possível porque estavam trabalhando com escolas particulares, já que a escola pública não conta com este dispositivo. Foram situações nas quais perceberam que a escola apresentava-se numa condição de fragilidade e, frente aos limites mostrados, indicaram um at para garantir a permanência da criança na escola:

A gente percebeu que numa mudança de escola, no momento que tinha que mudar, a escola ficou insegura, então a gente pensou que um at poderia acompanhar para, pelo menos começar, para dar um pontapé inicial. É isso, a gente não fecha (...) o LV tem uma posição, a gente não levanta bandeiras pró isso pró aquilo, a gente acha que se é necessário, a gente vai olhar para esse particular. Mas a gente sempre olha e faz um questionamento (BASTOS, 2014).

Na visão da psicanalista, o LV considera um bom at aquele que atua dentro da perspectiva da escola inclusiva, que aposta que a escola deve se fortalecer para atender a todos, para que seja aberta à pluralidade e que possa dar condições de trabalho, de avanço pedagógico para a criança dita de inclusão. O papel do at é auxiliar a escola a ver que é possível estar com esta criança, facilitar este encontro para que sua presença não seja mais necessária. O at é entendido como uma ponte entre a criança e a escola e busca-se que este apoio seja transitório.

Vimos, através das duas experiências relatadas acima, diferentes maneiras que crianças e adolescentes que frequentavam apenas locais de tratamentos na cidade de São Paulo ingressaram nas escolas durante a década de 1990. São registros do início das aproximações entre os serviços de Saúde Mental com a Educação, traçando as primeiras linhas que circunscreviam o campo da inclusão escolar na articulação entre o tratamento e a escolarização de crianças com transtornos mentais graves. Nota-se que as duas experiências de extensão universitária utilizaram-se de diferentes estratégias e arranjos institucionais no trabalho com a inclusão escolar, sendo o AT um dispositivo comum aos dois locais apenas atualmente.

Em relação ao AT, as duas instituições compartilham a visão sobre a importância do at contar com uma equipe de referência, e que o AT na escola seja *uma das* estratégias utilizadas no apoio ao processo de escolarização, mas não exclusiva. Podemos observar também que ambas sempre trabalha(ra)m com outros dispositivos, além do AT, apostando em estratégias voltadas diretamente ao apoio da equipe escolar e à articulação da rede de tratamento com a escola.

Apresentaremos a seguir um breve levantamento bibliográfico sobre o que os profissionais que atuam como ats na escola têm produzido sobre esta prática e sobre seu campo de trabalho.

2.3 O que nos falam os profissionais que atuam como acompanhantes terapêuticos na escola

O at vem se tornando presença cada vez mais constante nas escolas particulares de diversas cidades do país (PARRA, 2009; ARARIPE, 2012). Porém encontramos grande dificuldade no levantamento de material bibliográfico sobre o tema: há poucos artigos sobre a prática do AT na escola publicados nos principais bancos de dados⁴⁰. Acreditamos que esta escassez reflete o campo: trata-se de experiências esparsas, locais e não institucionalizadas.

Recorremos também aos anais de congressos e simpósios de acompanhamento terapêutico que, apesar de terem mostrado uma boa base de dados para um mapeamento inicial do campo, apresentam restrições quanto à extensão e organização das informações disponibilizadas⁴¹. Assim, é o resultado deste recorte que será apresentado a seguir.

Definimos um procedimento de leitura para o material encontrado que

⁴⁰ Centramos nossa busca em duas bases de dados: SciELO (The Scientific Electronic Library Online) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Utilizamos o descritor acompanhamento terapêutico na escola e posteriormente o associamos com inclusão escolar e educação inclusiva. Como resultado encontramos dois artigos e três dissertações de mestrado sobre o tema. Não encontramos nenhuma tese de doutorado.

⁴¹ Disponibilizados na internet, foram consultados os Anais do Congresso Internacional de Acompanhamento Terapêutico referentes aos anos de 2006, 2008 e 2012 e os Anais do Simpósio de Acompanhamento Terapêutico e Saúde Pública- SP, referente ao ano de 2012. Foram encontrados 13 trabalhos entre apresentações orais em mesas redondas e de tema livre, além de duas mesas redondas que abordavam especificamente o tema do AT na escola e um mini curso. Uma das dificuldades na sistematização deste mapeamento consistiu na restrição quanto ao acesso aos conteúdo dos trabalhos apresentados, pois em sua maioria estavam disponíveis apenas as programações dos eventos. Como tivemos que basear o levantamento apenas nas programações e nos títulos, é provável que haja ainda outras produções que não foram acessadas.

nos permite traçar um panorama sobre aspectos relevantes para a problematização da prática do AT na escola e sobre os quais nos aprofundaremos no próximo capítulo. Detivemo-nos sobre a abordagem teórica utilizada, o enquadre do AT (como ou se a encomenda/demanda, a duração e a finalização do AT são colocados em análise), como a função do AT na escola é explicitada, quais dimensões do trabalho para além da criança acompanhada são mencionadas e quais reflexões e críticas são tecidas.

A maioria dos trabalhos encontrados é fundamentada na teoria psicanalítica (com exceção da dissertação de Araripe (2012), que apoia-se na teoria de Vigotsky), baseia-se em relatos de casos para ilustrar as questões provenientes das experiências de AT na escola. Um primeiro aspecto que chamou atenção é que, majoritariamente, os casos relatados são de crianças com diagnóstico de autismo ou Transtorno Global do Desenvolvimento. Apesar de notarmos que atualmente a indicação do AT na escola se dar para os mais variados quadros diagnósticos, ainda não identificamos textos que apresentem essa discussão.

Pode-se afirmar, a partir do relato das experiências de inclusão escolar do Lugar de Vida e do Projeto Giramundo, ainda na década de 1990, que inicialmente as experiências de inclusão escolar feitas com apoio do AT se deram porque ele fora apresentado como um dispositivo de apoio pelos serviços de Saúde Mental, os quais se ocupavam prioritariamente de crianças com transtornos psíquicos graves. Assim, uma possível hipótese que justifique a escassez de trabalhos sobre esta ampliação do campo é que a indicação do AT na escola para crianças com diagnósticos de deficiência, síndromes ou outros comprometimentos orgânicos é ainda mais recente do que para crianças com transtornos psíquicos graves.

Encontramos entendimentos diversos em relação aos critérios ou elementos mobilizadores para um pedido pelo AT na escola. Destacamos que em todas as experiências relatadas, nas quais estava explicitada a duração/frequência do AT, ele acontecia durante todo o período que a criança estivesse na escola, sendo raro encontrar uma problematização sobre a duração e a redução de horas do AT.

Parra (2009) observa que uma das formas encontradas pelas instituições de ensino de corresponder à demanda de acolher alunos ditos de inclusão foi a inserção do at em sala de aula. A respeito do AT na escola no Distrito Federal, relata que muitos alunos são matriculados nas classes de ensino regular com a condição de que seja contratado um estagiário ou profissional que exerça a função de auxiliar a inclusão escolar da criança e os custos deste trabalho geralmente são de responsabilidade da família.

Araripe (2012) relata uma experiência de AT na escola em Fortaleza, onde tal denominação refere-se ao trabalho realizado por um estagiário, geralmente de psicologia ou pedagogia, que atua a fim de ajudar no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência. Na escola estudada, há 17 estagiários quem cumprem o papel de ats e são selecionados de acordo com a adequação dos seus conhecimentos teóricos aos princípios da escola. Remunerados pelas famílias das crianças acompanhadas, o vínculo maior dos estagiários é com elas, “mas devem seguir sempre as normas da instituição” (ARARIPE, 2012, p. 19). Na visão crítica da autora, o AT, muitas vezes, aparece como um sintoma da escola, que não busca alternativas para seu dever de realizar uma educação para todos e, assim, não vê que o processo de inclusão não ocorre isolado da sua dialética exclusionista.

Fráguas (2003), em uma das primeiras dissertações sobre o tema, entende que, no caso analisado, a escola recorreu ao AT, pois a criança apresentava grande dificuldade de interação no processo de aprendizagem e havia pouco preparo do professor para lidar com crianças com psicopatologias graves. Além disso, ao professor cabia cuidar do grupo como um todo, e ele não podia oferecer uma atenção mais individualizada para as “crianças especiais” (Fráguas, 2003, p. 10), o que ficava a cargo do at. O acompanhamento acontecia durante todo o período escolar, dentro e fora da sala de aula. A at relata que procurava integrar a criança ao grupo, assim como envolvê-la nas atividades propostas pelo professor.

Para Duarte (2008) o at é chamado apenas para auxiliar o aluno devido à sua dificuldade em aprender, em realizar ou organizar as atividades escolares. A autora entende que o papel do at é criar recursos, estimular as

potencialidades da criança de forma a desmistificar crenças na sua incapacidade. Ela relata que o projeto do qual participava atendeu, em aproximadamente 3 anos, 24 alunos na cidade de Porto Alegre (RS). Embora não problematize os critérios para as demandas do AT na escola, nem o contexto no qual as dificuldades das crianças surgiram, apresenta outras dimensões do trabalho do at, para além da criança: junto aos professores, à família e aos demais profissionais que atendiam a criança acompanhada.

Segundo Assali (2006), a demanda por um at está relacionada com o desconforto que é gerado na escola pela entrada de crianças ditas de inclusão, na medida em que estabelecerem relações diferentes, às vezes bizarras, gerando angústia e medo na escola. Juntamente com isso, a autora aponta as dificuldades que os educadores sentem em relação à aprendizagem dessas crianças. Assali (2006) localiza, inclusive, que muitos ATs têm uma duração maior do que a indicada, justamente para tentar resolver um problema que deveria ser enfrentado pelos educadores no que se refere à escolarização de crianças com graves transtornos psíquicos.

Gavioli et al. (2002) relacionam a presença do at a uma demanda de que ele possa responder pelas atitudes e pela educação da criança dita de inclusão, com a qual o corpo docente acredita não saber lidar. O enquadre do AT no caso analisado foi estabelecido pela escola e aceito pelo at, e deveria acontecer durante todo o tempo da rotina escolar. Após o início do acompanhamento, o at pode perceber que a criança demandava intervenções intensas e concordou com a indicação da escola.

Santos et al. (2012) ponderam que, no caso relatado, o pedido veio pronto e claro: “dar conta” da permanência da criança acompanhada na escola, de modo a viabilizar a sua escolarização, já que, com seis anos de idade, ela não conseguia estar sozinha na escola. Ou era a escola que não conseguia estar sozinha com ela, questionam as autoras. Identificam que, sentindo-se sem ferramentas para efetuar uma inclusão de fato, a escola transferia para o at a realização de cuidados básicos e a transmissão de conteúdos pedagógicos, que seriam de sua responsabilidade. As autoras ainda problematizam a divergência entre as demandas feitas pela família e pela

escola e indagam-se sobre como a própria criança demandava ser incluída na situação.

Como se pode observar, encontramos interpretações distintas a respeito dos pedidos endereçados ao at na escola. Algumas incluem leituras sobre o funcionamento institucional da escola na formulação do pedido ao at, enquanto outras justificam a presença do at apenas pelos déficits ou dificuldades apresentadas pela criança e sua necessidade de criar recursos adaptativos. Notamos que não há uma reflexão sobre elementos importantes no que diz respeito ao enquadre do trabalho, ou seja, quantidade de horas, quem realizava o pagamento, se houve uma redução das horas do AT ou mesmo se isso era pensado para o caso. Quando tais pontos eram tocados, isto era feito de modo informativo, e não como uma dimensão do trabalho a ser problematizada a partir de cada situação.

Ressaltamos que diferentes leituras acerca da demanda e do enquadre do trabalho implicam também em diferenças no entendimento acerca das funções do AT na escola e direcionamento das intervenções. “Entender a que se responde e como responde a essas demandas de AT na escola, decidem e revelam sobre a posição ética, clínica e política do acompanhante terapêutico” (SERENO, 2013, p. 99).

Há muitos autores que descrevem apenas uma dimensão individual do trabalho, que é feito com o acompanhado, e seus efeitos terapêuticos. Enfatiza-se o apoio que o at dá ao processo de constituição subjetiva da criança, à construção e ampliação das possibilidades de relação com o outro. Neste sentido, as funções de mediação e de ponte são evocadas diversas vezes para se referir ao processo de intermediação das relações que o at executa entre a criança acompanhada e a escola, professores, demais crianças, além da família.

O papel do at também é associado ao de porta-voz da criança dita de inclusão. Na medida em que testemunha acontecimentos e produções cotidianas, mas significativas, pode possibilitar à criança sair de um lugar estigmatizado, que muitas vezes ocupa na escola (GAVIOLI et al., 2002).

Há um reconhecimento da necessidade do at estabelecer uma parceria com o professor, apoiá-lo para que possa construir um saber acerca do aluno dito de inclusão, para que amplie seu olhar, juntamente com a equipe escolar, para outros aspectos além dos avanços pedagógicos da criança (ASSALI et al., 1999). Ao oferecer escuta para o professor, mas também para as crianças e demais profissionais da escola, o at possibilita a circulação da palavra, minimiza os não-ditos, e isso diminui as fantasias que circulam a respeito da criança-diferente (SANTOS et al., 2012).

Assim, o at é visto como um facilitador do processo inclusivo, pois cria condições para que a criança-diferente frequente a escola e beneficie-se do processo educativo, apoia também o professor, para que ele possa compreender a singularidade dela e educá-la (ASSALI et al., 1999; FRÁGUAS, 2003).

Uma perspectiva menos explicitada nos artigos consultados é a insuficiência da intervenção do at se dar apenas com a criança dita de inclusão. Assali et al. (1999) veem o trabalho com a escola como uma outra função do AT, que deve ajudá-la a ampliar o seu olhar e construir novas intervenções com a criança. Além disso, ressaltam que muitas escolas não têm clareza do lugar e da função deste profissional e lhe dirigem, muitas vezes, pedidos incoerentes:

Cabe ao acompanhante manter-se muito atento para não ocupar estes lugares demandados pela instituição, mesmo que, na prática, isto não aconteça com tanta facilidade, à medida em que algumas vezes entre nesta confusão. É realmente difícil delimitar o lugar que esse profissional ocupa na escola, pelo fato de não fazer parte do quadro de funcionários, ainda que seu trabalho seja realizado integralmente dentro desta. Há uma intenção do acompanhante ao não desejar fazer parte da escola, mantendo seu olhar à margem da instituição, tendo mais clareza da interdição e intervenção que venha a fazer (ASSALI et al., 1999, p. 119).

Para Santos et al. (2012), o diálogo com a escola se tornou “imprescindível para que a atuação do at não se perdesse em meio a tantas demandas evidenciadas no contexto escolar e para a responsabilização da escola a respeito de seu papel” (p. 3). Compartilham desta perspectiva Gavioli

et al. (2002), que entendem que o direcionamento do AT é engajar a escola no processo educativo da criança dita de inclusão, ou seja, é incluir a escola no processo de inclusão.

A importância da articulação entre o trabalho do at com o projeto inclusivo da escola fica evidente no relato clínico feito por Assali (2006). Após um período de acompanhamento na escola, o at entende, juntamente com o professor da sala, que sua presença não era mais necessária para a criança e encerra o trabalho. Entretanto a direção não aceita a conduta e logo em seguida chama outro profissional para substituí-lo. A autora reflete que com este gesto, a escola não estava mais pensando na dificuldade do professor em sala, mas na sua dificuldade em apoiar e criar um espaço de escuta para seus educadores. Conclui, então, que cabe ao at propiciar espaços para que a escola possa produzir questionamentos e mudanças no seu modo de ver e agir.

A despeito de não abordarem propriamente o tema do AT na escola, encontramos duas dissertações (FRANCESCHI, 2012; BENEVIDES, 2007) que se utilizam da análise institucional como referencial e contribuem significativamente para a discussão que trazemos aqui. Franceschi (2012) apresenta o relato de uma experiência de intervenção institucional em uma escola especial para crianças com diagnóstico de autismo. Neste trabalho encontramos questionamentos sobre as forças e tensões que constituíam o funcionamento institucional da escola na qual a intervenção se deu. A autora considera os discursos e as práticas em torno da escolarização das crianças naquela instituição e seus efeitos, pela forma como a escola estava organizada, na produção de subjetividade dos alunos e dos profissionais envolvidos.

Benevides (2007) apresenta o AT como um dispositivo clínico-político e percorre as suas histórias, em algumas regiões do Brasil e na América Latina, para contar como este dispositivo se aproximou da rede pública de saúde do Brasil. A autora também coloca o AT em análise e expõe diferentes funções que ele atualiza: “função micropolítica, função de transversalização, função rizomática, função deslocalizadora e analisadora da clínica, função de resistência aos modelos centrípetos e analisadora do Movimento da Reforma Psiquiátrica brasileira, função de territorialização, função inclusiva e função de

publicização da clínica” (BENEVIDES, 2007, p. 14).

Embora haja alguns autores como os mencionados acima, que reconhecem e afirmam a importância do trabalho do at não se dar apenas na escola, mas com a mesma, e outros, como Kupfer (2007), que entendem que a escola deve ser tomada como uma rede discursiva a ser escutada e analisada, a função terapêutica do AT na escola é, de longe, o ponto mais explorado pelos próprios ats em seus textos. Porém, entendemos que trabalhar com as dimensões da aquisição pedagógica e com o apoio aos processos de subjetivação das crianças ditas de inclusão no território escolar não são os únicos objetivos do at que atua na escola.

Neste sentido, apresentaremos no capítulo seguinte duas experiências de acompanhamento terapêutico na escola realizada pelo Grupo Laço. A partir delas afirmaremos nossa posição sobre o AT na escola, o qual é concebido como um dispositivo de intervenção aos modos da análise institucional, pois considera como objeto de suas intervenções, além da própria criança, as práticas cotidianas da escola e as tensões que se apresentam e se atualizam no cotidiano do AT, bem como os modos de vida que aí se institucionalizam. Em seguida, buscaremos desenhar e fundamentar algumas pistas metodológicas para nossa prática.

Capítulo 3 - O Grupo Laço e o acompanhamento terapêutico na escola: uma prática intercessora

O laço e o abraço

*“Meu Deus! Como é engraçado!
Eu nunca tinha reparado como é curioso um laço... uma fita dando voltas.
Enrosca-se, mas não se embola, vira, revira, circula e pronto: está dado o laço.
É assim que é o abraço: coração com coração, tudo isso cercado de braço.*

*É assim que é o laço: um abraço no presente, no cabelo, no vestido, em qualquer coisa onde o faço.
E quando puxo uma ponta, o que é que acontece? Vai escorregando... devagarzinho, desmancha, desfaz o abraço.
Solta o presente, o cabelo, fica solto no vestido.
E, na fita, que curioso, não faltou nem um pedaço.
Ah! Então, é assim o amor, a amizade.
Tudo que é sentimento. Como um pedaço de fita.
Enrosca, segura um pouquinho, mas pode se desfazer a qualquer hora, deixando livre as duas bandas do laço. Por isso é que se diz: laço afetivo, laço de amizade.
E quando alguém briga, então se diz: romperam-se os laços.
E saem as duas partes, igual meus pedaços de fita, sem perder nenhum pedaço.
Então o amor e a amizade são isso...
Não prendem, não escravizam, não apertam, não sufocam.
Porque quando vira nó, já deixou de ser um laço!”*

Mário Quintana

Neste capítulo abordaremos as experiências de acompanhamento terapêutico na escola realizadas pelo Grupo Laço, do qual sou integrante. No primeiro item será apresentado o contexto institucional do Grupo Laço a partir do qual se deram os acompanhamentos: sua história de trabalho no campo da inclusão, a composição da equipe e o modo como se organiza para realizar o trabalho de AT na escola. Nos itens seguintes utilizaremos, com base no material proveniente dos diários de campo, o relato de duas situações clínicas, de Gustavo e Renato, com o intuito de evidenciar os princípios que regem a nossa prática de AT na escola –e a de outros grupos-, que aqui chamamos de intercessora. Isto é, buscaremos problematizar as especificidades, tensionamentos e efeitos produzidos por esta modalidade de atendimento, além de explicitar estratégias e princípios metodológicos para o AT na escola, na direção de um trabalho coletivo e transversal.

3.1 O Grupo Laço e seu modo de funcionar

O Grupo Laço- Projetos de Inclusão Escolar existe desde 2004, e é composto por psicólogos e psicanalistas que atuam nos campos da Saúde e Educação e nas suas interfaces. Atualmente a equipe é composta por 10 psicólogos (dois deles são coordenadores), com tempos diversos de formação e de trabalho pelo Laço, sendo que nem todos atuam como ats no momento. A composição da equipe de ats é variável: algumas pessoas optam por sair da equipe quando o caso é finalizado, enquanto outras escolhem continuar, pois encontram ali um espaço de pertinência e de interlocução. Quando um caso novo chega e nenhuma pessoa da equipe tem disponibilidade para atendê-lo, um novo profissional costumava ser chamado para esta função, e com isso passa a fazer parte do Laço. Recentemente este formato tem se modificado, e o Grupo passou a aceitar algumas demandas de atendimento e acompanhamento terapêutico para além do âmbito escolar, o que se dá na medida em que os membros atuais da equipe têm disponibilidade para recebê-las, numa aposta no fortalecimento e consolidação da equipe.

Sua montagem institucional conta com uma reunião clínica semanal com toda a equipe, sendo que um encontro por mês é destinado ao estudo teórico e, para cada caso atendido, há também uma reunião semanal de mini equipe entre o coordenador e at ou dupla de ats⁴². Ambas as reuniões são momentos nos quais a equipe compartilha sua prática cotidiana, pensa condutas, intervenções e direcionamentos clínicos. O objetivo é ofertar oportunidades de interlocução entre profissionais com experiências e tempos de formação diferentes, criar espaços de elaboração para o at e, com isso, promover um distanciamento necessário para uma prática crítica. Além disso, a reunião também é um momento de trazer para o campo de análise os movimentos, processos e contradições da própria instituição Laço, falar das contratualidades e implicação dos membros da equipe com o Grupo, discutir os valores cobrados pelos atendimentos e o modo como o Laço se sustenta financeiramente⁴³. E, ao colocar em questão seu modo de funcionar, mudanças se produzem. É uma parte deste percurso, em constante transformação, que tentamos apresentar aqui.

A minha história com o Grupo Laço começou em 2007, quando entrei na equipe para atender o primeiro caso de AT na escola como psicóloga formada. Desde então atendi diversas crianças como acompanhante terapêutica em escolas, participei de atividades que abordavam processos de formação em inclusão escolar (palestras, curso e grupo de estudo para educadores e outros profissionais que atuam nesta área), e desde o 2º semestre de 2012 assumi a função de coordenadora⁴⁴.

⁴² O Laço opta por trabalhar com uma dupla de ats em alguns casos em que a demanda é por um grande número de horas de acompanhamento. Entende-se que trabalhar exclusivamente com um caso, por muitas horas, como acontece com muitos pedidos por AT na escola, dificulta manter o at conectado com a dimensão do fora, própria à sua clínica. Além disso, é uma estratégia que busca ampliar as possibilidades de transferência para a criança e para a escola e observa-se benefícios com isso.

⁴³ Do valor pago pelo atendimento, 65% fica para o membro da equipe que está conduzindo a intervenção e, como contrapartida pelos dispositivos ofertados, 35% é destinado ao Grupo. Este valor é usado para pagar os custos com os impostos, supervisões clínicas e institucionais para a equipe e o trabalho dos coordenadores.

⁴⁴ A coordenação também é composta por Marcos Salém Vasconcelos. Fundadores do Grupo Laço, Maria Carolina Accioly e Thomas Brogiollo foram coordenadores até meados de 2014.

O Grupo Laço possui esta particularidade no modo de se organizar e de acompanhar os processos de trabalho, pois conta com a figura do coordenador que tem uma função múltipla junto à equipe, além de fazer atendimentos clínicos e acompanhar os ats. Cada caso conta com um coordenador de referência, e sua atuação é pensar junto ao at, semanalmente, a condução do trabalho. A partir da demanda de cada caso, o coordenador pode participar das reuniões com a equipe multiprofissional que atende a criança, com a escola e fazer atendimentos familiares. Pode-se dizer que a dupla coordenador-at constitui-se uma montagem institucional fixa, mas se flexibiliza em diferentes versões a partir da leitura singular de cada situação clínica. Este modo de construir o projeto interventivo traz efeitos interessantes para o desenvolvimento dos casos, uma vez que o at também está referenciado a uma equipe (Grupo Laço) e ao coordenador, que atua como um interlocutor, mantendo uma escuta mais distanciada do cotidiano de intervenção na escola, apesar de estar, de certo modo, transferencialmente envolvido.

Anteriormente, o Laço tinha uma divisão no modo de trabalho em equipe no qual o coordenador do caso necessariamente conduzia as reuniões com a escola e com os pais, e os ats participavam ocasionalmente desta etapa do processo. Nas entrevistas iniciais ele ouvia as demandas, esboçava uma primeira versão do projeto terapêutico para o caso e então fechava o contrato de trabalho. Um dos motivos para isso é que muitas vezes não havia ats na equipe com disponibilidade para assumir um caso novo e era necessário buscar novas pessoas⁴⁵.

Atualmente o modo de conduzir as primeiras entrevistas e os atendimentos com família e escola tem mudado e, de acordo com a especificidade de cada situação, passou-se a pensar em equipe qual(is) o(s) profissional(is) que participará(ão) do processo. Em relação ao modo de

⁴⁵ Percebemos que a disponibilidade dos profissionais para trabalhar como at nas escolas diminuiu de acordo com o tempo de formação, então grande parte dos profissionais que trabalha neste campo é recém formada. O grande número de horas de trabalho, o baixo valor pago aos ats, o tipo de tarefa e a intensidade vivida por eles no cotidiano deste trabalho são alguns dos motivos recorrentes que identificamos junto à equipe e que influenciam os profissionais com maior tempo de formação a não fazerem mais acompanhamento terapêutico na escola.

receber as famílias, considera-se o nível da urgência com que chegam os encaminhamentos e também algumas particularidades percebidas já no primeiro contato. Há situações nas quais os pais chegam muito fragilizados e/ou a demanda ainda está se construindo, e é preciso um período de entrevistas iniciais com o profissional clínico que recebe a família (coordenador ou algum membro da equipe) até que se consiga pensar no projeto terapêutico singular da criança. Ou quando se percebe que a família não suportará mais de um terapeuta como referência, então é decidido em equipe que o at conduzirá o processo desde o início, tendo a equipe e o coordenador como referências.

Além do acompanhamento do cotidiano do trabalho dos ats e de intervenções junto aos casos, há outros desdobramentos da função de coordenação, direcionados “para dentro” do Laço. Trata-se de uma perspectiva do trabalho voltada à gestão da equipe e do próprio Laço, isto é, fazer a análise das implicações da equipe e, junto com ela, refletir sobre os modos de organização e gestão do trabalho e seus efeitos sobre os casos. Além disso, pensar e criar novas frentes de atuações para o Grupo, para além do AT, são também tarefas dos coordenadores.

A princípio, a única atividade do Laço consistia na oferta de acompanhamento terapêutico realizado nas escolas particulares da cidade de São Paulo, mas ao longo do tempo suas ações se ampliaram para abranger outras instâncias de trabalho junto aos educadores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais que atuam no campo da Educação Inclusiva (como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, por exemplo). Tal mudança evidencia a percepção, advinda das experiências de AT, de que a abrangência do trabalho do at era insuficiente para promover algumas transformações das práticas escolares. Mais do que insuficiente, em alguma situações a presença do at chegava a produzir o efeito oposto do que se pretendia, aumentando a desresponsabilização do coletivo escolar sobre o processo de inclusão da criança acompanhada. Era necessário, portanto, criar novos dispositivos interventivos que promovessem diferentes níveis de reflexão nos atores envolvidos nos processos de inclusão.

Embora seja ofertada consultoria para equipes de coordenação e direção das escolas, grupos de reflexão para educadores e oficinas teórico-práticas

sobre o tema da educação inclusiva, a maior demanda recebida é prioritariamente para o trabalho de AT. O fato de ser a família quem paga pelo serviço de AT e, nos demais espaços, os custos ficarem a cargo da escola, é a principal hipótese para tal situação. Sabe-se como o dinheiro é um analisador importante para a Análise Institucional. Neste caso consideramos que a (não) divisão dos custos do trabalho com a inclusão evidencia como cada uma das partes (pais e escola) se (des)responsabiliza por este processo. A partir das situações clínicas do Gustavo e Renato, ampliaremos esta discussão em torno do dinheiro como um importante analisador para o trabalho de AT. Além disso, outra hipótese para a resistência aos trabalhos mais institucionais pode estar relacionada com uma indisponibilidade das escolas em olhar para suas práticas e (re)pensar seus processos de trabalho e a necessidade de transformá-los.

Ao longo de 10 anos de trabalho com AT na escola, pode-se observar uma mudança no perfil das crianças atendidas pelo Laço. Inicialmente a maioria dos acompanhamentos era com as chamadas crianças com sofrimento psíquico grave, ou seja, pertencentes ao quadro dos transtornos globais do desenvolvimento, ou autismos e psicoses. Já atualmente, observa-se uma crescente procura para AT com crianças que apresentam algum tipo de comprometimento decorrente de quadros orgânicos, como Síndrome de Down, síndromes genéticas diversas, paralisia cerebral, anóxia no parto, por exemplo, que se aproximam mais dos quadros das deficiências.

Como vimos, o AT começou a ser introduzido na escola para apoiar as crianças atendidas pelos serviços de Saúde Mental, e historicamente as deficiências, principalmente associadas a quadros orgânicos, ficavam mais sob a responsabilidade dos serviços da área de assistência e reabilitação. Assim, a diversificação do perfil das crianças atendidas pelo Laço evidencia uma ampliação do trabalho de AT na escola, que não recebe mais encaminhamentos apenas do campo psi, mas também provenientes das escolas, dos pais, dos médicos e demais profissionais da área da Saúde. Este novo contexto mostra como a oferta do AT na escola tem produzido mais e novas demandas para o campo.

Ainda em relação ao perfil das crianças atendidas pelo Laço, é importante ressaltar que a diminuição da procura de acompanhamento para

crianças com autismo pode estar relacionada a um movimento mais amplo no campo, ligado à crescente e polêmica disputa de modelo de tratamento e de escolarização para essas crianças entre os referenciais psicanalítico e cognitivo-comportamental. Campo no qual a psicanálise vem sofrendo diversas tentativas de desqualificação como abordagem passível de ofertar tratamento para pessoas com autismo⁴⁶.

3.2 Do modo de trabalho com os diários e da forma de organização do material

Os relatos que apresentaremos a seguir foram retirados dos diários que mantive durante 7 anos de trabalho junto ao Grupo Laço. Além de registros do cotidiano dos casos com os quais atuei como at e das reuniões com os coordenadores de referência, eles contêm anotações das discussões clínicas semanais realizadas com toda a equipe. Essa foi a matéria prima a partir da qual selecionamos situações do cotidiano dos acompanhamentos, trazidas através de cenas e fragmentos clínicos, que darão subsídios para a discussão acerca das especificidades do AT na escola e para o debate em torno da possibilidade do at construir uma prática intercessora na escola.

Dada a grande quantidade de registros disponíveis, a riqueza e a diversidade das situações vivenciadas, o principal desafio desta etapa da pesquisa consistiu na seleção e escolha do material que seria utilizado neste texto. Não foi fácil extrair recortes e fotografias de momentos relevantes, de modo que condensassem uma forma de trabalho e ilustrassem os principais pontos de tensão desta prática, e, ao mesmo tempo, não deixassem de lado o

⁴⁶ Neste sentido, destacamos a recente tentativa de excluir as práticas psicanalíticas de políticas públicas para o atendimento de pessoas com autismo no Estado de São Paulo, através de um Edital lançado pela Secretaria Estadual de Saúde de São Paulo, Resolução 83, de 7 de agosto de 2012, aberto para o credenciamento junto à SES de instituições de saúde mental para trabalhar com autismo, que permitia inscrição exclusivamente para as instituições que seguissem o método cognitivo-comportamental. E também a produção do Guia Prático: O Direito de Todos à Educação (2012) feito pelos promotores de justiça do Estado de São Paulo para apoiar sua atuação em decorrência da crescente procura de famílias com crianças com autismo ou deficiência por escolas ou instituições especializadas.

dinamismo, a complexidade do que foi vivido e a multiplicidade dos acontecimentos. Desafios da escrita para a pesquisa, que explicitavam a necessidade de trabalhar a implicação da pesquisadora com o objeto pesquisado uma vez que este é, ao mesmo tempo, objeto de estudo e campo de atuação profissional.

Inicialmente me dediquei à leitura de todos os diários e anotei algumas reflexões que foram produzidas na época do atendimento. Outras, despertadas no decorrer desta nova leitura, tinham agora a finalidade da construção desta pesquisa. Deparei com algumas questões que se repetiam ao ler grande parte do material, que faziam referência aos **principais pontos de tensão do trabalho do AT na escola e às práticas inclusivas**.

Eram indagações a respeito das demandas dirigidas ao at, pois muitas delas tinham um caráter puramente adaptativo e engessavam o trabalho. Havia a expectativa de que a presença do at “resolveria todo o problema”. Havia também um incômodo com o contrato, pois, na maioria das vezes, as despesas do AT eram custeadas apenas pelas famílias, apesar de grande parte do trabalho se dar com/na escola. Além disso, percebia alguns efeitos decorrentes da presença do at como, por exemplo, 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.

Ainda sobre os questionamentos, podemos acrescentar: a presença do at na sala de aula não reforça a individualização do problema na criança-diferente, isto é, a crença de que o problema é com aquela criança específica, e não como um efeito da relação criança-escola? O at consegue deslocar-se disso? Observamos muitas escolas que recebem uma criança dita de inclusão esperando que ela se enquadre exatamente ao modo da escola funcionar e recorrem ao AT justamente para apoiar/executar tal adaptação. Uma das escolas expressava grande incômodo com uma das ats da equipe, pois alegava que a criança acompanhada e toda a sala ficavam mais agitadas quando a at estava lá. Era uma escola de Educação infantil onde, por exemplo, não se

podia conversar durante o lanche. Podemos chamar este tipo de trabalho, no qual se demanda uma ação puramente adaptativa, de AT? É possível manter os princípios éticos do AT em situações nas quais não há disponibilidade da escola para se rever, transformar-se, para receber o outro em sua singularidade?

Assim, as situações relatadas a seguir foram escolhidas de modo a ilustrar como estas e outras questões, produzidas no decorrer dos atendimentos, permeiam o cotidiano do AT na escola, além de explicitar pontos de tensão importantes entre escola, Grupo Laço e família. Tomadas em sua potência analisadora, será a partir das pistas que as experiências de Gustavo e Renato indicam que problematizaremos como o AT pode contribuir para a construção de práticas inclusivas na escola.

Definimos, então, alguns procedimentos de apresentação dos casos e eixos de análise: uma breve sinopse; elementos do desenvolvimento do caso como pedido/encomenda e contrato; percurso e desdobramentos; encerramento. Serão destacados os principais *analísadores* (conforme apresentado na introdução), que nos permitem indicar pistas metodológicas para o trabalho de AT na escola e enunciar os modos pelos quais esta prática produz efeitos intercessores no que diz respeito à “inclusão”.

3.3 Gustavo, o AT e o cabo de guerra

Gustavo foi meu primeiro paciente de AT como psicóloga formada e como membro da equipe do Grupo Laço. Era um menino de 8 anos de idade, que fora diagnosticado pelo neurologista como autista e frequentava uma escola particular de educação infantil em São Paulo, no Grupo 5, juntamente com crianças de 4 e 5 anos, em uma sala com poucos alunos. Gustavo não se comunicava todo o tempo com palavras, utilizava-se muito do próprio corpo para se expressar, mas emitia alguns sons com sentido (Cá era a Camila, por exemplo), e isso foi se ampliando cada vez mais ao longo do trabalho com ele. O acompanhamento durou 10 meses.

3.3.1 Encomendas

Para a escola o critério para Gustavo ter um at era que ele tivesse possibilidade de circular pela linguagem⁴⁷ de maneira minimamente funcional, entendida mais amplamente do que apenas aprender palavras, mas como um campo simbólico. O at teria a função de estimular e apoiar Gustavo na difícil jornada de circular pelo espaço escolar de maneira mais mediada, isto é, no processo de partilhar dos códigos e acordos culturais e de estabelecer laços sociais. O pedido era que o AT acontecesse todos os dias, durante todo o período que ele ficasse na escola.

Já a família e as profissionais (fonoaudióloga e psicóloga) que atendiam Gustavo encomendavam a implementação do PECS⁴⁸ na escola e explicitavam o temor de uma postura excessivamente interpretativa da nossa parte. Havia um pedido claro para que acatássemos as instruções dadas e seguíssemos suas orientações na conduta do caso, inclusive dando orientações de como deveríamos agir e falar caso ele se comportasse de determinadas maneiras.

Diante deste cenário inicial, montou-se um projeto terapêutico no qual Gustavo teria uma dupla de ats que o acompanhariam inicialmente durante todo o período que permanecesse na escola. Foi explicitado para a mãe e coordenadora da escola que a frequência do AT seria revista no decorrer do processo e poderia ser reduzida; em relação ao PECS, dissemos que antes da sua implementação na escola, era necessário criar um vínculo com Gustavo, e que também faríamos um diagnóstico da situação para pensar outras frentes de trabalho com ele. Nosso pagamento era de responsabilidade da família, assim como a negociação dos valores.

A entrada de um at na escola pode se dar de muitas maneiras. Algumas

⁴⁷ A linguagem, para a teoria psicanalítica, é mais do que um instrumento com o qual uma pessoa pode comunicar-se, mas a “estrutura a partir da qual um ser humano pode se tornar um sujeito falante e desejante” (BERNARDINO, 2006, p. 21).

⁴⁸ O PECS (Picture Exchange Communication System) é um sistema alternativo de comunicação que utiliza imagens, placas e cartelas como material de apoio para crianças com distúrbios de linguagem se expressarem.

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 para procurar e escolher o acompanhante, enquanto outras indicam profissionais de sua confiança ou mesmo educadores da própria escola que exercem esta função.

Ao ser chamada, a presença do at é enunciativa de que há uma dificuldade na relação entre a escola e determinada criança, mas nem sempre a demanda é formulada desta maneira. 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 filho⁴⁹.

Todas essas informações compõem o cenário no qual o at é chamado a adentrar e, juntamente com as entrevistas iniciais feitas com os atores envolvidos de alguma forma na vida escolar da criança, são elementos analíticos relevantes. Assim, as entrevistas iniciais são importantes pois possibilitam um diagnóstico inicial dos contextos escolares, de tratamento e familiar nos quais a criança está imersa, fornecendo diversos elementos analíticos sobre o que se demanda do at e nos dando a possibilidade de trabalhá-los. De que pedido se trata? Quais as expectativas dos diferentes

⁴⁹ Apesar dos inúmeros dispositivos legais que garantem a matrícula e a permanência da criança com necessidade educacional especial na escola regular, inclusive a lei nº 7.853/89 que define como crime recusar, suspender, adiar ou extinguir a matrícula de uma criança pela sua deficiência, na nossa experiência 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. Munidas de discursos ambíguos, alguns legítimos, apesar de ilegais, em relação aos limites de sua atuação, a realidade de algumas escolas particulares na cidade de São Paulo é dura para as famílias com crianças diferentes. Tal cenário acaba gerando para algumas famílias um sentimento de gratidão pelas escolas que aceitam seus filhos, afastando-as de uma posição de reivindicação pelo que lhes é de direito. Observamos também que a dificuldade em encontrar uma escola particular para uma criança-diferente aumenta significativamente na medida em que ela fica mais velha e alcança os níveis mais elevados de ensino (como o Ensino Fundamental 2, do 6º ao 9º ano e Ensino Médio).

atores envolvidos no trabalho? Ou, dito de outra forma, o que é encomendado ao at e como seu trabalho é entendido? Trata-se de um pedido de ajuda para estabelecer uma parceria ou de uma delegação do problema a um 'profissional-especialista' que resolverá tudo sozinho? Precisamos nos questionar sobre os lugares em que somos colocados e, sobretudo, de que modo nos apresentamos ou respondemos a eles.

Ao falar que fazemos um diagnóstico, é importante explicitar a que nos referimos, pois a conotação desta palavra é rapidamente associada a um especialista, que conduz um processo de análise objetiva e de patologização de algum sujeito ou situação, que culmina na nomeação de um quadro fechado e estático. A palavra *diagnóstico* tem origem do grego, *gnosis*, que significa ato de conhecer ou saber sobre algo. Ela difere de *prognóstico*, que se deriva em *pro*, antes, e *gnosis*, isto é, saber antes, prever, fazer uma previsão sobre algo. Entretanto, percebemos que tem se tornado comum profissionais especialistas, embasados por seu status científico, transformarem um diagnóstico de uma situação ou de uma criança no seu prognóstico, numa previsão determinista e fechada, restringindo as possibilidades de mudanças.

Diferentemente desta posição, buscamos trabalhar com a ideia de diagnóstico como análise do pedido/demanda, isto é, um mapeamento inicial dos contextos, práticas e discursos presentes em determinada situação, como algo circunstancial e passível de transformar-se. Ao atuarmos no campo da infância essa lógica se acentua significativamente, dada a condição da criança como um sujeito em constituição, cujo organismo encontra-se em pleno processo de desenvolvimento e maturação biológica (BERNARDINO, 2004).

Através das entrevistas iniciais buscamos construir o projeto inclusivo coletivamente com a escola, família, demais profissionais da saúde e com a criança acompanhada. Um dos objetivos é tentar nos diferenciar, desde o início, do lugar do especialista que porta uma solução ideal e resolve os problemas sozinho, bem como problematizar a própria demanda como sendo uma produção coletiva, apesar de, a princípio, estar depositada apenas na criança-diferente. É um momento no qual se desenha o enquadre do AT: quantidade de horas, frequência, momentos da rotina onde se faz ou não necessário este

apoio (acontecerá em casa? na escola? em quais períodos da rotina?) e a pactuação do modo de trabalho, com reuniões periódicas com a família e educadores da escola.

Com a escola é uma ótima oportunidade para se mapear o conhecimento que a escola já possui sobre a criança, as potencialidades e dificuldades da criança e da escola, bem como os recursos e estratégias já utilizados, e quais os efeitos produzidos. Em relação à família, é uma oportunidade para escutar a história de vida da criança, que lugar ela ocupa no discurso parental, as expectativas dos pais em relação a ela, elementos estes que incidem sobre sua subjetividade e comparecem no seu modo de ser e habitar a escola. Com a criança, é um momento de observar como se relaciona e brinca com os colegas, com os adultos e com o próprio at, como percebe os conteúdos pedagógicos e regras da escola, como se posiciona quando quer algo e reage às situações de frustração. Além disso, mapeamos seus temas de interesse e dificuldades, em que momentos elas comparecem, atentos a observar como e se a presença de um at pode beneficiá-la.

Além destas conversas, tentamos sugerir que o at passe algumas semanas circulando pelos diferentes espaços da escola, conversando com os funcionários e educadores, observando e participando de diferentes momentos da rotina da criança na escola e fora dela. Uma circulação itinerante, mais próxima das origens do AT com sua clínica na rua, que traz diversos elementos para subsidiar um primeiro diagnóstico situacional e, a partir dele, fazer a proposição de um projeto terapêutico singular para aquela criança. É um olhar que considera a subjetividade e singularidade da criança e amplia-se para além dela e das questões escolares, que busca mostrar, a partir da própria montagem da intervenção, que não é só com a criança que se dará o trabalho.

Como no atendimento do Gustavo, nem sempre conseguimos operar um mapeamento inicial para, a partir dele, sugerir um formato do AT que acreditamos ser o mais indicado para aquela situação clínica. Algumas vezes, o nível de angústia e urgência é tamanho, ou ainda, a encomenda é feita de modo tão restrito e impermeável que isso não é possível. Observaremos como esses elementos, que nos pareciam a princípio menos relevantes, se

mostraram, na verdade, muito importantes e comparecem (e interferem) em momentos posteriores do trabalho.

Os pedidos e expectativas sobre o trabalho do at são das mais diversas ordens, mas é importante contextualizar que tais encomendas são produzidas a partir do território escolar, conhecido por seu funcionamento disciplinar. Para Rodrigues (1999), a encomenda é pré-codificada, é inseparável de uma oferta que a inventou. É formulada a partir de disfunções e exige dos ditos especialistas intervenções. A autora também utiliza o termo demanda-pedido para se referir a este processo que pressupõe sujeitos faltantes que se dirigem àqueles que podem corresponder às suas expectativas, uma “disciplinada modelização dos corpos” (RODRIGUES, 1999, p. 188). Em contrapartida à encomenda, Rodrigues (1999) descreve a demanda como engendramento de realidades, materialidades aptas a estabelecer quaisquer conexões, virtuais devires ou linhas-de-fuga quanto ao domínio das encomendas.

É como encomenda-pedido (RODRIGUES, 1999) que escutamos muitos dos pedidos por um AT na escola, como ilustrado na situação clínica de Gustavo. Com um cunho adaptativo e normativo dirigido a um at-especialista, a encomenda é, muitas vezes, para se ingressar num projeto definido a priori pelos contratantes e restrito quanto à possibilidade de se criar deslocamentos neste formato.

O fato do AT ser pago pela família traz para a cena o analisador dinheiro, na medida em que o coloca numa lógica de ser um prestador de serviço, que é contratado pela família para executar um trabalho na escola, com determinada criança. Isso se passa dentro do contexto das escolas particulares, que também estão submetidas à lógica capitalista da prestação de serviço, já que dependem da matrícula das crianças para sua subsistência (e lucro) e, por isso, muitas vezes, acabam submetidas a prestar um bom serviço para agradar as famílias, tomadas como clientes, mesmo que isso se diferencie das suas diretrizes educacionais. Com o atendimento de Gustavo observaremos como também fazemos parte deste contexto, que incide e atravessa a nossa prática.

Em relação às encomendas para o AT de Gustavo, quando nos posicionamos em relação à redução de horas e ao PECS, podemos observar

que se buscava delinear uma distinção entre o que era encomendado pela escola e família e o modo pelo qual entendíamos o trabalho e, conseqüentemente, responderíamos a esses pedidos. Apostava-se que, a partir do trabalho iniciado, conseguiríamos produzir deslocamentos nas encomendas iniciais e outras demandas de análise poderiam ser construídas, já como um dos efeitos da intervenção. Tal como a análise institucional propõe, na medida em que se espera que a análise do pedido que chega ao analista possa ser feita de modo a criar campos onde outras demandas possam se expressar, inclusive aquelas produzidas pelo analista.

3.3.2 Desenvolvimento do trabalho

O acompanhamento de Gustavo

Quando iniciei o AT, me deparei com um garoto grande, muito maior do que as outras crianças da classe, bastante afetivo e querido por todos na escola. Apesar de apresentar um repertório verbal restrito, ele se fazia entender através de vocalizações, gritos e “puxões”. No recreio Gustavo ficava mais à margem, observava as crianças brincando e parecia querer participar, mas não se aproximava diretamente: passava ao lado das rodinhas de criança que se formavam e eventualmente “esbarrava” nelas, mas tudo parecia ao acaso. Ele costumava passar bastante tempo batendo uma grande bola de plástico no chão ou girando sozinho pelo pátio. Seu equilíbrio, o controle da velocidade do corpo e a habilidade para se desviar de quem cruzasse seu caminho nesses momentos eram admiráveis. Para quem observava de longe, parecia que ele não estava vendo o que se passava ao redor, girava e entrava em uma espécie de transe, entretanto ele não esbarrava em nada ou em ninguém que cruzasse seu caminho.

Depois de muitas tentativas para ofertar outras formas de circular pelo pátio e tirá-lo desses momentos mais ensimesmados, um dia vejo Gustavo girando com os braços esticados, e me coloquei a girar junto com ele, primeiro a seu lado e depois segurando sua mão. Ele começou a rir, o que me dava

notícias de que não foi um gesto invasivo. As crianças da classe que passavam se interessaram em ver a cena, então tentei desdobrar este movimento chamando uma e depois mais outra criança para participar desse giro, que virou uma roda. A cena foi breve, mas, por alguns instantes, o que parecia estereotipia⁵⁰ se deslocou, pôde se tornar um jogo, ganhou estatuto de brincadeira e foi partilhado com as demais crianças. Todos riram e pareceram se divertir.

Aos poucos, Gustavo começou a explorar mais o pátio. Ele gostava de brincar no gira-gira com outras crianças, subir num murinho de cimento e descer correndo. Tais atividades eram incentivadas e acompanhadas pelos ats que, como na brincadeira de roda, buscavam tomar estes gestos, aparentemente ao acaso, como momentos de abertura e de endereçamento de uma demanda ao outro, e respondiam a ela, criando possibilidades para a entrada de outros protagonistas nas cenas. Isso possibilitou a Gustavo se aproximar mais dos colegas e vivenciar novas brincadeiras. Suas ações pareciam menos aleatórias e mais dirigidas e intencionais. Ao mesmo tempo em que percebíamos uma maior disponibilidade para o contato com o outro, Gustavo também precisava de momentos mais tranquilos, sozinho ou no pátio, onde brincavam as crianças menores.

Certo dia Gustavo estava na sala comigo e com a professora e começou a gritar muito e a chorar. Aparentemente parecia uma crise 'do nada'. Não conseguíamos ver um motivo que a tivesse desencadeado. Sentia enorme impotência, pois nada parecia dar contorno para a angústia dele. A professora sugeriu, então, que fôssemos beber uma água para ele se acalmar, o que algumas vezes funcionava. Gustavo foi para o pátio e, depois de gritar novamente por alguns instantes, foi sentar-se sozinho num canto. Fui até lá para falar com ele, mas senti que ele não estava bem com a minha presença

⁵⁰ As estereotipias são movimentos que tendem a ser repetitivos, privilegiam uma autoestimulação sensorial e, geralmente, são tomadas como respostas automatizadas das crianças. Fundamentada na psicanálise, a intervenção buscava supor um sujeito que tinha uma intencionalidade naquele gesto, ao acompanhar seus traços de interesses. Tentei criar uma possibilidade de abertura para o contato com o outro. Privilegiou-se, com isso, o olhar para uma produção do sujeito, e não para um gesto lido a partir da patologia, ou como puramente reflexo e automático.

nem com minhas palavras, então me afastei mas o mantive ao alcance da visão. Passado um tempinho, ele se aproximou e sentou-se mais ou menos próximo de onde eu estava. Ainda de longe, comecei a falar que reconhecia que aquele era um momento difícil para ele, que parecia que ele estava em dúvida entre ficar no pátio com as crianças menores ou ir para a sala com a professora e seus amigos para aprender muitas coisas, e aquela era mesmo uma escolha difícil. Ele então se aproximou um pouco mais e apoiou a cabeça no meu colo. Continuei conversando, disse que ele podia pensar no que queria fazer e que estava tudo bem se ele precisasse passar um tempo ali fora. Depois de mais alguns minutos, a professora o chamou para voltar para a sala e ele pulou do meu colo e entrou. Gustavo participou da atividade junto com todo o grupo e fez um desenho de uma abelha.

Passados os primeiros meses de trabalho, a professora solicitou ajuda na sustentação de limites para que Gustavo conseguisse se adaptar a algumas regras como não bater ou puxar o cabelo de outras crianças, sendo a principal delas permanecer em sala de aula durante as atividades. Ela se queixava que ele passava muito tempo fora da classe. Junto com ela pensamos em alguns combinados que ajudassem a mantê-lo ali, mas que também consideravam a necessidade dele ter momentos mais livres. Um deles, por exemplo, era autorizá-lo a ficar por alguns minutos fora da sala para depois voltar. Trabalhamos para construir mediações entre as vontades e possibilidades de Gustavo e as regras da escola, dando um contorno temporal, introduzindo bordas e transitoriedade entre o dentro-fora da sala.

Construímos com Gustavo e com a professora discriminações para a queixa 'ficar fora da sala': antes ele saía pois não conseguia permanecer na classe por muito tempo, as demandas vividas ali lhe pareciam invasivas; depois percebemos claramente que muitas das suas saídas tinham um sentido de chamar atenção, de se fazer ser visto, e mostravam sua vontade de ser buscado por alguém. Gustavo testava seu vínculo com as pessoas e com o grupo, se ele tinha mesmo um lugar na classe ou se estava "tudo bem ele ficar de fora". Já em outros momentos, como no recreio, ele buscava ficar sozinho em algumas situações e observava que era organizador para ele poder ficar num espaço com menos estímulos.

Algo insistia no modo de Gustavo habitar a escola que o levava a ficar fora da sala de aula em diversos momentos. Tomaremos esta situação como emblemática, juntamente com as intervenções que dela se desdobraram, para nos fornecer pistas para pensarmos alguns aspectos sobre a escolarização de Gustavo, o papel do at, as expectativas da escola e como alguns aspectos da sua subjetividade, que influenciavam seu modo de ser e se relacionar, compareciam na sua maneira singular de habitar a escola.

Por que isso acontecia? Em quais momentos as saídas eram um teste das regras? Quando elas eram um refúgio das demandas vindas da escola? Havia ainda outros sentidos para elas que não tínhamos mapeado? Cada uma dessas hipóteses pedia intervenções diferentes e maior ou menor flexibilidade nos combinados, mas como diferenciá-las? Como conciliar a especificidade no modo de Gustavo habitar a escola com a demanda legítima da escola para que ele fizesse parte do grupo e compartilhasse as experiências coletivas?

A formulação das questões descritas acima bem, como a construção de hipóteses para respondê-las, são embasadas no referencial teórico psicanalítico, que possibilita a construção de hipóteses acerca da subjetividade de Gustavo, em que se embasaram nossas intervenções.

Tomaremos a problemática ‘ficar dentro ou fora da sala’ como uma situação que condensa diversos sentidos. Consideramos que o conflito entre ‘permanecer na sala’ – entendida como um espaço coletivo, de aprendizagem, de regras, ou seja, representante da cultura e do laço social- e ‘ficar no pátio’ – local com menos regras e demandas vidas do laço social-, como representativo dos impasses vividos por Gustavo em seu processo de constituição subjetiva.

Voltolini (2014) chama atenção para o desafio da inclusão escolar de crianças psicóticas⁵¹, na medida em que há especificidades neste processo que

⁵¹ A psicose na infância é um diagnóstico restrito atualmente ao campo da psicanálise. Para a medicina, cujas bases diagnósticas assentam-se principalmente nos manuais DSM-V (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) e CID-10 (Código Internacional de Doenças), este quadro fora incorporado pelo de Transtorno do Espectro do Autismo. Vale destacar que adotaremos aqui a perspectiva da psicanálise, que diferencia o autismo da psicose (BERNARDINO, 2004; JERUSALINSKY, 2007) e ainda uma fenomenologia autística de uma estrutura autística (BERNARDINO, 1999).

o diferencia da inclusão de crianças com deficiências físicas ou intelectuais, por exemplo. Para o autor, a questão que se coloca é o tipo particular de relação com a Lei⁵² que o psicótico estabelece, que nada tem a ver com o desrespeito da lei na delinquência, mas como uma impossibilidade estrutural. O psicótico não se dilui no grupo, uma vez que “a habilidade de diluir-se no grupo implica ter aceitado o pacto civilizatório, que subordina a caótica e imperativa dinâmica pulsional ao regrado e estável universo da lei” (VOLTOLINI, 2014, p. 133). Pacto este a que o psicótico não ascendeu.

O psicótico faz circuitos pelos laços sociais, que variam imensamente, pois não se amarram em uma relação mais fundamental com o Outro. Para o psicanalista, os psicóticos, por sua posição estrutural, funcionam num regime de exceção (em relação à lógica neurótica), e nas escolas este regime, não raras vezes, opera como salvo-conduto em relação à lei. Neste sentido, o autor questiona se esse regime de exceção, que promove uma blindagem do valor da palavra do psicótico, favorece ou atrapalha sua elaboração do laço social, que é o alvo dos processos inclusivos: “Como tratar a exceção que o psicótico representa sem incluí-lo/excluí-lo num regime de exceção?” (VOLTOLINI, 2014, p. 138).

Encontramos em Kupfer (2005) uma pista que dialoga com este questionamento e aponta um direcionamento para a inclusão escolar de crianças psicóticas, na medida em que elas

Para nossa pesquisa, trabalharemos com a hipótese diagnóstica de psicose infantil para Gustavo, diferentemente do quadro de autismo diagnosticado pelo neurologista, mas não nos aprofundaremos nesta discussão. Para atingirmos os objetivos propostos, interessa-nos considerar que o modo de ser do autismo e da psicose diferem radicalmente do modo de ser da neurose quanto à forma de estabelecer relações com a linguagem, com a lei e com o outro. Mas, uma vez que a criança é um ser em constituição, não nasce pronta do ponto de vista biológico nem psíquico, destacamos ainda as psicopatologias da infância como não decididas, dada a permeabilidade que a criança tem às inscrições significantes (BERNARDINO, 2004).

⁵² Escrita com letra maiúscula, a Lei fundamental funda o pacto civilizatório e é aquela que estabiliza o Outro em relação ao qual o sujeito pode se fundar. Diferencia-se da *lei* jurídica, formalizada num contrato por uma dada sociedade (VOLOTINI, 2014). O *Outro*, na teoria lacaniana, representante do campo simbólico, é denominado Outro primordial e difere-se do *outro*, entendido como semelhante ao sujeito. Não refere-se necessariamente à mãe biológica, mas à pessoa que cumpre a função de fazer surgir a significação do sujeito e o inscreve no campo da Linguagem.

beneficiar-se-ão da escola se, e apenas se, a escola funcionar como operador de instalação de igualdade, da Lei –que para elas ainda não existe, como forma de fazer surgir um sujeito com uma possibilidade mínima de falar sobre si mesmo, sobre seu sofrimento ou sua psicose, com seu estilo. Para isso, terá de ser tratado como os outros, na medida do possível, sempre tendo em vista que não se trata de fazê-lo seguir regras, mas ajudá-lo a incorporar uma lei que é, antes de mais nada, simbólica (p. 24).

O modo como entendemos a circulação de Gustavo pela escola e buscávamos direcionar nossas intervenções conversam, em certa medida, com tais apontamentos no que se refere à sua relação com a lei, com o laço social e o papel da inclusão escolar neste processo. Gustavo mostrava que tinha um tempo próprio, que precisava transitar por territórios com maior e menor grau de exigência, ensaiava momentos de maior abertura e aproximação com o outro, mas também havia ocasiões nas quais essa experiência era fonte de uma enorme excitação. Algumas crises de angústia pareciam ser decorrentes justamente da dificuldade no processamento de todas estas vivências que o encontro com o coletivo escolar propiciava.

Assim, reconhecemos a importância de ofertar espaços de troca para Gustavo sem ser invasivos, não só para antecipar alguns gestos e otimizar momentos de abertura para o contato social, mas também identificar e legitimar seus fechamentos e escolhas em ficar sozinho. Mais perto ou mais distante, mais propositivo ou contemplativo eram posturas que assumimos balizadas por um entendimento sobre a condição psíquica de Gustavo e pela intimidade que a relação transferencial proporcionava. Era necessário também estar atento e sensível para os efeitos que nossas intervenções produziam em Gustavo, e ajustar a todo o tempo a qualidade da presença que ofertávamos, uma vez que a relação com o outro podia se tornar invasiva para ele.

Nesta perspectiva, nossas intervenções durante o AT tinham como objetivo criar brechas na rotina escolar para acompanhar a criança no seu ritmo, e não apenas impor os ritmos e padrões determinados pela escola. Tornamo-nos cúmplices de Gustavo na criação de outros tempos dentro da escola, menos produtivos, padronizados, normativos. Não entendemos que ficar fora da sala de aula significava necessariamente estar excluído, nem

permanecer dentro da classe poderia ser considerado sinônimo de inclusão. O modo possível para Gustavo estar na escola era dentro-fora da classe, e era preciso acompanhá-lo neste ritmo para que, eventualmente, outros pudessem emergir.

Esse modo diferente de habitar a escola coloca uma constante tensão entre singularizar o olhar e as regras para a criança dita de inclusão e criar para ela um estado de exceção. Afinal, é como igual ou como diferente que ela deve ser tratada? Não há uma resposta única passível de dissolver esta tensão, uma vez que sustentar uma condição de igualdade entre todas as crianças vai contra o princípio inclusivo, pautado nas noções de equidade e heterogeneidade, e manter a criança-diferente num regime de exceção alinha-se mais a uma prática segregativa, indo também na contra-mão da política inclusiva.

Há uma tendência da escola em manter uma maneira normativa de pensar e de agir para fazer funcionar um coletivo, enquanto a inclusão pede invenção, flexibilidade, olhar para as singularidades (MACHADO, 2006). 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 pautue suas decisões em entendimentos construídos *a priori*, evitando colocar a criança-diferente no lugar de “café com leite” ou lhe exigindo que se normatize.

Neste sentido,

todas as crianças deverão ir para a escola, na qual deverão ser tratadas como iguais, para que a partir disso possam surgir as diferenças. Não, porém, as diferenças de cor, ou de amplitude perceptiva (mais ou menos cegas, mais ou menos surdas, mais ou menos inteligentes), e sim aquelas que verdadeiramente interessam, ou seja, as diferenças que permitem o surgimento de seus estilos e, portanto, do novo. Um novo singular que poderá retornar ao social para revigorá-lo (KUPFER, 2005, p. 23).

Ao assumirmos esta posição, entendemos que, como acompanhantes terapêuticos, nos colocamos ao lado da criança no processo educativo, favorecendo a construção um modo possível e singular dela habitar o território

escolar, que é coletivo. E também intervimos no coletivo escolar, para que ele se constitua um espaço de multiplicidade, que comporte as micro-diferenças de todos nós e que não se torne um ambiente homogeneizador.

Jerusalinsky (2007) afirma que, pelo fato da criança psicótica ter um modo particular de se relacionar (com a lei e a linguagem), é necessário que haja alguém capaz de interpretar para ela algumas situações e que a ajude a construir uma referência que sirva para significar as circunstâncias que ela vive e simboliza de modo fragmentado. Isso lhe permitiria certo nível de circulação social e também de apoio para as angústias decorrentes deste processo, além da construção de pontos de referência que mobilizam seu desejo, curiosidade e vontade de aprender.

Entendemos que este processo de exercer uma função de suplência e tradução é essencial para a inclusão das crianças ditas psicóticas. Como at, ocupamos esta função quando mediamos as relações com as outras crianças, professoras e também com os conteúdos formais e regras da escola - ou seja, com a cultura. Isso também se dá quando nomeamos ou favorecemos a construção de sentidos para algumas experiências vividas pela criança-diferente, dando contorno e continência para suas angústias. Ao auxiliá-la neste processo de elaboração das experiências vamos, assim, apoiando sua constituição psíquica, de modo a favorecer que transite pela linguagem, pelo universo social, e construa suas relações de forma mais autônoma.

Como ressalva, indicamos que isso não precisa ser feito necessariamente por um at ou 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 de tempo, mas de desejo de se emprestar para ajudar esse outro a fabricar ferramentas que o auxiliam no entendimento do mundo.

Ainda com base na psicanálise, um outro aspecto que gostaríamos de destacar é o impacto das práticas educacionais e escolares no desenvolvimento global da criança, na estruturação do sujeito do inconsciente e

na sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído. A respeito disso, Kupfer (2007) afirma:

Como alternativa ao Outro desregrado, a escola, entendida como discurso social, oferece à criança uma ordenação, oferece leis que regem as relações entre os humanos, que regem o simbólico, para delas a criança tomar o que puder. Aposta-se com isso no poder subjetivante dos diferentes discursos que são postos em circulação, no interior do campo social, com o intuito de assegurar, sustentar ou modelar lugares sociais para as crianças, levando em conta que, neste sentido, o discurso (ou discursos) em torno do escolar são particularmente poderosos. Uma designação de lugar social é especialmente importante para as crianças incapazes de produzir laço social, como é o caso das crianças psicóticas ou com transtornos graves (p. 91/92).

Educar, diferentemente da práxis pedagógica, consiste numa prática social discursiva, é responsável pela imersão da criança na linguagem, tornando-a capaz por sua vez de se dirigir ao outro fazendo um laço social. Portanto, para além dos conteúdos formais, as crianças estão às voltas com outros tipos de aprendizagens: a escola representa também um espaço de subjetivação, confere-lhes um lugar e a possibilidade de se situarem no laço, em relação a seus desejos e ao outro, construindo um saber próprio acerca de si.

Ainda sob a perspectiva psicanalítica, Vasconcelos (2012) afirma que a educação deve produzir marcas simbólicas capazes de filiar um sujeito a uma cultura, socializá-lo e possibilitar que este se singularize no sentido de permitir que cada um se enlace à cultura a seu modo, “vetorizado por um eixo absolutamente incomum e particular” (p.23). Entendemos que a tarefa educativa, referida pelas autoras acima, não cabe exclusivamente à escola, mas também a ela. Neste sentido, indagamos: pela maneira com a qual tem funcionado para todas as crianças e pelo que pode ser observado nos casos apresentados nesta pesquisa, as escolas possibilitam e suportam de fato a construção de modos singulares e incomuns de existência, sem lhes demandar uma performance adaptada?

Encontro com a diferença: efeitos da presença de Gustavo para as crianças

Um menino da classe de Gustavo diz: “eu seria irmão de todo mundo na sala, menos do Gustavo”. At e professora tomam esta fala como enunciadora de um incômodo de todos e abrem um espaço para conversar abertamente sobre Gustavo e com ele sobre as curiosidades e coisas que as crianças percebiam nele. “Ele fica andando pela sala”, “ele gira pelo pátio”, “ele não fala” (esse era o ponto que deixava todos muito intrigados). “Ele não fala, mas entende?” perguntavam curiosos. Apareceram dúvidas como “Por que ele ficou assim?” ou “ele sempre foi assim?”. Pareciam se indagar sobre as semelhanças e diferenças entre eles.

Percebia que as crianças tinham certo medo de falar com ele, pois não sabiam se ele entendia o que elas diziam e qual seria a sua reação. Quando as estimulava a conversarem com ele, mostravam receio e algumas vezes preferiam se dirigir a mim quando queriam dizer algo a ele.

Eventualmente Gustavo tinha crises intensas de angústia, gritava, chorava, se jogava no chão, chegava a fazer xixi na calça ou tinha movimentos de auto-agressão, em um alto grau de agitação e desorganização. Essas cenas, além de desorganizadoras para Gustavo, eram assustadoras para as outras crianças da escola e até para os adultos. Todos se sentiam aflitos e impotentes ao vê-lo daquela forma, sem conseguir acalmá-lo. As situações de crise eram um dos momentos nos quais identificávamos ser necessária uma intervenção de apoio junto às crianças da escola.

Quando falamos em inclusão escolar ou AT na escola pensa-se, a princípio, no trabalho voltado à criança dita de inclusão, mas é importante abordarmos um aspecto menos usual nas discussões sobre o tema. Trata-se do impacto que a convivência com crianças com autismo e psicose tem sobre as crianças ditas neuróticas.

Mesmo que tudo pareça dentro do comum e do esperado, as crianças ditas neuróticas também atravessam situações delicadas pelo simples fato de estarem em pleno processo de constituição e elaboração psíquica. Assim, a

possibilidade de se confrontarem com situações estranhas ou destoantes da própria imagem, vista em um semelhante, coloca em questão pontos de identificação com o outro (JERUSALINSKY, 2007).

Falamos anteriormente dos efeitos subjetivos que o encontro com 'o estranho'⁵³ pode causar. Esse outro que é, ao mesmo tempo, tão distante de mim, pois diferente, mas semelhante como ser humano. Mas podemos observar na cena descrita acima que o contato com o estrangeiro não desperta somente horror, mas também curiosidade pela diferença.

Para Voltolini (2014), o psicótico representa uma ameaça à organização psíquica estabelecida pelo neurótico, pois ele mostra o grau de aprisionamento que exige para sua consecução. O psicótico é o avesso do neurótico e, neste sentido, o autor defende uma posição inusitada em relação aos processos de inclusão, para que haja psicóticos nas escolas. Para o psicanalista, a presença do psicótico, desde que não mobilize muita angústia, pode permitir aos neuróticos, alinhados a um modo de vida mais normativo, que não se habituem demais com as prisões discursivas.

Destacamos que também há benefícios desta convivência para as crianças ditas psicóticas, que

derivam do fato de que as crianças neuróticas oferecem chances às psicóticas, às vezes pela via do mimetismo, às vezes pela via da identificação, de tomar alguns traços circulantes no discurso grupal para articular formas de simbolização, metáforas não paternas que lhes permitam participar da vida social de um modo mais plástico. Isto de fato acontece, ainda que não sempre, pois depende do grau de isolamento (JERUSALINSKY, 2007, p. 148).

Assim, o contato com o semelhante, proporcionado pelo ambiente escolar à criança-diferente, abre outras possibilidades de inscrição psíquica. A escola mostra-se, portanto, como um espaço cujo funcionamento produz encontros e coletiviza as experiências. A loucura e os diagnósticos, quando

⁵³ Conforme abordado no capítulo 1 desta pesquisa, o confronto com o estranho (FREUD, 1919/1996), pode gerar temor, dada a sua proximidade com a concretização da experiência de castração, que remete o sujeito às suas faltas e imperfeições.

entram na escola, podem se deslocar e ganhar outras significações, produzindo efeitos subjetivos para a criança dita de inclusão e para o entorno.

Ao trabalharmos com a perspectiva da educação inclusiva, não podemos nos furtar de olhar para todas as crianças da escola. Além de termos como direcionamento ético-político do trabalho o convívio com a diferença entre todas as crianças, é necessário ficar atento aos efeitos que Jerusalinsky (2007) aponta e escutar verdadeiramente o que as crianças demonstram e dizem, sem moralismo ou medo de ser taxado como contrário à inclusão. Neste sentido, cabe tanto ao at como à equipe escolar apoiar as crianças, ditas de inclusão ou não, no decorrer dos processos inclusivos, de modo que sejam ofertadas possibilidades de mediação e de elaboração para o que pode ser despertado neste encontro.

Nomear alguns percalços e dificuldades que a entrada de crianças-diferentes gera na escola não nos torna contrários à inclusão, pelo contrário, chama atenção justamente para a importância de se discutir os efeitos desta experiência relativamente nova e que precisam ser cuidados. Muitas vezes observamos que as discussões em torno da inclusão aparecem polarizadas, ou se é contra ou a favor, o que empobrece o debate e diminui a complexidade da questão.

Efeitos da presença do at na escola

Um dia cheguei à escola, e a professora contou que o dia anterior tinha sido difícil, pois Gustavo havia ficado fora da sala quase o dia todo. Enquanto conversávamos, ele estava no parque. Em seguida a professora foi buscá-lo, e ele voltou para a sala sem nenhuma resistência, o que nos surpreendeu. Gustavo entrou na sala, pediu para brincar de massinha e logo se desinteressou. Então tentei engajá-lo em uma brincadeira mais coletiva, junto às outras crianças, mas não consegui. Essa cena se passou sem a professora, que havia saído da classe. Quando Gustavo se desinteressou pela massinha e

se deu conta de que a professora não estava por perto, saiu correndo para o parque e só retornou duas horas depois.

Em outros momentos, notávamos que bastava a professora dirigir mais sua atenção às outras crianças que esse afastamento na qualidade do olhar fazia com que Gustavo saísse da sala. Isso acontecia diversas vezes. Era difícil sustentar sua presença na classe sem a professora por perto, mesmo com os ats. Percebíamos que por ter mais um adulto (at) na sala, a professora nos pedia para “olharmos o grupo por alguns minutos” e saía da sala com frequência. Além disso delegava mais a atenção sobre Gustavo aos ats- já que estávamos lá apenas para ele e ela tinha a classe toda para cuidar.

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 nas respostas de Gustavo nas lições.

Estes fragmentos nos permitem observar que, além das funções positivas e dos benefícios que percebemos que o AT pode trazer para as crianças e escolas, esse dispositivo também cria impasses, e colocá-los em análise faz-se necessário. É essencial fazermos uma análise implicacional, refletir sobre os efeitos que nossa presença provoca na escola, na criança acompanhada e no grupo de alunos a fim de direcionar nossas intervenções e avaliar a pertinência e a forma de conduzir o trabalho. Para isso nos indagamos: que lugar somos chamados a ocupar? Como o professor vê o AT? Que mensagens a nossa presença passa para ele, para a escola e para a criança?

Dentre os efeitos do AT que diferem do que esperamos produzir, o principal deles é a desresponsabilização da escola em relação a algumas atividades das quais ela se ocupava ativamente, como o planejamento e

adaptação das atividades pedagógicas ou a sustentação de limites e regras para a criança. Escutamos falas de profissionais que entendem que as adaptações curriculares e das atividades são de responsabilidade exclusiva do at. Pelo fato de estarmos na escola para acompanhar uma única criança, observamos que alguns professores reduzem a participação na rotina dela, principalmente em momentos nos quais ela precisa de um olhar ou de uma intervenção mais individualizada.

Sabe-se que a inclusão escolar demanda esforços e tem um custo a mais para todos os envolvidos (escola, família, comunidade escolar), mas em especial para o professor, que está mais próximo da criança cotidianamente e é o representante direto da tarefa educativa. O trabalho a mais refere-se ao desafio que o professor tem, de fazer com que a escola seja um lugar de aprendizado para a criança dita de inclusão. Para isso ele vai buscar se adaptar à criança, ao seu modo de pensar, de se comunicar, aos seus interesses, adaptar e diversificar atividades e condutas, criar objetivos pedagógicos, além do trabalho que já dispense para todo o grupo.

Somos chamados com um pedido de ajuda em relação a esse trabalho a mais que a inclusão demanda e que não é coletivizado entre todos. Com a entrada do at, escola e professor vislumbram um alívio: delegar os custos extras da inclusão à família e o trabalho a mais ao profissional que está ali exclusivamente para acompanhar a criança-diferente.

Nossa presença também evidencia as dificuldades no encontro da escola com a criança-diferente. Afinal, como lidar com ela? Como vimos, é justamente o discurso escolar que produz os não-escolarizáveis. A escola encontra seus pontos de referência identitários ao definir quem não são suas crianças e a reabsorção do que ela não é ameaça a sua consolidação como instituição (KUPFER e PETRI, 2000). Assim, a escola mostra-se em suas dúvidas e insuficiências, onde o não-saber é tomado como índice de incapacidade do professor e educadores e não como ponto de partida necessário a todo ato educativo (LERNER, 2013). Para uma instituição que organiza-se em torno do saber e da transmissão deste saber, confrontar-se com o não-saber não é pouca coisa.

Além disso, a necessidade de construir uma singularização dos processos de ensino-aprendizagem para determinada criança desorganiza algumas escolas. Diante deste cenário em que, aparentemente, as regras, normas ou estratégias pedagógicas que funcionam com “todas as crianças”⁵⁴ não funcionam com a criança-diferente, a escola parece ser tomada por um susto e sente-se sem parâmetros para educá-la. É neste contexto que o lugar do especialista ganha força, num novo apelo da educação ao saber científico detentor do conhecimento sobre a inclusão e sobre a criança. Lembramos que mencionamos em momento anterior desta pesquisa alguns aspectos históricos do encontro entre os campos psi e da pedagogia, e como os efeitos deste encontro se atualizam nos dias de hoje a partir das demandas produzidas pela inclusão escolar aos ditos especialistas psis.

Acreditamos que a conjunção destes fatores e, certamente, a existência de outros não explicitados aqui, promove o que as cenas ilustram acima: uma confusão entre os papéis do at e do professor e uma delegação de aspectos da tarefa educativa da criança dita de inclusão, que seriam de responsabilidade da escola, para o at. Percebemos ainda que, por estar na escola para acompanhar uma situação em particular, a presença do at pode reforçar a visão, para a escola e para a própria criança acompanhada, de que o problema é apenas dela, ou de que há uma incapacidade do professor, compactuando, assim, com a individualização de dificuldades que são produzidas na relação com aquele território.

Isso traz, ao mesmo tempo, uma grande dificuldade e aponta a necessidade e o desafio do at direcionar seu trabalho para a construção coletiva do processo de inclusão. Acompanharemos no relato de Renato, apresentado a seguir, como pensar este modo de trabalho intercessor, no qual a criança não é somente “do professor” ou “do at”, mas do coletivo escolar, que assume a reponsabilidade por todo o processo inclusivo, e como o at pode se colocar como um interventor, ao lado, como um agente catalizador, em que o protagonismo é do coletivo local.

⁵⁴ Os altos índices de evasão escolar, repetência e analfabetismo entre os alunos denunciam o fracasso da educação de forma mais ampla, e não apenas com as crianças ditas de inclusão. Para uma discussão mais aprofundada a esse respeito, indicamos a leitura de Patto (2010).

Mas o que as cenas também esboçam é que para fazer frente à confusão na divisão de papéis e de responsabilidades entre escola e AT, contamos com as crianças. A resistência de Gustavo em fazer a lição com o at mas responder às solicitações da professora, a diferença da incidência das nossas falas sobre ele nos mostram que a diferença entre nossos papéis estava clara para ele. Mannoni (1977) entende que a recusa da criança à adaptação, principalmente no ambiente escolar, deve ser lido como um sinal de saúde e não como um sintoma. Gustavo recusava-se a ser só “do at”, lembrando a escola da sua responsabilidade na tarefa de educá-lo.

Destacamos a importância da professora conseguir falar sobre seus incômodos a respeito dos efeitos que nosso trabalho produziam em Gustavo e nela. Sabemos da inibição que nossa presença pode causar, dada a relação de saber-poder em que estamos implicados.

Neste sentido, situamos o at como um aliado do professor ao ofertar apoio e interlocução. Para tanto, é necessário construir uma relação de parceria na qual se pode falar abertamente sobre os efeitos do AT para a criança, para o grupo e para os educadores, sem que isso gere um sentimento de julgamento ou culpabilização de alguma das partes pelo que não vai bem. A qualidade do trabalho do at não se dá apenas pela sua presença, mas pela possibilidade de se colocar em questão e se recolher para que o professor ocupe seu lugar junto à criança. Atuamos, afinal, para não sermos mais necessários.

3.3.3 Análise da demanda e o analisador PECS

A introdução do PECS na escola era um tema controverso, e nos dá a oportunidade de visualizar melhor o campo de forças no qual o at estava imerso. A escola aceitava o PECS desde que não fosse o meio de comunicação exclusivo ou prioritário, entendiam que deveria haver a possibilidade de ele escolher usar a comunicação verbal ou o PECS. Tinham receio de que, ao ser um movimento exclusivo para Gustavo, o PECS poderia gerar mais exclusão dele em relação ao grupo do que ser uma forma de incluí-lo.

Já a fonoaudióloga e a psicóloga, que indicaram o uso do PECS, não acreditavam que Gustavo tivesse uma boa compreensão do que era dito nem do que poderia vir a falar (já negando algumas manifestações de linguagem que ele apresentava), de modo que propunham que a comunicação com Gustavo deveria ser estabelecida prioritariamente através deste instrumento, inclusive na escola. Elas se sentiam autorizadas a intervir e interferir na rotina escolar por serem respaldadas pela mãe do garoto, que achava que Gustavo precisava de uma técnica que permitisse a ele minimamente se comunicar, “como vai ser quando, por exemplo, ele for a um shopping e precisar ir ao banheiro?”.

O PECS já estava sendo utilizado na casa de Gustavo, de modo que caberia aos ats a implementação desse sistema na escola, nos colocando num lugar de extensão dos tratamentos, de repetir na escola o que era realizado com o Gustavo-paciente nos outros espaços. A mãe exigia que o mural utilizado fosse pendurado na parede e não ficasse apenas apoiado, chegou a enviar a fonoaudióloga para a escola para “apoiar” (ou avaliar) o uso do PECS pelos professores e ats.

No dia em que as figuras do PECS chegaram à escola, Gustavo teve uma crise intensa de angústia e foi muito difícil acalmá-lo. No dia seguinte, quando a professora convidou Gustavo para apresentar as figuras do PECS para a classe, ele novamente ficou muito irritado, chorou, gritou, chegou a se machucar, puxou o cabelo da professora e de outro colega. Além disso, percebi que Gustavo ficou muito mais falante naquele dia, seu vocabulário estava mais rico e buscava se comunicar mais verbalmente. Uma das crianças chegou a dizer “Estou entendendo tudo o que ele fala!”.

Independente da eficácia ou qualidade do instrumento PECS, é relevante para esta discussão a maneira como ele foi inserido no caso, o que nos dá a oportunidade de visualizar o campo de forças que se desenhava entre Gustavo, família, profissionais da saúde, escola e ats. Frente à percepção da resistência da escola em utilizá-lo, a mãe e as profissionais recorreram aos ats. Na tentativa de criar uma aliança, o discurso dirigido aos ats se apoiava

implicitamente na questão financeira e, já que éramos contratados e pagos pela família, deveríamos acatar as orientações.

Novamente o analisador dinheiro produz linhas de análises importantes, que evidenciam as posições dos pais, criança-diferente, escola e at. Para Lerner (2013), a mudança no lugar social ocupado pelas pessoas com deficiência, antes segregadas, parece ter evidenciado um nicho de mercado até então pouco explorado, criando-se um mercado do saber da inclusão. A autora observa as instituições sociais alardearem mudanças e adaptações concretas nos espaços físicos, com o intuito de torná-los mais atraentes para o público consumidor. Estas mudanças, assim como a especialização dos profissionais, “firmam-se como um chamariz para os consumidores: venham, venham! A minha escola tem rampa, banheiro adaptado e professores especialistas!” (LERNER, 2013, p. 121).

Em nossas andanças pela cidade, observamos a incidência deste discurso quando encontramos algumas escolas que, muito orgulhosas, penduram faixas na porta com os dizeres “aqui se faz inclusão”, ou nos apresentam sua equipe composta por fonoaudióloga, enfermeira, nutricionista, psicóloga e fisioterapeuta. Porém,

essa transformação [das instituições de ensino em espaços físicos acessíveis] pode estar a serviço da ampliação do público pagante, sem que esteja em jogo uma abertura para a diferença e para as outras transformações, provavelmente menos práticas, que se farão necessárias na instituição. Em acréscimo a isso, a lógica do capitalismo tende a privilegiar as mudanças que movimentam o capital, ou seja, obras de infraestrutura, compra de equipamento e material (LERNER, 2013, p. 123).

Observamos que pagar alguém ou uma instituição (aqui usada no sentido corriqueiro do termo) ativa uma engrenagem que o torna, em alguma medida, um prestador de um serviço que pode ser comprado e, conseqüentemente, deve corresponder à expectativa de quem o compra/contrata. Um dos princípios básicos do capitalismo, já que toda mercadoria porta a promessa ilusória de satisfação, felicidade e plenitude. Como consumidores-clientes nos é prometido que “satisfação garantida ou

nosso dinheiro de volta”, pois “o cliente tem sempre razão”, como já dizem os jargões amplamente conhecidos.

Esta lógica, grosso modo descrita acima, que vemos operar na escola quando, por exemplo, demonstra grande dificuldade na colocação de limites para os pedidos da família. Coloca-se em jogo um aspecto da engrenagem da relação entre as famílias e as escolas particulares, na qual estas têm se tornado escolas prestadoras de serviço. Preocupadas em prestar um bom e satisfatório serviço para quem paga por ele, a tarefa educativa, que é o grande princípio da escola, fica sobreposta e submetida à lógica capitalista, paralisando-a na sua função primordial. A respeito disso, Assali (2006) afirma:

Se a escola não consegue funcionar como uma instituição de ensino, pois toma seus alunos como clientes e a educação como um produto vendável, fica realmente difícil manter relações entre educandos e educadores, nas quais o princípio e o valor estejam na transmissão de saberes e não em um comércio de quem dá mais, quem oferece o produto mais interessante e mais vendável. Isto não se aplica somente à iniciativa privada, pois de forma diferente a educação em geral, vai tomando outro lugar na sociedade e, conseqüentemente, na própria escola (p. 11).

Uma engrenagem da qual nós, Grupo Laço, também fazemos parte, uma vez que o AT na escola é um dispositivo que emergiu dentro do nicho mercadológico criado com o campo da inclusão. Isso comparece na nossa prática quando as famílias que nos contratam tentam aplicar a lógica do serviço ao AT, assim como o fazem com a escola, produzindo um conflito com nossos princípios clínicos, éticos e políticos e com o modo como entendemos este trabalho. Deste contexto surgem diversas queixas: da família, pois o AT não corresponde ao que foi contrato inicialmente; da escola que espera que este serviço prestado solucione os impasses que a criança dita de inclusão provoca no seu interior; e do próprio at, que se depara com os desafios de atuar clínica, ética e politicamente neste cenário.

A imagem que nos ocorre é a de um cabo de guerra. Diante das tensões que habitam este campo, como nos posicionar perante demandas tão rígidas e estáticas? Como pensar a prática do AT, intercessora, transversal, pautada no princípio do não-especialismo, flexível e aberta, diante de um pedido restrito,

vertical e imperativo? Como dar voz ao que Gustavo e as crianças-diferentes manifestam? Questões que também tocam a instituição escolar no seu arranjo atual, pois como é possível exercer uma função educativa se ela encontra-se atrelada à necessidade de agradar os pais para garantir a continuidade do filho na escola? Como sustentar seus princípios e valores se eles entram em conflito com a expectativa dos pais?

No acompanhamento de Gustavo, buscávamos trabalhar com a tensão gerada pela divergência de posições, sem deixar de intervir de um modo ético. Porém, a maneira como o PECS foi introduzido radicalizou as divergências existentes entre o Grupo Laço, família e escola e a possibilidade de operarmos deslocamentos no que era encomendado se tornava cada vez mais escassa. Com o aumento da polarização entre os atores da cena e a conseqüente diminuição da disponibilidade de dialogar para encontrarmos um modo de trabalho comum a todos, nosso espaço de atuação ficou cada vez mais enrijecido, ao mesmo tempo em que éramos impelidos a “escolher o lado da família”, já que pagos por ela, para podermos seguir com o AT.

3.3.4 A interrupção ou O estouro do cabo de guerra

Após meses tentando agendar uma conversa, a mãe de Gustavo nos informou por telefone que estava pensando em mudá-lo de escola, uma vez que não via nenhuma evolução do filho no ponto de vista pedagógico, além de achar as lições de casa inadequadas para sua capacidade. Contudo, a conclusão nos parecia um tanto aleatória, já que ela não acompanhava o cotidiano escolar de Gustavo, nem tampouco comparecia às reuniões na escola.

Mesmo assim, nos colocamos à disposição da mãe para auxiliá-la na procura por uma nova escola, além de reforçar a importância de conseguirmos conversar pessoalmente. A proposta foi aparentemente bem aceita, mas nunca mais conseguimos contato direto com ela. No decorrer desses últimos acontecimentos percebíamos que Gustavo se distanciava e se desorganizava com as incertezas que rondavam sua vida. Foi então que a mãe entrou em contato com o coordenador do Grupo Laço e pediu para ele nos avisar que não

acompanháramos mais Gustavo, pois ele mudaria de escola na semana seguinte, além de manifestar sua insatisfação com nosso trabalho. Apesar da vontade da mãe, de que ‘nem precisávamos mais ir à escola’, explicamos a importância de fazer uma despedida e pudemos construir uma breve finalização do trabalho com Gustavo, com as crianças da classe e com os educadores da escola. Entristecidos, ouvimos rumores de que ele iria para uma Escola Especial.

Os últimos acontecimentos e o modo como o AT de Gustavo se encerrou nos dão a possibilidade de refletirmos sobre alguns pontos importantes do trabalho. O primeiro deles é em relação ao modo como iniciamos o atendimento. Lembramos que anunciamos nossa aposta em aceitar a encomenda inicial da família, aceitar o lugar em que estávamos sendo colocados para, após o início do AT, produzir inflexões, deslocamentos e novas demandas. Mas nossas experiências, com Gustavo e com as demais crianças que acompanhamos nestes anos, têm nos mostrado o quanto é difícil produzir esses deslocamentos ao longo do trabalho, seja pelo modo de funcionamento da instituição escolar, por sermos psicólogos dentro da escola e isso já nos colocar numa relação de saber-poder, seja pelo modo como a família entende nosso trabalho ou como o dinheiro atravessa as relações de trabalho.

Anteriormente, falamos da importância de, ao iniciarmos um atendimento, fazer um mapeamento inicial do contexto da criança, da escola e da família, porém nem sempre conseguimos realizá-lo. Algumas vezes o nível de angústia e urgência é tamanho, ou ainda, a encomenda é feita de maneira tão enrijecida que isso não é possível. Entretanto percebemos que ter pressa nesta etapa inicial e não trabalhar as condições da entrada do at prejudica o desenvolvimento do trabalho. Não é raro que esses elementos retornem, posteriormente, na forma de ruídos e queixas dos pais e da escola, ou por insatisfações do próprio at em relação ao trabalho, “que não acontece como o esperado”.

Após este desencontro se repetir e levar à interrupção de alguns de nossos acompanhamentos terapêuticos, começamos a entender que cuidar de como iniciamos o AT, como ouvimos e respondemos aos pedidos, não é uma preparação para o acompanhamento, muito pelo contrário, já é o trabalho em si

que está em curso. Trata-se de um posicionamento que busca discriminar nosso modo de fazer o acompanhamento terapêutico do que é encomendado desde o início, explicitando que o trabalho não se dá apenas com a criança, mas com todas as instâncias envolvidas (escola, família, profissionais da saúde), isto é, trabalhamos as bases que dão condição de possibilidade para o AT acontecer de acordo com o modo ético, clínico e político, tal como o apresentamos aqui.

Além disso, a interrupção do atendimento de Gustavo nos faz pensar se seria possível continuá-lo e quais as condições que estavam sendo dadas para seguir o AT. Entendemos que, pelo modo como escola e família se posicionavam em relação ao nosso trabalho, estávamos cada vez mais limitados para sustentar nossa atuação do modo como acreditamos.

Então perguntamos, afinal, com o que se rompeu? Entendemos que o rompimento se deu com um contexto no qual éramos, assim como a escola, demandados exclusivamente a prestar um serviço que era contratado pela família, com quem não conseguíamos manter um diálogo para intervir sobre estas demandas. Com a impossibilidade de se trabalhar de modo intercessor, transversal, alinhado aos princípios clínicos, éticos e políticos do AT. Diferenciamos-nos do modo como a equipe entendia seu próprio trabalho, desde um lugar de especialista, com um saber absoluto, que se impunha a partir de uma relação de saber-poder com os demais profissionais.

Isso nos instiga, então, a pensar sobre as condições necessárias para o AT acontecer do modo como entendemos e nos posicionamos nesta pesquisa. A seguir, a partir do AT do Renato, buscaremos dialogar com esta questão apresentando algumas estratégias metodológicas do nosso trabalho de AT na escola.

3.4 Renato: um AT construído a muitas mãos

Comecei a acompanhar Renato quando ele tinha 6 anos de idade e estava no 2º ano do Ensino Fundamental⁵⁵ de uma escola particular de São Paulo. Numa importante e rara oportunidade (na nossa experiência), após 3 anos de trabalho foi possível finalizar o acompanhamento, encerramento este construído e articulado entre todos os atores envolvidos. Foi um longo e intenso percurso de trabalho que poderia desdobrar-se em muitas perspectivas de análise, mas para nossa discussão nesta pesquisa elegemos alguns recortes deste percurso. São fragmentos clínicos que dão visibilidade à construção de um modo de trabalho, uma metodologia do AT na escola, que consiste em uma prática intercessora, na qual o at se coloca ao lado da escola (educadores e crianças), da família e da própria criança acompanhada para construir e executar juntos um projeto educacional inclusivo.

Apresentaremos inicialmente uma síntese da demanda e do percurso do processo de acompanhamento para, em seguida, discutirmos as dimensões do método.

3.4.1 Renato, a escola e o AT

Na escola, Renato apresentava comportamentos muito agressivos, aparentemente “do nada”, inicialmente batia apenas nas meninas e posteriormente passou a agredir os meninos da sua classe e demais crianças da escola. Tais comportamentos geravam preocupação em todos, comprometiam sua permanência na sala de aula e sua relação com os colegas. Após algumas conversas com a equipe de coordenação, a analista de Renato sugeriu a inserção de ats para apoiá-lo neste momento e a escola concordou.

A professora relatava estar sobrecarregada e com dificuldade em conciliar as demandas da sala: se ela dava toda a atenção que Renato precisava, sentia que deixava o grupo desassistido e se dava atenção ao grupo, era Renato quem ficava solto demais. Trabalhava para que a classe pudesse acolher Renato no seu modo de ser, mas percebia que algumas crianças

⁵⁵ O Ensino Fundamental é uma das etapas obrigatórias da Educação Básica do Brasil e tem duração de 9 anos (1º ao 9º ano).

estavam com medo dele e que as frequentes crises de agressividade desestabilizavam o grupo.

A coordenação observava que as intervenções da equipe surtiam efeito sobre ele no começo, mas que não estavam mais funcionando de modo satisfatório. Coordenação e professora já haviam tentado diversas vias como advertências, suspensões ou retirá-lo da sala, por exemplo, e relatavam que as crises aumentaram muito no início daquele semestre, em intensidade e frequência, e não sabiam mais como ajudá-lo. Neste sentido, afirmam que pensaram no AT para apoiar Renato, as demais crianças –para que pudessem se relacionar melhor entre si- e também a própria equipe escolar.

Percebíamos os educadores comprometidos com o trabalho com Renato e aquela situação mobilizava bastante angústia. Emocionada, a professora nos falou do alívio que sentia em ter mais alguém na sala para dividir as dificuldades e ajudá-la, seu contato com Renato estava intenso e mostrava-se aflita pois percebia que não estavam conseguindo ajudá-lo o suficiente.

A partir dos conteúdos relatados nas conversas iniciais com a escola (coordenação e professora) e com família pactuou-se que o AT aconteceria todos os dias da semana, quatro horas por dia, e que seria feito por uma dupla de ats. Deste modo, Renato permaneceria sem os ats na primeira hora do período, mas seria acompanhado até a hora da saída, já que o recreio e o final do dia eram considerados os momentos da rotina mais difíceis, quando aconteciam a maioria dos incidentes.

Neste primeiro momento, concordamos com este formato do projeto de AT, pois entendemos que tratava-se de uma situação de extrema fragilidade tanto para Renato, como para a escola, que passava por dificuldades em encontrar estratégias e intervenções que operassem com ele. Anunciou-se também a possibilidade de alteração no desenho de horas de acompanhamento, que poderia ser solicitado pela escola ou pelo Grupo Laço, de acordo com as mudanças produzidas em relação a este contexto inicial de trabalho.

Os pais relatavam dificuldade em compreender o que se passava na escola. Em casa, seu comportamento era muito diferente, *“não faz nada disso”*, diziam. Pareciam assustados e surpresos com as reclamações sobre Renato e não conseguiam identificar o que desencadeava os episódios agressivos no filho.

No primeiro dia, fui apresentada a Renato pela coordenadora da escola quando o encontramos no meio do corredor, dizendo que não queria entrar na sala. Ela retomou as conversas que já havia tido com ele sobre seus comportamentos, as dificuldades que vinha apresentando e que eu e o outro at estaríamos ali para ajudá-lo. Ele, quase chorando, me contou das aulas de judô e de música na escola e que não fazia mais nenhuma delas (a mãe mencionara que ele parou ambas as aulas, pois eram no contra turno e ele batia em muitas crianças na hora do almoço). Eu digo, então, que parecia que estava mesmo muito difícil para ele ficar ali na escola, que ele tinha perdido coisas que eram importantes e que gostava de fazer e eu estava ali por isso, pois as pessoas na escola estavam preocupadas com ele e queriam ajudá-lo para que não perdesse mais tantas coisas. Contei que eu também soube que ele se atrapalhava ao se relacionar com as outras crianças e eu estaria ali para ajudar as outras crianças e ele a se relacionarem melhor. 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.

Renato era um garoto afetivo, principalmente com os adultos, gostava de conversar e de contar longas histórias sobre desenhos da televisão e seus jogos preferidos do vídeo game. Conhecia e conversava com todos os funcionários da escola. Porém, na relação com os semelhantes, Renato demonstrava mais dificuldades e costumava passar o recreio com os adultos, com os ats ou com as crianças mais novas. Parecia estar sem amigos da sua idade e ficava um tanto deslocado na sala, onde era reconhecido como alguém que batia em todo mundo. Ampliar a possibilidade de relação entre Renato e as crianças delineou-se como um plano importante de intervenção do AT, que veremos a seguir.

Do ponto de vista da aprendizagem dos conteúdos pedagógicos, Renato era muito competente, assimilava bem os conceitos, mas tinha grande dificuldade na execução das atividades, principalmente com produções de texto. Era extremamente perfeccionista, atrasava-se nas tarefas em relação ao grupo, ficava desesperado com isso e começava a ter atitudes provocativas com quem estivesse ao seu lado. Na hora da lição, demorava muito tempo só para escrever o cabeçalho. Certo dia, começou a escrever o “S” de São Paulo e errou. Enquanto apagava, começou a chorar e disse *“eu não consigo fazer nada certo, mesmo”* e não conseguiu retomar a tarefa. As dificuldades pedagógicas compunham outro plano de trabalho do AT.

Crises⁵⁶

“Eu fiquei tão nervoso que achei que ia vomitar”

“Parece que meu coração estava batendo no cérebro”

“Estou sem freio” (Renato)

As crises de agressividade eram situações em que Renato perdia a capacidade de escuta e de uma elaboração afetiva, os limites e a percepção do que estava a sua volta se diluíam. Eram momentos de uma descarga de energia muito grande, que o tornavam desmedido em suas reações. O final do recreio, por exemplo, era um momento que frequentemente Renato transbordava. Quando solicitado para subir para sala de aula, jogava a bolinha do pebolim, saía chutando lancheiras e o que mais encontrasse pela frente, falava palavrões, empurrava quem passasse a seu lado, adultos ou crianças, e quando chegava na classe derrubava cadeiras e objetos que encontrava pela

⁵⁶ As circunstâncias familiares, principalmente a situação da morte de um membro da família de Renato e os impasses no processo de enlutamento, consistiam uma importante linha de sentido para o trabalho que realizávamos em relação às crises, mas esta perspectiva não será aprofundada neste texto. Temos como proposta a discussão de outra via de análise, que evidencia as estratégias construídas pelos ats e escola para acolher e intervir nos momentos disruptivos vividos por Renato no cotidiano escolar.

frente, jogava materiais no lixo, pela janela e rasgava lições suas e dos colegas. As tentativas de lembrá-lo das regras, dos limites, de situá-lo sobre seu comportamento não tinham efeito sobre ele nestes momentos, aliás, pareciam ter o efeito oposto e irritavam-no ainda mais. Eram situações extremas e de muita angústia para ele e para quem estivesse próximo. Renato não conseguia processar seus sentimentos, perdia a escuta e o contorno de si e do corpo, chegava a fazer xixi na roupa e não percebia.

Ao fim de cada uma das crises, o próprio Renato acabava por se sentir muito mal, ficava exausto, chorava muito e era necessário acolhe-lo, dar contorno e nomear o que, durante a crise, não havia possibilidade de ser falado ou escutado. Havia também a etapa de pensar algumas vias para que ele pudesse se reparar, como falar com a professora, pedir desculpas para os colegas ou consertar algo que quebrou, por exemplo.

À primeira vista, pareciam situações aleatórias, até desproporcionais em relação aos acontecimentos do dia a dia, e nos davam a impressão de que não tinha um motivo claro, mas no decorrer do trabalho percebemos que esses episódios tinham um contexto disparador e não aconteciam “do nada”. Eram situações nas quais Renato não conseguia elaborar ou formular uma resposta aos episódios conflituosos e “explodia”. Às vezes um incômodo se deslocava de uma situação para outra e precisava ser descarregado como, por exemplo, quando alguém lhe dizia ou fazia algo que não gostava. Outras vezes, o insuportável era se deparar com suas dificuldades e limitações diante do outro ou da execução de uma atividade.

Nos momentos mais críticos, a palavra tinha muito pouco efeito sobre Renato e algumas vezes ele precisava ser contido fisicamente, o que gerava mais revolta nele, que passava a bater nos adultos e a dizer que éramos nós que estávamos machucando-o. Esses momentos, nos quais a cena esquentava muito, eram extremamente difíceis. Era pesado ser anteparo para tanta agressividade, as conversas com a equipe eram essenciais para apoiar o cotidiano do trabalho e também como espaço de elaboração coletiva.

Entendemos, então, que uma das funções dos ats era auxiliar Renato na mediação dessa raiva que explodia em “estado bruto”, sem intermediações ou

elaboração. Deveríamos nos colocar ao seu lado para que ele pudesse construir o processamento dessa raiva conosco e, assim, éramos ao mesmo tempo um suporte para ele e um anteparo para as outras crianças da classe. Acompanhar seu cotidiano escolar nos auxiliava (ats e escola) a construir hipóteses que davam sentido para tais momentos de agressividade e isso possibilitava colocar em palavras o que era puro transbordamento. Tentávamos construir hipóteses que contextualizassem os rompantes de agressividade, em que momentos se davam, o que o desorganizava e checávamos com o Renato e com as pessoas da escola se fazia sentido. Os objetivos eram ajudar Renato a ampliar uma compreensão de si e com isso criar e ofertar outras vias de expressão para suas angústias e frustrações, mas também ampliar a compreensão da escola sobre Renato, para que pudessem significar o que se passava e construir estratégias de acolhimento para seu modo de ser diferente e disruptivo.

Certo dia, a equipe de coordenação me chamou para conversar sobre a aula de artes que Renato fazia no contra turno, momento em que aconteciam muitos episódios de brigas. Quando o questionaram sobre o que estava acontecendo, disse que *“batia nas crianças porque não tinha ninguém por perto”*. A leitura que a escola fez sobre esta fala é que ele estava terceirizando a responsabilidade de se controlar aos ats e isso era preocupante.

Minha primeira reação foi de incômodo com a interpretação da escola, como se apenas os ats (e não também a escola) fossem responsáveis pelo fato de ele bater nas crianças quando não estávamos lá. Levei essa situação para a reunião com minha dupla de AT e o coordenador do Laço, e pensamos que a leitura da escola era possível, mas também percebemos um recuo da escola no contato com Renato. Assim, nossa hipótese era que Renato contava que quando os ats não estavam, ele se sentia sozinho, não havia outros adultos que se aproximavam dele o quanto ele precisava e sem um contorno vindo do outro, ele se desorganizava e batia nas outras crianças.

Renato se organizava com a presença de um adulto próximo a ele, então nos indagamos sobre como a escola ofertava este apoio, para além dos ats, nos momentos mais livres da rotina, como a entrada, a saída, os intervalos de

tempo que ele passava fora da sala de aula, inclusive durante a transição da aula extra de artes para o início das aulas regulares. Eram situações mais livres e intensas e um adulto de referência que se colocasse mais próximo ajudaria Renato a mediar mais seus afetos e, possivelmente, com isso passaria também a bater menos nos colegas.

Sabíamos que ele tinha muitos momentos de conversas com a equipe de coordenação e, após a nossa entrada na escola, isso havia se tornado menos frequente. Então, combinamos de conversar com a escola, falar das nossas hipóteses, procurar saber mais sobre como a rotina dele estava sendo organizada e quem poderia ser uma referência para ele nos dias em que almoçava na escola para podermos contar isso a ele. Pensamos que o trabalho nos colocava como desafio apoiar outros adultos para que eles pudessem ser figuras de referência para Renato na escola, para além dos ats.

Em reunião com a coordenadora, foi conversado que Renato aproveitava muito os espaços de elaboração que tinha com ela e com a professora e que seria importante tentar ofertar outras possibilidades para ele se expressar nos momentos difíceis. Combinamos que ele teria um nicho no armário da sala com papel e caneta para desenhar e ofereceríamos espaço para ele usar este recurso no dia a dia. A coordenadora se aproximaria mais dele, não apenas para dar as broncas, mas para intensificar o diálogo, saber das lições, como estavam as coisas entre ele e os colegas. O que estava em jogo era a construção de outros recursos e figuras de referência na escola, além do at, cuja função era facilitar e mediar os processos conflituivos para Renato.

Em conversas do Renato com a coordenadora apareciam desenhos e falas como *“estou tentando fazer tudo certo, mas não estou conseguindo”*. Renato fazia uso do espaço de interlocução que havia sido aberto com a coordenadora, contava coisas que se passam na sua casa, do distanciamento que sentia do pai com a família e com ele, falava que tinha uma energia no braço que fazia coisas que ele não controlava. Ela acolhia Renato e o ajudava a nomear a raiva que sentia e que às vezes não conseguia controlar, quando acabava sendo controlado pela raiva. Ele passou a procurá-la mais quando não sentia-se bem, mas também para falar de coisas positivas que aconteciam,

como uma lição em que havia acertado tudo. Em outros momentos mais difíceis, éramos nós ats que oferecíamos o espaço de conversa com ela, e ele geralmente topava. Conforme a coordenadora estava mais próxima de Renato, tinha mais elementos para fazer intervenções cada vez mais precisas com ele. Essencialmente, este era um espaço de interlocução, elaboração e de apoio fundamentais para a escola se tornar um lugar de vida para Renato.

3.4.2 O cotidiano do trabalho

Para evidenciar o nosso modo de conceber e intervir como ats na escola, apresentaremos a seguir situações e cenas do cotidiano do AT com Renato que representam diferentes dimensões dos planos de trabalho desenvolvidos.

Plano das Crises

Como intervir nos momentos de crise? Como poderíamos ajudá-lo? A palavra não fazia efeito, Renato se irritava quando o segurávamos, mas também não conseguia se acalmar sozinho. Essas eram algumas das questões que frequentemente retornavam em diversos espaços: com as professoras, com a coordenação da escola, entre nós ats e com a equipe do Laço.

Com as professoras, conversávamos sobre como nos posicionar quando o víamos desorganizado ou se desorganizando, colocando a si mesmo ou as outras crianças em risco. Combinamos que falaríamos com ele para explicar nossas atitudes nestes momentos, que se o segurávamos é porque ele não estava conseguindo se acalmar, que não deixaríamos ele ou qualquer outra criança se machucar, procurando incluí-lo e responsabilizá-lo pelas intervenções.

Percebemos que as falas da professora da sala tinham grande efeito sobre ele, mesmo em alguns momentos de crise. Elas conseguiam acolhê-lo, ofereciam colo, o levavam para beber água e também davam broncas mais sérias e essas atitudes o ajudavam a se reorganizar. Eu conversava com ela e dava o retorno dessas percepções, potencializando suas intervenções, para

que, assim, ela pudesse sustentar uma maior proximidade de Renato nesses momentos.

Em muitas intervenções eu ocupava um lugar **entre** os dois. Apoiava a professora para que ela falasse e retomasse os combinados e limites com Renato, e também acompanhava os efeitos da sua fala junto a ele, tentando ajudá-lo a processar o que se passava para que pudesse retomar seu lugar no grupo e as atividades. E ficava ao lado de Renato também, contextualizando, colocando em palavras minhas impressões e hipóteses sobre o que estava acontecendo e que nem sempre ele conseguia dizer, para que a professora pudesse acolhe-lo e o auxiliasse na resolução do impasse ou conflito.

Era necessário trabalhar muito próximo à professora, conversando sobre as diferenças e especificidades das nossas funções, tentando pactuar uma divisão de papéis nas intervenções junto ao Renato. Quem o acolhia, quem o acompanhava nos momentos mais desorganizados e quem falaria mais firme com ele, retomando os combinados e regras da escola. Quando dar mais espaço, permitir que ele saísse da sala e quando insistir para que Renato ficasse mais no grupo. Essas respostas, produzidas a cada situação, precisavam ser constantemente coletivizadas entre nós. Trocávamos impressões sobre nosso cotidiano de trabalho, as informações e leituras que ela tinha de algumas situações, eu contava as minhas hipóteses – construídas juntamente com o outro at e com o coordenador do Laço –, em quais momentos ele precisava de mais acolhimento e em quais ele podia ou necessitava (a nosso ver) de mais limites e contornos.

Havia divergências de opiniões, diferenças nos olhares, afinal, nossas observações partiam de referenciais distintos. Eu procurava dar contribuições e checar se elas faziam sentido para a professora e ela também expressava suas hipóteses, tentávamos construir juntas uma compreensão sobre o Renato. Buscava compartilhar com os profissionais da escola algumas leituras acerca de aspectos da subjetividade de Renato, do seu modo de ser, pensar e sentir as coisas, com o objetivo de contribuir para uma ampliação da compreensão da escola sobre ele e para que esses aspectos fossem considerados nas intervenções da equipe com ele. Era essencial sustentar que as divergências

não nos paralisassem, mas que pudéssemos ouvir, nos afetar pelas diferentes ideias que surgiam e tentássemos construir pontos comuns entre elas.

Mas nem sempre conseguia apoio da professora nas situações mais caóticas, até porque, muitas vezes, Renato saía correndo pela escola e as cenas se davam longe da sala de aula. Nesses momentos, era importante contar com outros funcionários da escola que eram sensíveis ao que acontecia com Renato e com quem ele também tinha vínculos importantes de referência, como a enfermeira da escola que fazia um chá para ele se acalmar, o segurança que ficava no portão, os auxiliares do pátio e a coordenadora pedagógica.

Manter e apoiar esta rede de acolhimento para Renato era parte essencial do projeto inclusivo, então buscava sempre estabelecer um diálogo com essas pessoas e sempre havia muitas dúvidas: por que ele fazia essas coisas? Por que era assim? O que ajuda nesses momentos? Será que ele não precisava de mais broncas, que a escola fosse mais firme com ele? Lembro de uma auxiliar que relatou muito medo do Renato virar um adulto agressivo, *“desses perigosos que arranjam brigas na rua por qualquer motivo” (sic)*.

Assim, o lugar do at não é somente ao lado da criança acompanhada. Trabalhar junto à equipe escolar para estabelecer e apoiar 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.

Ao fazer isso percebemos efeitos positivos, alguns educadores passaram a estigmatizá-lo menos e a ficar mais próximos e disponíveis para o modo de Renato habitar a escola. Havia também efeitos sobre nós, já que também nos contagiávamos com os outros olhares sobre o Renato. Aliás, muitos outros Renatos puderam aparecer: o que gostava de falar de futebol, o que sempre oferecia seu lanche e chocolates para o auxiliar no recreio, o que procurava a enfermeira para contar que fez um gol no jogo de futebol, o que ajudava a professora a apagar a lousa, o que estava conversando mais com os

meninos e ficando menos com os adultos no recreio. Ficávamos muitas horas na escola com ele, assim era fundamental buscar perspectivas diferentes para o que costumávamos ver sob o mesmo ângulo. Quando surgiam novas versões de Renato, também contagiávamos a escola a observar outras coisas, a dar respostas diferentes para novas perguntas. Com isso Renato também ganhava mais espaço para ser.

“Tem um buraco negro dentro de mim, sinto isso todo dia” – intensificação das crises

Em certo momento, as crises se intensificaram significativamente, o que desgastava muito Renato e a escola. A auxiliar de coordenação nos fala dos custos da inclusão de Renato para a escola, os pais estavam reclamando muito do quanto Renato vinha batendo nas crianças, questionavam o que a escola estava fazendo sobre isso e alguns deles queriam mudar os filhos de classe. O pai de uma das crianças chegou a dizer que se Renato machucasse seu filho novamente, iria fazer um boletim de ocorrência contra ele.

A posição de Renato junto à classe era frágil, algumas crianças já estavam bastante cansadas das alterações dos seus comportamento e dos rompantes de agressividade. Elas estavam intolerantes, mesmo quando Renato buscava uma aproximação apenas para uma brincadeira, não era bem recebido e, às vezes, era ativamente evitado por elas.

Concordamos que seria importante a escola se aproximar e se posicionar em relação aos pais dos alunos. Combinou-se, então, que a coordenação e direção da escola agendariam reuniões individuais com os pais que apresentavam as queixas. Elas contariam do trabalho que estava sendo feito, que havia avanços, embora estivéssemos passando por um período difícil e situariam que a posição da escola era de contar com o apoio deles neste momento, uma vez que aquela era uma escola inclusiva. Também foi acordado que a escola conversaria com os pais de Renato, para aproximar-se deles, contar o que estava acontecendo, as dificuldades que estávamos enfrentando e

também para pedir apoio. Combinou-se um aumento circunstancial das horas do AT para todo o período que Renato estivesse na escola.

Após um dia caótico, com direito a chutes, voadoras, cuspes e uma menina machucada na hora da saída, chegamos num outro momento muito difícil e delicado da escolarização de Renato. Frente à esta situação-limite, a escola decidiu que a partir daquele momento ele teria um horário reduzido: ao invés de permanecer na escola por 5 horas, ele passaria a frequentá-la por apenas 2 horas e meia e ele poderia retornar ao horário comum gradualmente. Os horários seriam semanalmente “conquistados” pela diminuição nos incidentes com as crianças, a ser decidido pela coordenadora, juntamente com ele e ats.

Foi um momento duro e delicado para todos: os pais se deprimiram com a atitude da escola, Renato dizia que “*não queria perder nada*” e nós ats ficamos incomodados. Era muito difícil aceitar esta decisão vinda da direção e da coordenação, que parecia extrema, vertical e radical demais. Me perguntava se não haveria outros modos de agir, outras estratégias a serem construídas, inventadas. Não seria uma exclusão? A escola não estaria sendo contraditória, trabalhava com inclusão, mas mandava a criança para casa mais cedo? Ao mesmo tempo, percebia que os transbordamentos de agressividade tinham aumentado significativamente em intensidade e frequência e as intervenções que fazíamos tinham pouco efeito.

Após indagar a escola sobre o sentido desta decisão e de muito trabalho em reuniões de equipe e com o coordenador do Laço, conseguimos apoiar a escola e ver um sentido para aquela intervenção radical, na medida em que compreendemos que era uma forma de proteger escola, as outras crianças e o Renato, pois todos estavam muito fragilizados. Frente a esta situação entendemos que nosso papel era o de estar ao lado da escola para validar tal intervenção junto a Renato e seus pais e também apoiá-los para que compreendessem o que se passava: não se tratava de uma perda definitiva nem de exclusão, mas uma tentativa de construir um contorno em ato, uma forma de cuidar do processo de escolarização de Renato. Eram conversas sobre limites –da escola, do nosso trabalho e para Renato-, limites que para ele

eram constitutivos e necessários para a construção de um modo possível de estar na escola.

Sua permanência na escola foi retomada gradativamente e, em aproximadamente 3 semanas, Renato voltou a ficar quase o período todo na escola. Ainda se mantinham restrições de alguns minutos nos horários da entrada e saída, pois eram os momentos nos quais frequentemente aconteciam as intercorrências (ele perdia o controle de si e a escola perdia o controle sobre ele).

Passado alguns meses, Renato me procurou para dizer que não era justo sair da escola em horário diferente, pois gostava de brincar no pátio enquanto sua mãe não chegava. Então, o encorajei e ele foi até a sala da coordenação e disse que *“merecia ficar mais na escola, pois estava indo tudo bem”*. A auxiliar de coordenação o recebeu e concordou com ele, disse que notícias boas demoravam mesmo para chegar até ela e o agradeceu pela informação. Então mudou-se novamente o combinado e ele sairia apenas 5 minutos antes das demais crianças. Renato e eu ficamos muito felizes, ele com a conquista e eu com a possibilidade de ele conseguir formular um pedido verbalmente e não atuá-lo. Naquela semana, a auxiliar foi até a sala de aula conversar com ele, com a professora, saber como estavam as coisas e Renato ficou bastante animado em lhe mostrar a lição que estava fazendo.

Plano pedagógico

Renato tinha que escrever uma história com suas palavras baseada no conto da Chapeuzinho Vermelho, era o 2º dia da atividade e no anterior tinha escrito apenas três frases. Fiquei afastada da sua mesa no início, até que ele me chamou e pediu ajuda. Percebi que ele estava engajado na atividade e que algumas perguntas que eu fazia eram suficientes para que ele conseguisse organizar uma narrativa própria, minha função era a de facilitar a atividade. Já em outros momentos, a intervenção não era tão pontual, era necessário uma presença muito mais próxima e ativa, me mantinha ao seu lado, retomando a

proposta da tarefa, incentivava-o a ler a lição, a tentar construir uma resposta e, às vezes, me colocava a construir junto com ele a resposta.

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. Quando se referia ao primeiro caso, usávamos muitas estratégias, inclusive pedíamos para ele nos contar/ditar a história ou a frase que precisava ser registrada e eu escrevia para ele. Quando o objetivo era o segundo, que ele pudesse escrever o texto, ficava ao seu lado auxiliando-o na organização das ideias e na forma como ele poderia escrevê-las.

No início do AT, era frequente Renato não conseguir finalizar totalmente a atividade juntamente com o grupo e, muitas vezes, era um longo processo até que ele conseguisse produzir algo escrito. Ele precisava de adaptações quanto ao tempo oferecido para execução da atividade, ao local no qual ela seria executada e, às vezes, ao próprio conteúdo. Contudo as adaptações não eram definidas a priori, eu e a professora observávamos como ele respondia a cada situação e se a estratégia utilizada para o grupo de alunos não funcionasse, então ofertava-se variações –sair da sala para fazer o texto, retomar a atividade em outro momento, ler mais uma vez o enunciado, ter um apoio visual, por exemplo. Para além do produto final, o olhar se voltava para o processo de execução da atividade e como ele respondia ao que era demandado.

Nenhuma das decisões quanto às mudanças no enquadre da atividade eram tomadas individualmente, sempre buscava pactuá-las com a professora, trocávamos impressões e, como at, que pode aprofundar o olhar singularmente para uma criança, conseguia fornecer elementos importantes para as tomadas de decisões. Tentava construir manejos que fossem representativos do modo como nós duas entendíamos a situação, por mais que em muitos momentos fosse eu quem os executasse junto a Renato. Era 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. Trabalhava pela responsabilização coletiva, para que os educadores não se desresponsabilizassem pelo processo inclusivo de Renato devido à presença de ats na sala.

Assim, eram necessárias muitas conversas com a professora para inteirá-la sobre o processo de execução da lição, para que ela pudesse acompanhar como havia sido feito e não apenas o produto final. Essa troca era fundamental, eu podia avaliar meu modo de trabalho junto à professora e se as estratégias utilizadas produziam bons efeitos, assim como a professora podia se apropriar de falas e manejos feitos no acompanhamento para utilizá-los junto a Renato quando precisasse. Era uma função do trabalho do AT: compartilhar, coletivizar, incluir a professora (e a coordenação ou demais pessoas da escola, quando fosse pertinente) nas estratégias e manejos que at e criança acompanhada viviam individualmente.

Plano relacional entre Renato e as crianças

Luana, uma menina da sala, me diz que sua mãe a mandou ficar longe do Renato, mas cometeu um lapso enquanto falava e disse perto ao invés de longe. Riu quando apontei a confusão na sua fala e me desse que não queria mesmo ficar longe, gostava de Renato apesar de ele ser bravo.

Certo dia, Renato estava chegando de um recreio agitado, mas já havia se acalmado e voltava tranquilo para a sala. Porém, as crianças, habituadas a um único modo de olhar para Renato, começaram a se esquivar e desviar ativamente conforme ele se aproximava, como se não pudessem tocá-lo.

Numa tarde, durante o recreio, José, um garoto da classe, viu Renato e eu brincando de chutar uma bolinha de papel, se aproximou e disse para ele

“Você sabia que a gente jogou bola na quadra hoje? Por que você não foi lá? Vamos jogar amanhã de novo, se você quiser”. A convite de Renato, José entra na roda e começa a chutar a bolinha conosco. Logo, chegou mais um menino, e depois mais outros. Então, uma grande roda se formou. Quando me dei conta, quase todos da sala participavam da roda. Afastei-me e passei a acompanhar apenas de longe, a brincadeira acontecia por si só.

Observávamos mudanças importantes na maneira de Renato habitar a escola, conforme ele conseguia se expressar mais com palavras e ter crises menos intensas, isso refletia na qualidade da relação que estabelecia com as crianças. Mas, em muitos outros momentos, tais mudanças pareciam não ser suficientes para modificar sua posição junto ao grupo e Renato ainda ficava estigmatizado no lugar de quem batia em todos e qualquer gesto mais bruto era interpretado pelas crianças como agressão.

No recreio, vivenciei uma cena impactante, tão violenta quanto seus chutes e empurrões. Os meninos da classe jogavam futebol e Renato pediu para jogar. Eles não deixaram e disseram que ele havia sido expulso do jogo anterior e não podia mais jogar com eles, estavam raivosos e intolerantes. Esta mesma cena se repetiu na semana seguinte. Tentei diversas abordagens, argumentei, chamei a auxiliar da classe, mas as crianças não cediam. Por um lado entendia que a presença de Renato na quadra, cenário de tantos transbordamentos, despertasse ressalvas nas crianças, mas também apostava na possibilidade de ele conseguir jogar de uma forma mais mediada. Porém, para isso acontecer, ele precisava jogar. Então, me disse: *“Não aguento mais ser rejeitado, desde a hora da entrada eles estão me ignorando”.* Renato não conseguia identificar o que disparava essa reação neles e, pelo que verifiquei, de fato não havia nenhum incidente nos últimos dias. Tentei criar outro jogo e ele topou, um tanto desanimado.

Em conversa com a coordenadora, combinamos que precisávamos proteger Renato da agressividade da sala e o at tinha um papel importante para deslocar a cena, criar saídas e jogos alternativos de modo a não deixá-lo exposto. Tal contexto seria discutido também com um auxiliar pedagógico e um professor que propunham atividades lúdicas no recreio, ambos tinham uma boa

relação com todas as crianças e podiam intervir. O objetivo era que eles promovessem e estimulassem a criação de brincadeiras coletivas entre todas as crianças durante o recreio.

Uma outra forma de abordar esta situação era intervir junto aos pais das crianças, pois a coordenadora percebia que havia um discurso velado de insatisfação com a presença de Renato na escola e isso precisaria ser trabalhado. De acordo com sua hipótese, o que as crianças manifestavam na escola tinha relação direta com a queixa trazida pelos pais. Não estar incluído na turma era diferente de ser ativamente excluído e era sobre esta situação que precisávamos intervir.

A coordenadora e a diretora da escola convocaram uma reunião com os pais da classe do Renato, pois entendiam que precisavam se posicionar e (re)afirmar o lugar dele como aluno da escola. Percebeu-se uma diminuição significativa dos episódios agressivos dos quais Renato era alvo e, aos poucos, a relação com o grupo se acalmou.

3.4.3 Despedidas

O encerramento do AT se deu após um longo processo de sucessivas mudanças no projeto inclusivo de Renato. Podemos dizer que a finalização foi o “produto final” deste percurso de trabalho que passou por várias etapas. Primeiramente houve o encerramento do acompanhamento da minha dupla de trabalho, quando Renato e a escola passaram a contar com a minha presença 3 dias por semana. Após 1 ano da sua saída começamos a finalização do meu trabalho, que neste momento acontecia 2 vezes por semana, 3 horas por dia.

Apresentamos alguns critérios que utilizamos como indicativos para apoiar tais mudanças no projeto: as situações de crise diminuíram em intensidade e frequência; a escola conseguiu criar espaços de escuta e sustentar dispositivos de acolhimento para Renato, com adultos de referência para apoiá-lo nas situações de conflitos; Renato conseguia verbalizar mais suas dificuldades, pedir mais ajuda quando precisava, a palavra tinha mais incidência

sobre ele e as intervenções não precisavam ser tanto em ato; atrasava-se menos nas lições. Em relação ao contato com as outras crianças, tinha uma aproximação um tanto “desajeitada” e precisava de mediações nesses momentos; a aula de educação física continuava sendo um momento delicado, no qual Renato precisava de um apoio maior, então a escola se organizou para que um auxiliar o acompanhasse.

No decorrer deste processo, foram marcadas conversas com os pais nas quais pactuamos a necessidade do apoio deles em relação à organização da rotina de Renato para realizar as lições e que algumas tarefas não finalizadas na escola seriam enviadas para serem feitas em casa. As conversas focavam na importância da responsabilização coletiva sobre as mudanças no projeto pedagógico de Renato, para que se agenciasse outros apoios para suas necessidades também em casa, além dos ats e dos espaços na escola, de modo que ele seguisse avançando no processo de aprendizagem.

Em um dado momento, Renato começou a se incomodar e a recusar minha ajuda na sala de aula. Costumava ficar sentada no fundo da sala, disponível para quando ele e/ou a professora identificassem que eu poderia ajudar ou quando eu observava uma situação que achava importante intervir, mas minha atuação era cada vez mais pontual.

Pactuado o término do AT com os pais e com os profissionais da escola, aguardei alguns dias para avisar Renato, quando, então, ele me perguntou se eu usava Facebook *“para a gente poder conversar sem ser na escola”*. Passei meu e-mail, mas ele disse que preferia o Facebook porque dava para conversar melhor, era mais rápido. Neste mesmo dia, quando estava indo embora, Renato veio em minha direção segurando um lápis azul e me deu de presente. Ele nunca havia me dado nada nesses 3 anos de acompanhamento. Perguntei o que era e se não ia fazer falta para ele desenhar e ele me disse *“não, pode ficar com ele, ninguém na minha casa usa, nem meus pais, eu tenho outros, pode ficar com você”*. Renato me contava que eu, assim como o lápis azul, não era mais necessária ali e esta foi a deixa para conversarmos sobre a minha saída, como faríamos nossa despedida e como conversaríamos com a sala.

Comuniquei a sala sobre a minha saída e a reação deles foi bastante acolhedora e receptiva. Falaram do quanto eu os ajudei também, que era uma pena, que eu estava ali há bastante tempo, *“desde que éramos pequenininhos”*.

Meu último dia na escola foi emocionante. As crianças e a professora organizaram um lanche coletivo e todos escreveram um cartão de despedida. A coordenadora e os auxiliares que estavam há mais tempo na escola também participaram. No cartão, Renato escreveu: *“Paula, gostei muito de você ter me ajudado todos esses anos. Sentirei muitas saudades pessoalmente. Você mudou a minha vida. Você mudou a minha vida para melhor. E tem uma pergunta que todo mundo quer saber: você virá para o encerramento dos 5^{os} anos? Talvez te veja por aí”*.

3.5 Como fazemos: sobre o método de trabalho do AT na escola

O AT na escola é um dispositivo que, de partida, pode reforçar a individualização do problema na criança dita de inclusão. Uma vez que o at é acionado a partir de queixas relacionadas à uma determinada criança, sua presença pode reforçar a ideia de que as dificuldades são apenas dela e não que sejam efeitos da relação da criança com este ambiente, ou seja, entre ela e a escola.

É neste sentido que, ao olhar os diversos planos de trabalho elencados acima, destacamos a amplitude da nossa atuação na escola. Trabalha-se com o processo de ensino-aprendizagem; com as relações sociais da criança acompanhada junto aos adultos e demais crianças; com os pais (da criança acompanhada e das outras crianças da escola); com aspectos da subjetividade da criança que se mostram impeditivos ou obstáculos ao processo de escolarização e também com aspectos do funcionamento escolar. A intervenção se dá, portanto, em todas as instâncias e âmbitos necessários para favorecer a escolarização da criança e permitir que as circulações e trocas sociais aconteçam.

Como princípio ético-político, afirmamos que trabalhar apenas com a criança-diferente é insuficiente e, ao atuar desta forma, buscamos descolar da criança, o rótulo de problema. Entendemos, desde Machado (2006), que os psicólogos compactuam com a exclusão quando trabalham desconsiderando o funcionamento do território no qual os encaminhamentos são produzidos, sem escutar e analisar a trama institucional na qual eles se engendram. Portanto, nos referimos a uma operação que intervém junto aos processos de individualização através da construção de um sujeito coletivo, restituindo ao coletivo aquilo que é produção coletiva. Sobre o processo de individualização, Machado (2006) afirma:

Vemos aqui, na figura do professor, o efeito do mesmo mecanismo que produz no aluno a sensação de que ele é o culpado – o mecanismo de individualização – talvez a maior arma subjetiva e, portanto, nosso maior inimigo, no sistema de produção capitalista. A lógica da individualização produz um efeito devastador – culpabiliza o sujeito, buscando causas apenas individuais para os fenômenos da vida como se os indivíduos devessem fazer suas boas escolhas e, se não as fazem, é por responsabilidade individual (p. 133).

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 estranhamentos sobre o que já está individualizado em algumas crianças e naturalizado por aquela cultura institucional. Este lugar dentro-fora possibilita ao at circular mais livremente e intervir junto a todos estes pontos críticos e de tensões institucionais, no que eles comparecem nos processos inclusivos. Tal posição é essencial para nosso trabalho se dar numa perspectiva clínica, crítica, ética e política, permite ao at se manter a uma distância analítica, que produz estranhamentos, novos sentidos ao que se apresenta como já dado e, ao mesmo tempo, o mantém implicado e participativo, colocando-se ao lado e a fazer junto. Ou seja, nos sustentamos num lugar de tensão – nem dentro demais e nem fora demais.

Destacamos como condição de possibilidade para que o trabalho com Renato e Gustavo acontecesse a montagem institucional do Grupo Laço. As reuniões clínicas com toda a equipe e com o coordenador eram dispositivos importantes, pois operavam como terceiros para o at, que ficava imerso no cotidiano de trabalho, apoiando-o a ocupar esta posição dentro-fora e a sustentar uma relação com as demandas e dinâmicas institucionais desde este lugar.

Os relatos dos acompanhamentos do Renato e Gustavo nos dão a possibilidade de identificar diversos momentos dos quais é possível extrair um desenho metodológico desta prática, são *modos* do at intervir que se aproximam de uma prática intercessora. Nos moldes do conceito-ferramenta cunhado por Deluze (2013), as práticas intercessoras operam de modo que não há uma relação de prioridade ou inferioridade entre saberes, mas ressonâncias mútuas que se conectam nos processos de produção e de criação, que se ligam de diversas maneiras. Neste sentido, também associamos o at à figura do interventor (NETO, 2008), na medida em que ambos são agentes catalisadores, coadjuvantes de um processo que tem como maior protagonista o próprio coletivo local no qual a intervenção se dá. No nosso caso, trata-se dos educadores da escola, da família⁵⁷ e da própria criança acompanhada.

No acompanhamento de Renato, há diversas situações nas quais podemos observar intervenções junto à criança e à escola que buscavam promover a circulação da palavra, superando uma lógica hierárquica e vertical de comunicação e trabalho. Isso se dava, por exemplo, quando at e educadores compartilhavam suas hipóteses acerca de Renato e o modo de olhar e intervir de todos se enriquecia e se modificava, condensando essas múltiplas afetações e percepções. Ou quando o Laço apoiou a conduta da escola em reduzir a permanência de Renato momentaneamente e ajudou a reverberar os efeitos

⁵⁷ Aprofundar uma análise no papel que a família teve no processo poderia abrir novos caminhos para nossa discussão, mas que se distanciariam do tema que nos propusemos a abordar neste momento do texto. De todo modo, ressaltamos que a participação dos pais de Renato foi condição de possibilidade para o trabalho acontecer, principalmente financeiramente, e seu papel na cogestão do processo inclusivo se exercia de maneira diferente que os demais atores, pois ao mesmo tempo em que eram tomados como protagonistas na tomada de decisões, também passavam por períodos de fragilidade e eram acolhidos pela equipe.

desta intervenção junto aos seus pais. Destacamos ainda o momento no qual nos colocamos ao lado de Renato na sua ida à sala da coordenação para que ele próprio pudesse reivindicar mais tempo na escola. O apoiamos em todo o processo de construção desta reivindicação, desde a formulação da sua vontade, o que seria dito e quando dizer, mas era Renato o porta-voz.

Não ocupamos o lugar do técnico ou especialista, que vem de fora portando um ideal de verdade que solucionará a situação, que ‘sabe sobre as coisas’, mas agenciamos, provocamos, transversalizamos saberes, compusemos com as potências locais de modo a legitimar os atores envolvidos como protagonistas nas cenas. Sabíamos *com* eles e não por eles ou sobre eles. Procuramos combinar como fazer e também que faríamos juntos, com uma qualidade de presença ativa e intercessora, na qual o intervir é considerado como “um colocar-se entre os elementos constitutivos do campo problemático” (NETO, 2008, p. 65) – entre escola e criança, entre criança acompanhada e demais crianças da sala, entre criança e professora, entre escola e pais. Deste encontro novos saberes e estratégias eram ao mesmo tempo produzidas e incorporadas pelo cotidiano escolar.

Tal modo de conduzir a intervenção implica algumas estratégias metodológicas de trabalho do AT que desenvolveremos mais detalhadamente a seguir, a saber, a lateralização, a cogestão, o trabalho com as crises e nas crises, a produção de um plano comum e a inclusão dos efeitos no processo de trabalho⁵⁸.

“A lateralidade ou a prática da roda faz circular a experiência incluindo a todos e a tudo em um mesmo plano – plano sem hierarquias, embora com diferenças; sem homogeneidade, embora traçando um comum, uma comunicação” (PASSOS et al., 2009, p. 142). É um princípio que coloca sujeitos (hierarquicamente) diferentes lado a lado e se diferencia da horizontalidade, na qual se coloca lado a lado sujeitos que ocupam lugares hierárquicos semelhantes. Identificamos que ao intervir pautados no princípio da

⁵⁸ Tais princípios metodológicos guardam ressonâncias com alguns conceitos-ferramentas da Análise Institucional e nos princípios metodológicos da Política Nacional de Humanização (BRASIL, 2007).

lateralidade, ao lado da criança e da escola, favorecíamos a cogestão, ou seja, a (co)responsabilização, um aumento da potência e autonomia dos atores envolvidos no processo inclusivo, que se tornavam, eles próprios, agentes da inclusão.

Neste modo de fazer o AT na escola, evidencia-se uma postura clínica, ética e política. Passos et al. (2013) nomeiam esse modo de intervir, no qual passamos a fazer clínica com a participação ativa dos sujeitos a quem se dirige, como uma *dimensão clínico-política* do trabalho, de onde o caráter político de sua operação consiste na consideração da autonomia, participação coletiva e corresponsabilidade engendrada na relação entre os diferentes atores, no nosso caso entre ats, crianças e escola. Para isso, os autores trabalham no artigo em pauta, acerca de uma pesquisa participativa, numa gestão compartilhada, articulando e produzindo conhecimento a partir dos saberes de ordem científica, experiencial e prático, com importâncias equivalentes entre si:

O desafio é cotidiano, pois, em uma sociedade marcada pela hierarquia e desigualdade, em que os segmentos minoritários precisam lutar para garantir condições mínimas de direitos sociais, os profissionais dos serviços de saúde, em suas práticas, frequentemente enfatizam o processo de tratamento e cura, não privilegiando a construção de espaços e dispositivos de cuidado horizontalizados e promotores de maiores graus de autonomia e participação (PASSOS et al., 2013, p. 8).

Compartilhamos do desafio relatado pelos autores no encontro com as escolas que, na maioria das vezes, também se caracteriza por um espaço hierarquizado em diversas instâncias, internamente entre direção, professores e auxiliares, entre adultos e crianças. Com a entrada do at, também se produzem disputas por campos de saberes entre a Educação e o profissional psi. A proposta de trabalhar com os princípios da lateralização e da transversalidade⁵⁹, onde se pretende superar os modos de relação de pura verticalidade e de horizontalidade para se realizar uma máxima comunicação entre os diferentes níveis e sentidos dentro de um grupo ou instituição, pode, muitas vezes, produzir um campo de tensão entre as diferentes formas de

⁵⁹ Cf. Guattari, 1987.

pensar. É importante abrir espaço para incluir tais divergências, na tentativa de construir parcerias e alianças, um campo comum. A construção de um saber coletivo não se reduz à explicitação das diferenças e escolha de consensos, mas implica uma construção de um plano do comum:

Implica em negociação entre saberes e visões de mundo dos profissionais e de usuários, incluindo a rede de relações que os cerca. É como abertura ao saber singular dos sujeitos, no esburacar dos saberes vigentes, que se constitui o espaço próprio à criação, articulando os diferentes saberes, negociando posições, dividindo responsabilidades e riscos, compartilhando descobertas (PASSOS et al., 2013, p. 10).

A lateralização das diferenças pressupõe que haja uma gestão do comum. O comum não é sinônimo de unidade, igualdade ou unificação de um corpo social, nem se aproxima de qualquer ideia que possa indicar totalidade ou homogeneidade e também não é senso comum, pelo contrário, ele é feito de multiplicidade e singularidade (DOMINGUES, 2011). Trata-se da possibilidade de viver junto com as diferenças, onde não há um atropelo das singularidades, onde não se pede para o outro ser o que não é e como resultado se tem uma pluralidade afetiva. No plano comum se estabelece um plano de comunicação dos distantes, entre os diferentes:

Também denominado plano de imanência, é nele que se inscrevem as conexões variáveis entre os sujeitos, a matéria anônima e impalpável que dissolve formas e pessoas, extraindo dessas conexões os afetos que lhe são constitutivos. É sobre esse plano que os elementos heterogêneos que formam um coletivo se encontram e fazem proliferar, em cada sujeito, o seu poder de contágio, a sua potência de agir, de afetar e de ser. Aqui residem as linhas de força que são produzidas por esse dispositivo e dão forma às experiências comunitárias (DOMINGUES, 2011, p. 194).

O plano do comum, da ‘comunalidade’, invoca o *um* do artigo indefinido, é um campo no qual deve se garantir o acesso a qualquer um, diverso e heterogêneo (PASSOS, 2014)⁶⁰. Identificamos, portanto, a *produção do comum*

⁶⁰ Trecho retirado da fala do Professor Eduardo Passos durante o Seminário “Formação para o SUS na integração ensino-serviço em contextos críticos” promovido

como outra característica da metodologia do AT, tal como a propomos. Podemos observar a produção do comum ao operar na gestão compartilhada dos projetos inclusivos, na busca por encontrar modos possíveis de convivência/existência entre escola, at, criança e família, que colocam ao at o desafio de criar ou evidenciar os comuns entre os sujeitos, com saberes, experiências, expectativas e modos de ser tão distintos. Uma das dimensões da produção de comum se dá justamente com as próprias crianças, que aparentemente ocupam um mesmo plano horizontal, mas estão às voltas com o desafio de lidar e conviver com uma criança-diferente nos modos de ser, agir e aprender.

Outra estratégia metodológica que podemos enunciar é o *trabalho com a crise*. A crise é um acontecimento crítico, irrompe e ocupa a cena, mexe com as fronteiras estabelecidas e sedimentadas, bagunça os territórios delimitados e produz deslocamentos. Entendemos a situação de crise como analisadora, pois nos possibilita tomá-la como um condensamento de várias instituições, sobre as quais muitos sentidos se produzirão. Mas ela também possui um segundo sentido, como nos lembra Passos (2014), significa arguição crítica da realidade, na medida em que carrega uma potência crítica, não admite que o que está estabelecido se mantenha assim.

As crises mobilizavam e desestabilizavam a todos nós: ats, escola e professora. De certo modo, a crise vivida por Renato produzia crise no processo de trabalho com ele. Era então momento de sentar, conversar, elaborar e (re)pensar as estratégias, extrair deste acontecimento indícios para modificar nosso modo de fazer/intervir.

Há outras vezes em que é justamente por efeito das nossas intervenções que se instaura uma crise no caso ou processo de trabalho. Passos (2014) é categórico ao afirmar que quando se trabalha com a lateralização se produz crise nos processos, pois há uma desestabilização do instituído, do que está dado. Colocar lado a lado sujeitos diferentes tem como efeito a produção de analisadores institucionais, faz aparecer pontos críticos da instituição que

pelo PRÓ-SAÚDE II, PROPET SAÚDEIII, PET-Redes PUC/SP e supervisão de saúde FO/Brasilândia, no dia 18 de setembro de 2014 na PUC/SP.

precisam ser incluídos no processo de trabalho, devemos operar análises com eles, “colocá-los para trabalhar”.

Além dos efeitos das intervenções produzidas pelo AT, a inclusão de crianças-diferentes, por si só, pode produzir crise na instituição escolar na medida em que coloca lado a lado sujeitos que funcionam a partir de lógicas diferentes, que se relacionam com a linguagem e utilizam-na de outra maneira, que insistem em não se adequar ao que está estabelecido em uma instituição que tem um modo de funcionar hierarquizado, disciplinar, normativo. É parte do nosso trabalho como at incluir os efeitos das nossas intervenções no trabalho com a escola, numa valorização do processo e num constante exercício crítico de análise das implicações com o campo no qual se intervém. Não devemos nos assustar ou temer as crises, mas utilizar o que ela movimenta como material de análise e de trabalho com a instituição. Já que a crise carrega um potencial crítico, é importante fazer a gestão e mediação dos conflitos para construir institucionalmente um sentido crítico para ela.

Deste modo, o que delineamos a partir dos princípios metodológicos descritos acima, é um modo de fazer o AT na escola que é em si mesmo inclusivo. Produzimos um campo intercessor de trabalho, no qual se rompe com um modelo (bastante comum) onde a criança dita de inclusão é de responsabilidade somente do at, numa lógica que delega deveres e tarefas sem compor uma articulação entre os profissionais envolvidos no projeto inclusivo. Propomos que a metodologia de trabalho para a construção de projetos inclusivos, que contam com o dispositivo de apoio do AT na escola, se embase num fazer comum, cogestivo, lateralizado, no qual todos os atores participem ativamente do projeto de inclusão: at, educadores, pais e crianças.

O at torna-se então um dispositivo temporário. Se o agenciamento de uma prática intercessora, a construção compartilhada de ações e estratégias, a potencialização de saberes e práticas locais compõem sua metodologia de trabalho, entendemos que a duração da intervenção deve ser pontual. Claramente não há um tempo definido previamente, mas o objetivo do processo é que a escola e a criança-diferente possam construir ou encontrar formas possíveis de habitar e viver junto naquele espaço. A meta que traçamos para o

AT é, portanto, não ser mais necessário e, quando isso se dá, o at escolar deve virar “até” (numa brincadeira que introduz a despedida na própria sigla do “acompanhante terapêutico escolar”). Tal postura se aproxima do que a AI chama de autogestão, quando se busca criar condições que garantam que os atores envolvidos tenham autonomia para lidar com suas próprias questões (BARROS et al., 1992).

Deste modo, há que se colocar em análise as nossas implicações com o dinheiro. O formato que propomos do AT na escola aponta para uma direção bastante diferente do que geralmente se espera das relações de emprego mais tradicionais e associar o AT na escola com um emprego fixo pode se tornar impeditivo de olhar para este dispositivo como transitório. O AT difere dos trabalhos formais no que se refere à duração do contrato de trabalho e no modo como ele é feito, uma vez que os efeitos do trabalho modificam os termos do contrato, como a redução de horas, por exemplo. E difere também pelos princípios que regem esta prática, cujo direcionamento se dá para a autogestão dos processos inclusivos. Fazer parte da equipe do Grupo Laço, neste sentido, possibilitava compartilhar estas questões com meus pares, colocando em análise as especificidades, vantagens e desvantagens da nossa escolha profissional – como a dificuldade que é ser um psicólogo autônomo, com pouco tempo de formação, que busca independência financeira, por exemplo. Precisamos nos trabalhar e nos apoiar muito para sustentar um trabalho que busca se fazer desnecessário.

Outra perspectiva de análise para a relação entre AT e dinheiro pode ser pensada a partir da seguinte cena, que se passou durante o atendimento de Renato. Uma das meninas da classe me perguntou: “*Você é funcionária da escola?*”, ao que eu respondi numa frase que já tinha meio pronta “*não, mas eu estou aqui para ajudar Renato e a todos na classe que precisarem*”. Insatisfeita com a resposta, ela fez outra pergunta: “*mas se você não é funcionária da escola e ajuda a gente, quem te paga?*”. Boquiaberta e surpresa com o que estava sendo indagado de fato, disse que era paga pela família de Renato.

Esta cena ilustra uma particularidade importante do AT na escola. O acompanhante é pago pela família, mas intervém a partir de impasses que se

produzem na relação da criança dita de inclusão com a escola, com a professora e com as demais crianças. Este é um analisador da responsabilização pelos custos da inclusão, como também vimos com a experiência de Gustavo, pois o fato de o at ser pago pela família chama atenção pelo caráter contraditório que se coloca aos princípios que afirmamos para esta clínica. Na medida em que partimos de uma concepção de trabalho coletivo e de corresponsabilização pelos processos inclusivos, o fato dos custos do at ficarem apenas a cargo da família apresenta-se como um limite para este dispositivo operar contra a individualização do problema na criança-diferente.

Observamos que as escolas que não recorrem ao AT encontram diversas estratégias para apoiar o processo de escolarização de algumas crianças. Algumas contratam um auxiliar de classe extra para apoiar a criança e toda a sala e arcam com este custo, outras contratam auxiliares para acompanhar determinada criança e repassam os custos para as famílias e há ainda escolas que convidam os professores da própria instituição para ser at no contra-turno do trabalho, por exemplo. Há também escolas que optam por investir em consultorias e formação da própria equipe de educadores, chamando profissionais que trabalham com este tema para discussões pontuais. Na nossa experiência esta saída, apesar de extremamente potente, tem sido a menos usual.

Considerações Finais

O horizonte no qual este trabalho se inscreveu foi o campo do acompanhamento terapêutico realizado na escola, a partir de uma leitura clínica, política, crítica e institucionalista de duas experiências práticas, realizadas junto ao Grupo Laço. Para tanto, nos apoiamos em alguns conceitos-ferramentas da AI, como encomenda, análise da demanda, os analisadores produzidos no decorrer da intervenção e o constante exercício de analisarmos nossa implicação no campo de intervenção. Além disso, lançamos mão de algumas reflexões sobre a clínica do AT, que se aplicam ao campo escolar, e sobre o campo da inclusão escolar propriamente dito, principalmente as discussões em torno da diferença e da igualdade e os princípios da inclusão como produtores de diferença, que contrastam com os da integração, mais alinhados aos processos de normalização.

O que as experiências analisadas nos ensinaram? Tomadas não como um simples resgate histórico ou um relato biográfico das crianças acompanhadas, trabalhamos os casos para que evidenciassem as potências e impasses do AT na escola, para que se ampliassem em diversas linhas de análise, ajudassem na elaboração de um saber, na interrogação das teorias e na extração de um desenho metodológico desta prática. Delineamos, assim, um modo de fazer o AT na escola que é em si mesmo inclusivo: produzimos um campo intercessor (DELEUZE, 2013) de trabalho, no qual não há uma relação de prioridade ou inferioridade entre o at, os educadores, as crianças e os familiares, mas entre pessoas com experiências distintas, que interagem como espaços de vizinhança, que entram em relações de troca, de ressonância mútua.

Propomos um modo de trabalho que rompe com um modelo bastante usual no cenário das escolas, no qual a criança-diferente fica sob a responsabilidade do at ou de um profissional tido como especialista, numa lógica que delega deveres e tarefas e não compõe uma articulação entre os profissionais envolvidos no projeto inclusivo. Partimos do princípio da cogestão, ou seja, compartilhamos as informações e a responsabilidade pelo projeto entre

todos os envolvidos no processo, transversalizamos saberes, compomos com as potências locais, de modo a legitimar os atores envolvidos como protagonistas nas cenas.

Tal metodologia de trabalho para a construção de projetos inclusivos que contam com o dispositivo de apoio do AT na escola se embasa na produção de um plano comum, no trabalho com as crises e nas crises, na inclusão dos efeitos no processo de trabalho, que se dá de forma cogestiva, lateralizada, no qual todos os atores participam ativamente do projeto de inclusão: at, educadores, pais e crianças.

Para uma atuação nestes moldes, intervimos junto à própria instituição escolar e suas práticas e não apenas em relação às necessidades ou diferenças das crianças ditas de inclusão. Não se trata, em absoluto, de uma prática alinhada aos princípios da normalização, que busca a adaptação ou a formatação do sujeito a um único código. Habitamos e intervimos no campo escolar apoiados numa concepção de inclusão, concebida como um processo, uma política da diferença, que busca transformações nas lógicas de ver, pensar, sentir, agir e educar, onde a multiplicidade do humano é vista como potência e compreende-se a criança a partir de suas singularidades. Trata-se de um modo de se estabelecer relação com a vida a partir de um regime permanente de diferenciação, que não diz respeito apenas às crianças-diferentes, mas às microdiferenças de todos os envolvidos. Estes são, portanto, os princípios que embasam esta clínica, que é, ao mesmo tempo, política.

Observamos que muitos dos ats com formação em psicologia tendem a concentrar sua atenção nas questões subjetivas da criança, território que lhes é mais familiar do que as espinhosas questões institucionais da escola. Porém, entendemos que quando a atuação do at se volta exclusivamente para a criança-diferente, ele está compactuando com a individualização de um problema que é coletivo. Trabalhar apenas com a criança-diferente é insuficiente. Buscamos explicitar, neste sentido, a importância de intervir junto ao funcionamento do território no qual os encaminhamentos para o AT são produzidos, de atuar para que a escola possa questionar as suas estratégias e recursos para atender a demanda “a mais” gerada pela inclusão, para que

possa (re)pensar sua visão sobre a singularidade, a diversidade humana, as bases e os princípios educacionais que ela adota para todas as crianças. Entendemos que é apenas deste modo – intercessor e produtor de diferenças, em oposição ao modelo integrativo e normalizador- que é possível falarmos de inclusão e de AT na escola.

Porém, para atuarmos dentro dos princípios éticos, clínicos e políticos que afirmamos nesta pesquisa há algumas condições de possibilidade. A montagem institucional do Grupo Laço é uma delas. As reuniões clínicas com toda a equipe e com o coordenador são dispositivos importantes, pois operam como terceiros para o at, que fica imerso no cotidiano de trabalho. Além disso, a própria montagem do Laço, o trabalho em equipe e com os coordenadores, são apoios importantes na sustentação dos necessários tensionamentos perante as intensas demandas e dinâmicas institucionais presentes no campo do AT na escola.

Uma outra condição de possibilidade para o trabalho ocorrer nos moldes propostos é a escola topar a parceria, topar fazer junto, bancar este modo de trabalhar com a inclusão. Nosso objetivo é sermos agentes catalisadores, coadjuvantes de um processo que tem como maior protagonista o próprio coletivo local no qual a intervenção se dá. Porém, precisamos da disponibilidade dos atores envolvidos para construir este contexto, o que muitas vezes não ocorre. Para alguns, que esperam que ocupemos o lugar do especialista, o fazer junto, a estratégia cogestiva não é bem aceita e passamos a ser vistos como incapazes, que têm pouco a dizer e que não atingem “os objetivos esperados”.

Com o AT do Renato vimos ser possível colocar esse modo de operar em prática. Mas é importante mencionar a raridade de encontrarmos uma escola com tamanha prontidão e disponibilidade para se rever, se repensar e incorporar os efeitos do trabalho com a inclusão no processo educativo como um todo. Muito mais comum no nosso cotidiano são situações como a do AT do Gustavo, onde as condições para se trabalhar em parceria não estão à mão e precisam ser construídas num árduo processo. Enquanto buscamos a intercessão, a maioria dos atores envolvidos espera que atuemos como

especialistas, nos fazendo lembrar como os efeitos da história do encontro da psicologia com a educação podem se atualizar ou se transformar a partir das práticas cotidianas. Decorrente desta divergência, passamos por muitos desgastes e tensões na relação com as escolas e famílias, não raras vezes nos sentimos cansados de nadar contra a corrente e irritados com a dureza deste campo. A presença das crianças-diferentes tensiona o instituído: o sentido da escola, de aprender, o sistema de avaliação (MACHADO, 2011). Porém, muitas vezes, somos nós que queremos dar voz aos processos instituintes, trazê-los à tona, ecoá-los, e acabamos entrando em duros embates com o regime instituído, que tende a manter o *status quo*.

Machado (2011) discute o ressentimento presente na relação da psicologia com a educação. Entendido, desde Nietzsche, como um afeto que nos faz acusar o outro por algo não dar certo, conservando a crença em nossa integridade, a autora observa muitos psicólogos ressentidos com os professores, quando esses demandam um atendimento para determinada criança, mas não querem aquilo que os psicólogos propõem como forma de trabalho.

Para a autora, estabelece-se um vínculo de desigualdade nesta dinâmica, ao se julgar negativamente a maneira do outro pensar, como se o pensamento dele fosse um impedimento ao trabalho, a boa forma de agir seria aquela de quem vê e percebe o que o outro não vê e não percebe. Afinal, “Por que, ao pretender afetar o outro, agimos como se ele é que tivesse que mudar?” (MACHADO, 2011, p. 72). Nesta lógica,

ao julgarmos negativamente as falas e pensamentos que não condizem com aquilo que defendemos (por exemplo, quando tratamos o pedido de diagnóstico como um gesto discriminador), fica parecendo que existiria uma melhor forma de entender o mundo que, quando não ocorre, revelaria equívocos de uma subjetividade que se engana e é enganada. Ora, aquilo que nomeamos como sendo uma forma equivocada, é uma positividade, afirma uma maneira de vermos o mundo, é efeito de um processo de produção, isto é, carrega um sentido engendrado em um campo de múltiplas forças (há embates na relação entre essas forças). Quando tratamos esses modos de pensar e agir como os que não devem acontecer, **não**

afirmamos os processos de subjetivação que são constituídos, **não** entramos em contato com as formas de produção dessas verdades, e, portanto, **não** conseguimos criar formas de intervir nessas produções. Muitas vezes, produzimos, **sim**, efeitos de generalização, culpabilização e exteriorização, como se as maneiras de pensar e agir dos outros não fossem constituídas nas relações que habitamos. (MACHADO, 2011, p. 68).

Assim, como pesquisadores, ats e instituição Grupo Laço, temos despendido grandes esforços para abrir mão da expectativa de que haveria um cenário com condições ideais para fazermos o AT na escola. Percebemos que muitas vezes em que não o encontramos, nos ressentimos, nos frustramos e culpabilizamos o demais atores envolvidos, tal como a autora discute acima. Entramos num ciclo vicioso, no qual as pessoas envolvidas estão descontentes com o at, ao mesmo tempo em que o at queixa-se insatisfeito com as condições dadas. A falha e a falta está sempre depositada no outro.

Por outro lado, nos demos conta –e esta pesquisa contribuiu significativamente para isso- que este é justamente um dos grandes focos do nosso trabalho: sair da posição de ressentimento e de queixas sobre a escola, os professores e a família para intervir sobre a formulação dos pedidos/demandas e construir, juntamente com os atores envolvidos, as bases que dão condição de possibilidade para o AT acontecer de modo intercessor, cogestivo e lateralizado, isto é, dentro da perspectiva ética, clínica e política, que fora apresentada nesta pesquisa.

Dentre os desafios que identificamos para o AT na escola, um dos principais é o de se manter um dispositivo transitório e temporário. A entrada de crianças-diferentes nas escolas comuns foi o motor do deslocamento do at das ruas para a escola, quando ela se deparou com a necessidade de ter mais gente para apoiá-los –tanto criança, como escola- neste processo. Mas isto se deu em um momento de transição e “novidade” no cenário inclusivo, e o lugar que o AT ocupa no cotidiano das escolas nos dias de hoje nos parece diferente.

Entendemos que este é um trabalho que despense um alto custo, algumas vezes o valor pago ao at chega a ser equivalente ou até superior ao da mensalidade paga à escola. Isto o torna um dispositivo acessível a poucos, o

que traz importantes desafios, tanto em relação à ampliação desta discussão para o âmbito público, quanto em relação à sustentabilidade deste dispositivo.

Os auxiliares de vida escolar (AVE) e os estagiários de pedagogia são os profissionais que mais se aproximam da função exercida pelo at, na medida em que eles marcam, no âmbito das políticas públicas para educação inclusiva, a entrada de profissionais de fora da escola para apoiar a escolarização das crianças ditas com necessidades educacionais especiais. Entretanto, sabemos da grande distância que separa os recursos que estão previstos nas legislações e as condições para executá-los no panorama atual da educação pública no país. Seria preciso investir na formação permanente desses profissionais, o que impõe um desafio às políticas públicas de educação, situadas num cenário em que as políticas de educação têm exigido uma política de Recursos Humanos mais consistente, com melhorias efetivas nos salários e em outras condições de trabalho (investimento em formação e aperfeiçoamentos da equipe, para citar alguns exemplos).

Assim, uma das pistas que vislumbramos para o AT na escola tornar-se um dispositivo provisório e transitório é intervirmos para que a escola crie outros recursos, que se aproxime do seu cotidiano de trabalho, de modo que a *função* exercida pelo at, de apoio aos processos de inclusão, possa ser utilizada e apropriada pelos demais atores escolares.

No campo do AT, de modo geral, há uma extensa discussão em torno do AT ser considerado função ou uma profissão, ou seja, se a tarefa pode ser exercida por qualquer um ou se é uma categoria profissional que deveria ser regulamentada. Entendemos que criar um cargo de at, como uma especialidade, contradiz o que foi explicitado nesta pesquisa. É corroborar com a lógica do especialista, é depositar num único profissional um modo de cuidado que é coletivo, que deveria atravessar o conjunto das profissões e pessoas envolvidas no trabalho em saúde mental, de modo geral.

O AT é uma função coletiva, está entre-lugares, é visto como um modo de operar o cuidado em saúde mental na cidade. Ele encarna, assim, uma qualidade própria ao trabalho em saúde no âmbito da política pública de saúde vigente no contexto brasileiro, do Sistema Único de Saúde e da Reforma

Psiquiátrica, dando passagem aos acontecimentos, ao movimento, à afetação pelo outro, produzindo mudanças de lugares, transformações, a partir da interpenetração entre os saberes constituídos (PALOMBINI, 2011).

Conceber o AT como função não representa um lugar de menos valia para o AT, posiciona-se Palombini (2011), mas tem a ver com os princípios e diretrizes da Reforma Psiquiátrica e do SUS⁶¹ que inspiram uma clínica-política para o AT. O AT, na sua relação imanente com a cidade, “é a forma limite como a clínica se faz, é expressão de uma política pública que propõe um cuidado integral à saúde, é um dispositivo potente de formação, é uma prática instituinte. É assim que o queremos preservar.” (PALOMBINI, 2011, p. 4). Enunciamos, portanto, uma regra de prudência: “cuidar para que o AT não se transforme num especialista da sociabilidade e da inclusão” (VICENTIN, 2007a, p. 120).

Trazemos esta linha de discussão, justamente para pensarmos o lugar que o AT ocupa na escola, de formador, mas não nos moldes tradicionais a que estamos habituados, numa lógica que fragmenta o saber, mantém um distanciamento entre teoria e prática, e se baseia em relações hierárquicas, que busca a ordem e a reprodução de uma única e consensual verdade. Em oposição a este modelo, de formação-verdade, a formação-pensamento, que se interessa pelos dissensos, pela pluralidade de perspectivas e direções, pela criação e reinvenção de mundos, pela pedagogia da convivência (VICENTIN, 2007a). Assim, imerso na formação-pensamento, a presença do at contagia a escola a incorporar estas características e princípios que, necessariamente, todo trabalho com a inclusão, que toma a diferença na sua alteridade, demanda. Neste sentido, a escola inclusiva se contagia pela função que, atualmente, é exercida pelo at e pode prescindir dele.

⁶¹ A saber: a integralidade, a universalidade, a equidade, a descentralização e a participação social no cuidado à saúde.

Referências Bibliográficas

ARARIPE, N. B. *A atuação do acompanhante terapêutico no processo de inclusão escolar*. Dissertação de mestrado. Fortaleza: Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Ceará, 2012.

ASSALI, A. M. Inclusão escolar e acompanhamento terapêutico: possibilidade ou entrave?. In: *Psicanálise, Educação e Transmissão*, 6, 2006, São Paulo. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100017&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 09 de out. 2013.

ASSALI, A. M. et al. O acompanhamento terapêutico na inclusão de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento. In: *A Psicanálise e os impasses da Educação. Anais do I Colóquio do Lugar de Vida/LEPSI, 1999, São Paulo p. 114-121.*

BAREMBLITT, G. *Compêndio de análise institucional e outras correntes*. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1998.

BARROS, R. B. *Grupo: a afirmação de um simulacro*. Porto Alegre: Sulina/ Editora da UFRGS, 2009.

BARROS, R. B. et al. Cartografia de um trabalho socioanalítico. In: RODRIGUES, H. C. et al. (orgs). *Grupos e instituições em análise*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

BATISTA, C. A. *Inclusão escolar: equívocos e insistência. Uma história de reis, príncipes, monstros, castelos, cachorros, leões, meninos e meninas*. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Ciências Sociais da PUC-SP, 2012.

BENEVIDES, L. *A função de publicização do Acompanhamento Terapêutico na clínica: O contexto, o texto e o foratexto do AT*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2007.

BERNARDINO, L. M. F. O que um analista e um autista podem aprender com Hamlet. *Estilos da Clínica. Revista sobre a infância com problemas*. São Paulo, n. 7, 1999.

BERNARDINO, L. M. F. *As Psicoses Não-Decididas da Infância: um estudo psicanalítico*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

BERNARDINO, L. M. F. A abordagem psicanalítica do desenvolvimento infantil e suas vicissitudes. In: BERNARDINO, L. M. F. (org.). *O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição*. São Paulo: Escuta, 2006.

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

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. *HumanizaSUS: documento base para gestores e trabalhadores do SUS*. 4.ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007.

BUENO, J. G. S. Práticas Institucionais e exclusão social da pessoa deficiente. In: *Educação Especial em debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

CASTEL, R. *A ordem psiquiátrica: a idade de ouro do alienismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

COLLI, F. et al. Uma travessia pelo Ponte. *Estilos da Clínica. Revista sobre a infância com problemas*. São Paulo, ano 2, n. 2, 1997.

DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 2013.

DOMINGUES, A. R. *Cartografias de uma Experiência Comunitária*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Psicologia Social- UERJ, 2011

DUARTE, A. P. A inserção do AT na vida escolar. Artigo publicado no “Site AT”, out. 2008. Disponível em: <http://siteat.wordpress.com/2008/10/04/alice/>. Acesso em: nov. 2013.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. *O poder psiquiátrico*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2012.

FREUD, S. (1919) *O Estranho*. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. 17, 1996.

FRÁGUAS, V. *Saindo do (ab)autismo: o vivido de uma experiência a partir de um trabalho de acompanhamento terapêutico*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Psicologia Clínica- PUC-SP, 2003.

FRANCESCHI, F. Franceschi. *Cartografias do encontro da escola com o autismo: análise institucional de uma intervenção*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Psicologia Clínica- PUC-SP, 2012.

GAVIOLI, C. et al. A prática do acompanhamento educacional na inclusão escolar: do acompanhamento do aluno ao acompanhamento da escola. In: *Colóquio do LEPSI IP/FE-USP*, 3, 2001, São Paulo. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300020&lng=pt&nrm=abn . Acesso em: 16 de Set. 2013.

GUATTARI, F. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

HESS, R.; WEIGAND, G. A escrita implicada. In: *Cadernos de Educação*, nº 11. *Reflexões e Debates*. Universidade Metodista de São Paulo, abril de 2006, p. 14-25.

JERUSALINSKY, A. *Psicanálise e desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2007.

KUPFER, M. C. *Educação para o futuro: Psicanálise e Educação*. São Paulo, Escuta, 2007.

KUPFER, M. C. Inclusão escolar: a igualdade e a diferença vistas pela psicanálise. In: KUPFER, M. C. et al. *Travessias – inclusão escolar: a experiência do Grupo Ponte da Pré- escola Terapêutica Lugar de Vida*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

KUPFER, M. C. M.; PETRI, R. Por que ensinar a quem não aprende? *Estilos da Clínica. Revista sobre a infância com problemas*. São Paulo, v. 5, n. 9, 2000.

LERNER, A. B. C. Consequências éticas da leitura psicanalítica dos quatro discursos para a Educação Inclusiva. Tese Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013.

LOBO, L. Deficiência: prevenção, diagnóstico e estigma. In: RODRIGUES, H. C. et al. (orgs). *Grupos e instituições em análise*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

LOURAU, R. *Análise institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

MACHADO, A. M. *Crianças de classe especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACHADO, A. M. Educação Inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando? In: BAPTISTA, C. et al. (orgs.). *Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MACHADO, A. M. Formas de pensar e agir nos acontecimentos escolares: criando brechas com a psicologia. In: FACCI, M. G. D. et al. (orgs.). *A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: Eduem, 2011.

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

MONTELLANO, C. P. et al. Educação Inclusiva: construindo modos de ação na interface saúde-educação. In: Conselho Federal de Psicologia. *Educação Inclusiva: Experiências profissionais em Psicologia*. Brasília, 2009.

NETO, J. L. Intervenção psicossocial em saúde e formação do psicólogo. In: *Psicologia & Sociedade*, 20 (1), p. 62-69, 2008.

PALOMBINI, A. Acompanhamento terapêutico: dispositivo clínico-político. *Revista Psychê*. São Paulo, ano X, nº 18, p.115-127, 2006.

PALOMBINI, A. O AT e a cidade, em uma clínica intramuros. In: *VI Congresso Internacional de Acompanhamento Terapêutico, VII Congresso Iberoamericano, VIII Congresso Argentino Acompanhamento Terapêutico*, Buenos Aires, 2011.

PASSOS, E. et al. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E. et al. (orgs). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PASSOS, E. et al. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, E. et al. (orgs). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PARRA, L. S. *Atando Laços e Desatando nós: Reflexões sobre a função do Acompanhamento Terapêutico na Inclusão Escolar de crianças autistas*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, 2009.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar- histórias de submissão e rebeldia*. 3ª edição. São Paulo: Caso do Psicólogo, 2010.

PAULON, S. A Análise de Implicação como Ferramenta na Pesquisa-intervenção. *Psicologia & Sociedade*, 17 (3), p. 18-25, 2005.

PIERUCCI, A. F. *Ciladas da Diferença*. São Paulo: Ed. 34, 2013.

PORTO, M.; SERENO, D. Sobre Acompanhamento Terapêutico. In: Equipe de acompanhantes terapêuticos do Hospital Dia A Casa (org). *A rua como espaço clínico: Acompanhamento terapêutico*. São Paulo: Escuta, 1991.

RODRIGUES, H. C. Intercessores e Narrativas: Por uma Dessujeição Metodológica em Pesquisa Social. In: *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 6(2), São João del-Rei, agosto/dezembro 2011.

RODRIGUES, H. C. Notas sobre o paradigma institucionalista: preâmbulo político-conceitual às aventuras históricas de “sócios” e “esquizos” no Rio de Janeiro. In: *Transversões*, n. 01/99, p. 169-199, 1999.

ROLNIK, S. Clínica Nômade. In: Equipe de acompanhantes terapêuticos do Hospital Dia A Casa (org). *Crise e Cidade: acompanhamento terapêutico*. São Paulo: EDUC, 1997.

ROSA, M. D. et al. Clínica e política interrogadas pelo ato infracional: a construção do caso. In: MOREIRA, J. O.; GUERRA, A. C.; SUOZA, J. (org.) *Diálogos com o campo das medidas socioeducativas: conversando sobre a justiça, o cotidiano do trabalho e o adolescente*. São Paulo: EDITORA CRV, 2013.

ROSA, M. D. Psicanálise implicada: vicissitudes das práticas clínico-políticas. In: Psicanálise: invenção e intervenção. In: *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, n. 41/42, p. 29-40, 2012/2013.

ROSE, N. Psicologia como uma ciência social. *Psicologia & Sociedade*, v. 20, n. 2, p. 155-164, 2008.

SANTOS, K. S. et al. O AT na instituição escolar: do impossível às possibilidades de laço social. In: SIMPÓSIO DE ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO E SAÚDE PÚBLICA, 2012, São Paulo. Disponível em: <http://www.bibliotecadoat.com.br/1/at/index.php/27-biblioteca-do-at/eventos-passados/simposio-attenda-2012/100-anais-simposio#20-2-trabalho>. Acesso em: 06 de nov. 2013.

SERENO, D. Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva. *Revista Psychê*. São Paulo, ano X, nº 18, p. 167-179, 2006.

SERENO, D. Sobre a função do Acompanhamento Terapêutico na escola. In: HERMAN, M. e cols. *Acompanhamento Terapêutico*. São Paulo: Zagodoni Editora, 2013.

SILVA, A.; VICENTIN, M.C. Falar o Sofrimento de Vidas Presas: uma Política da Narratividade. *Revista Polis e Psique*. 2013; 3(3), p. 125-142. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/42231/28620>. Acesso em: 28 de dez. 2014.

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". In: *Ponto de Vista*, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003a.

SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

SOUSA, J. *O uso de histórias no encontro clínico: uma experiência em Oficina Terapêutica com crianças psicóticas*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2013.

VASCONCELLOS, F. M. *"Não sei ainda, posso pensar?": um estudo sobre os impasses escolares como um sintoma social*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012.

VICENTIN, M. C. Da formação-verdade à formação-pensamento: o que a clínica do at nos ensina sobre formação. In: Equipe de acompanhantes terapêuticos do Hospital Dia A Casa (org). *Textos, texturas e tessituras no Acompanhamento Terapêutico*. São Paulo: Hucitec, 2007a.

VICENTIN, M. C. Transversalizando saúde e educação: quando a loucura vai à escola. In: *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007b.

VOLTOLINI, R. Os fora-de-discurso podem ser incluídos? Desafios da

educação inclusiva. In: VOLTOLINI, R. (org). *Relatos do mal-estar contemporâneo na educação*. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2014.