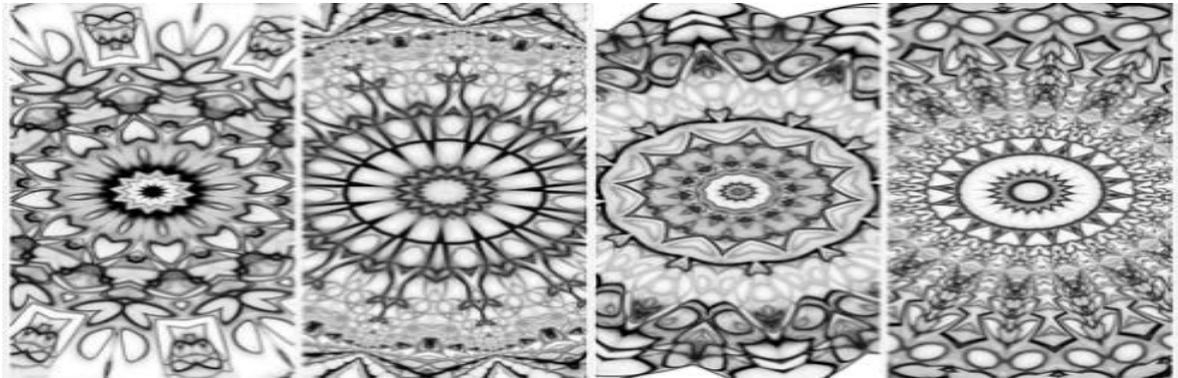


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Maria Valdicelsia Soares Leal

**CONCEPÇÕES DO ACOMPANHANTE TERAPÊUTICO ACERCA DA SUA
ATUAÇÃO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA**

LINHA DE PESQUISA: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas



Teresina

2015

Maria Valdicelsia Soares Leal

**CONCEPÇÕES DO ACOMPANHANTE TERAPÊUTICO ACERCA DA SUA
ATUAÇÃO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA**

LINHA DE PESQUISA: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Teresina

2015

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

L435c Leal, Maria Valdicelsia Soares
Concepções do acompanhante terapêutico acerca da sua atuação na rede pública municipal de ensino de Teresina [manuscrito] / Maria Valdicelsia Soares Leal. – 2015.
141 f.

Cópia de computador (printout).
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2015.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.

1. Educação Especial. 2. Acompanhamento Terapêutico.
3. Inclusão Escolar. I. Título.

CDD: 371.9

Maria Valdicelsia Soares Leal

**CONCEPÇÕES DO ACOMPANHANTE TERAPÊUTICO ACERCA DA SUA
ATUAÇÃO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA**

Aprovada em 15/01/2015

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Orientadora / Universidade Federal do Piauí

Prof.^a Dr.^a. Adriana Leite Limaverde Gomes

Avaliador Externo / Universidade Federal do Ceará

Prof.^a Dr.^a. Rosana Evangelista da Cruz

Avaliador interno / Universidade Federal do Piauí

Teresina

2015

Dedico este estudo a todos e a todas que lutam em prol da inclusão. Àqueles e àquelas que através do respeito, da aceitação e do acolhimento às diferenças, buscam fazer deste um mundo mais justo e melhor de se viver. E, claro, dedico também à minha família, amigos, orientadora e mestres pelo apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à Consciência Divina, meu constante apoio, proteção e inspiração, manifestada durante todo o percurso até aqui através das pessoas queridas e situações que tornaram possível esta caminhada.

À minha família, pelo amor incondicional, pela atenção e pelo cuidado, tão essenciais a mim quanto o ar que respiro. Em especial agradeço aos meus pais Afonso Celso e Valdiva Leal, dois guerreiros incansáveis, meus exemplos de vida.

Aos meus irmãos, Márcio, James, Valdimária e Celsimária pela rede de proteção, pois com eles por perto sei que posso me jogar de olhos fechados.

Às minhas queridas tias, Elita e Lindalva que são como segundas mães para mim.

Aos meus sobrinhos, Gizele, Pedro, Maísa, João, André e Arthur, pelas horas de brincadeira e descontração.

Às minhas primas Francinez e Dina, amigas de todas as horas.

À professora Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa pelos ensinamentos e orientações e, acima de tudo, pela oportunidade e confiança. Mais do que uma orientadora, uma amiga.

Agradeço também aos demais professores da pós-graduação em educação da UFPI que fizeram parte desta jornada, Dr. Luís Carlos Sales, Dra. Rosana Evangelista da Cruz, Dra. Maria do Carmo Bonfim e Dr. Antônio de Pádua.

À professora Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes pela disponibilidade em participar da banca examinadora e pelas contribuições para a melhoria deste trabalho.

Aos membros do Núcleo de Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva da UFPI, coordenado pela professora Ana Valéria, pelas trocas que tanto me enriquecem. Dentre eles, em especial à

professora Ms. Maria do Socorro Santos Leal Paixão, pelo incentivo e carinho a mim dispensados.

À professora Ms. Lucineide Moraes de Souza pelo auxílio, ainda que indireto.

Aos professores que marcaram minha trajetória durante as duas graduações, cujos conselhos me guiam sempre, em especial à Ms. Marília Marques (in memoriam), cujo conselho consistiu em “Tudo o que você fizer, faça com ‘tesão’, ao professor Dr. William Gonçalves pelo exemplo e comprovação de que simplicidade e conhecimento podem e devem andar juntos, à Ms. Cinthya Castiel Menda por me lembrar de que nenhuma escolha na vida precisa ser definitiva, à Ms. Ana Elisa Marangony por me fazer entender que às vezes uma pausa para recuperar as forças se faz necessária e que isso não é um prejuízo e sim uma ganho, à Ms. Ana Lúcia Omena e Ms. Patrícia Melo Monte pelo exemplo de postura docente, ao Dr. Perisson Dantas que, através do seu exemplo, mostrou-me que humanidade e profissionalismo devem estar sempre juntos e ao Ms. Eleonardo Pereira Rodrigues por me alertar para o meu nível de auto exigência e incentivar a enveredar pelo mundo das pesquisas.

Ao meu querido e único colega da 21ª turma do mestrado em educação da UFPI, Raimundo, pela amizade, carinho e confiança.

Aos alunos da 22ª turma, Flávia, Ana Paula, Solange, Adriana Sousa, Adriana Monteiro e Adriana Ferreira, Francisco, Dilma, Noraneide, Raimundinha, Rosimar, Nazaré, Chiquinho, Lili, Lucélia, Ana Maria e Socorro Brito e Rosário, que me acolheram e adotaram, aflorando em mim um sentimento de pertencimento tão intenso que me fez esquecer que eu era da 21ª.

Às minhas amigas Katariny e Cleudia, alunas da 20ª turma, pela amizade e pela riqueza dos momentos compartilhados.

Ao meu querido amigo, professor Dr. Dênis Barros de Carvalho, pelo carinho, pelas conversas e pelas dicas valiosíssimas.

Às minhas amigas Amélia Oliveira, Silvana Assunção, Glauceire, Cleonice Maria, Lília Cristiana, Marlene Lima e Adriana Sousa, pelas escutas, risadas, apoio e carinho e, a esta última em especial, pelo ‘empurrão’ que me fez chegar ao mestrado.

Aos meus amigos Wellington Costa, por me ajudar a acreditar em mim e a ver luz em momentos de angústia, José Silva Oliveira, por tantas vezes me guiar e Dedé de Jesus, por estar ao meu lado em quase todos os momentos.

À equipe da Divisão de Educação Inclusiva da SEMEC, em especial, à Daniela Coutinho, Teresa Fortes, Marilene, Madalena, Maria Lacerda, Diego Herbert e Clevis Lima, pela força, disponibilidade, auxílio e preciosas informações.

Ao Marcos Maurício Pagels Sá / SEMEC, por agilizar a disponibilização de um turno de trabalho para que eu pudesse concluir este estudo.

Aos meus colegas da CMEI Francisca de Sousa Pacheco e da Unidade Escolar Domício Magalhães de Melo, em especial, àqueles que souberam compreender minhas ausências.

Aos meus alunos que me encantam a cada dia e me ensinam que a alegria é o melhor antídoto contra os dissabores da profissão.

E, por fim, meu agradecimento aos Acompanhantes Terapêuticos, especialmente aos sujeitos da pesquisa, pelo material riquíssimo que deu origem, sentido e corpo a este estudo.

Muito obrigada!

Como é por dentro outra pessoa
Quem é que o saberá sonhar?
A alma de outrem é outro universo
Com que não há comunicação possível,
Com que não há verdadeiro entendimento.

Nada sabemos da alma
Senão da nossa;
As dos outros são olhares,
São gestos, são palavras,
Com a suposição de qualquer semelhança
No fundo.

Fernando Pessoa

RESUMO

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é crescente o número de matrículas de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), oriundas de deficiência e TEA, nas redes regulares de ensino. Conforme informações divulgadas, em 2012 foram realizadas 620.777 matrículas de alunos público alvo da Educação Especial na referida rede, um crescimento de 50,7% se comparado ao ano de 2007 quando foram matriculados 306.136 alunos. Contudo, a efetivação bem sucedida do princípio da inclusão requer estrutura para atender as suas peculiaridades. De acordo com a legislação vigente, o sujeito com NEE tem direito à educação de qualidade e deve ser incluído no contexto da escola comum, junto com os demais alunos. Entre as Leis que regulamentam esse direito, podemos citar a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Convenção de Salamanca (1994). Dentre as condições necessárias, estão os profissionais de apoio para os alunos com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA), sugeridos na Nota Técnica 19/2010 – MEC/SEESP/GAB de 08 de setembro de 2010. Ainda que a referida nota oriente em linhas gerais o encaminhamento destes profissionais, não é clara quanto à definição do perfil e da atuação dos mesmos, especialmente daqueles que, para fins deste estudo, serão denominados de Acompanhantes Terapêuticos (AT). Na rede pública municipal de ensino de Teresina a experiência mostrou que tal indefinição se constituiu em fator gerador de angústia para os profissionais envolvidos nesta ação, especialmente naqueles e naquelas encaminhados para o exercício desta função no contexto da escola regular. Assim, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar as concepções do Acompanhante Terapêutico acerca da sua atuação na rede pública municipal de ensino de Teresina. Para tanto, elegemos como referencial teórico os trabalhos de Mantoan (2003, 2006), Mendes (2002, 2006), Rodrigues (2000, 2001, 2006), Iamin e cols. (2013), Neto, Pinto e Oliveira (2011), Chauí-Berlinck (2011), Sereno (2006), Fortes-Lustosa (2011) e, para esclarecer os contornos que esta modalidade de atendimento ganhou em Teresina, analisou-se também a legislação local acerca do tema e documentos da própria secretaria de educação do município. Para o percurso metodológico, optou-se pela abordagem qualitativa, do tipo descritiva, tendo como sujeitos 4 acompanhantes terapêuticos que atuaram nas salas regulares da referida rede por pelo menos 1 ano no ensino fundamental. Como instrumento de coleta de dados realizou-se uma entrevista semiestruturada com cada sujeito e, para proceder a análise dos dados obtidos, foi adotada a análise de conteúdo conforme proposta por Bardin (1994).

Os resultados da pesquisa possibilitaram constatar que a experiência como AT marcou profundamente a vida dos sujeitos encaminhados para o exercício desta função no contexto de sala regular, configurando-se como uma experiência transformadora tanto em âmbito profissional quanto pessoal, situando a Educação Especial como uma possível área de atuação futura. Além disso, mostrou que a eficácia do trabalho dos ATs está intimamente relacionada ao envolvimento efetivo de todos os sujeitos do ato educativo em prol da aprendizagem e do desenvolvimento da criança com NEE.

Palavras-chave: Acompanhamento Terapêutico. Acompanhamento pedagógico. Inclusão. Educação Especial.

ABSTRACT

According to data from “Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)”, an increasing number of students enrolled with “Necessidades Educacionais Especiais (NEE)” in the regular education system. According to data published in 2012, 620,777 students were enrolled in the target audience of Special Education students over that network, an increase of 50.7% compared to 2007 when 306,136 students were enrolled. However, the successful realization of the principle of inclusion requires structure to achieve its peculiarities. According to current legislation, the students with special needs are entitled to quality education and should be included under the common school, along with the other students. Among the laws that regulate this right, we can show the “Constituição Federal” (1988), the “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96)”, the Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) and the “Convenção de Salamanca (1994)”. Among the conditions are the support staff for students with disabilities and Autism Spectrum Disorder (ASD), suggested in the Technical Note 19/2010 - MEC / SEESP / GAB September 08, 2010. Although the note guides an overview of the management of these professionals, it is unclear to define the profile and performance of the them, especially the ones who for purposes of this study will be called therapeutic caregiver. In Teresina the public schools experience has shown that such uncertainty was formed in anguish factor that affects the professionals involved in this action, especially in those referred to the exercise of this function in the context of regular school. Thus, the objective of this research was to investigate the concepts of Therapeutic caregiver about its performance in Teresina public schools. Therefore, we elected as a theoretical paper of Mantoan (2003, 2006), Mendes (2002, 2006), Rodrigues (2000, 2001, 2006), Iamin and Cols (2013), Neto, Pinto and Oliveira (2011), Chauí -Berlinck (2011), Sereno (2006), Fortes-Lustosa (2011), and to make clear the contours that this type of service received in Teresina, we also analyzed the local laws on the subject and documents of their own education department of municipality. For the methodological approach, we opted for a qualitative approach, descriptive. The subjects were 4 therapeutic caregiver who acted in regular rooms on that network for at least 1 year in the 1st segment of the elementary school. As data collection instrument there was a semi-structured interview with each person and to make the data analysis, we adopted the content analysis as proposed by Bardin (1994). The research results allowed us to see that the experience as therapeutic caregiver profoundly marked the life of the people referred to the

exercise of this function in regular room context, configured as a transformative experience in both professional and personal context, placing the Special Education as a possible area of future performance. Moreover, it showed that the effectiveness of the work of Therapeutic caregiver is closely related to the effective involvement of all in the educational act for the sake of learning and development of children with special needs.

.Keywords: Therapeutic caregiver. Teaching care. Inclusion. Special Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. INCLUSÃO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES.....	21
2.1. Um olhar diferente sobre as diferenças.....	21
2.2. Por trás das cortinas: da segregação à inclusão escolar.....	28
2.3. A escola comum na perspectiva inclusiva.....	35
2.4. A psicologia histórico-cultural e sua relevância no contexto da sala regular	40
3. DO ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO AO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO.....	43
3.1. Sentido e significado: duas faces de uma mesma moeda.....	43
3.2. Acompanhamento terapêutico: busca de sentidos e construção de significados.....	46
3.3. Acompanhamento pedagógico: a experiência da rede pública municipal de ensino de Teresina.....	50
3.4. O acompanhamento pedagógico na rede pública municipal de ensino: algumas mudanças.....	56
3.5. A questão da formação.....	62
3.5.1. Metodologia utilizada na formação dos Acompanhantes Pedagógicos.....	65
3.5.2. Viabilidade de execução no âmbito da escola.....	66
3.5.3. Temas trabalhados.....	66
3.6. A atuação do Acompanhante Pedagógico: outras investigações.....	67
3.6.1. A avaliação das escolas quanto a atuação do Acompanhante Pedagógico.....	67
3.6.2. Sentidos e significados atribuídos pelo Acompanhante Pedagógico acerca da sua atuação: uma pequena investigação.....	70
3.7. A pedra no meio do caminho.....	73
4. PERCURSO METODOLÓGICO.....	77
4.1. Natureza da pesquisa.....	77
4.2. Sujeitos da pesquisa.....	80
4.3. Lócus da pesquisa.....	82

4.4. Instrumentos de coleta de dados.....	83
4.5. Análise e construção da informação.....	84
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DA INFORMAÇÃO	88
5.1. Concepções do Acompanhante Terapêutico acerca do conceito de inclusão.....	88
5.2. Aspectos facilitadores da atuação do Acompanhante Terapêutico enquanto profissional de apoio à inclusão.....	95
5.3. Dificuldades enfrentadas pelo Acompanhante Terapêutico no exercício da função.....	104
5.4. Concepções do Acompanhante Terapêutico acerca do seu papel no contexto de sala de aula regular.....	109
5.5. Expectativas do Acompanhante Terapêutico quanto à sua atuação futura no âmbito da Educação Especial.....	116
6. Considerações Finais.....	120
7. Referências.....	125
ANEXOS.....	128
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	129
ANEXO B – Nota Técnica Nº 19/2010 MEC/SEESP/GAB.....	132
ANEXO C – Ficha de avaliação da atuação do Acompanhante Pedagógico.....	135
ANEXO D – Ficha de avaliação da formação promovida pela rede pública municipal de ensino de Teresina.....	136
APÊNDICES.....	138
APÊNDICE A – Ficha para coleta de dados sociodemográficos.....	139
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista.....	140
APÊNDICE C - Lista de filmes utilizados durante as formações dos Acompanhantes Pedagógicos.....	141

1. INTRODUÇÃO

A sabedoria com as coisas da vida não consiste, ao que me parece, em saber o que é preciso fazer, mas em saber o que é preciso fazer antes e o que fazer depois.

Leon Tolstoi

Segundo Marinho (2009) e Chauí-Berlinck (2011), historicamente o acompanhamento terapêutico vem se constituindo como experiência de tratamento pautada nas relações afetivas, éticas e sociais cotidianas entre sujeitos que se inter-relacionam através de suas subjetividades. Ou seja, uma prática guiada e mediada pelas características idiossincráticas de acompanhante e acompanhado, de caráter interdisciplinar e intersetorial, com vistas à melhoria da qualidade de vida deste.

Araripe (2012), ao estudar sobre o acompanhamento terapêutico no contexto escolar, chama a atenção para o fato de que este fazer, de nuance predominantemente clínico em sua origem e hoje comumente transposto para a sala de aula regular, tem suscitado vários questionamentos e estudos, especialmente nos últimos anos, uma vez que o papel do AT não está definido, oscilando entre o caráter terapêutico e o pedagógico.

Nesta linha de raciocínio está a ideia da pesquisa que originou esta dissertação. Uma consequência natural das minhas inquietações cotidianas. Nela, busquei respostas a questões que me desafiavam desde o ano de 2009, quando ingressei como técnica na Divisão de Educação Inclusiva (DEI) da Secretaria Municipal de Educação Teresina, atuando como pedagoga e psicóloga. Uma experiência que me levou a indagar constantemente sobre a eficácia das políticas públicas voltadas ao atendimento do aluno público-alvo da educação especial¹, mais especificamente sobre o profissional de apoio descrito na Nota Técnica nº19/2010 – MEC/SEESP/GAB (anexo B).

Dentre as atividades desenvolvidas, a que mais me inquietou foi estar à frente do serviço de acompanhamento terapêutico da DEI durante o período compreendido entre os anos 2011 e 2013, experiência que trouxe inúmeros questionamentos quanto à eficácia desta

¹ De acordo com a política nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, constituem-se como público alvo da educação especial alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/Superdotação.

orientação relativamente nova do Ministério da Educação para o atendimento à pessoa com deficiência e TEA², no contexto escolar.

Ação que, na referida rede começou tímida com apenas 10 profissionais de apoio no ano de 2010, passando para 120 no ano de 2011, 218 em 2012 e contando com 236 em 2013. Um crescimento substancial no número de profissionais que, aliado à escassez de detalhamentos quanto às orientações da Nota Técnica à qual nos referimos anteriormente, de material teórico acerca da temática e do reduzido número de técnicos para seu gerenciamento, acarretou inseguranças e angústias na equipe da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) acerca de sua operacionalização.

Sobre o gerenciamento da ação é importante destacar que durante o ano de 2011, a desproporção era de 1 técnica para 120 estagiários. E esta técnica era eu. Sob minha reponsabilidade ficava a liberação dos ATs, o planejamento e execução da formação destes na área específica do atendimento, além do acompanhamento, monitoramento e avaliação da atuação dos 120 estagiários encaminhados. Em 2012, ainda tendo a ação sob minha responsabilidade, a equipe ganhou o reforço de mais 2 técnicas, mas ainda assim a desproporção continuava, pois agora eram 3 técnicas para 218 acompanhantes.

Outro ponto inquietante acontecia a partir do meu contato direto com os acompanhantes terapêuticos durante a formação ou a visita técnica às escolas nas quais estes atuavam. Eram inúmeras as dúvidas, as inquietações e as angústias externadas por eles quanto à atuação do profissional de apoio no contexto da sala regular da rede pública municipal de ensino, pois em sua maioria eram estagiários em início de graduação e não possuíam sequer a formação necessária para atuar com o aluno que se encontrava dentro dos padrões ditos 'normais' e menos ainda para atuar junto ao aluno com deficiência ou TEA. Assim, com razão, se mostravam tão ou mais inseguros que a equipe técnica da secretaria.

Além disso, a própria terminologia para denominar o profissional de apoio causou inúmeros equívocos. A princípio, foi denominado professor auxiliar, então, as tarefas auxiliares como produção de materiais pedagógicos e substituição do professor titular devido a atrasos ou faltas ficavam sob sua responsabilidade, o que não era seu papel. Posteriormente, no intuito de melhor direcionar a ação, adotou-se o termo Acompanhante Terapêutico³, mas

² Não abordaremos neste estudo casos de superdotação/altas habilidades haja vista não haver ações voltadas para este público na rede pública municipal de Teresina e em razão da nota técnica orientar o encaminhamento dos profissionais de apoio encaminhados apenas para os casos de deficiência e TEA.

³ Em razão das inúmeras terminologias dadas ao profissional de apoio à inclusão encaminhado para acompanhar o aluno com deficiência e TEA em sala de aula regular e, apesar da legislação vigente apontar para o termo cuidador, para fins deste estudo, adotaremos a denominação Acompanhante Terapêutico sempre que nos reportarmos ao contexto geral, utilizando a terminologia Acompanhante Pedagógico somente quando se tratar da

com o tempo percebeu-se que este remetia à prática clínica, gerando dúvidas sobre qual de fato era a natureza do trabalho, uma vez que os estagiários de psicologia atuavam em âmbito terapêutico e os de pedagogia em âmbito pedagógico. Então, por fim, chegou-se ao Acompanhante Pedagógico (AP), terminologia utilizada até o final do ano de 2013 e que ainda assim gerava controvérsias, pois segundo relatos dos próprios estagiários e das equipes escolares, a aprendizagem da criança acabava ficando por conta do AP, apesar da nota técnica ser bem clara quanto à responsabilidade do professor neste sentido e de todas as orientações da equipe técnica da DEI.

Todas estas questões, então, suscitaram a necessidade desta pesquisa, cujo tema é “Concepções do Acompanhante Terapêutico acerca da sua atuação na rede pública municipal de ensino de Teresina” e que foi realizada com quatro ATs que atuaram como profissionais de apoio junto a alunos com necessidades educacionais especiais na referida rede, especificamente no Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, por pelo menos 1 ano, sendo que a questão central sobre o qual o trabalho foi construído consistiu em: Quais as concepções do Acompanhante Terapêutico acerca da sua atuação nas escolas da rede pública municipal de ensino de Teresina?

Assim, com vistas a responder a este questionamento básico, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar as concepções do Acompanhante Terapêutico acerca da sua atuação na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina. Tendo por objetivos específicos: 1) compreender as concepções do Acompanhante Terapêutico acerca do conceito de inclusão; 2) analisar os aspectos facilitadores da sua atuação enquanto profissional de apoio; 3) identificar quais as dificuldades enfrentadas pelo Acompanhante Terapêutico no exercício da função; 4) verificar as concepções do AT acerca do acompanhamento terapêutico no contexto da escola regular; 5) conhecer as expectativas do AT quanto à sua atuação futura no âmbito da Educação Especial.

Este trabalho apoia-se nos pressupostos da abordagem histórico-cultural, especialmente nas concepções de Vigotsky (2000) acerca dos conceitos de significado e sentido. Entende-se que, para que haja a compreensão da concepção do AT acerca da sua atuação, necessário se faz o desvelamento dos sentidos atribuídos por estes ao seu fazer. Para tanto, tomamos por significado de uma palavra a sua acepção dicionarizada, seu signo, seu

experiência específica da rede pública municipal de ensino de Teresina. Tal escolha se deu por entendermos que o primeiro é mais abrangente e mais adequado para definir a relação acompanhante/acompanhado, englobando os conceitos de educar cuidando e cuidar educando que, a nosso ver, melhor caracteriza a função do AT.

conceito generalizado e compartilhado socialmente e por sentido, a soma de todos os fatos psicológicos que a palavra desperta na consciência do sujeito. Tais conceitos, a nosso ver, se relacionam perfeitamente ao termo *concepção* que, segundo Souza (2008), significa conceber, gerar, podendo ser usado tanto para referências ao campo da experiência prática quanto ao mundo das ideias.

Além disso, como referencial teórico, para discorrer sobre os desafios da escola comum em contextos de inclusão foram eleitos os trabalhos de Sereno (2006), Magalhães e Stoer (2011), Bianchetti (1998), Mendes (2003 e 2006), Skliar (2006); Mantoan (2003,2006), Rodrigues (2000, 2001, 2006); Silva (2000); Sartoretto (2008); Kruppa (2001), Fortes-Lustosa (2011). Já para versar sobre o acompanhamento terapêutico buscou-se Iamin e Cols. (2013), Neto, Pinto e Oliveira (2011), Chauí-Berlinck (2011), Marinho (2009) e Araripe (2012), por serem, a nosso ver, os que melhor atendem à proposta deste trabalho.

É importante evidenciar que, no sentido de esclarecer os contornos que esta modalidade de atendimento ao aluno público-alvo da Educação especial ganhou no município de Teresina e, dada a escassez de material teórico acerca do objeto de estudo proposto, foram analisados também a legislação local sobre o tema e documentos da própria SEMEC. Para o percurso metodológico, foi adotada a abordagem qualitativa do tipo descritiva.

Quanto à produção bibliográfica brasileira acerca do tema, segundo o levantamento realizado por Chauí-Berlinck (2011), os primeiros escritos datam de 1985 quando tem início um movimento em busca da identidade deste profissional surgido na Argentina na década de 60 como o ‘amigo qualificado’, passando a denominar-se ‘atendente psiquiátrico’ ao chegar no Brasil na década de 70, para, posteriormente, assumir a identidade de ‘acompanhante terapêutico’.

A produção sobre o tema na área educacional ainda é bastante insipiente, segundo a autora. Para a construção desta dissertação, é importante ressaltar que parcela significativa da bibliografia compilada possuía caráter clínico, com relatos e análises de casos de acompanhamentos terapêuticos feitos por estudantes ou profissionais da área de psicologia, cujo trabalho se pautava na escuta, tendo, em sua maioria, a psicanálise como abordagem norteadora da ação, sem, contudo, uma discussão mais aprofundada sobre a atuação deste acompanhante enquanto auxiliar na promoção da inclusão do aluno no contexto da sala regular.

Além disso, foi realizada uma pesquisa sobre a experiência com este serviço em outras cidades brasileiras, como Belo Horizonte e Cataguases (MG), São Paulo (SP), Florianópolis (SC) e Curitiba (PR) que também adotaram as orientações da Nota Técnica nº19/2010 em

suas realidades. Observei que as dúvidas, angústias, equívocos e a vontade de acertar eram semelhantes à realidade teresinense e, assim como esta, carecem também de maiores definições e orientações sobre a atuação deste profissional de apoio no contexto da sala regular, uma vez que se trata uma área de atuação relativamente nova e que está em plena ascensão tanto em âmbito público quanto em âmbito privado.

Portanto, compreender a atuação deste profissional de apoio à inclusão é de fundamental importância para o âmbito acadêmico, visto que esta, como dito anteriormente, é uma profissão em ascensão, existindo até o momento poucos estudos acerca do tema em âmbito pedagógico, fato que exigirá da pesquisadora e dos sujeitos pesquisados um mergulho significativo no mundo da experiência, no sentido de analisar a atuação deste profissional no contexto da escola regular, buscando desvelar as especificidades desta *práxis* delicada que se situa numa linha tênue entre inclusão e exclusão, uma vez que seu fazer pode ajudar o aluno público-alvo da Educação Especial a ter melhores condições de igualdade de participação junto com os demais ou, ao contrário, pode isolá-lo numa espécie de atendimento clínico no espaço de sala de aula.

Quanto à relevância social, novamente destaco o fato de esta ser uma área de atuação que está se constituindo, relacionada a uma problemática contemporânea: a inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial. Acredito que estudar a atuação deste profissional de apoio nos permitirá dar contornos a este fazer e apontar novos caminhos aos que virão, para que assim se possa proporcionar maior qualidade de vida para aqueles e aquelas que necessitam de apoios especiais para se desenvolver em condições de igualdade e cujo direito ao acesso, permanência e sucesso na educação é negado ou negligenciado em função da sua condição e, principalmente, das condições que lhe são oferecidas.

Atualmente não mais faço parte do quadro técnico da Divisão de Educação Inclusiva (DEI) da SEMEC. Contudo, ainda atuo, em âmbito profissional, diretamente com a clientela e com as políticas públicas da Educação Especial, visto que leciono na Educação Infantil e desde meu retorno à sala de aula como docente tenho crianças com deficiência e TEA nas minhas turmas. Portanto, as inquietações expostas anteriormente continuaram e se intensificaram. Além disto, como membro do Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva da Universidade Federal do Piauí (NEESPI), sinto o desejo e a obrigação de contribuir para esta área que me encanta desde o ano de 2009, começando por este estudo que ora apresento.

Assim, para expor e discutir a temática deste estudo, além desta introdução, considerada a seção 1, na qual é apresentada a proposta do trabalho, esta dissertação estará

organizada em mais quatro seções. Na seção 2, estão algumas reflexões pertinentes à compreensão do conceito de inclusão escolar, destacando a importância do reconhecimento do direito à diferença como condição essencial para que as propostas inclusivas se efetivem seguida de algumas considerações acerca das políticas voltadas para o público alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Serão ainda apresentadas as práticas discursivas normativas e normalizadoras que implicam desde a total segregação e exclusão, até o atual conceito de educação inclusiva. Por fim, buscar-se-á situar a escola comum no contexto da inclusão, com vistas a discutir o atendimento ao aluno com deficiência e TEA, bem como as práticas educativas no contexto da sala de aula regular, dentre estas, o acompanhamento terapêutico.

A seção 3 trata acerca dos profissionais de apoio que atuam junto aos alunos com deficiência e TEA matriculados nas escolas regulares da rede pública municipal de ensino de Teresina, a partir de uma perspectiva histórica local. Para tanto, primeiro trago um breve histórico do Acompanhamento Terapêutico desde seu surgimento na Argentina na década de 60 até sua chegada ao Brasil na década de 70, mostrando como este serviço foi se expandindo do âmbito psiquiátrico para o âmbito educacional. Em seguida, apresento o histórico desta modalidade de atendimento no município de Teresina, desde sua implementação em 2010 até o final do ano de 2013, quando modificações substanciais foram realizadas visando a melhoria deste serviço de apoio à inclusão que, na rede pública municipal de ensino, convencionou-se chamar acompanhamento pedagógico.

A seção 4 é dedicada à apresentação do percurso metodológico escolhido para o alcance dos objetivos propostos, ressaltando a natureza da pesquisa, o *lócus*, os participantes, os instrumentos adotados, os procedimentos realizados e, por fim, explicita como foi realizada a organização e análise das informações. Como instrumento de coleta de dados foi realizada uma entrevista semiestruturada com cada sujeito, tendo como *lócus* de pesquisa a DEI, setor responsável pela implementação, acompanhamento e monitoramento das ações voltadas ao público-alvo da Educação Especial matriculado nas escolas públicas municipais da rede municipal e, para proceder à análise dos dados obtidos, foi adotada a análise de conteúdo conforme proposta por Bardin (1994).

Na seção 5, são apresentadas as análises das entrevistas, organizadas em cinco categorias, estabelecidas *a priori* conforme os objetivos propostos para fins deste estudo, sendo elas: Concepções do Acompanhante Terapêutico acerca do conceito de inclusão; Aspectos facilitadores da atuação do acompanhante terapêutico enquanto auxiliar de apoio à inclusão; Dificuldades enfrentadas pelo Acompanhante Terapêutico no exercício da função;

Concepções do Acompanhante Terapêutico acerca do seu papel no contexto de sala de aula regular; E, por fim, expectativas do acompanhante terapêutico quanto à sua atuação futura no âmbito da Educação Especial.

A última seção versa sobre a reflexão da pesquisadora acerca da temática da pesquisa à luz da teoria estudada, das respostas obtidas nas entrevistas e nas vivências relacionadas à temática proposta, apresentada à guisa de considerações finais.

O serviço de acompanhamento terapêutico é recente na história dos cuidados e da educação dos alunos com deficiência e TEA no contexto escolar, poucos são os estudos e muitas ainda são as dúvidas acerca do fazer. Assim, esperamos que esta dissertação contribua para discussões e avanços na área, colaborando para a integração entre teoria e prática no âmbito da educação especial, possibilitando aos profissionais que nela atuam, bem como aos demais interessados, um pouco mais de entendimento acerca da atuação do AT no contexto da sala regular.

2. INCLUSÃO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES

Procurar acolher o outro como outro e o estrangeiro como estrangeiro: acolher outrem, pois, em sua irreduzível diferença, em sua estrangeiridade infinita, uma estrangeiridade tal que apenas uma descontinuidade essencial pode conservar a afirmação que lhe é própria.

Banclot

Como acolher a estrangeiridade do outro no contexto da sala regular? Como pensar a inclusão no contexto escolar, onde são comuns práticas educativas homogeneizadoras que buscam a padronização e a massificação constante dos indivíduos? Como pensar as diferenças nesse contexto? De que vertente da educação inclusiva estamos falando? No intuito de entender melhor como o processo de inclusão ocorre no interior das escolas, nesta primeira seção, buscamos apresentar algumas reflexões pertinentes à inclusão escolar, destacando a importância do reconhecimento do direito à diferença como essencial para a inclusão social e educacional, assim como objetivamos analisar as práticas discursivas produtoras de normas sociais que marcaram profundamente o tratamento dispensado ao sujeito com NEE⁴ no contexto escolar, práticas estas que vão desde a total segregação até o atual conceito de inclusão. Posteriormente, buscamos situar a escola comum, enfatizando, para fins deste estudo, a Educação Especial na perspectiva inclusiva, como paradigma norteador das práticas educativas voltadas aos alunos com deficiência e TEA.

2.1 Um olhar diferente sobre as diferenças

Segundo Magalhães e Stoer (2011, p. 31), compreender a diferença significa necessariamente “identificar a perspectiva política segundo a qual a determinação social e política de o que e quem é diferente dimana de um centro epistemológico e sociologicamente privilegiado”. Isto porque, segundo os autores, para que se chegue ao âmago da questão, é preciso explicitar as relações de poder que a determinam, no contexto em que as mesmas se desenvolvem.

⁴ Expressão que segundo o Ministério da Educação é usada particularmente pelos profissionais da educação especial, objetivando a substituição de várias outras atribuídas ao seu público-alvo. (BRASIL, 2006). Utilizada no decorrer deste trabalho com a mesma finalidade.

Essa ideia é corroborada por Bianchetti (1998) quando afirma que a compreensão da diferença e da conseqüente criação de uma educação para os diferentes, perpassa necessariamente pela produção histórica de um determinado período que, por sua vez, está implicitamente relacionado ao modo como a humanidade construiu sua existência ao tempo em que buscava os meios necessários ao atendimento de suas necessidades mais elementares.

No âmbito educacional, *locus* privilegiado de reprodução das relações sociais, a articulação entre poder e conhecimento discutida pelos autores está intimamente relacionada ao estatuto social e político. Estando, assim, “as relações com as diferenças, como todas as relações sociais, estruturadas pela forma como o poder está distribuído no contexto em que elas se desenvolvem” (MAGALHÃES; STOER, 2011, p.36). Assim sendo, as relações com a diferença só podem ser pensadas de acordo com o contexto social, econômico e político no qual acontecem e se desenrolam.

Segundo os autores, a maneira como se pensa o diferente / a diferença no contexto educativo torna possível identificar quatro modelos relacionais que marcam as práticas inclusivas em educação:

- Modelo etnocêntrico: pautado no pressuposto da normalidade e do normativo, consiste numa prática em que a diferença é medida e julgada segundo aspectos cognitivos, sociais e culturais, tendo como critério valorativo aquilo que é estabelecido como normal numa dada sociedade. O paradigma educativo pautado neste modelo concebe o aluno como um ser passivo e submisso a um modelo de educação compensatória e limitada, cuja missão consiste apenas em transmitir valores e saberes acumulados ao longo da história da humanidade.
- Modelo da tolerância: a diferença é reconhecida como legítima, no entanto, não é conhecida, apenas tolerada. O ato educativo, assim como no modelo etnocêntrico, busca compensação cultural e pedagógica do aluno concebido como um ser a ser tolerado e integrado às culturas majoritárias. Assim, “A cultura da tolerância surge como a ação daquele que tolera sobre aquele é tolerado [...]” (MAGALHÃES; STOER, 2011, p.37).
- Modelo da generosidade: a diferença é assumida como uma produção cultural, fruto da ação das classes dominantes sobre as classes dominadas, condição geradora de culpa nas classes mais favorecidas. O diferente deve, portanto, ser cuidado. A ação educativa é composta de dispositivos de diferenciação pedagógica no intuito de incluir aqueles que estão excluídos do contexto escolar. Neste sentido, contudo, Magalhães e Stoer (2011) chamam a atenção para o fato de que apesar do esforço em conhecer o outro ao invés de simplesmente reconhecê-lo, este modelo não consegue produzir a emancipação do sujeito, uma vez que a ação educativa está pautada no ‘fazer por’ e não em promover a sua autonomia.
- Modelo relacional: pautado na concepção de que todos são diferentes entre si, pressupõe o reconhecimento e o conhecimento da alteridade como

condição para que o ato educativo aconteça de modo a emancipar o sujeito. As diferenças assumem aqui o caráter de sujeito dos discursos, sejam eles científicos, éticos, políticos e estéticos, atuando como norteadoras da luta pela conquista da cidadania⁵ resultantes dos processos de comunicação. Trata-se, portanto, de dar voz às diferenças.

Tais modelos trazem uma importante reflexão acerca da relação com a diferença e com o diferente, pois apontam para a necessidade de mudança do nosso olhar em relação à questão, uma vez que a forma como a educação concebe ‘o outro’ não é algo externo ao ato educativo em si, mas inerente à sua natureza. O percurso entre o modelo etnocêntrico e o modelo relacional é longo e requer uma postura ativa e crítica daqueles que se propõem a fazer a caminhada.

De acordo com Sereno (2006, p. 171), o contato com as diferenças desencadeia uma crise no contexto educacional, uma vez que desafia a escola no seu modo de produção das identidades e, conseqüentemente, das diferenças ao tempo em que imprime a necessidade de ressignificação das identidades de todos os que dela fazem parte. Uma crise que, dependendo de como é conduzida, pode se configurar como uma excelente oportunidade para que a instituição escolar reveja suas concepções acerca da diferença e saia da inércia diante daqueles que em muito destoam dos padrões estabelecidos como normal e que, por isso, acabam por ficar à margem do sistema.

Sobre a questão da diferença, ao se reportar às concepções de Ferguson e Ferguson (1998), Mendes (2003, p.33) alerta para um dos dilemas atuais da Educação Inclusiva:

Ao enfatizarmos a diferença, lidamos com o estigma da inferioridade e da ineficiência, por outro lado, se enfocamos a similaridade, corremos o risco de não atender às necessidades diferenciadas dos alunos. Nesse sentido, [...] o debate sobre a inclusão nos desafia a repensar e revisar nossa compreensão acerca da diferença.

Ou seja, mesmo levando-se em conta o argumento de que, em um primeiro momento, os fatores relacionados ao estágio de desenvolvimento ou à faixa etária tornam um indivíduo essencialmente igual a todos os outros, é inegável que os fatores culturais e as experiências vivenciadas pelo mesmo no seu meio social, histórico e familiar o tornam único, dotado de especificidades que o diferenciam e com as quais nem sempre a escola encontra-se preparada para lidar.

⁵Concebida aqui como a conquista do acesso permanente aos direitos e deveres econômicos, políticos, civis e sociais.

Essa diferenciação provocada pela interação entre aspectos biológicos e culturais tem desafiado os profissionais do meio educacional, especialmente àqueles que buscam o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas, em que a diferença é vista não como um obstáculo, mas como algo inerente à condição humana e que, portanto, tal como vimos no modelo relacional, precisa ser conhecida, reconhecida e valorizada. Premissa que nos leva a inferir que conceber o diferente como característica humana e não como um desvio à norma se faz condição essencial para uma educação de qualidade, inclusiva, na qual todos têm igualdade de oportunidades e de sucesso. Neste sentido, Magalhães e Stoer (2011, p. 29) asseveram que:

Na verdade, trata-se de, modestamente, potenciar a reflexividade de todos os profissionais que, no campo educativo, pretendem desenvolver concepções e práticas que promovam a igualdade de oportunidades de sucesso e, simultaneamente, a justiça social. Aqueles e aquelas que surgem como ‘diferentes’ aos olhos dos grupos e culturas majoritários são-no em função dos processos, ao mesmo tempo sociais e cognitivos, que transformam o ‘normal’ (majoritário) em normativo.

De acordo com esta concepção, para que exista a diferença, necessário se faz que exista um padrão, uma norma e vice-versa. No entanto, só é possível uma educação promotora de igualdade de oportunidades se esta estiver atrelada a uma concepção em que o sujeito é visto como um ser único, produto e produtor de história, conseqüentemente, singular e igual ao mesmo tempo. Um paradoxo desafiador, com certeza. Refletir sobre o mesmo talvez seja o caminho mais viável para que se efetive uma educação realmente inclusiva.

Skliar (2006, p. 20), ao discutir a questão da diferença e da alteridade, destaca a concepção aristotélica de que “[...] a diferença das coisas supõe sempre uma determinação sobre aquilo em que diferem. Alteridade, ao contrário, não significa determinação nenhuma: há outro ser e não uma diferença entre dois seres [...]”. Nesse sentido, o autor chama a atenção para o fato de que a crescente preocupação com as diferenças vem se transformando em uma verdadeira “obsessão pelos diferentes”, afirmando que o cerne da questão não está propriamente em conceituar ou caracterizar as diferenças, mas em investigar como nossas práticas cotidianas têm constituído outros “diferentes”, não no sentido de acolher e sim no sentido de normalizar, de padronizar uma determinada identidade como a única possível e verdadeira. (SKLIAR, 2006; MANTOAN, 2012; MENDES, 2003).

Com base nesta concepção infere-se que as desigualdades se fundam no juízo de valor atribuído a essas diferenças o que nos leva a crer que qualquer tentativa de igualá-las ou

apagá-las apenas agrava a situação. Segundo Mantoan (2006, p.186): “Esse nivelamento tem sido não apenas consumado pela autoridade do Estado, como também pela família e por meio da autoridade do professor, da escola e seus membros, inclusive dos próprios alunos”.

Trata-se de uma normalização⁶ consentida, pactuada, em que as relações acontecem de modo a negar o diferente e a diferença ou, na melhor das hipóteses, reconhecê-la, não para aceitá-la como algo inerente à condição humana, mas para sujeitá-la a um padrão estabelecido *a priori* por aqueles que detêm o conhecimento e, por consequência, o poder. Sobre isso Rodrigues (2001, p 24) afirma:

A revelação da diferença como aceitável e positiva tem inegáveis consequências no atendimento dos alunos com NEE. Encoraja a considerar as pessoas com necessidades especiais como portadoras de um passado e de uma experiência que não podem ser ignorados ou menosprezados quando se planeia uma intervenção habilitativa. Evoluímos assim da perspectiva de um indivíduo devedor, passivo, sem passado, para um indivíduo contribuinte, activo e crítico.

Ao que parece, a aceitação da diferença, o acolhimento da alteridade no âmbito das relações sociais é algo ainda muito distante da nossa realidade e, nesse contexto, a instituição educacional ocupa um papel primordial, visto que em um sistema educacional excludente como ainda é o sistema educacional vigente, a identidade adotada como “normal” é tida como a única identidade possível se sobrepondo às demais, sendo eleita a identidade específica a partir da qual as outras serão padronizadas e hierarquizadas.

Se tomarmos por base os modelos relacionais propostos por Magalhães e Stoer (2011), descritos anteriormente, poderíamos dizer que o sistema educacional brasileiro de modo geral ainda encontra-se pautado no paradigma etnocêntrico. Isto porque, tradicionalmente, a escola tem se estruturado a partir de critérios seletivos, *locus* de ação educativa alicerçada em uma concepção homogeneizadora do ensino, originando um modelo caracterizado pela uniformidade tanto das estratégias educacionais quanto do currículo. Um modelo no qual o aluno é rotulado ou classificado conforme suas diferenças não para ser cuidado, mais bem acolhido, aceito ou respeitado, mas para ser discriminado e excluído. Nesse sentido, Mantoan (2006, p. 192) alerta que:

[...] as diferenças estão sendo constantemente refeitas, pois elas vão diferindo, infinitamente. As diferenças são produzidas e não podem ser

⁶Concepção de que toda pessoa possui o direito inalienável de experienciar um estilo padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura.

naturalizadas, como pensamos habitualmente. Essa produção é sustentada por relações de poder e merece ser compreendida, questionada e não apenas respeitada e tolerada.

Esse poder hierarquizador do “normal” e do “anormal” que, nos ambientes escolares é detido por professores, gestores e pelos próprios alunos, deixa de fazer sentido e se enfraquece diante dos paradigmas da inclusão, a partir dos quais a identidade não é concebida como algo natural, estável, permanente, acabado, pronto, homogêneo, generalizado e universal. Ao contrário, a inclusão propõe que as identidades são transitórias, instáveis e inacabadas, o que torna inviável a hierarquização dos alunos a partir de certas categorias arbitrariamente definidas.

Separar os menos dotados, os que trazem problemas de aprendizagem, os que não se ajustam ao que as escolas definem como alunos-“modelo” que, além de aprender, apesar da escola, trazem boa pontuação à avaliação institucional, é um expediente atual e aceito, sem resistências, até mesmo pelas famílias e pelos alunos. Mostra-se útil aos que ainda não compreenderam o que é primordial na escola: a experiência com as diferenças, mas sem exclusões, diferenciações, restrições de qualquer natureza e sempre reconhecendo-as e valorizando-as como essenciais à construção identitária. (MANTOAN, 2006, p. 186).

Assim, a busca incessante pela padronização e homogeneização dos alunos no contexto escolar mostra-se infrutífera ao se pensar o ato educativo com base nos pressupostos da educação inclusiva, pois a promoção de igualdade de oportunidades e de sucesso pressupõe práticas educativas nas quais a diferença não só é aceita como é valorizada como condição essencial para o pleno desenvolvimento humano.

Silva (2005) faz uma distinção interessante entre diferença e diversidade, ressaltando a importância de que, na perspectiva da educação inclusiva, a predominância das identidades convencionadas como “normais” seja questionada e que as diferenças passem a ser concebidas como produtos da multiplicidade humana e não da diversidade, como tantas vezes acontece. Cabendo à educação garantir o direito à diferença e não à diversidade, conceito que, segundo o autor, só reafirma o idêntico.

A diferença (vem) do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a

diferença que se recusa a se fundir com o idêntico. (SILVA, 2005, p. 100-101).

A partir do exposto, inferimos que pensar a diferença, significa pensar o múltiplo e não o diverso. Significa pensar uma gama de nuances e formas que, tal como num caleidoscópio, se misturam e se combinam o tempo todo formando novas cores e novas formas. Pressupõe aceitar o diferente não como um desvio da norma padrão, mas como algo inerente à condição humana, múltiplo e ao mesmo tempo singular e que não é estático, pois está sempre em constante mutação. Tal concepção, na nossa visão, implica em uma mudança no conceber, no olhar e no fazer.

Nesse contexto, é importante destacar que as diferenças são tão amplas entre as pessoas que lidar com as mesmas sem transformá-las em desigualdade e exclusão constitui verdadeiro desafio no âmbito escolar, pois conviver com a diferença e a multiplicidade de identidades daí originadas não é tarefa fácil, podendo ser muitas vezes fonte de angústia, insegurança para aqueles e aquelas que fazem a educação, acarretando ainda a possibilidade de se traduzir em práticas de violência tanto física quanto simbólica. Assim sendo:

[...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece a seu redor, anulando e marginalizando as diferenças nos processos por meio dos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica saber expressar, dos mais variados modos, o que sabemos. Implica representar o mundo, com base em nossas origens, valores e sentimentos. (MANTOAN, 2006, p.189)

Concebemos, portanto, que numa sociedade fortemente marcada pela multiplicidade cultural e pela luta constante das minorias para afirmar sua identidade e expressar sua cultura, um dos maiores desafios que se impõe ao ser humano na contemporaneidade trata-se de aprender a conviver com o diferente e com as diferenças, pois, embora muito se tenha evoluído nas últimas décadas, ainda é possível observar inúmeras práticas de exclusão tanto em âmbito educacional quanto no contexto social de modo geral.

Tais pressupostos nos levam a crer que buscar práticas de inclusão numa sociedade de excluídos passa a ser questão fundamental para a consolidação da verdadeira democracia, visto que a cidadania se estabelece não somente pela garantia da igualdade dos direitos e deveres, mas também pela oportunidade de exercê-los plenamente sem quaisquer tipos de discriminação ou exclusão em função da gama de cores e formas constituídas pela multiplicidade caleidoscópica das características humanas.

É nesse contexto que o movimento pela inclusão busca romper com o conservadorismo vigente, questionando a padronização dos modelos ideais e a determinação de perfis específicos de sujeitos. E, por se constituir num espaço privilegiado de produção e convivência de identidades e diferenças, as instituições educacionais passam a ter um papel primordial nesta luta. Pois, Segundo Santos “[...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza”. (1995, apud MANTOAN, 2006, p. 193). Isto é, mais do que de modelos e padrões a serem seguidos, o que se fazem necessárias mesmo são as reais condições de igualdade de oportunidades e de participação plena na vida em sociedade.

Apesar de todos os desafios, o cenário é promissor. Vive-se atualmente, no campo da educação, um momento de mudanças estruturais e paradigmáticas, no qual a preocupação se desloca cada vez mais para a valorização do sujeito, das suas potencialidades e singularidades. Neste sentido, para compreender como este processo se desenvolveu se faz necessária uma breve retomada do percurso histórico, analisando práticas que vão desde uma perspectiva segregacionista ao que se concebe atualmente como educação inclusiva.

2.2 Por trás das cortinas: da segregação à inclusão escolar

Como afirma Bianchetti (1998), resgatar a história da educação inclusiva no Brasil requer um mergulho na história da humanidade no intuito de entender como o homem foi construindo sua existência à medida que buscava formas de atender às próprias necessidades básicas assim como compreender de que modo as pessoas com deficiência foram tratadas neste processo. No entanto, é importante destacar que não pretendemos aqui fazer um resgate minucioso desta história, objetivamos apenas destacar os pontos principais do longo percurso entre segregação e inclusão.

Nas sociedades primitivas as pessoas que nasciam ou eram acometidas por alguma deficiência em relação aos seus semelhantes considerados normais, por não possuírem condições de bastar-se a si mesmas e de colaborar com o grupo, eram relegadas ou abandonadas sem quaisquer sentimentos de culpa característicos da contemporaneidade. Uma prática corrente também na Grécia antiga, como consequência da valorização do corpo e do ideal de homem grego (BIANCHETTI, 1998).

Posteriormente, durante o período feudal, a dicotomia corpo/mente preconizada pela filosofia grega foi substituída pela cisão corpo/alma.

O paradigma ateniense vai ser assumido, batizado, cristianizado e levado ao paroxismo pelo judaísmo-cristão. Enquanto os gregos circunscreveram-se ao campo da filosofia, na Idade Média esse paradigma é assumido no âmbito da teologia trazendo profundas repercussões, com base até na sua terminologia. A dicotomia deixa de ser corpo/mente e passa a ser corpo/alma. O indivíduo que não se enquadra no padrão considerado normal ganha o direito à vida, porém, passa a ser estigmatizado, pois, para o moralismo cristão/católico, a diferença passa a ser um sinônimo de pecado. (BIANCHETTI, 1998, p. 30).

Tal concepção gerava um conflito que, para o autor, dificilmente seria superado, pois se por um lado o corpo era visto como morada da alma, por outro também era concebido como fonte de pecado. Ou seja, ao tempo em que a pessoa com deficiência tinha direito a vida por ser um “filho de Deus”, seu corpo precisava ser eliminado por ser “oficina do demônio”.

Em termos educacionais, o período que antecedeu o século XVI, foi caracterizado pela negligência. A escola era um privilégio para poucos e as pessoas com deficiência consideradas como incapazes de aprender, ficavam absolutamente segregadas do contexto escolar. Somente no final do século, com a gradativa rejeição desta concepção, começam a ser implementadas algumas formas de atenção vinculadas às práticas caritativas e assistencialistas.

É importante destacar que tais práticas objetivavam apenas a ‘guarda’ destes indivíduos, sem quaisquer intenções de dar-lhes condições de vida dignas. O objetivo ainda era o de segregá-los, uma vez que eram vistos como um perigo para si e para a sociedade. Configurava-se, assim, uma ‘segregação institucionalizada’. Sobre este contexto, Mendes (2006, p. 387) afirma que:

Apesar de algumas escassas experiências inovadoras desde o século XVI, o cuidado foi meramente custodial, e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para o tratamento dos considerados desviantes. Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos “anormais”.

Portanto, a prática assistencial vigente neste período estava diretamente relacionada ao surgimento das instituições de confinamento e à consequente rejeição do atendimento dos diferentes aos atendimentos especializados e ao surgimento de diferentes instituições sociais tais como hospitais, asilos, orfanatos, hospícios, que ofereciam serviços especializados a categorias da população antes assumidas apenas por seu entorno social.

Nos séculos XVII e XVIII, surgem estruturas cada vez mais complexas e sofisticadas de atendimento assistencial, delineando o esboço de uma profissionalização futura desse tipo

de serviços. Ainda assim, esta se constituiu como uma fase caracterizada pela segregação, pois as práticas vigentes estavam pautadas na concepção de que a pessoa diferente estaria mais bem cuidada e protegida se confinada em um ambiente especializado. Neste caso, se nos reportarmos aos modelos relacionais propostos por Magalhães e Stoer (2011), descritos no tópico anterior, podemos afirmar que o modelo vigente neste período era o ‘modelo da generosidade’, pois o diferente era visto apenas para ser custodiado e cuidado.

A partir do século XIX, a escola, instituição concebida para ser universal, laica e obrigatória, intencionou proporcionar à população, de modo geral, base cultural comum que pudesse nivelar as diferenças socioculturais dos alunos, buscando compensá-las através do ato educativo. No entanto, esta educação compensatória apenas tornou mais evidente essas diferenças. Como afirma Rodrigues (2001, p. 16):

[...] pensada para ser solução de um problema, esta escola foi-se tornando parte do problema que tinha por objetivo resolver. Criada para dar educação básica a todos e à qual todos deveriam ter acesso, a escola tradicional desenvolveu práticas e valores que progressivamente acentuaram as diferenças e que colocaram precocemente fora da corrida da competência largos estratos da educação escolar.

Esta tentativa de ‘nivelamento’ das diferenças traduziu-se em fracasso escolar, abandono, evasão, problemas de marginalização e disciplina. A escola cuja missão seria a de integrar e acolher passou a ser ela própria um instrumento de exclusão. Uma exclusão perversa, disfarçada pela ‘capa’ das boas intenções que apenas tornou os diferentes mais diferentes e, com um agravante, marginalizados num contexto onde deveriam ser acolhidos.

No Brasil, a partir do século XIX, dada à incapacidade da escola em acolher os alunos nas suas especificidades e em responder pela aprendizagem de todos, a sociedade passou a defender a criação de organizações segregacionistas, nas quais as pessoas com deficiência pudessem receber melhor atendimento e com o menor custo possível. A Educação Especial passa então a configurar-se como um sistema paralelo de ensino. Essa afirmação é corroborada por Mendes (2006, p.387), quando relata que:

Paralelamente à evolução asilar, a institucionalização da escolaridade obrigatória e a incapacidade da escola de responder pela aprendizagem de todos os alunos deram origem, já no século XIX, às classes especiais nas escolas regulares, para onde os alunos difíceis passaram a ser encaminhados.

Por trás desta concepção estava a crença de que os alunos com deficiência seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais especiais em contextos separados, munidos

de profissionais, materiais e estratégias pensadas especificamente para suas especificidades. Assim, gradativamente, as pessoas com deficiência passaram a ter acesso à educação. Contudo, foi um avanço lento, marcado por lutas e pela mobilização de diversos segmentos da sociedade civil, como veremos adiante.

Na década de 60, começa a surgir um movimento das próprias pessoas com deficiência, das suas famílias e dos professores questionando as práticas assistencialistas e segregadoras vigentes até então. Esse movimento, além do acesso à saúde, à educação, ao lazer e ao trabalho, exigia o direito à plena participação nas decisões relativas às condições de vida das pessoas com deficiência, bem como a possibilidade de participação nos diversos setores da sociedade. Segundo Mendes (2006, p.388):

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com *status* minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças.

Contudo, além dos argumentos morais, as práticas integradoras se alicerçaram em fundamentos racionais pautados em três aspectos: nos eventuais benefícios da integração tanto para as pessoas com deficiência quanto para os colegas sem deficiência; em bases empíricas respaldadas em pesquisas educacionais que produziam evidências dos prejuízos da segregação e da marginalização; e na integração de ações políticas de diferentes grupos organizados de pessoas com deficiência, pais e profissionais que pressionavam pela garantia dos direitos essenciais.

Dentre os diversos argumentos em defesa do modelo de integração escolar, Rodrigues (2001) e Mendes (2006), destacam:

- A necessidade de uma educação em ambiente o menos restrito possível, cuja iniciativa ocorreu nos Estados Unidos a partir da Lei pública 94-142 de 1994, pautada no pressuposto de que a educação dos alunos com deficiência deveria ocorrer na sala de aula regular com o auxílio de estratégias diferenciadas;

- O conceito de normalização que pressupunha proporcionar ao aluno público-alvo da educação especial condições semelhantes às dos outros alunos considerados normais;
- A concepção de que o apoio necessário ao atendimento dos alunos com deficiência ou TEA deveria se situar no currículo e não no atendimento especializado como substitutivo do ensino regular.

Tais argumentos, como já mencionado anteriormente, lançaram as bases para o modelo integrador de educação especial. Nesta concepção, o aluno com deficiência deveria frequentar a sala de aula regular junto com outros alunos considerados normais, mas seu atendimento continuaria pautado no princípio da normalização. Outro fator apontado por Mendes (2006) como determinante para a consolidação do movimento pela integração nas décadas de 1960 e 1970 foi o econômico. Nas palavras da autora:

Um fator também crucial que influenciou a mudança na filosofia de serviços nas décadas de 1960 e 1970 foi o custo elevado dos programas segregados, no contexto da crise mundial do petróleo. Até então apenas os países considerados desenvolvidos haviam criado um sistema educacional paralelo para os portadores de deficiências. A partir da década de 1960, passou a ser também **conveniente** adotar a ideologia da integração pela economia que ela representaria aos cofres públicos. (MENDES, 2006, p.388, grifo nosso).

Assim, o modelo segregacionista de Educação Especial passou a ser severamente questionado, acarretando na busca de alternativas pedagógicas ao menor custo possível, para a inserção de todos os alunos, preferencialmente, no sistema regular de ensino. “Escolas comuns passaram então a aceitar crianças ou adolescentes deficientes em classes comuns ou, pelo menos, em classes especiais ou de recursos.” (MENDES, 2003, p. 27). Consolida-se a integração escolar, pautada na filosofia da normalização. Conforme Glat e Fernandes (2005, p. 38):

[...] Foi assim instituída, no âmbito das políticas educacionais, a Integração. Este modelo, que até hoje ainda é o mais prevacente em nossos sistemas escolares, visa preparar os alunos oriundos das classes e escolas especiais para serem integrados em classes regulares recebendo, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em sala de recursos ou outras modalidades especializadas.

Modelo cujo objetivo maior restringia-se à alocação mínima de recursos ao atendimento do aluno público-alvo da Educação Especial no contexto escolar e que acabou

por se constituir como uma solução paliativa que apenas mascarava os problemas mais amplos da educação relativos ao fracasso escolar. Ainda neste sentido, Mendes (2003, p. 27) ressalta que:

Todos os modelos propostos pressupunham a manutenção dos serviços já existentes e uma opção preferencial pela inserção na escola regular, e mais especificamente na classe comum, mas admitiam a necessidade de manter o *continuum* de serviços com diferentes níveis de integração. (Grifo da autora)

Neste caso, o princípio da normalização seria aplicado não só ao aluno com deficiência que precisava se ‘enquadrar’ ao padrão dos colegas da turma considerados normais, mas também aos ambientes, às estratégias e aos serviços a ele oferecidos. O objetivo seria torná-los o mais ‘normal’ possível para os padrões da sociedade em que viviam.

Para Rodrigues (2001), a limitação da escola integradora está no fato de a mesma ser acometida do que ele define como “daltonismo cultural” uma vez que identifica apenas dois tipos de diferença: os alunos com necessidades educacionais “normais” e os alunos com necessidades educacionais especiais, ignorando toda a gama de diferenças e valores outros inerentes à condição humana.

Ao final da década de 80, concomitante à discussão sobre a desinstitucionalização ocasionada pelo uso generalizado de serviços que objetivavam apenas a integração das pessoas com deficiência à comunidade, difunde-se o conceito de sociedade inclusiva. A diversidade passa a ter maior visibilidade e inúmeros grupos e associações começam a questionar tanto o atendimento e o trabalho realizado junto às pessoas com deficiência, quanto às próprias terminologias utilizadas para se referir a elas.

Em 1990, a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jontiem na Tailândia, estabeleceu-se o consenso acerca da necessidade de concentrar esforços para o atendimento das necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência ou TEA, cujo direito ao acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica estavam sendo negados ou negligenciados.

Neste sentido, além de reafirmar os princípios da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), produto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e permanência, estabeleceu algumas regras e padrões com vistas à equalização de oportunidades para as pessoas com deficiência e TEA, constituindo-se no mais importante marco mundial na difusão da filosofia da Educação

Inclusiva, uma vez que sinalizou a mudança paradigmática do modelo integrador para o modelo inclusivo de educação.

Sobre o marco legal da inclusão escolar na realidade brasileira, Mendes (2006) afirma que tanto a Constituição Federal de 1988, quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96, estabelecem que a educação é direito de todos e que as pessoas com deficiência e TEA devem ter atendimento educacional “preferencialmente na rede regular de ensino”, ao tempo em que também garante aos mesmos atendimento educacional especializado no contra turno.

No entanto, não obstante essa consideração, a autora chama a atenção para o fato de que “a legislação ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define obrigatoriedade e até admite a escolarização que não seja na escola regular.” (MENDES, 2006, p. 398). O que leva a uma ambiguidade quanto ao contexto em que a educação escolar das pessoas com deficiência e TEA deve acontecer. Tais pressupostos originam duas propostas divergentes sobre a educação de estudantes público-alvo da Educação Especial, segundo Mendes (2003):

- ✓ Inclusão total: que pressupõe a colocação de crianças e jovens, independentemente de seu tipo e grau de limitação, na classe comum da escola regular mais próxima de sua residência, sem qualquer suporte do *continuum* de serviços de apoio à educação especial;
- ✓ Educação inclusiva: que considera como ideal colocar o aluno na sala regular, mas com o apoio de serviços, como a sala de recursos multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado.

É importante ressaltar que, mesmo na perspectiva da Educação Inclusiva, com a inserção do aluno nas salas comuns do ensino regular e a manutenção da ideologia de um *continuum* de serviços, possibilitando a adoção de uma diretriz política rumo à mudança paradigmática, a legislação brasileira prevê, mas não garante o suporte material e humano necessário para a política de Educação Inclusiva, o que constitui verdadeiro problema para aqueles e aquelas que procuram traduzir na prática os princípios da educação especial na perspectiva inclusiva. Segundo Mendes (2006, p. 400):

A consequência dessa política educacional no âmbito dos estados e municípios tem sido guiada mais pela atratividade do baixo custo, pois a

curto prazo a ideologia da inclusão total traz vantagens financeiras, porque justifica tanto o fechamento de programas e serviços nas escolas públicas (como classes especiais ou salas de recursos), quanto a diminuição do financiamento às escolas especiais filantrópicas⁷. A médio e longo prazo, ela permite ainda deixar de custear medidas tais como a formação continuada de professores especializados, mudanças na organização e gestão de pessoal e no financiamento para atender diferencialmente o alunado com necessidades educacionais especiais.

Assim sendo, Mendes (2003; 2006) e Rodrigues (2001) chamam a atenção para o caráter preponderante dos fatores econômicos que têm impulsionado o movimento pela inclusão no Brasil, transformando os movimentos legítimos em prol da inclusão em justificativas veladas para o corte de gastos com programas sociais, eximindo o poder público da responsabilidade de implementação de políticas públicas eficazes para a consolidação da verdadeira inclusão. Sobre isto, Mendes faz um chamamento:

Precisamos na atualidade ir além dos argumentos ideológicos, do romantismo, da ilusão de que será um processo fácil, barato e indolor, se quisermos avançar de fato em direção a um sistema educacional mais inclusivo, e escrutinar continuamente se não estamos produzindo, sob a bandeira da inclusão, formas cada vez mais sutis de exclusão escolar. (2006, p. 401).

Neste sentido, Fortes-Lustosa (2011) afirma que, na realidade brasileira, as leis existem, contudo ainda não são traduzidas em ações políticas eficazes, possível apenas a partir de ações intencionalmente planejadas, implementadas e continuamente avaliadas.

Com base no exposto, fica evidente que a sociedade está vivendo um momento ímpar na história quanto à universalização do acesso à educação. O movimento pela educação inclusiva tem se fortalecido ao longo do tempo e configura-se como uma reação às práticas de segregação e integração encontradas no passado da própria história da Educação Especial. Contudo, não podemos esquecer que é na escola que todos estes pressupostos ganham forma, o que nos faz indagar: como a escola comum se situa nesta perspectiva?

2.3 A escola comum na perspectiva inclusiva

As características de um mundo em que a educação é concebida como bem de investimento e a multiplicidade de identidades é cada vez mais evidente, faz-se urgente

⁷ Definidas por lei como instituições que não possuem fins lucrativos, cujos excedentes financeiros são aplicados em educação.

discussões sobre o papel da escola comum em tempos de inclusão, independentemente de que os protagonistas sejam ou não pessoas com deficiência ou, como mais modernamente são denominados: alunos com NEE. Uma categoria heterogênea e muito abrangente da qual, na literatura atual, as pessoas com deficiência são parte integrante.

Contudo, é preciso cautela ao se falar de inclusão. Neste sentido, Ferguson e Ferguson (1998 apud MENDES, 2003, p. 33) alertam para o risco de interpretação equivocada e reducionista do termo:

[...] o antigo dilema sobre qual é a natureza e o propósito da escolarização em si, e que enquanto a inclusão poderia ser parte de um debate maior sobre a função da escola, ela ainda se focaliza muito sobre onde e como os indivíduos podem aprender melhor.

Tal cuidado se faz necessário, visto que o debate acerca da temática ainda se centra em questões secundárias, pois mais importante não são exatamente as formas e o *locus* de aprendizagem em si, mas quanto aos reais objetivos da escolarização e qual a função da educação na vida dos sujeitos, tenham eles ou não NEE. A nosso ver buscar respostas eficazes para tais dilemas talvez seja a condição que falta para a efetivação de uma educação de qualidade e realmente inclusiva.

Rodrigues (2006, p. 300) ressalta que é no terreno controverso, desigual e cada vez mais complexo do contexto histórico atual que a inclusão, seja ela social ou educativa, procura se consolidar. Segundo o autor, isto gera um paradoxo, visto que quanto mais a exclusão social aumenta desafiando as instituições, mais se fala em inclusão. Contudo, segundo ele, não é mais possível saber o que todos os discursos querem dizer sobre isto, visto que “O termo ‘inclusão’ tem sido tão intensamente usado que se banalizou de forma que encontramos em seu uso indiscriminado no discurso político nacional e setorial, nos programas de lazer, de saúde de educação etc.”. Tornando necessária uma reflexão acerca dos múltiplos significados que se ocultam por trás de uma palavra que se tornou tão comum.

Ainda segundo o autor, no âmbito específico da educação o conceito de inclusão significa, acima de tudo, rejeitar a exclusão de qualquer aluno da comunidade escolar, independente das condições nas quais se encontra. Sendo assim, ao se reportar aos conceitos de “integração” e “inclusão”, nos remete a reflexão acerca da diferença crucial entre estes dois termos:

[...] a integração pressupõe uma ‘participação tutelada’ numa estrutura com valores próprios e aos quais o aluno ‘integrado’ tem de se adaptar.

Diferentemente, a EI⁸ pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo. (RODRIGUES, 2006, p. 303).

Uma diferença significativa entre os dois termos, cuja transposição para a prática determinará a efetivação ou não de ações verdadeiramente inclusivas. Isto porque tão importante quanto conhecer o significado ou o conceito das palavras integração e inclusão, é compreendê-las e traduzi-las em ações no contexto escolar. Pois, é no cotidiano da sala de aula, no dia a dia, na convivência com os pares, que estes conceitos se transmutam em efeitos mais profundos e consequências que podem resultar tanto positiva como negativamente na vida dos sujeitos, conforme a maneira como serão compreendidos e internalizados pela comunidade escolar.

Se consultarmos o dicionário, verificamos que a palavra incluir significa compreender, abranger, fazer parte, pertencer, processo que pressupõe, necessariamente e antes de tudo, uma grande dose de respeito. A inclusão só é possível lá onde houver respeito à diferença e, conseqüentemente, a adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiências aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo seu ritmo e na medida de suas possibilidades. Qualquer procedimento, pedagógico ou legal, que não tenha como pressuposto o respeito à diferença e a valorização de todas as possibilidades da pessoa deficiente não é inclusão. (SARTORETTO, 2008, p.77)

Ou seja, incluir significa acolher e valorizar o outro na sua diferença, naquilo que o faz único. Uma diferença que não deve ser ressaltada, mas reconhecida e respeitada como característica inerente aos seres humanos e qualquer prática pedagógica que se desvie desta linha de pensamento não pode ser considerada inclusiva. Neste sentido, Mantoan (2005, p.24), define Inclusão como:

[...] a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até mesmo na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já a inclusão é estar com, é interagir com o outro.

⁸ Educação Inclusiva.

A partir do exposto é possível inferir que não basta garantir ao aluno com NEE acesso a sala de aula, pois para que a inclusão de fato aconteça é preciso que haja oportunidade de interação com o outro, numa relação alicerçada no pressuposto de que as diferenças agregam valores ao contexto educativo e que, por maiores que sejam as limitações impostas pela condição do sujeito, o potencial do ser humano é para o desenvolvimento pleno de suas possibilidades. Ainda sobre o significado de inclusão, Fortes-Lustosa (2011, p. 07) chama a atenção para o fato de que:

[...] cada indivíduo atribui à inclusão o significado que lhe é mais próximo, ou seja, aquele que ele filtra e assume após o contato com o termo, com o discurso amplamente divulgado na atualidade e em razão da própria experiência com as situações de inclusão X exclusão ou com excluídos.

Sendo múltiplos os significados, múltiplas serão as formas de atuar e também deverão ser as estratégias de intervenção. Um grande desafio se apresenta, então, para que a educação inclusiva se efetive no contexto escolar. Tal pressuposto implica na necessidade de que concepções e paradigmas educacionais obsoletos que já não atendem as demandas sejam revistos, no sentido de que as diferenças sejam acolhidas e respeitadas e que as necessidades educacionais dos alunos sejam atendidas, garantindo-lhes o direito a uma educação de qualidade em igualdade de oportunidades de acesso, permanência e sucesso.

Assim concebida, a inclusão revela-se como alternativa para inibir o processo que se instalou na sociedade capitalista, em que os diversos modelos de exclusão se inserem e são reproduzidos em vários formatos no contexto escolar. Uma vez que os paradigmas da Educação Inclusiva consideram os conteúdos de aprendizagem na escola regular como instrumentos favoráveis à formação para o pleno exercício da cidadania. Segundo Kruppa (2001, p. 26) “[...] a escola inclusiva é aquela que se pode realizar a ‘cidadania do nós’, romper-se com a desigualdade e com o preconceito.”, desconstruindo os estigmas segregacionistas que tanto marginalizam os alunos com NEE. Para Fortes-Lustosa (2011, p. 13):

Considera-se que a educação inclusiva implica na rejeição de crenças e valores longamente cultivados. Implica, sobretudo, ressignificar o outro, valorizar sua natureza plural e complexa. Trata-se de um processo de responsabilidade partilhada e de conscientização. A mera reflexão sobre tais fatos já representa uma conquista, pois pode provocar uma ação efetiva na busca por um mundo mais harmonioso, mais solidário e tolerante com a diversidade.

Assim sendo, a escola, concebida como espaço inclusivo, precisa deixar de ser uma instituição burocrática, mera cumpridora das normas estabelecidas pelos sistemas de ensino. Deve transformar-se em espaço de decisão, ajustando ao seu contexto real e respondendo aos desafios que se apresentam. O espaço escolar, hoje, tem que ser visto como espaço de todos e para todos.

Rodrigues (2006, p. 305) alerta para o fato de que atualmente a concepção de “diferença” que é, antes de tudo, um construto social, histórico e culturalmente situado está pautada no discurso contemporâneo de diferenciação pedagógica. Nesse sentido, afirma que:

[...] o fato de os alunos serem todos diferentes não implica que cada um tenha de aprender segundo uma metodologia diferente; isso levaria a uma escola impossível de funcionar nas condições atuais. Significa, no entanto, que os objetivos e estratégias não são inócuos: todos se baseiam em concepções e modelos de aprendizagem. Assim se não proporcionarmos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem, acabaremos criando desigualdade para muitos alunos.

A experiência com as diferenças, que tanto assusta aos profissionais da educação, precisa ser reconhecida e valorizada como condição essencial para a constituição das múltiplas identidades. Isso não implica na necessidade de uma metodologia diferenciada para cada aluno, mas em uma prática pedagógica consciente, pensada de modo a responder ao questionamento sobre a finalidade da educação nas vidas dos educandos e na estruturação de um plano de ensino capaz de dar conta do geral e do específico ao mesmo tempo.

Outro fator destacado por Rodrigues (2006), diz respeito aos recursos necessários para que a escola possa responder adequadamente às demandas da inclusão, uma vez que, segundo ele:

Promover a inclusão é criar serviços de qualidade e não democratizar as carências. Por isso não pensamos que seja defensável um sistema de EI que repouse inteiramente nas atitudes mais ou menos idealistas e éticas do professor. [...] Se vamos pedir às escolas para diversificar sua resposta e criar serviços adaptados a populações que antes nunca lá estiveram, é essencial que mais recursos humanos e materiais sejam endereçados à escola. (RODRIGUES, 2006, p. 310).

Assim, se a escola regular intenciona responder com eficácia à multiplicidade de demandas dos seus alunos, necessita da disponibilização de profissionais especializados, bem como equipamentos e materiais adequados. Enfim, necessita de uma “organização

diferenciada de aprendizagem”, oferecendo à sua clientela serviços de qualidade. Sobre os custos da Educação Inclusiva, Rodrigues (2006, p. 311) assevera que:

Talvez a EI seja um sistema mais barato, mas não é por aí que as opções devem ser feitas. Encerrar as escolas especiais não pode significar ‘lançar’ jovem com necessidades especiais para uma escola regular, criada e desenvolvida na perspectiva da ignorância da diferença. Neste aspecto a EI não é uma educação em saldo; é, pelo contrário, um sistema exigente, qualificado, profissional e competente.

O autor encerra sua afirmação constatando que tais características fazem da Educação Inclusiva um sistema caro, contudo, alerta para o fato de que se a educação inclusiva é cara, o valor pago pela sociedade em razão da exclusão e da segregação é bem mais alto.

O paradigma educacional inclusivo implicará na busca de alternativas que garantam o acesso e a permanência de todas as crianças e adolescentes no seu interior, pois o que se deseja na realidade é a construção de uma sociedade inclusiva, compromissada com as minorias. E são os ambientes escolares inclusivos os que mais se assemelham aos ambientes sociais cada vez mais dinâmicos e controversos encontrados pelos alunos na sua vida cotidiana. A escola como espaço inclusivo deve ter por meta a aprendizagem de todos os alunos, sem exceção.

Assim, a instituição escolar não pode mais fugir a esse desafio, uma vez que a não garantia do pleno desenvolvimento de todos e toda sem seu potencial é a forma mais cruel de exclusão escolar e, conseqüentemente, de exclusão social, pois nega direito elementar: o de exercer sua cidadania.

Portanto, cabe à sociedade civil organizada continuar lutando pelo direito de todos ao acesso à educação, mas acima de tudo é preciso lutar pela garantia de uma educação de qualidade na qual todos possam aprender e se desenvolver no sentido mais amplo do termo. É preciso garantir às escolas e aos profissionais que nelas trabalham as condições necessárias para a efetivação de uma educação realmente inclusiva.

2.4 A psicologia histórico-cultural e sua relevância no contexto de sala regular

Segundo Vigotsky (2007), o aprendizado humano se processa a partir de dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real correspondente ao que o indivíduo consegue fazer sozinho e o nível de desenvolvimento potencial relacionado àquilo que o sujeito só consegue realizar em colaboração com companheiros mais capazes. Entre esses dois

níveis encontra-se a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), espaço no qual o sujeito mais experiente poderá atuar com vistas a tornar real aquilo que é potencial. Segundo o autor:

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. (Vigotsky, 2007, p. 98).

Ora, se a aprendizagem se processa dentro da ZDP, entre os níveis de desenvolvimento real e potencial, a partir da mediação proporcionada pela interação com outros mais experientes, como propõe a abordagem vigotskyana, infere-se que o educador, enquanto mediador da aprendizagem, deve fornecer ao aluno os apoios e recursos necessários que lhe permita acessar e aplicar um nível de conhecimento sempre além do que lhe seria possível com ajuda em dado momento.

Tal pressuposto coaduna com o que afirma Rodrigues (2006) acerca da característica idiossincrática da aprendizagem, tendo em vista que cada aluno possui mecanismos e formas de aprendizagem que lhe são próprias. Ao mesmo tempo, preconiza a característica universal desta, à medida que torna todos os indivíduos capazes de aprender independentemente de que tenham ou não NEEs, apregoando que para todo ser humano o processo é mesmo: parte-se do real em busca do potencial, tendo a ZDP como espaço de mediação.

Portanto para que a ação educativa tenha sucesso no sentido de promover a aprendizagem de todos é preciso que o professor lance mão de uma gama de abordagens e que use estratégias diversas para tornar a aula mais atrativa, pois a prática de colocar o aluno com deficiência ou TEA num ‘cantinho’ da sala de aula com uma atividade totalmente diferenciada dos demais colegas, não é inclusão, ao contrário, é o tipo mais perverso de exclusão: a exclusão disfarçada.

Cabe, portanto, a reflexão acerca do papel do AT junto ao aluno com necessidades educacionais especiais oriundas de deficiência ou TEA, no espaço da sala de aula do ensino regular. Pois, uma vez atuando como um dos mediadores da aprendizagem, ele se torna um ator importante no processo educativo do público-alvo da educação especial, cabendo a indagação acerca das nuances do seu fazer e da real necessidade do seu encaminhamento.

Assim, a perspectiva da inclusão desafia o ensino regular a repensar e reestruturar a escola nos aspectos físicos, pedagógicos e atitudinais. Desafia também a formação de professores para valorizar as diferenças no sentido mais radical do conceito e do termo

“inclusão”. Contudo, para que desenvolva sua tarefa de ensinar a todos, a instituição escolar ainda necessita de condições que estão previstas nas várias instâncias legais e que ainda não se efetivaram na prática.

Neste sentido, discutiremos na próxima seção uma das ações políticas mais recentes no âmbito da educação especial: a orientação do Ministério da educação, através da Nota Técnica nº 19/2010, quanto ao encaminhamento de um profissional de apoio à sala regular com vistas a auxiliar inclusão escolar de alunos com deficiência e TEA matriculados na rede pública regular de ensino. No caso específico deste trabalho, o Acompanhante Terapêutico.

3. DO ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO AO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

Sua maior diferença com o resto da multidão era acreditar em anjos. Ela acreditava que os anjos estavam espalhados pelo mundo, disfarçados, sempre disfarçados [...] e, porque acreditava, eles existiam.

Clarice Lispector

Esta seção trata dos Acompanhantes terapêuticos que atuam junto aos alunos com deficiência e TEA matriculados nas escolas regulares da rede pública municipal de ensino de Teresina. O tema será examinado de uma perspectiva histórica. Para tanto, alguns recortes se fizeram necessários: primeiro abordaremos os conceitos de significado e sentido, conforme preconizados pela abordagem histórico-cultural, uma vez que objetivamos investigar as concepções do At acerca da sua atuação e isso requer um mergulho nos sentidos atribuídos por estes a seu fazer; em seguida, traremos um breve histórico do acompanhamento terapêutico desde seu surgimento na Argentina na década de 60 até sua chegada ao Brasil na década de 70, mostrando como este serviço foi se expandindo do âmbito psiquiátrico para o âmbito educacional; por fim, discorreremos acerca desta modalidade de atendimento no município de Teresina, desde sua implementação em 2010 até o final do ano de 2013, quando modificações substanciais foram realizadas com vistas à melhoria da atuação deste serviço de apoio à inclusão que, na rede pública municipal de ensino, convencionou-se chamar Acompanhamento Pedagógico. É válido destacar que existem poucos trabalhos acadêmicos no Brasil acerca do tema em questão e que no município de Teresina praticamente inexistem estudos sobre o assunto, sendo esta uma ação política relativamente nova, mas com um percurso histórico bastante intenso.

3.1 Sentido e significado de acordo com a abordagem histórico-cultural: duas faces de uma mesma moeda

De acordo com os pressupostos da abordagem histórico-cultural, o aspecto central do significado é a generalização. Segundo Vigotsky (2000), qualquer palavra é uma generalização, isto é, um modo original de representação da realidade na consciência. Tal

premissa nos permite inferir que em uma palavra estão sintetizadas determinadas ações do homem, sendo que a palavra carrega a máxima generalização dessas ações.

O significado, contudo, não é imutável. Ao contrário, Vigotsky afirma que os significados desenvolvem-se e modificam-se no decorrer do desenvolvimento humano, passando por série de fases e estágios, ressaltando que não se trata de um desenvolvimento etário, mas funcional. Sendo assim, a relação pensamento e palavra necessita ser compreendida como processo, um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento. Processo no qual o pensamento forma-se na palavra: “O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”. (VIGOTSKY, 2000, p.409).

Ainda segundo o autor, o significado de uma palavra diz respeito a sua acepção dicionarizada, uma vez que ele afirma que o significado refere-se a seu signo, seu conceito generalizado e compartilhado socialmente. Isto é, ao analisarmos o significado de uma palavra, estamos nos referindo a seu léxico, o que implica em dizer que, o significado é mais estável, uniforme e exato do que o sentido, embora possa se modificar ao longo da história, visto que também é produto histórico e cultural.

Ao diferenciar sentido e significado, Vigotsky (2000) afirma que o sentido, é mais abrangente, constituindo-se como a soma de todos os fatos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência, cuja relação com o significado pode ser entendida da seguinte forma:

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. Foi essa mudança de sentido que conseguimos estabelecer como fato fundamental na análise semântica da linguagem. O sentido real de uma palavra é inconstante. (2000, p.465).

O sentido é, portanto, produto da articulação dos eventos psicológicos que a palavra desperta na consciência do sujeito sendo, por esta razão, permeado por elementos intelectuais e afetivos, o que o caracteriza como inconstante. Sendo assim, é pertinente afirmar que o sentido é subjetivo, visto que se refere à interpretação pessoal dos conceitos, refletindo a forma como as pessoas entendem, percebem e veem, tendo por base as relações com seu contexto cultural e histórico.

Isto posto, tomando por base os pressupostos da abordagem vigotskyana, ao se apreender os sentidos atribuídos ao fenômeno, pelo sujeito, torna-se possível perceber a singularidade construída historicamente pelo mesmo. Identificando-se também o aspecto afetivo-volitivo que permeia o processo investigado. Sobre isto, Vigotsky afirma que:

O próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar resposta ao último *porquê* na análise do pensamento. [...] A compreensão efetiva do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva. (2000, p.479, grifo do autor).

Assim, de acordo com a abordagem histórico-cultural, compreender o pensamento do outro implica em entender os afetos e desejos que lhe deram origem, uma vez que este está indubitavelmente associado às necessidades, interesses pessoais, impulsos e inclinações daquele que pensa e, conseqüentemente, concebe.

Dessa forma, conhecer a concepção dos Acompanhantes Terapêuticos acerca da sua atuação nas salas regulares da rede pública municipal de ensino de Teresina, implica, a nosso ver, a compreensão acerca dos sentidos e significados que estes atribuem ao seu fazer junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, a partir do significado dado pela Nota Técnica nº 19/2010.

Esta investigação torna-se mais significativa se tomarmos por base o conceito de concepção discutido na próxima seção, que, segundo Souza (2008), está relacionado tanto às experiências cognitivas quanto às experiências práticas, compreendendo uma determinada maneira de ver o fenômeno, em uma dada formação cultural da qual o sujeito faz parte. Começemos, pois, pelo significado de acompanhamento terapêutico.

Neste sentido, discutiremos na próxima seção uma das ações políticas mais recentes no âmbito da educação especial: a orientação do Ministério da Educação, através da Nota Técnica nº 19/2010, quanto ao encaminhamento de um profissional de apoio à sala regular com vistas a auxiliar na inclusão escolar de alunos com deficiência e TEA matriculados na rede pública regular de ensino. No caso específico deste trabalho, o Acompanhante Terapêutico.

3.2 Acompanhamento terapêutico: busca de sentido e construção de significados

Originalmente pensado como recurso auxiliar no tratamento de pacientes com transtornos mentais e com o objetivo de promover a reinserção destes no contexto social, o Acompanhante Terapêutico surge na Argentina, por iniciativa do Dr. Eduardo Kalina, na esfera da clínica psiquiátrica, na década de 60, caracterizando-se como uma alternativa à internação. Uma experiência privada que só posteriormente ganhou caráter de política pública. A princípio denominado de “amigo qualificado”⁹, esta modalidade de serviço se referia à:

[...] pessoa que se dispunha a estar junto do paciente fora da instituição e auxiliá-lo em seus afazeres cotidianos, como ir às consultas médicas, ortodônticas ou terapêuticas: retomar atividades escolares ou profissionais e até mesmo organizar moradia e lazer. (IAMIN; RAMOS, 2013, p. 6).

Além das funções apontadas por Iamin e Ramos (2013), Chauí-Berlinck (2011, p. 28), Marinho (2009), Neto, Pinto e Oliveira (2011), consideram que o amigo qualificado também atuava como um pesquisador de campo, participante no intuito de coletar informações acerca da conduta do paciente em diversos contextos e, assim, subsidiar a avaliação diagnóstica acerca deste. No entanto, após o diagnóstico, as funções do amigo qualificado se modificavam, cabendo a ele:

[...] conter o paciente; oferecer-se como modelo de identificação; emprestar o ego; perceber, reforçar e desenvolver a capacidade criativa do paciente; informar sobre o mundo objetivo do paciente; representar o terapeuta; atuar como agente ressocializador e atuar como catalizador das relações familiares. (RESNIZKY; MAUER, 1987 apud CHAÚÍ-BERLINCK, 2011, p. 28).

Posteriormente, devido a inúmeras confusões e objetivando clarificar a relação profissional/paciente, vista na época por alguns especialistas como uma relação demasiadamente amistosa, optou-se pela denominação Acompanhante Terapêutico. Um acompanhamento que, segundo Iamin e Ramos (2013, p. 7):

[...] é determinado como uma estratégia de cuidado, que funciona da seguinte forma: efetivado por uma pessoa que faz uma intervenção por meio da palavra e da ação, em situações distintas, contribuindo na incorporação ou na busca de recursos para adaptar, atenuar, enfrentar ou, até mesmo, superar

⁹Terminologia adotada pelo Dr. Eduardo Kalina, psiquiatra argentino. (CHAÚÍ-BERLINCK, 2011)

o mal-estar físico e psíquico, como também o isolamento afetivo, familiar e social que o paciente está vivenciando no momento.

Ou seja, a atuação como Acompanhante Terapêutico exigia disponibilidade afetiva para se vincular ao paciente, no sentido de que o profissional estivesse apto a criar novos laços de ressocialização, possíveis somente através da empatia, do respeito e da responsabilidade em relação ao sujeito atendido. Além disso, capacidade lúdica, perseverança, habilidade para estabelecer limites e tolerância à frustração também se faziam fundamentais ao perfil do profissional que pretendesse atuar nesta área, dada à natureza deste serviço (IAMIN e RAMOS, 2013). O que não parece diferir muito do ‘amigo qualificado’, no que se refere ao caráter amistoso. Neste sentido, Chauí-Berlinck (2011, p. 12) afirma que:

[...] o Acompanhante Terapêutico é entendido como uma prática de tratamento pautada fundamentalmente na relação subjetiva acompanhante/acompanhado na qual trocas afetivas, éticas e sociais são realizadas durante atividades cotidianas e, na maioria das vezes, no espaço público.

Atuação que demandava disponibilidade muito intensa ao outro, configurando-se como atividade que requeria do profissional não só bom preparo físico e psíquico, mas também arcabouço teórico e prático consistente que o instrumentalizasse a responder as demandas surgidas nos mais diversos contextos.

Sobre o perfil profissional, Neto, Pinto e Oliveira (2011) relatam que, inicialmente, o trabalho do AT era realizado por leigos, no interior das comunidades terapêuticas argentinas. Isto porque à época era preferível alguém que não utilizasse seus conhecimentos teóricos como instrumento de trabalho para com os pacientes, objetivando relação a mais simétrica possível. No entanto, à medida que este serviço passou a ser oferecido a pacientes não internados, com a finalidade de evitar a internação, progressivamente o perfil dos ATs passou de leigos para estudantes de Psicologia e/ou Psiquiatria, e, posteriormente, para psicólogos clínicos.

No Brasil, a utilização do serviço de acompanhamento terapêutico enquanto estratégia de intervenção junto à pacientes psiquiátricos teve início na década de 70, por ocasião da Reforma Psiquiátrica Brasileira, cujo processo se iniciou no final da ditadura militar, em 1975, caracterizando-se em movimento, a exemplo de vários outros da época, pela busca da cidadania à medida que buscava formas alternativas para lidar com a loucura para além dos

muros das instituições asilares (CHAUÍ-BERLINCK, 2011; MARINHO, 2009; NETO, PINTO, OLIVEIRA, 2011).

Tal fenômeno se deu devido, especialmente, à imigração de inúmeros psicanalistas decorrente da situação política argentina e à fundação das primeiras comunidades terapêuticas no Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre, sendo que nesta última, desde 1962, a Clínica Pinel oferecia o serviço de AT com o nome de Atendente Psiquiátrico. Segundo Marinho (2009, p. 2):

No entanto, não havia uma definição clara, institucional ou teórica das qualificações exigidas às pessoas que se disponibilizavam para exercer o trabalho de atendente. Suas funções resumiam-se em conter os pacientes quando entravam em crise e monitorá-los dentro ou fora da instituição nos momentos em que se “mostravam adaptados ao tratamento e à vida em comunidade”. (Grifo da autora).

A substituição do termo ‘Atendente Psiquiátrico’ por ‘Acompanhante Terapêutico’ se deu devido às reivindicações ocorridas no Rio de Janeiro acerca da caracterização deste profissional. Segundo Chauí-Berlinck (2011), essa troca implicava em diferenças significativas na função, pois enquanto o acompanhamento psiquiátrico era realizado por leigos e dentro de uma perspectiva clínica, a proposta do acompanhamento terapêutico carioca realizava-se por estudantes de psicologia e buscava, baseada nos pressupostos psicanalíticos, um entendimento da psicodinâmica do sujeito no intuito de instrumentalizá-lo para uma vida autônoma.

Em Curitiba, a pioneira desse serviço foi a psicóloga e psicanalista Tânia Mara Kost Pinto, cujo trabalho redundou na expansão do termo acompanhamento terapêutico, dando oportunidade aos alunos do curso de psicologia de exercerem esta função. Sobre ela, Iamin e Ramos (2013, p. 4) afirmam que:

Na época coordenava e dirigia uma instituição, que não era uma clínica e nem uma escola, e sim um LUGAR onde se trabalhava com a escuta e com a palavra. Os pacientes ali atendidos apresentavam dificuldades de fala, comunicação, interação e reconhecimento do outro. As atividades eram realizadas dentro e fora da instituição. Não eram apenas passeios externos, atividades extra instituições, mas, sim, intervenções utilizando a rua como espaço terapêutico e de atuação. (Grifo dos autores)

Posteriormente, ainda na cidade de Curitiba, começam a surgir cursos e treinamentos em acompanhamento terapêutico promovidos por diversas instituições, expandindo este serviço para a área da educação, sendo o primeiro deles trazido pela psicóloga Solange

Signori Iamin. Tal fato fez com que, com o gradativo aumento de demanda para o processo de inclusão escolar, o serviço de acompanhamento terapêutico passasse a ser crescentemente solicitado para o atendimento de alunos com Condutas Típicas¹⁰. Sobre o assunto, Assali (2006, p.3) afirma:

Para as escolas, na maioria das vezes, a presença deste profissional está relacionada às dificuldades que educadores sentem em relação à aprendizagem destas crianças¹¹ e também às questões que estas trazem, ou seja, por conta das falhas na constituição subjetiva que estas crianças estabelecem, quando estabelecem, relações diferentes, às vezes bizarras e mesmo assustadoras, gerando angústia e medo na escola.

Para Marinho (2009), o serviço de Acompanhante Terapêutico é dotado da flexibilidade necessária para que sua atuação possa acontecer em outros espaços além da clínica e só faz sentido à medida que promova a superação das barreiras sociais e subjetivas impostas ao sujeito acompanhado. Conceitua:

O AT é um dispositivo que utiliza substancialmente espaços extra-institucionais. As fronteiras do AT possuem plasticidade necessária para que o campo ou cenário de atuação seja o interior de residências, serviços, de saúde mental ou locais públicos e privados. Tampouco estas fronteiras se limitam ao trabalho clínico dual e interpessoal, mas à tentativa de transposição ou encolhimento das barreiras sociais e subjetivas, a fim de fazer dessa transposição a possibilidade de ressignificação concreta e simbólica desses espaços de pertencimento. (MARINHO, 2009, p. 11).

Assim, o Acompanhante Terapêutico, que se configurou inicialmente como um serviço do âmbito da saúde mental, veio a aliar-se ao sistema escolar, no sentido de oferecer suporte para que a inclusão dos alunos com necessidades educacionais pudesse acontecer na sala regular, como preconiza a legislação nacional. Contudo, neste sentido, Araripe (2012, p.30) faz um questionamento interessante:

Observamos (...) que desde o início tal trabalho é montado sobre o modelo de clínica psicológica e se expande com base nesse modelo. Surge aí o primeiro entrave com a escola, em nossa opinião: como um modelo de atendimento individual pode se inserir num ambiente de coletividade, como é a escola?

¹⁰ Termo utilizado para designar crianças e adolescentes com alto grau de esquizofrenia, autismo, síndrome de Tourett, transtorno bipolar e transtorno de conduta.

¹¹ Alunos com Transtorno do Espectro Autista, segundo a autora citada.

Dessa forma, no contexto educacional brasileiro, observa-se que o Acompanhamento Terapêutico acabou por se constituir como um recurso auxiliar no processo educacional de crianças com NEE, passando a atuar, então, como agente de inclusão à medida que disponibilizava as condições necessárias para que a criança pudesse frequentar a escola, participando ativamente do processo educativo.

Ou seja, o modelo de atuação do Acompanhante Terapêutico no Brasil desde seu surgimento no contexto psiquiátrico até o momento atual veio se constituindo como uma prática clínica individualizada. Muito se tem discutido acerca da identidade profissional deste sujeito especialmente no âmbito escolar, no qual desenvolve estratégias de intervenção com vistas à inclusão dos alunos com NEE acentuadas e muito há que se discutir no sentido de lhe dar os contornos necessários.

É importante salientar, contudo, que o modelo adotado ou expandido para o contexto escolar brasileiro pautado na prática clínica e, conseqüentemente, no atendimento individualizado, parece diferir substancialmente da realidade teresinense, como veremos a seguir.

3.3 Acompanhamento pedagógico: a experiência da rede pública municipal de ensino de Teresina

É cada vez mais significativo o número de matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais, nos últimos anos, nas redes regulares de ensino. De acordo com os dados do INEP, em 2012 foram realizadas 620.777 matrículas de alunos público alvo da Educação Especial na referida rede, um crescimento de 50,7% se comparado ao ano de 2007 quando foram matriculados 306.136 alunos. Diante desta crescente demanda questiona-se: como incluir no contexto de sala regular, geralmente repleta de alunos, sujeitos que muitas vezes usam padrões bastante diferenciados de comunicação, não interagem com os pares, não possuem as habilidades fundamentais para o processo de aprendizagem, como inferir, interpretar e abstrair?

Assim, buscando amenizar a angústia causada pelos questionamentos de educadores acerca da inclusão de alunos com NEE nas salas de aula regulares, no que diz respeito à estrutura necessária para a educação de qualidade à qual a pessoa com NEE tem direito, foram previstas as condições de acessibilidade na legislação brasileira, que segundo Fortes-Lustosa (2011) está entre as mais modernas do mundo, mas que, no entanto, não se efetiva na prática

principalmente por fatores políticos e econômicos, como bem apontaram Rodrigues (2006) e Mendes (2006).

Dentre tais condições, é possível destacar a orientação para o encaminhamento de profissionais de apoio para os alunos com deficiência e TEA, cuja base legal encontra-se na Nota Técnica 19/2010 – MEC/SEESP/GAB, de 08 de setembro de 2010, onde se lê:

As escolas de educação regular, pública e privada, devem assegurar as condições necessárias para o pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento¹² **em todas as atividades desenvolvidas no contexto escolar**. (BRASIL, 2010, p.1, grifo nosso).

Isto implica dizer que o ato educativo se processa em todos os ambientes escolares e não apenas na sala de aula regular e que as condições de acessibilidade precisam estar asseguradas para que o aluno possa ter condições de igualdade de participação na vida acadêmica, cabendo aos sistemas de ensino assegurar a estrutura necessária para isto.

Neste sentido, além de chamar a atenção para os marcos legais, políticos e pedagógicos que asseguram à pessoa com deficiência e TEA o direito a efetiva participação nas atividades escolares, o referido documento orienta que:

Dentre os serviços da educação especial que os sistemas de ensino devem prover estão os profissionais de apoio, tais como aqueles necessários para promoção da acessibilidade e para o atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção [...]. (BRASIL, 2010, p.1).

No caso do aluno com TEA, há ainda um reforço quanto ao encaminhamento deste profissional, constante na Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012, no seu artigo 3º, inciso IV, parágrafo único, na qual se lê que “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular [...] terá direito a acompanhante especializado”. No entanto, a lei não deixa claro quais os critérios para a avaliação da necessidade, não orienta quanto aos profissionais habilitados à emissão do parecer e nem orienta quanto ao perfil e função do ‘acompanhante especializado’. A referida lei foi regulamentada pelo Decreto 8.368 de 02 de dezembro de 2014.

¹²Para fins deste trabalho, utilizaremos a terminologia Transtorno Global do Desenvolvimento somente quando estivermos citando na íntegra trechos da legislação, visto que esta sofreu alteração a partir da publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais – DSM V, em 2013 passando a designar-se Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A Resolução nº 003, do Conselho Municipal de Educação de Teresina, de 15 de abril 2010, que revoga a Resolução CME/THE Nº 003, de 06 de abril de 2006 e estabelece as normas para a Educação Especial na Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Teresina, afirma que:

O Sistema Municipal de Ensino (escolas públicas e privadas) deve matricular os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação em escolas da Educação Básica e ofertar o Atendimento Educacional Especializado - AEE, em interação com a família e a comunidade, assegurando-lhes **as condições necessárias** para uma educação de qualidade para todos sob a forma da lei. (TERESINA, 2010, p. 2, grifo nosso).

Buscou-se atender aos preceitos legais e ao atendimento das condições necessárias para a promoção de educação de qualidade para todos e também como resposta às necessidades educacionais de alunos cujas NEEs causavam grande prejuízo a sua plena participação nas atividades escolares e, conseqüentemente, ao seu desenvolvimento que, no âmbito da Educação Especial, teve início na rede pública municipal de ensino de Teresina no ano de 2010 o serviço de acompanhamento terapêutico.

À época, ainda não havia orientação específica para o encaminhamento do profissional de apoio por parte do Ministério da Educação, cuja Nota Técnica data do dia 08 de setembro de 2010 e os primeiros Acompanhantes Terapêuticos da rede pública municipal de ensino de Teresina foram encaminhados ainda em março do referido ano, tendo em vista as demandas do sistema de ensino.

No início foram encaminhados 10 estagiários do curso de Psicologia às escolas onde estavam os casos mais graves, detectados em visitas de monitoramento pela equipe técnica da DEI da SEMEC. Os mesmos se dirigiam às instituições, faziam o levantamento das demandas e encontravam-se quinzenalmente para discuti-las e receber as orientações necessárias para a intervenção no contexto da sala de aula regular. Sistemática de trabalho utilizada durante todo o ano de 2010.

É importante destacar que a ideia original não consistia na atuação do estagiário diretamente junto ao aluno com NEEs. O encaminhamento dos estudantes de psicologia respondia a demanda das escolas que reclamavam da sobrecarga de trabalho e reivindicavam suporte psicológico aos profissionais da escola para a melhoria na prestação de serviços junto a esse alunado. Ou seja, o projeto inicial objetivava dar apoio à equipe profissional e à comunidade escolar como um todo para que a inclusão do aluno se efetivasse, mas dada a

urgência sentida pelas equipes quanto a apoios específicos na sala regular, o serviço acabou tomando as configurações de acompanhamento terapêutico.

Na prática, na rede pública municipal de ensino de Teresina, a função deste profissional de apoio denominado de ‘Acompanhante Pedagógico’, até o ano de 2012, estava além daquela preconizada pela legislação, visto que este, além de cuidar, também tinha por atribuição auxiliar o professor da sala regular na promoção de meios de acesso ao conteúdo, adequando materiais e atividades sempre que necessário, comprometendo-se também em ajudar na promoção do bem-estar físico, emocional e cognitivo da criança com vistas a aprendizagem mais significativa, atuando como copartícipe no processo de ensino e aprendizagem, colaborando nas atividades desenvolvidas pela equipe pedagógica da escola.

A partir de 2011, esta função era exercida em sua maioria por estudantes dos cursos de Psicologia ou Pedagogia que tivessem cursado pelo menos o 3º período dos seus respectivos cursos. A contratação dos mesmos era feita por uma empresa terceirizada, prestadora de serviços da rede pública municipal de ensino de Teresina, bastando para isso que o candidato fizesse sua inscrição no site da empresa e aguardasse, não havendo processo seletivo para a contratação destes que, após efetivados, eram encaminhados às escolas pela Divisão de Docência da referida secretaria, conforme necessidade atestada e autorizada pela equipe da DEI.

Apesar de aparentemente simples, era um processo moroso. A princípio, a orientação da Secretaria de Educação determinava as prioridades na lotação e encaminhamento dos estagiários e obedecia a seguinte sequência: em primeiro lugar para as vagas de professores titulares; em segundo, para o exercício da função de professor de horário pedagógico; depois eram lotados os auxiliares de turma para o caso dos maternais; e, por último, os estagiários que ainda estivessem disponíveis eram encaminhados para o acompanhamento terapêutico. Ou seja, dada à escassez de professores efetivos em pleno exercício, seja por licença ou por desvio de função, característicos deste período e em razão da demanda por acompanhantes pedagógicos, ao final de todo o processo, não havia mais um número de estagiários suficiente, aptos a serem lotados, ocasionando na demora excessiva da chegada do AT na escola.

Apesar disto, por estar em consonância com as necessidades mais urgentes das escolas e das crianças, rapidamente a cultura se instalou e com o reforço da NT nº 19/2010 o número de estagiários aumentou rapidamente, conforme a tabela:

Tabela 1: Quantitativo de ATs/Escola/Alunos da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina

ANO	Nº DE ATs	Nº DE ESCOLAS	Nº DE ALUNOS
2010	10	10	10
2011	120	92	132
2012	218	124	236
2013	236	117	265

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Teresina

De acordo com os dados do Censo Escolar, publicados no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2013, foram matriculados 1.690 alunos com NEEs na rede pública municipal de ensino de Teresina e apesar de apenas 16% destes alunos precisarem de acompanhamento terapêutico, conforme podemos inferir a partir da tabela 1, o crescimento substancial no número de ATs, no período compreendido entre 2010 e 2013. Esse fato aliado à escassez de detalhamentos na no que diz respeito às orientações, assim como em razão da falta de material teórico acerca da temática, gerou insegurança e angústia na equipe técnica da SEMEC sobre como operacionalizar a ação, insegurança esta que tem persistido até os dias atuais.

Outro aspecto importante a destacar foi o gerenciamento da ação. Pois, como descrito na seção 1 desta dissertação, no período compreendido entre 2010 e 2013 houve um crescimento desproporcional do número de ATs encaminhados em relação ao número de técnicos designados pela SEMEC para detectar a demanda, encaminhar os estagiários, supervisionar a ação e promover os encontros de formação continuada destes. Corroborando as afirmações de Mendes (2003, 2006) e Rodrigues (2001) acerca do caráter econômico das políticas de inclusão, expostas na seção 2 desta dissertação.

Tal crescimento trouxe implicações de ordem técnica e operacional. Em primeiro lugar, surgiu após encontro para avaliação e redirecionamento da ação realizado em junho de 2011, a necessidade de encontros para formações específicas em relação às deficiências atendidas, uma vez que, em razão do grande número de estagiários, não mais era possível os encontros quinzenais para orientação e supervisão; em segundo, apareceu também a necessidade de delimitar a função do acompanhante, visto que o que preconizava a nota técnica não dava conta da demanda específica da rede e os estagiários estavam com dificuldades quanto à compreensão da sua atuação.

Assim, ainda em 2011, o Acompanhante Terapêutico, como até então era denominado, passou a ter então as seguintes funções que deveriam ser desenvolvidas em parceria com o professor da sala regular, sob orientação e supervisão da equipe gestora da escola:

- Auxiliar o professor de sala de aula com vistas a incluir os alunos com deficiência;
- Buscar meios de acesso ao conteúdo de sala de aula, adequando materiais e atividades sempre que necessário;
- Promover o bem-estar físico, emocional e cognitivo da criança com vistas a aprendizagem mais significativa;
- Desenvolver projetos / atividades de inclusão envolvendo toda a comunidade escolar;
- Manter contato com o professor do Atendimento Educacional Especializado¹³ em que a criança era atendida;
- Orientar as famílias tanto no que diz respeito à rede de serviço quanto no que se refere à deficiência da criança.

Essas atribuições foram reavaliadas ao final do ano de 2013 por serem consideradas excessivas ao AT, pela equipe técnica da DEI. Além disso, outro aspecto que sofreu modificações ao longo destes três anos foi a própria terminologia utilizada para designar este profissional. A princípio o AP foi chamado de “Professor Auxiliar”, mas tal termo causou grandes equívocos quanto à atuação do mesmo, que era tido como mero ajudante e “substituto” do professor titular em caso de faltas e atrasos e, de forma alguma, era visto como agente de inclusão, a despeito de todas as orientações dadas pela equipe técnica da secretaria.

Em razão de tais equívocos, no ano de 2011, tendo por inspiração a experiência iniciada na Argentina no final da década de 60, relatada no tópico anterior, adotou-se a terminologia ‘Acompanhantes Terapêuticos’ para aqueles que atuassem como auxiliares de apoio à inclusão. Contudo, outro entrave se evidenciou na prática: o termo agora adotado remetia ao atendimento clínico, o que além de não ser o objetivo, desprivilegiava os

¹³ Serviço de caráter complementar ou suplementar à formação do aluno, caracterizado pela oferta de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias com o objetivo de eliminar as barreiras para sua aprendizagem e plena participação na sociedade. (BRASIL, 2010)

estagiários do curso de pedagogia. Uma angústia vivenciada por também por Araripe (2012, p.12), que relatada em sua dissertação de Mestrado:

Em minha experiência de cinco anos como acompanhante terapêutica [...] me deparei diversas vezes com essas questões, pautadas pela indefinição de discursos sobre a inclusão e sobre o papel do acompanhante terapêutico nessa teia de relações e discussões emergentes. O problema se iniciava pela imprecisão do termo. Eu era chamada de acompanhante terapêutica pelos meus colegas da psicologia, pela psicóloga que me supervisionava e pela diretora da escola; já os professores e coordenadores me chamavam de estagiária de inclusão.

Foi então, que a partir do ano de 2012, o Acompanhante Terapêutico passou a ser denominado de Acompanhante Pedagógico, cujo termo considerou-se mais adequado até o final do ano de 2013, visto que o papel do estagiário que atuava na função é auxiliar na promoção da inclusão do aluno com deficiência grave e TEA¹⁴ em todas as atividades escolares, trabalhando, como já afirmamos acima, sempre em parceria com o professor da sala regular, sob a orientação direta dos professores de AEE e da equipe gestora e supervisão da equipe técnica da Divisão de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Teresina.

No ano de 2013, o serviço de acompanhamento pedagógico, bem como outros serviços oferecidos pela Divisão de Educação Inclusiva passou por uma reestruturação, passando a ser descrita no tópico a seguir.

3.4 O Acompanhante Pedagógico na rede pública municipal de ensino de Teresina: algumas mudanças

O ano de 2013, caracterizou-se como um período de significativas transições na SEMEC, dadas as mudanças políticas no âmbito da gestão municipal¹⁵. Ora, sendo, pois, um sistema, era previsível que tais modificações também se refletissem no âmbito da DEI do referido órgão, ocasionando mudanças substanciais e, em alguns casos, atrasos, na dinâmica

¹⁴Para efeitos legais é considerada pessoa com TEA caracterizada por deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (Lei 12.764/12)

¹⁵ Saiu o prefeito Elmano Ferrer (PTB), assumindo Firmino Filho (PSDB). Como, consequência, sai o então secretário de educação Paulo Machado e assume Kleber Montezuma. Ambos permanecendo até os dias atuais.

de condução dos trabalhos. Contudo, aqui citaremos apenas aquelas que incidiram diretamente no serviço de acompanhamento pedagógico.

A princípio, a coordenação dos trabalhos voltados a este atendimento passou a ser de responsabilidade de toda a equipe técnica do referido setor, composta de: 3 psicólogas, 2 assistentes sociais, 3 fonoaudiólogas, 1 intérprete de LIBRAS e 5 pedagogas especialistas em psicopedagogia e não mais apenas da equipe composta por três pessoas como acontecia no ano de 2012.

Além disso, após uma série de discussões, a natureza da atuação também foi modificada, determinando o caráter de cuidador à atuação do Acompanhante Pedagógico, tentativa de deixar claro que o responsável pela gestão da aprendizagem de todos os alunos da sala, dentre eles aquele com NEE, é o professor titular e não o AT, um equívoco constante observado até então, não por orientação da Secretaria, mas pela concepção de inclusão¹⁶ da equipe escolar da instituição para o qual o AP era encaminhado.

No ano de 2013, a rede pública municipal de ensino de Teresina atuou com 1.690 alunos com NEE, sendo que, deste total, havia o indicativo de serviço de acompanhamento pedagógico, por parte da equipe Técnica da DEI, para 265 destas crianças. No entanto, devido ao processo de reestruturação pelo qual passou a Secretaria, no mês de setembro quando foi realizado o último levantamento, somente 155 Acompanhantes Pedagógicos haviam sido encaminhados de fato para as escolas contempladas.

Dentre os fatores apontados para o atraso na liberação dos acompanhantes pedagógicos pela equipe responsável pelo encaminhamento dos estagiários, pode-se destacar: a carência de estagiários habilitados para atuação da função, tendo em vista que agora não mais podiam ser encaminhados estudantes do curso de psicologia, por decisão da equipe técnica da DEI e a maioria dos estagiários já estava lotada em outras funções consideradas prioritárias, como titulares de sala de aula ou professores de horários pedagógicos. Além disso, o elevado número de desistências ocasionadas pela falta de apoio tanto por parte da equipe escolar, como por parte da SEMEC, dadas às especificidades do ano de 2013, pois não teve sequer condições de realizar a formação.

Outra modificação importante refere-se à natureza da atuação do AP que passou de agente pedagógico e cuidador para agente apenas cuidador, como preconiza a NT nº 19/2010, na qual se lê que o papel deste profissional de apoio é auxiliar nas atividades de locomoção, higiene, alimentação e comunicação aos alunos com deficiência e TEA que não realizam tais

¹⁶ Temática merecedora de estudos, visto que este parece ser um fator de bastante influência na atuação do acompanhante pedagógico.

atividades com autonomia, deixando bem claro que não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público alvo da educação especial, e nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno. (BRASIL, 2010).

Ainda no sentido de melhorar a qualidade dos serviços oferecidos, no início de 2013, a equipe técnica da DEI/SEMEC entrou em contato, por e-mail, com o Núcleo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência da Gerência de Coordenação Pedagógica e Formação da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte tido como referência no que se concerne à implementação e execução de políticas públicas bem sucedidas no âmbito educacional no intuito de buscar informações e experiências que pudessem respaldar a atuação do AP no município de Teresina.

A resposta obtida denotava que o profissional de apoio constituía uma questão desafiadora também para a rede pública de ensino de Belo Horizonte, que até 2010, assim como o município de Teresina, contava com estagiários de pedagogia e áreas afins para atuarem na função. No entanto, havia sérios problemas, pois era uma contratação dentro do programa de estágio da prefeitura como um todo e, conseqüentemente, feita pela Secretaria de Recursos Humanos, o que acarretava morosidade na contratação, visto que tinham que esperar o ano financeiro abrir para que o orçamento para a contratação fosse aprovado, fazendo com que os profissionais de apoio demorassem a chegar à escola. Além disso, rapidamente eles terminavam o tempo de estágio de no máximo de 2 anos, e tinham que ser substituídos fazendo com que se perdesse todo o investimento em formação, experiência profissional e vínculos afetivos.

Visando solucionar o problema, ainda no ano de 2010, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte criou uma categoria profissional denominada Auxiliar de Apoio à Inclusão, cuja contratação passou a ser realizada pelo que lá denominam de Caixa Escolar¹⁷, fazendo com que os mesmos passassem a ser funcionários da escola em que atuavam, resolvendo as questões da agilidade de contratação e de permanência do profissional no referido sistema de ensino, problemas que persistem na rede pública de ensino de Teresina. A carga horária era de 8 (oito) horas diárias e seguia o regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Assim, com a criação do Auxiliar de Apoio à Inclusão, passaram a ser contratadas pessoas com idade acima de 21 anos e grau de escolarização de, no mínimo, ensino médio. A formação continuada era realizada mensalmente em cada região da cidade, abordando

¹⁷Pessoa jurídica da escola cuja função consiste em administrar verba repassada pela secretaria de educação.

conteúdos relativos à função dos mesmos, à ética no trabalho e nas relações, inclusão escolar, bem como conteúdos que faziam parte de currículo de cuidadores, como, posicionamento, higiene, cuidados com alimentação, uso de sondas e troca de fraldas.

No entanto, a equipe de Belo Horizonte deixou claro que, apesar de contemplar conteúdos do currículo de cuidadores na formação do auxiliar, não utilizavam o cuidador como perfil de atuação, uma vez que para isto precisavam contratar profissional de saúde para o exercício da função e não podiam fazê-lo por questões legais. Assim, visando resolver o impasse que se criara, para que pudessem atuar como cuidadores, os auxiliares passaram a receber a formação dada por profissionais de saúde e reabilitação, como enfermeiros, capacitando-se no trabalho.

Outra informação relevante obtida a partir deste contato referiu-se ao fato de que existiam perfis de atendimento diferenciados para alguns casos como, por exemplo, para alunos que utilizavam equipamentos para manutenção de respiração, para os quais era autorizada a seleção de pessoas que, além dos critérios anteriormente mencionados, fossem auxiliares de enfermagem ou cuidadores, treinados no hospital que atendiam os alunos. Outra diferenciação interessante é que o serviço de apoio à inclusão em Belo Horizonte não era dado somente aos alunos, pois havia na rede alguns professores com deficiência para os quais eram disponibilizados auxiliares com curso superior. O que nos remete à definição de Sereno (2009) acerca da plasticidade do acompanhamento terapêutico, discutido no início desta seção.

Outros telefonemas e envios de e-mails foram realizados ainda no sentido de verificar como estava sendo operacionalizada a orientação da Nota Técnica nº 19/2010 em diferentes cidades. Contudo, nenhuma das respostas foi tão satisfatória e detalhada como a da rede pública municipal de ensino de Belo Horizonte. Apesar disso, havia evidências de que as angústias, controvérsias e a constante busca de definições quanto à atuação e ao perfil do profissional de apoio à inclusão eram comuns em todos os lugares que adotaram esta política.

Sobre isto, Camilo (2013, p. 96) ressalta que apesar dos vários formatos de trabalho, os auxiliares de apoio à inclusão são fundamentais para o sucesso dos alunos com NEEs, uma vez que complementam o trabalho do professor responsável pela turma e do AEE. No entanto, a autora deixa claro que nem todos os alunos com NEEs precisam de auxiliar, devendo este ser disponibilizado apenas quando há algum empecilho à inclusão, ressaltando que sua atuação varia conforme a necessidade:

Em certos casos, a criança necessita de alguém que acompanhe a classe, flexibilizando as aulas. Em outros, requer ajuda em questões motoras, com exercícios específicos e adaptações para escrita. Há ainda alunos que só conseguem frequentar a escola se têm apoio para locomoção, higiene e alimentação, e demandam uma pessoa capacitada para fazer esse atendimento da forma correta evitando lesões e constrangimentos.

A autora relata ainda a experiência de alguns municípios, como São Paulo, onde o termo utilizado é ‘auxiliar de vida escolar’, em que há um profissional à disposição de várias crianças ao mesmo tempo e que, apesar de participar das reuniões pedagógicas compartilhando seus saberes com a equipe, tem a atuação mais definida para os cuidados com alimentação, higiene e locomoção.

Já as experiências de Cataguases, localizada no interior de Minas Gerais, e de Curitiba (SC), cujos auxiliares são denominados professor(a) de apoio permanente e professor(a) de atendimento específico, respectivamente, trazem profissionais mais voltados à uma ação pedagógica em que a ênfase da atuação está na adaptação de atividades escolares propriamente ditas.

Fica evidente, portanto, que na realidade brasileira existem variadas formas de atuação do profissional de apoio à inclusão, ocasionadas pela falta de clareza na legislação e a escassa produção científica sobre o tema, que em algumas situações é tido como cuidador, em outras como auxiliar pedagógico, havendo ainda a possibilidade de que exerça as duas funções concomitantemente. O perfil acadêmico também é muito variado, visto que se encontram atuando pessoas com ensino médio, estudantes e profissionais graduados nas áreas de educação e saúde.

Assim, após essas pesquisas acerca da experiência de outras regiões e de acaloradas discussões envolvendo a equipe multiprofissional da DEI, estabeleceu-se para o Acompanhante Pedagógico atuante na rede pública municipal de ensino de Teresina no ano de 2013 as seguintes atribuições:

- Auxiliar o professor na sala regular com vistas a incluir os alunos com deficiência ou TEA;
- Participar do planejamento do professor de sala regular;
- Manter contato com o professor de AEE para receber orientações sobre as necessidades do aluno;
- Realizar serviços de higiene, alimentação e cuidados gerais do aluno, quando necessário, com o auxílio de outros profissionais da escola;

- Cooperar no desenvolvimento de projetos e/ou demais atividades de inclusão da escola;
- Manter-se informado sobre as terapias complementares e tratamentos realizados pelo aluno;
- Participar dos encontros de formação promovidos pela DEI, quando convidados.

Ou seja, manteve-se a nomenclatura e o caráter pedagógico. Contudo houve preocupação em delimitar a função do AP como auxiliar de apoio à inclusão e não como responsável pela mesma, como acontecia anteriormente. Os critérios de encaminhamento de estagiários por parte da Secretaria continuaram os mesmos já explicitados anteriormente, no entanto, foi estabelecido um perfil, no qual o candidato deveria preencher os seguintes requisitos:

- Ser aluno do curso de pedagogia a partir do 4º período;
- Ter disponibilidade de 20 horas para efetiva atuação na escola a que foi designado;
- Ter disponibilidade para se adequar às normas da instituição de ensino;
- Não ter estágio obrigatório previsto durante o período/turno em que estava exercendo a função de AP;
- Estar de acordo com as orientações dadas pela secretaria.

Observe-se que a atuação como Acompanhante Pedagógico na rede pública municipal de Teresina durante o ano de 2013 esteve restrita aos estagiários do curso de pedagogia, dada a decisão da equipe técnica, segundo a qual, no âmbito da sala de aula, os alunos deste curso estão bem mais instrumentalizados para atuar na função, apesar de depoimentos bastante favoráveis das equipes escolares quanto à atuação dos estagiários do curso de psicologia¹⁸, especialmente nos casos de TEA que requer uma habilidade maior quanto ao treino de comportamentos funcionais.

No que se refere à formação específica do estagiário para o exercício da função, importante considerar que, dada a tantas transições e modificações ocorridas no ano de 2013, causando grande instabilidade na equipe técnica da DEI, quanto à própria permanência dos técnicos nas suas respectivas funções, não houve sequer a formação inicial para estes apoios, que já estavam em plena atuação desde o primeiro semestre do ano em questão, sendo este um dos principais motivos de reclamação das equipes pedagógicas durante as visitas de monitoramento às escolas.

¹⁸Outro aspecto que merece estudos mais aprofundados.

Enfim, por tratar de uma orientação relativamente nova no contexto educacional brasileiro, muito ainda há a se construir e desconstruir na atuação deste apoio profissional hoje denominado no contexto teresinense como Auxiliar de Apoio à Inclusão. A começar pela própria terminologia utilizada para designá-lo, visto que seu fazer não está mais configurado como propriamente de cunho pedagógico.

3.5 A questão da formação

Assim como não existiam orientações detalhadas quanto à atuação do Acompanhante Terapêutico enquanto auxiliar de apoio à inclusão, também não existia direcionamento quanto a sua formação mínima e continuada. Assim sendo, a partir de agosto de 2011, a equipe técnica da DEI organizou encontros mensais com o objetivo de subsidiar o acompanhante pedagógico com conhecimentos mínimos acerca dos casos com os quais atuavam. Para tanto, estes foram divididos em grupos, conforme a demanda a que atendiam, sendo que um mesmo estagiário poderia participar de mais de um encontro, caso atuasse junto a mais de aluno com NEEs de naturezas diferenciadas.

Foram formados, então, quatro grupos: 1) deficiência intelectual; 2) deficiência física e paralisia cerebral; 3) TEA; 4) deficiências sensoriais. Sendo realizados 5 encontros anuais com cada grupo. Os conteúdos ficaram assim delimitados:

- 1º encontro: Fundamentação teórica acerca das deficiências;
- 2º encontro: Como trabalhar com o aluno com Necessidades Educacionais Especiais na sala de aula regular;
- 3º encontro: Visita às instituições de atendimento ao aluno com deficiência: Associação de Amigos do Autista (AMA), Centro Integrado de educação Especial (CIES) e Centro Integrado de Reabilitação (CEIR), com vistas a conhecer os serviços oferecidos por estas para encaminhamentos quando necessário;
- 4º encontro: Como avaliar o aluno com deficiência;
- 5º encontro: Encerramentos do ano letivo.

Outro fator não esclarecido na Nota Técnica nº 19/2010 diz respeito aos recursos utilizados por outros profissionais envolvidos na ação, como os formadores, por exemplo. Assim, em virtude da impossibilidade de contratação de especialistas, a formação era dada

pelos próprios técnicos da DEI, que mesmo não sendo especializados nas temáticas específicas, tinham em sua maioria a experiência prática, buscando apenas a fundamentação teórica necessária para instrumentalizar minimamente os APs com orientações sobre sua atuação.

Para efeito de recebimento do certificado de 120h, uma vez que eram contabilizados também o tempo realização de atividades extraclasse, como pesquisas e produção de relatórios, o Acompanhante Pedagógico precisava atender à exigência de, no mínimo, 75% de frequência, entregar o relatório acerca da sua atuação no referido ano e uma ficha padronizada pela equipe técnica da DEI (anexo C), preenchida pela equipe gestora da escola, avaliando a atuação deste junto ao aluno para a qual foi encaminhado.

No que se refere à avaliação da formação, no ano de 2011 não houve sistematização. No entanto, em sua maioria, os acompanhantes pedagógicos consideraram uma iniciativa positiva que os havia ajudado no que diz respeito à prática. Como sugestões para o ano seguinte, solicitaram momentos para a socialização de experiências e discussão dos casos com quais atuavam, como também um momento de formação específica sobre Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) que, mesmo não sendo alvo da educação especial visto que se refere a um transtorno comportamental e não a uma condição de deficiência, consistia numa demanda urgente e desafiadora para a equipe escolar, sendo corriqueiro o fato de que os APs fossem designados pela equipe gestora para atender casos desta natureza que, na condição de estagiários, não recusavam por medo de retaliações.

No ano de 2012, a sistemática de formação seguiu a mesma linha do ano anterior. No entanto, tomando por base a avaliação da formação realizada ao final do ano letivo de 2011 e dada a maior disponibilidade de tempo, visto que as atividades iniciariam em maio e não em agosto como havia ocorrido anteriormente, algumas modificações foram realizadas no intuito de melhorar o trabalho proposto. Assim, foram realizadas 8 oficinas, distribuídas em encontros mensais de 4h cada, que somando-se ao tempo necessário para a confecção do Portfólio, atividade realizada fora do período da formação, perfazia uma carga horária de 120h.

Para a divisão dos grupos de formação, foram utilizados os mesmos critérios do ano de 2011, contudo, além de dividir os acompanhantes pedagógicos com base na deficiência com as quais atuavam, o número excessivo de APs e o fato de que alguns deles já haviam feito a formação do ano anterior acrescentou um novo critério: veteranos e novatos. Para os primeiros, as temáticas foram assim distribuídas:

- 1º encontro: Abertura, apresentação dos resultados da avaliação do ano de 2011 e orientações para a atuação no ano de 2012;
- 2º encontro: socialização, discussão e orientações acerca dos casos atendidos e dos seminários temáticos que seriam realizados pelos próprios APs;
- 3º encontro: Seminário temático 1 - Deficiência Intelectual e estudo de casos;
- 4º encontro: Seminário temático 2 - Transtorno do espectro Autista e estudo de caso;
- 5º encontro: Seminário temático 3 - Deficiência Física e estudo de caso;
- 6º encontro: Seminário temático 4 - deficiências sensoriais e estudo de caso;
- 7º encontro: Participação no Colóquio do CIES;
- 8º Encontro: Encerramento do ano letivo e avaliação da formação.

Para os novatos, as temáticas foram as seguintes:

- 1º encontro: Abertura, apresentação dos resultados da avaliação do ano de 2011 e orientações para a atuação no ano de 2012;
- 2º encontro: Fundamentação teórica acerca das deficiências específicas;
- 3º encontro: Sessão pipoca para a exibição de filmes temáticos (ver apêndice C);
- 4º encontro: Socialização de experiências pelos APs veteranos aos novatos, conforme as deficiências específicas;
- 5º encontro: Visita às instituições: AMA, CIES e CEIR;
- 6º encontro: Oficinas para a confecção de recursos de acessibilidade de baixa complexidade¹⁹;
- 7º encontro: Participação no Colóquio do CIES;
- 8º Encontro: Encerramento do ano letivo e avaliação da formação.

Em 2012, 218 APs participaram da formação, distribuídos em 8 turmas, compostas por uma média de 25 cursistas em cada uma, perfazendo 4 dias de formação a cada etapa, sendo que para efeito do recebimento do certificado, além dos critérios de frequência, assiduidade nos encontros e avaliação por parte da equipe gestora da escola onde atuaram, foi exigido também um portfólio, contado a trajetória do aluno, com o qual atuaram durante o ano.

¹⁹Material didático elaborado a partir de materiais usuais do cotidiano escolar para servir de suporte ou meio de subsidiar o processo de ensino e aprendizagem. (BRAUN; VIANNA, 2011)

A equipe formadora ainda era composta pelos técnicos da DEI, em sua maioria pedagogos ou psicólogos, especialistas em Educação Especial. A avaliação dos APs seguiu os mesmos moldes do ano anterior e será discutida posteriormente. Já a avaliação da formação foi realizada de forma mais sistematizada na qual, o AP era convidado, durante o último encontro de formação, a preencher um questionário (ver anexo D), contendo os seguintes tópicos sobre os quais deveria discorrer: metodologia utilizada nas formações, aplicabilidade do que era aprendido à prática cotidiana, e os temas trabalhados durante as formações.

É importante esclarecer que não havia um propósito de atribuir caráter científico a esta investigação. O objetivo era apenas obter dados que subsidiassem o direcionamento dos trabalhos no ano seguinte. Os resultados serão apresentados a seguir.

3.5.1 Metodologia utilizada na formação dos Acompanhantes Pedagógicos

Este item foi avaliado em três aspectos: quanto às técnicas utilizadas na abordagem dos conteúdos, quanto aos pontos positivos e quanto aos pontos negativos. Também foi solicitado ao AP que apontasse sugestões para a melhoria da formação no ano de 2013.

No que refere às técnicas utilizadas 40% dos APs disseram que as oficinas foram as mais interessantes, 34% ressaltaram as dinâmicas realizadas, 13% gostaram mais das palestras e 13% destacaram os filmes como os pontos fortes das formações. Quanto aos pontos positivos, 42% dos APs destacaram a própria metodologia utilizada como destaque na formação, 34% apontaram a relação teoria e prática como fator diferencial, 22% ressaltaram a troca de experiências e apenas 2% destacaram a interação formador/cursista como ponto positivo.

Como pontos negativos foram destacados a quantidade de oficinas realizadas, que para 32% aconteceram em número insuficiente, o intervalo entre os encontros que para 29% era demasiado dada a angústia vivenciada no cotidiano, a duração dos encontros também foi considerada insuficiente por 20% dos APs, 16% relataram sentir falta de material impresso (não oferecido por conta da inexistência de recursos financeiros especificamente destinados à ação) e a necessidade de abordar as especificidades do TDAH destacadas por 3% dos estagiários.

Assim, no sentido de melhorar as condições de atuação do Acompanhante Pedagógico, foram apontadas como sugestões: a necessidade de disponibilização de material impresso; o aumento na duração dos encontros e a diminuição dos intervalos entre os mesmos os quais,

segundo os APs, deveriam passar a ser quinzenais; aumento do número de oficinas; e a abordagem do TDAH como temática da formação.

Tais resultados apontaram para a carência de sugestões de atividades práticas que auxiliassem na promoção da inclusão dos alunos com deficiência, mostrando que os acompanhantes pedagógicos sentiam a necessidade de proporcionar abordagens diferenciadas para o aluno com os quais atuavam, de modo que estes pudessem aprender em condições de igualdade como asseverou Rodrigues (2006).

3.5.2 Viabilidade de execução no âmbito da escola

Este aspecto buscou investigar quais os fatores que influenciavam a aplicabilidade dos conhecimentos construídos nas formações em âmbito escolar. Assim, como pontos positivos, foram destacados: a crescente socialização das crianças (43%); o acolhimento por parte da equipe escolar (23%); a relação com o professor de AEE (10%); a relação com o professor da sala onde atuavam (10%); o apoio das famílias (7%); e, a possibilidade de relacionar teoria e prática (7%).

Como fatores negativos, 47% dos APs destacaram a carência de disponibilização de recursos pedagógicos por parte da equipe gestora. Outros dois fatores destacados referiram-se à incompreensão da equipe escolar quanto ao papel do AP e à carência de apoio por parte do professor titular, ambos apontados por 21% dos sujeitos. Além destes, foram citados também: a carência de formação continuada na área da Educação Especial para o professor da sala regular (5%), pois o desconhecimento dos mesmos em relação à condição do aluno acarretava em aumento na delegação de responsabilidades ao AP e, conseqüentemente, a angústia dos mesmos; a pouca participação da família (2%); e o insipiente monitoramento por parte da equipe da SEMEC (2%).

Os dados obtidos neste quesito apontaram para a necessidade de apoios das mais variadas naturezas - material, humano e institucional - sentida pelos APs na sua atuação, assim como o redirecionamento das ações no ano de 2013.

3.5.3 Temas trabalhados

Este item foi avaliado em três aspectos. Como pontos positivos, 46% dos acompanhantes apontaram a fundamentação teórica acerca das deficiências, 24% destacaram as técnicas motivacionais, como a exibição de filmes, 16% apontaram a relevância dos temas

para sua atuação e 14% apontaram a possibilidade de relacionar teoria e prática como fator a ser ressaltado na formação. Já no que diz respeito aos aspectos negativos, 81% não fizeram considerações e 19% sentiram necessidade de mais ênfase na abordagem das deficiências sensoriais e do TDAH. E, como sugestões para 2013, os APs apontaram a necessidade de discutir as possíveis adaptações do planejamento (64%), assim como propuseram que as oficinas fossem realizadas ainda no início da formação para que tivessem mais tempo de utilizar os recursos na prática cotidiana da sala de aula (25%) e, mais uma vez, foi apontada a necessidade de momentos para estudo e discussão do TDAH.

Tais respostas mostram a importância da formação continuada na área da educação especial para os APs. Contudo, o ano de 2013, como já relatado no tópico 3.3, foi um ano de intensas transições políticas e técnicas no município de Teresina e, conseqüentemente, na DEI, ocasionando uma descontinuidade na execução da ação, sendo que uma das estratégias mais prejudicadas foi a formação que simplesmente deixou de acontecer, fato que gerou muitas reclamações por parte das equipes escolares e desistência por parte dos estagiários.

3.6 A atuação do Acompanhante Pedagógico: outras investigações

Com vistas a melhor compreender a atuação do AP, a coletar informações acerca da temática e objetivando a melhoria do serviço oferecido, algumas outras investigações foram realizadas, especialmente no biênio 2011/2012. Agora duas outras investigações serão explicitadas: a avaliação da escola quanto à atuação do AP, conforme ficha constante no anexo E; e, os sentidos e significados atribuídos pelo mesmo à sua atuação, um breve estudo realizado pela pesquisadora ao final do ano de 2012, por exigência da disciplina “Conceitos-Chave na Abordagem Histórico-Cultural”, ministrada pela Professora Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.

3.6.1 A avaliação das escolas quanto à atuação do Acompanhante Pedagógico

Como já mencionado anteriormente, ao final de cada ano letivo, como critério para recebimento do certificado, dentre outros requisitos era solicitado que o acompanhante entregasse uma ficha contendo sua avaliação, contando cinco assinaturas: do diretor, do pedagogo, do professor da sala regular, do professor de AEE, se este tivesse acompanhado o trabalho, e do próprio AP, mostrando estar ciente dos critérios e da forma pela qual havia sido

avaliado. Além disso, era exigido que na ficha constasse o carimbo da escola. Todos os APs foram avaliados, conforme o quantitativo exposto na tabela 1, p. 51.

Durante o ano de 2011, a avaliação foi mais simplificada e pedia apenas que a equipe gestora classificasse a atuação do AP como excelente, ótima, boa ou regular. Além de saber como estava a atuação do estagiário, havia também o objetivo de conhecer o nível de satisfação das escolas em relação à ação. Os índices obtidos foram muitos bons, 72% das escolas classificaram a atuação dos APs como excelente, 19% como ótima, 8% afirmaram que a atuação deles foi boa e somente 1% considerou a atuação regular.

Tais índices apontam para um alto nível de satisfação das escolas, em relação ao serviço de acompanhamento terapêutico, fenômeno possivelmente associado ao fato de que o AP veio a atender demanda urgente e reivindicação antiga das escolas no que diz respeito ao aluno público-alvo da educação especial: a necessidade de apoios para a promoção da inclusão.

No ano de 2012, dentre os itens avaliados estavam os aspectos e características consideradas pela equipe técnica da DEI como essenciais para uma boa atuação enquanto AP: participação nas atividades propostas ao AP pela equipe escolar, assiduidade, pontualidade, disponibilidade para o trabalho em equipe, interação com a equipe escolar, contribuições para a inclusão da criança no contexto escolar, adaptação às normas escolares, interesse por aprender e realização das atividades inerentes à função do AP (anexo C).

O resultado geral desta avaliação apontou que 93% das escolas estavam satisfeitas com a atuação do AP e que 7% estavam parcialmente satisfeitas, sendo que não havia percentual de insatisfação. Quanto aos critérios estabelecidos como parâmetro para avaliação os resultados foram os seguintes:

- ✓ Participação do AP nas atividades escolares: 72% das escolas consideraram excelente, 19% classificaram como ótima e 9% apontaram como boa.
- ✓ Assiduidade: 70% consideraram excelente, 26% destacaram como ótima e 4% classificaram como boa.
- ✓ Pontualidade: 72% consideraram excelente, 21% destacaram como ótima, 6% classificaram como boa e 1% apontou como regular.
- ✓ Cooperação nas atividades escolares: 60% definiram como excelente, 28% categorizaram como ótimo, 10% destacaram como bom e 2% como regular.
- ✓ Disponibilidade para o trabalho em equipe: 65% consideraram excelente, 24% destacaram como ótima e 11% classificaram como boa.

- ✓ Contribuições para a inclusão da criança no contexto escolar: 58% consideraram excelente, 30% destacaram como ótima, 11% classificaram como boa e 1% apontou como regular.
- ✓ Adaptação às normas escolares: 77% classificaram como excelente, 19% categorizaram como ótimo e 4% destacaram como bom.
- ✓ Interesse por aprender: 74% consideraram excelente, 18% destacaram como ótima, 7% classificaram como boa e 1% apontou como regular.
- ✓ Realização das atividades inerentes à função do AP: 73% das escolas consideraram excelente, 21% classificaram como ótima, 5% apontaram como boa e 1% destacou como regular.

O intuito aqui é mostrar de que forma as escolas percebiam a atuação do AP e mostrar o nível de satisfação destas com o trabalho realizado. Contudo, é importante destacar que apesar de os índices apontarem positivamente, este ‘olhar’ da equipe gestora das escolas muito se relacionava à concepção de inclusão em que estas pautavam seus trabalhos.

Para algumas equipes gestoras e pedagógicas incluir consistia em fazer um trabalho diferenciado, isolando o aluno dos demais com atividades absolutamente diferenciadas daquelas propostas pelo professor titular da sala de aula. Postura que, de acordo com os pressupostos da educação inclusiva (FORTES-LUSTOSA, 2011; SARTORETTO, 2008; MANTOAN, 2005), mais se caracteriza como um processo de integração que, segundo Mantoan (2006), refere-se a concepção de inserção parcial, uma vez que os serviços oferecidos são segregacionistas.

Na perspectiva de uma equipe gestora que concebe a inclusão dessa forma, o acompanhamento pedagógico bem sucedido seria aquele que oferecesse um serviço segregacionista, no qual o aluno era ‘atendido’ isoladamente, ficando a responsabilidade pela aprendizagem deste absolutamente a cargo do acompanhante, sendo considerado mal sucedido aquele que trabalhava numa direção diferenciada tentando de fato fazer a inclusão dos alunos. É válido destacar, no entanto, que estas postulações estão pautadas apenas na experiência prática e que este é um fenômeno que ainda carece de estudos científicos que possam comprová-lo.

Neste sentido, Prieto (apud Sereno, 2006) afirma que para que o processo de inclusão se efetive no contexto escolar, não basta colocar os alunos com NEES juntos aos demais alunos na sala regular, é necessário que se repense concepções e paradigmas educacionais que não mais funcionam no intuito de possibilitar o pleno desenvolvimento do sujeito, atendendo

às suas necessidades ao tempo em que se respeita suas diferenças. Conforme a NT nº 19/2010:

É fundamental reconhecer o significado da inclusão para que as pessoas público-alvo da educação especial tenham assegurado seu direito a plena participação no ambiente comuns de aprendizagem e na comunidade com as demais pessoas, construindo as possibilidades de sua participação na escola e no trabalho. (BRASIL, 2010, p. 2).

Ou seja, para que os pressupostos da educação inclusiva se efetivem no cotidiano escolar, é imprescindível repensar a concepção de inclusão que subsidia o ato educativo, o que perpassa pelo reconhecimento de que todos os seres humanos diferem entre si e que, independentemente das condições e limitações do sujeito, o desenvolvimento é possível e desejável, sendo que para que isso ocorra as potencialidades precisam ser valorizadas, em detrimento das limitações.

Em 2013, a exemplo do que aconteceu com a formação e pelos motivos já especificados anteriormente, não houve avaliação da ação. No entanto, ainda no ano de 2012, restava um questionamento: diante de tantas controvérsias e desafios, como o AP sentia sua atuação e que significados pautavam sua prática?

3.6.2 Sentidos e significados atribuídos pelo Acompanhante Pedagógico acerca da sua atuação: uma pequena investigação

No final do ano letivo de 2012, com vistas a entender melhor a atuação do AT na rede pública municipal de ensino de Teresina, realizamos uma pesquisa, tendo como sujeitos estagiários que atuaram durante todo o ano no serviço de acompanhamento terapêutico. Para tanto, foram escolhidos cinco estudantes do curso de Psicologia e cinco do curso de Pedagogia, sendo que para a coleta de dados foi utilizado um questionário aplicado de modo individualizado. Para a realização da mesma, adotamos os pressupostos teóricos e filosóficos da abordagem histórico-cultural, especificamente aqueles relacionados aos conceitos de sentido e significado.

Para a realização da pesquisa os APs foram convidados para uma conversa na qual foram esclarecidos acerca dos objetivos do estudo e solicitada a sua participação. Todos os sujeitos demonstraram interesse, havendo resistência inicial de apenas uma estagiária que logo reavaliou seu posicionamento e concordou em contribuir.

Com a finalidade de responder à demanda da pesquisa, bem como para fazer o levantamento do perfil dos participantes, optou-se por um questionário no qual havia duas questões iniciais: ‘Conceitue acompanhamento Terapêutico’ e ‘Para você, o que significa ser acompanhante pedagógico?’. Depois de respondidas as perguntas, o estagiário era solicitado a registrar as cinco primeiras palavras que viessem à sua cabeça ao ouvir o termo ‘Acompanhante Pedagógico’, razão pela qual o instrumental foi aplicado individualmente.

Os dados obtidos foram transcritos e analisados com o objetivo de responder à pergunta da pesquisa: quais os sentidos e significados da função do AP na perspectiva dos estagiários que atuam como profissionais de apoio à criança com deficiência grave e TEA na rede pública municipal de ensino de Teresina/Piauí?

Para fins do estudo, considerou-se que tal questionamento, daria conta de verificar as implicações desses conceitos em relação à construção da identidade do AP, tomando esta como uma construção social, formada e transformada continuamente nas interações entre os indivíduos, sendo concebida como aquilo que está sempre em processo. Conforme Lopes (2006, p. 30):

É por meio desse processo de construção de significado, no qual o interlocutor é crucial, que as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais ao agir no mundo por intermédio da linguagem.

Diante do questionamento acerca do conceito de acompanhamento terapêutico, os estagiários evidenciaram em suas respostas o caráter inclusivista da sua função destacando a necessidade de que a criança acompanhada não apenas esteja inserida no contexto escolar, mas que tenha acesso à educação, através de ações planejadas e executadas em parceria com o professor titular e em conformidade com as necessidades específicas do educando.

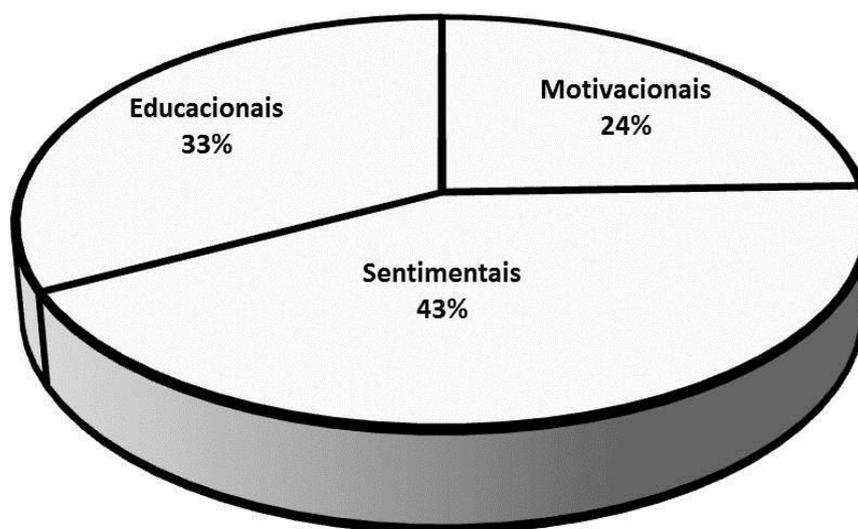
No entanto, ao serem questionados sobre suas concepções pessoais acerca do acompanhamento pedagógico, as respostas variaram de caráter mais afetivo, em que a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento do outro se constituiu num fator motivacional, de crescimento pessoal e profissional, ao caráter educativo, no qual o estagiário percebia-se como um mediador entre o aluno e o conhecimento.

Os resultados da pesquisa demonstraram o caráter subjetivo dos sentidos atribuídos à função de AP pelos estagiários, visto que encontramos entre as respostas expressões variadas para defini-la, como: ‘professor amigo’, ‘mediador’, ‘companheiro’, ‘facilitador’. Além disso, havia neste item a presença de sentimentos humanitários, como: carinho, amor, amizade,

empatia, dentre outros, junto a aspectos mais práticos, como salários, trabalho, aprendizado etc.

Por sua vez, os fatores motivadores da ação do estagiário no exercício da sua função, puderam ser categorizados em três grandes grupos, conforme mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1: Fatores aos quais os estagiários associam a função do Acompanhante Pedagógico



(Arquivo da pesquisadora)

A pesquisa detectou que os fatores relacionados aos sentimentos representavam a maioria das respostas, estando, na sua totalidade, relacionados a aspectos positivos. Dentre os sentimentos mais presentes nas respostas dos estagiários, destacavam-se: amor, respeito e carinho. Já, dentre os fatores educacionais: aprendizagem, ensino, aquisição de habilidades, inclusão e desenvolvimento. E entre os fatores motivacionais: estímulo, desafio, compromisso e vontade.

Outra diferenciação possível apontada pela pesquisa relacionou-se às concepções dos estagiários de Psicologia e Pedagogia. Enquanto os primeiros percebiam sua atuação com olhar voltado para a educação, o desenvolvimento de habilidades e para a oportunidade de crescimento profissional, os segundos apresentaram concepções mais voltadas a sentimentos humanitários, mostrando uma clara diferenciação entre as posturas das duas categorias profissionais.

O estudo revelou, contudo, que nas respostas de cada estagiário havia conceitos das várias categorias, apontado para o fato de que a atuação do AP despertava sentimentos e

concepções diversas acerca de um mesmo fenômeno, exemplificando bem os pressupostos vigotskyanos acerca do conceito de sentido que balizaram a pesquisa.

Outra importante contribuição desta foi a possibilidade de perceber que a atribuição de sentido é construída histórica e culturalmente e que as percepções dos estagiários e estagiárias possuíam um elemento único que caracterizava a função do AP (significado), demonstrado quando lhes foi solicitado a conceituação, mas que, no entanto, cada um atribuía à sua função visão que lhe era própria, permeada por suas vivências, sentimentos e motivações (sentido).

Assim, o estudo possibilitou a inferência de que a partir da relação AT-aluno-sistema a atuação do profissional de apoio estava se construindo no município de Teresina, fazendo-se no caminhar. O significado do acompanhamento terapêutico estava evoluindo e se desenvolvendo a partir dos sentidos que lhe eram atribuídos, a partir da relação dialética entre os sujeitos envolvidos. Não era, portanto, uma identidade pronta e acabada, mas em permanente construção.

3.7 A pedra no meio do caminho

O percurso do acompanhamento pedagógico foi curto em intervalo de tempo, mas intenso no fazer e não foi linear como pode ser percebido no histórico até aqui exposto. Alguns desafios de ordem institucional, técnica e humana se interpuseram entre o ideal e o real, corroborando a proposição de Rodrigues (2006) quando afirma que um sistema escolar inclusivo requer impreterivelmente a garantia dos recursos humanos e materiais necessários no sentido de diversificar os serviços e propiciar as adaptações estruturais quando preciso. Dentre os maiores desafios à execução da ação, identificadas no período compreendido entre o início de 2010 e final de 2013, destacam-se:

No gerenciamento da ação:

- A não efetivação ou demora no encaminhamento do AP à escola, ocasionando atraso no início das formações e no atendimento da demanda da equipe escolar;
- A constante rotatividade dos estagiários contratados para o exercício da função, dada muitas vezes às desistências em função do grande desafio e responsabilidade impostos ao estagiário em início de formação ou pelo término do contrato de no máximo 2 anos, o que fazia com que o investimento na formação e o próprio vínculo com o aluno se perdessem.

- A impossibilidade de contratação de especialistas para ministrar as formações e de material para subsidiar a aprendizagem do cursista, fazendo com que esta tarefa ficasse a cargo dos próprios técnicos da secretaria.
- Incompreensão por parte da equipe gestora e de técnico da secretaria quanto à função e, conseqüentemente, atuação do AP, ocasionando transferências de responsabilidades e orientações equivocadas.
- Equipe técnica insuficiente para a implantação, acompanhamento, monitoramento e avaliação da ação, especialmente nos anos 2011 e 2012, prejudicando especialmente o monitoramento da ação.

No ambiente escolar:

- Transferência total da responsabilidade da aprendizagem da criança acompanhada para o AP que era visto como a tábua de salvação do professor titular, ocasionando as formas sutis de exclusão. (MENDES, 2006).
- Concepção de que toda criança que apresente alguma dificuldade, seja de ordem comportamental ou de aprendizagem, precisava de acompanhamento pedagógico.
- Acreditar, como já afirmado anteriormente, que a atuação do AP deve acontecer no sentido de isolar as crianças das demais.
- Desconhecimento por parte da equipe acerca da educação especial na perspectiva inclusiva, acarretando equívocos na orientação do AP e no fazer pedagógico.
- Carência de formação dos docentes na área da educação especial na perspectiva inclusiva.
- Total dependência da criança, da família e da equipe escolar em relação ao AP, contrariando em absoluto a natureza do serviço que visava a autonomia do aluno.

No que diz respeito ao AP:

- Formação ainda insipiente para o exercício da função.
- A concepção de inclusão que se traduzia, muitas vezes, diretamente em práticas não inclusivas.

- O desejo e a disponibilidade para a realização do trabalho, o que representava grande diferencial, especialmente quando o que estava em jogo era a disponibilidade em aprender.

Diante da realidade apresentada, inúmeras foram as soluções, muitas vezes paliativas, adotadas no sentido de compensar as carências e garantir a execução da ação. No entanto, como afirma Mendes (2006) concepções românticas e argumentos ideológicos são insuficientes para o avanço do sistema educacional inclusivo. O processo é difícil, caro e doloroso, no entanto, é necessário. Uma colocação bastante pertinente, visto que não é mais possível brincar de fazer inclusão e o processo de implementação de educação de fato inclusiva não é barato, exige recursos humanos qualificados e estrutura adequada para o atendimento das especificidades dos alunos com NEE (RODRIGUES, 2006; MENDES 2006).

Assim, com base no exposto, concebemos ainda ser de fundamental importância estudar as concepções do próprio acompanhante pedagógico acerca da sua atuação na rede pública municipal de ensino de Teresina, no sentido de compreender melhor sua função e auxiliar em discussões que lhe dê os contornos necessários, uma vez que seu recente surgimento no contexto escolar está fortemente relacionado às questões suscitadas pela emergência das diferenças, desencadeada pelo crescente processo de inclusão escolar.

É válido ressaltar que, inúmeros ainda são os questionamentos, no que se refere à atuação do AP e que muito ainda precisa ser investigado no sentido de perceber se este profissional atua realmente como um agente de inclusão ou apenas mascara e reforça atitudes discriminatórias, à medida que se responsabiliza sozinho ou é responsabilizado pela equipe escolar pela aprendizagem do aluno, enquanto os outros atores se eximem do processo.

Tais questionamentos levam a perceber que as atividades desenvolvidas pelo AT requerem o exercício constante de reflexão crítica, sobre as práticas cotidianas no contexto escolar no intuito de que o mesmo amplie o conhecimento sobre a área da inclusão de modo que este o capacite a desempenhar um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, constituindo-se em fator de relevância social e política que o impulse a se assumir enquanto profissional humano, social e político.

A própria Nota Técnica do Ministério da Educação, que orienta o encaminhamento do profissional de apoio, precisa ser revista, visto que a mesma não define o perfil deste profissional e não determina os responsáveis pelo encaminhamento e, conseqüentemente, pela remuneração dos mesmos, deixando tais deliberações a cargo de cada sistema de ensino e, no

caso da rede privada, de cada instituição escolar, o que torna a construção desta identidade ainda mais complexa. Contudo, ainda que a NT seja insipiente, o sistema pode avançar.

No que tange ao perfil deste profissional de apoio, consideramos um risco encaminhar leigos, como ocorreu inicialmente com o acompanhamento terapêutico na Argentina e até mesmo aqui no Brasil, nas décadas de 60 e 70, para atuar na função em questão, em virtude da delicadeza e complexidade do trabalho que, a nosso ver, exige um mínimo de formação na área específica de atuação, isto porque, ao mesmo tempo, consideramos uma oportunidade de aprendizado ímpar para os estudantes, seja do curso de Pedagogia ou Psicologia, uma vez que terão a oportunidade de atuar diretamente, ainda durante o processo de formação acadêmica, com aquilo que mais tem assustado educadores e profissionais no contexto escolar: a diferença, o diferente, aquilo que destoa substancialmente do padrão.

Na próxima seção, descreveremos o percurso metodológico adotado no sentido de investigar as concepções do AP acerca da sua atuação na rede pública municipal de ensino de Teresina, objetivo norteador deste estudo.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

*Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui? – perguntou Alice.
Isso depende de para onde queres ir – respondeu o gato.*

Lewis Carrol

Na continuação da história contada por Lewis Carrol, Alice diz ao gato que pouco importava aonde chegar, ao que ele responde que, sendo assim, também pouco importava o caminho. No entanto, para fins deste estudo, o traçado do caminho a ser percorrido fez toda a diferença no sentido de investigar as concepções do AT acerca da sua atuação na rede pública municipal de ensino de Teresina. Sabíamos exatamente aonde queríamos chegar, portanto, não era qualquer caminho que nos serviria. Assim, nesta seção, apresentamos o percurso metodológico escolhido para o alcance dos objetivos propostos, o *locus*, os participantes, os instrumentos adotados, os procedimentos realizados e, por fim, a metodologia escolhida para a organização e análise das informações.

4.1 Natureza da pesquisa

O primeiro passo para a realização do trabalho ora apresentado consistiu em delimitar o que de fato queríamos investigar diante de um fenômeno tão recente na realidade teresinense, como o acompanhamento terapêutico.

Surgiu então a proposta da pesquisa, cujo percurso metodológico investigou a concepção do Acompanhante Terapêutico acerca da sua atuação na rede pública municipal de ensino de Teresina. E, com vistas a traçar o caminho percorrido, nos referenciamos em Esteban (2010), Marques (2006), Stake (2011), Marconi e Lakatos (2012), Souza (2008), Silva (2012) e Bardin (1994).

Ao discorrer sobre a importância da ciência enquanto instância sistematizadora de conhecimentos sobre o funcionamento das “coisas físicas, biológicas e sociológicas” Stake (2011, p. 21) destaca que, além da dimensão quantitativa em que o método científico costuma estar baseado, existe uma dimensão qualitativa na qual “[...] a experiência pessoal, a intuição e o ceticismo trabalham juntos para ajudar a aperfeiçoar as teorias e os experimentos. [...]”.

Ou seja, existe uma dimensão para além dos dados quantificáveis que busca a descrição e a análise detalhada do acontecimento, fenômeno, evento ou objeto que é pesquisado.

É desta dimensão que estamos nos utilizando com vistas a responder as indagações sobre a concepção do Acompanhante Terapêutico acerca da sua atuação no contexto da escola comum na rede pública municipal de ensino.

Adotamos como paradigma norteador desta pesquisa a abordagem qualitativa, conceituada por Marques (2006, p.38) como “uma abordagem largamente utilizada no universo das ciências sociais, e, por conseguinte da educação, quando a opção é trabalhar principalmente com representações sociais, que grosso modo podem ser entendidas como a *visão de mundo*”. E, no caso deste trabalho, utilizamos mais especificamente a pesquisa qualitativa do tipo descritiva, uma vez que esta objetiva analisar o fenômeno, fazendo uma descrição detalhada e profunda do objeto que se propõe a pesquisar.

Tal escolha se deu por acreditarmos que a abordagem qualitativa do tipo descritiva melhor responderia aos objetivos propostos, uma vez que permitiria a análise subjetiva dos sujeitos desta investigação, possibilitando também o aprofundamento da temática em questão, pois como afirma Marques (2006, p.39) é uma abordagem que nos possibilita “compreender as percepções comuns e incomuns presentes na subjetividade das pessoas envolvidas na pesquisa, notadamente na condição de objeto-sujeito”. Uma compreensão que exige do pesquisador uma inserção na realidade pesquisada com vistas à coleta de dados sobre ela.

Neste sentido, Esteban (2010, p. 129) afirma que na pesquisa qualitativa é importante que o pesquisador realize sua investigação no “mundo real”, buscando compreender os fenômenos a partir do contexto no qual estão inseridos.

Uma característica fundamental dos estudos qualitativos à sua atenção ao *contexto*; a experiência humana se perfila e tem lugar em contextos particulares, de maneira que os acontecimentos e fenômenos não podem ser compreendidos adequadamente se são separados daqueles. (Grifo da autora)

Ainda segundo a autora, o pesquisador qualitativo precisa desenvolver a habilidade de analisar os acontecimentos em sua totalidade a partir das qualidades que os regulam, descartando, a partir desta perspectiva, a possibilidade de análise de variáveis separadas.

É nessa linha de pensamento que concebemos ser de fundamental importância a compreensão da atuação do Acompanhante Terapêutico enquanto auxiliar na inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais na rede pública municipal de ensino de Teresina, dada às especificidades e contornos que este vem ganhando desde sua

implementação no ano de 2010. E, no intuito de propiciar melhor compreensão à pesquisa proposta, necessário se faz o esclarecimento de alguns termos contidos no seu título e que são inerentes à sua natureza.

O primeiro termo trata-se de *concepção* que, segundo Souza (2008), tem sua origem no latim *conceptione* e significa conceber, gerar, podendo ser usado tanto para referências ao campo da experiência prática quanto ao mundo das ideias e, por consequência, dos conceitos. Além disso, a autora ainda chama a atenção para o fato de que:

O uso do termo concepção também é utilizado para discriminar características de sistemas filosóficos ou científicos. Concepção envolve ainda compreensão, determinada maneira de ver ou apenas um ponto de vista. Vale ressaltar que os conteúdos que configuram tais elaborações são provenientes das relações que se estabelecem no interior de determinadas formações culturais e que refletem o movimento dialético destas. (SOUZA, 2008, p. 56)

Mais uma vez observamos a importância de que a análise qualitativa seja feita dentro do contexto no qual o objeto de investigação está inserido, como já ressaltou Esteban (2010), consistindo em um mergulho nos modos de ver, sentir e significar do sujeito investigado acerca do fenômeno em estudo.

Portanto, investigar a concepção do sujeito acerca de um determinado fenômeno implica no desvelamento da sua subjetividade, dentro de um contexto específico, no sentido de revelar crenças, atitudes, valores e conceitos sobre determinada temática. Sobre isto, Souza (2008) cita:

A subjetividade apresenta-se, simultaneamente, como processo e como organização. Por um lado, como processo, constitui e é constituída pelo indivíduo e pelos diferentes espaços sociais nos quais este atua; por outro, seu caráter organizador advém do fato de que, à medida que os processos vão se constituindo, surgem outros que necessitam ser, por sua vez, elaborados, organizados e integrados na personalidade, numa construção contínua e permanente que não se esgota. (SOUZA, 2008, p. 56 apud FORTES-LUSTOSA, 2004, p.55).

Assim, investigar as concepções do AT acerca da sua atuação na rede pública municipal de ensino de Teresina significou desvendar como estes concebiam sua função e sua importância junto ao aluno com NEE, baseados em suas próprias experiências, a partir do sentido que cada um/uma atribuiu ao significado do seu fazer.

O segundo termo a ser esclarecido é o que nomeia o sujeito da pesquisa ‘Acompanhante Terapêutico’, no caso específico deste trabalho, se refere aos profissionais de apoio à inclusão de alunos com deficiência e TEA, encaminhados para as salas regulares e denominados, até o final de ano de 2013, na rede pública municipal de ensino de Teresina como ‘Acompanhantes Pedagógicos’ e, atualmente, como ‘Auxiliares de Apoio à Inclusão’.

Assim, é a partir dos esclarecimentos sobre os termos anteriormente mencionados, que buscamos clarificar o propósito e a construção do trabalho que ora se apresenta.

4.2 Sujeitos da pesquisa

Desde a implementação da ação de acompanhamento terapêutico no ano de 2010 até o final do ano de 2013, atuaram na rede pública municipal de ensino de Teresina 236²⁰ ATs, atendendo a 265 crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Um universo bastante amplo para o desenvolvimento do trabalho como o que aqui se propôs.

Sendo assim, para fins deste estudo, a pesquisa foi desenvolvida com quatro sujeitos, dois alunos da área da Psicologia e dois da Pedagogia, com idades entre 21 e 23 anos, solteiros, cursando entre o 7º e o 10º período dos seus respectivos cursos, que atuaram como Acompanhantes Terapêuticos na rede pública municipal de ensino de Teresina entre os anos 2010 e 2013 tendo, a princípio, os seguintes critérios como balizadores da escolha:

1. Atuação nas séries iniciais do ensino fundamental, visto que este é o segmento da educação básica no qual se concentram os maiores investimentos no âmbito das políticas públicas da referida rede;
2. Tempo mínimo de 1 ano de experiência como Acompanhante Terapêutico na referida rede.
3. Obtenção de melhor desempenho, aferido pela avaliação realizada nos anos de 2011 e 2012 pelas equipes gestoras das escolas nas quais os ATs atuaram (ver anexo C).

Balizar a escolha dos sujeitos em tais critérios, a nosso ver, implicou na possibilidade de maior investigação e, conseqüentemente, contribuição no que se refere à temática proposta neste trabalho. Assim, chegamos aos seguintes sujeitos:

²⁰ Dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação de Teresina

✓ **Sujeito 1:** Articulador

Caracterização: Sexo masculino, 22 anos, solteiro. Atualmente, graduado em Psicologia. Não fez cursos específico para acompanhamento terapêutico, porém, participou da formação para acompanhantes pedagógicos, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina. Atuou como AT numa escola da zona urbana/norte de Teresina, durante todo o ano de 2012, quando teve a oportunidade de acompanhar 2 alunos, ambos também do sexo masculino e cursando o 3º ano, mas em salas diferentes. O primeiro, durante o primeiro semestre, com diagnóstico de esquizofrenia hebefrênica e deficiência intelectual moderada e, o segundo, durante o segundo semestre letivo, com laudo atestando TDAH. Motivo do desligamento: a decisão da não contratação dos estagiários de psicologia para atuarem como AP/AT no ano de 2013.

✓ **Sujeito 2:** Desafio

Caracterização: Sexo feminino, 21 anos, solteira. Atualmente, cursando o 7º período do curso de Pedagogia. Não fez curso específico para acompanhamento terapêutico, porém, participou da formação para acompanhantes pedagógicos, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina. Atuou como AT numa escola da zona urbana/leste de Teresina, durante os anos de 2012 e 2013, quando teve a oportunidade de acompanhar 4 alunos. No primeiro ano, acompanhou 2 alunos, em séries e salas diferentes, um no 2º ano, com diagnóstico de Paralisia Cerebral e outro, no 4º ano, com diagnóstico de Deficiência Intelectual, ambos do sexo masculino. No segundo ano de atuação, continuou acompanhando o aluno com Deficiência Intelectual (DI), agora no 5º ano, passando a acompanhar também um aluno com TEA e um aluno com Deficiência física e Intelectual, ambos no 1ºano. Todos do sexo masculino. Motivo do desligamento: término do período de estágio.

✓ **Sujeito 3:** Entrega

Caracterização: Sexo feminino, 22 anos, solteira. Atualmente, cursando o 10º período do curso de Psicologia. Não fez curso específico para acompanhamento terapêutico, porém, participou da formação para acompanhantes pedagógicos, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina. Atuou como AT numa escola da zona urbana/sudeste de Teresina,

durante o 2º semestre do ano de 2013, quando teve a oportunidade de acompanhar 1 aluna, do sexo feminino, no 3º ano do Ensino Fundamental, com diagnóstico de Paralisia Cerebral. Motivo do desligamento: indisponibilidade de horários devido aos estágios curriculares da graduação.

Sujeito 4: Experiência

Caracterização: Sexo feminino, 23 anos, solteira. Atualmente, graduada em Pedagogia. Não fez curso específico para acompanhamento terapêutico, nem participou da formação para acompanhantes pedagógicos, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina. Contudo, já possuía curso de LIBRAS, antes de atuar como AT numa escola da zona urbana/norte de Teresina, durante todo o ano de 2012, quando teve a oportunidade de acompanhar 2 alunas, irmãs, ambas do sexo feminino, com surdez e cursando o 3º ano do Ensino Fundamental, na mesma sala de aula. Motivo do desligamento: término do período de estágio.

A motivação para a escolha destes sujeitos foi o desejo de investigar as concepções destes ATs acerca da sua atuação junto aos alunos com NEEs na rede pública municipal de ensino de Teresina, pois acreditamos na reflexão acerca da própria prática como condição essencial para um fazer mais consciente, social e politicamente engajado.

4.3 *Lócus* da pesquisa

Dada à impossibilidade de realizar o estudo nas escolas nas quais os sujeitos atuaram, uma vez que no período de desenvolvimento da pesquisa, início do ano de 2014, encontravam-se todos desligados da ação, em sua maioria por término de contrato, e tendo em vista que as novas lotações só se efetivariam em meados do mês de abril, definimos como *lócus* da pesquisa, a DEI da Secretaria Municipal de Educação de Teresina.

O prédio onde a referida Divisão funciona fica localizado atualmente na Rua Benjamin Constant, nº 1616, Centro/Norte e caracteriza-se como um anexo da SEMEC, localizada na Rua Areolino de Abreu, nº 1507, Centro. Nele, atuam: 3 psicólogas, 2 assistentes sociais, 3 fonoaudiólogas, 1 intérprete de LIBRAS e 5 pedagogas especialistas em psicopedagogia.

Para a realização da pesquisa foi-nos disponibilizada uma sala com ambiência adequada, sendo que a equipe desde o princípio demonstrou total disponibilidade em colaborar também com o fornecimento de dados e documentações necessárias.

4.4 Instrumentos de coleta de dados

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optamos pela entrevista como o instrumento que, a nosso ver, melhor responderia aos objetivos propostos, possibilitando a coleta das informações necessárias acerca do objeto em investigação.

Segundo Marconi e Lakatos (2012, p. 80) a entrevista “é um encontro entre duas pessoas afim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”, o que a tornou de suma importância para a realização deste estudo, visto que nos permitiu obter a opinião dos sujeitos desta pesquisa acerca da temática em questão.

Para Silva (2012, p. 153) “É importante destacar que a entrevista elaborada para pesquisas e/ou avaliações é sempre uma conversa com propósito previamente definido pelo pesquisador e/ou avaliador”. Assim, o instrumental utilizado foi composto de 14 questões subjetivas acerca da atuação do Acompanhante Terapêutico nas escolares regulares da rede pública municipal de ensino de Teresina (ver apêndice B), elaboradas de modo a atender ao objetivo proposto neste estudo.

Além disso, o entrevistado foi convidado a preencher um formulário para coleta de dados sociodemográficos com vistas à obtenção de informações consideradas relevantes e que, a nosso ver, poderiam auxiliar na compreensão do fenômeno em questão (ver apêndice A), sendo que o contato com estes foi realizado por intermédio da DEI.

As entrevistas foram gravadas em áudio, mediante a autorização prévia dos entrevistados e depois foram transcritas e analisadas pela pesquisadora, que garantiu a confidencialidade e o sigilo acerca da identidade dos participantes, bem como prestou os devidos esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa (ver anexo A). Levando-se em conta o conselho de Silva (2012, p. 157), segundo a qual:

[...] é fundamental que a relação entre entrevistador e o entrevistado seja empática para que o entrevistado se sinta relaxado, confiante e aceito e possa, dessa forma, falar franca e profundamente sobre o que lhe é perguntado. Por outro lado, se elementos negativos, como distância, hostilidade, suspeita, ansiedade, dentre outros permearem a entrevista, ela estará fadada ao insucesso.

Assim, buscamos o estabelecimento de relação amistosa entre entrevistador e entrevistado, pautada na confiança, para que tivéssemos êxito na obtenção das informações necessárias ao estudo proposto. As entrevistas duraram em média 35 minutos e ocorreram de maneira tranquila e satisfatória, permitindo a coleta dos dados necessários ao trabalho, cuja metodologia de análise será descrita no tópico a seguir.

4.5 Análise e construção da informação

Primeiramente, nos reportaremos aos estudos de Silva (2012) no sentido de esclarecer dois termos essenciais para a compreensão sobre o método de análise e construção da informação, adotado nesta pesquisa: *analisar e categoria*.

Segundo a autora, “analisar significa repartir o todo em pequenas partes em função do objetivo e das questões avaliativas que norteiam o roteiro da entrevista”. Ou seja, a partir de critérios rigorosamente estabelecidos e com base nos objetivos propostos, o pesquisador deve ler atentamente o conteúdo das entrevistas, com vistas a organizá-los em os grupos de respostas com o mesmo teor - denominados de *categorias* para posteriormente se deter no estudo minucioso dos mesmos (SILVA, 2012, p. 177).

Dessa forma, *categorias* são estruturas analíticas construídas pelo entrevistador, avaliador que reúnem e organizam o conjunto de informações obtidas a partir do fracionamento e da classificação do todo em temas inter-relacionados. Em cada *categoria*, o pesquisador/avaliador aborda determinado conjunto de respostas dos entrevistados, descrevendo, analisando, referindo-se à teoria, citando frases colhidas durante as entrevistas, elaborando um conjunto, ao mesmo tempo, independente e articulado. (Idem, p. 177, grifo da autora).

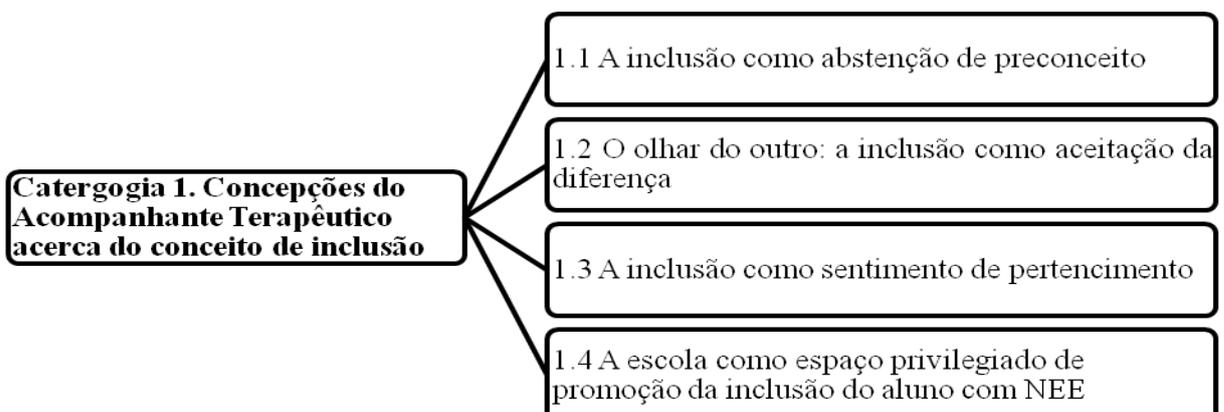
Assim, para o tratamento dos dados e construção da informação a partir das respostas obtidas nas entrevistas, adotamos a análise de conteúdo que, segundo, Bardin (1994, p. 31) “Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”. Para tanto, seguiremos a fases sugeridas pela autora, buscando a melhor forma de otimizar a utilização dos dados coletados. Sendo elas:

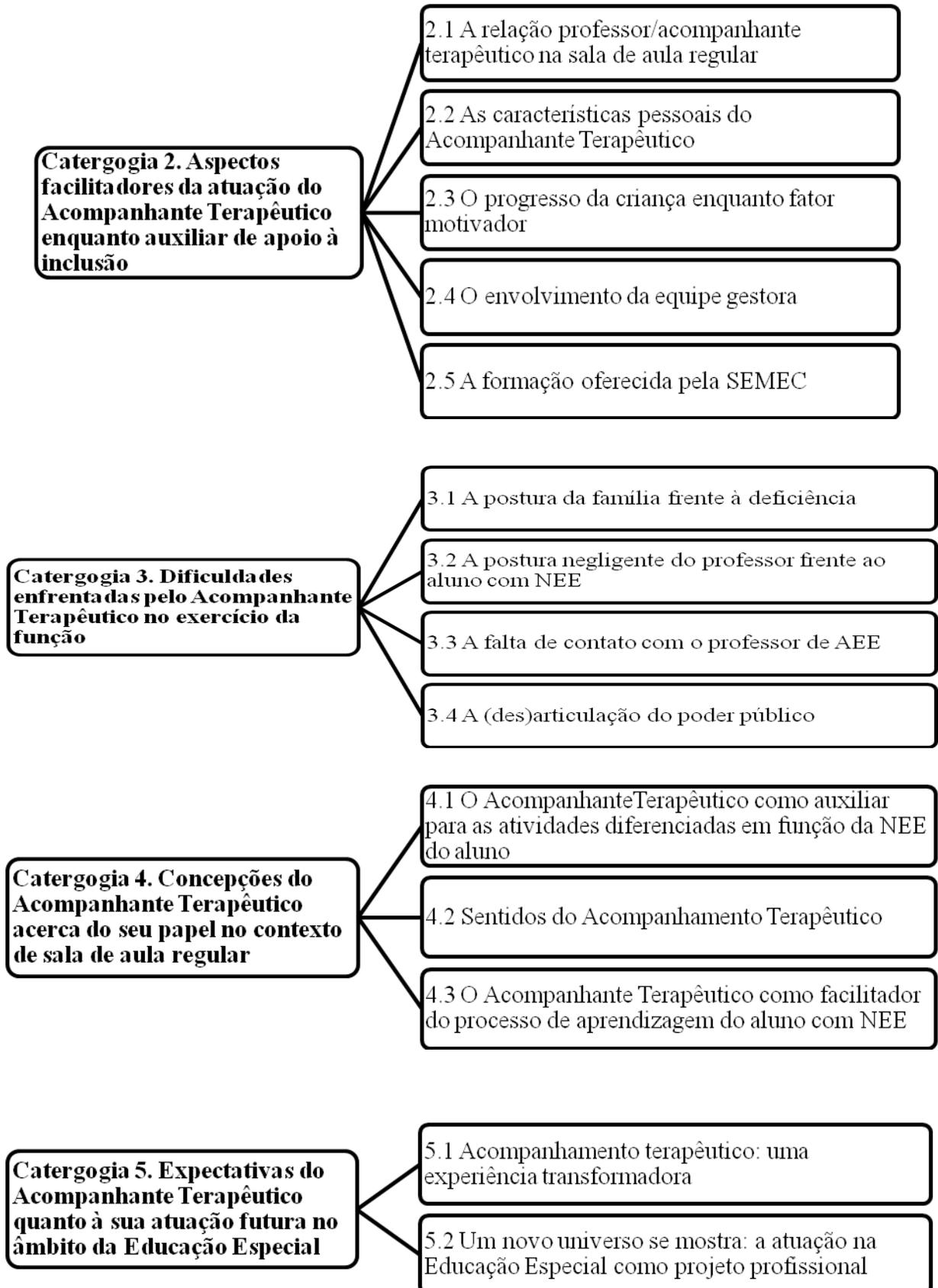
- Pré-análise: fase onde serão organizadas as ideias iniciais, que segundo a autora possui três metas: escolha dos documentos; formulação das hipóteses e dos objetivos; e, a elaboração dos indicadores necessários à interpretação final;
- Exploração do material: etapa cujo objetivo é a operacionalização das decisões tomadas na pré-análise;
- Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação: fase em que os dados coletados durante a pesquisa serão submetidos a análise à luz dos aportes teóricos escolhidos.

Desta forma, após a coleta dos dados, procedemos a análise minuciosa da fala dos entrevistados com objetivo de categorizar as informações que melhor respondiam aos objetivos deste trabalho e, posteriormente, fazer as inferências necessárias ao estudo ora apresentado com base na teoria. Para Silva (2012, p. 182-183):

[...] a **categorização** visa alcançar o núcleo central do texto da entrevista e envolve uma série de etapas previamente definidas. Para facilitar a análise de categorização, pode-se também identificar **subcategorias** ou atributos inerentes às *categorias*, isto é, conceitos de ordem hierarquicamente inferior aos da *categoria* e que deverão concorrer para a caracterização da mesma, numa visão de pertencimento, no entanto, se diferenciarem da categoria maior [...]. (Grifos da autora)

Ou seja, as subcategorias apoiam as categorias no sentido de facilitar a análise dos dados obtidos nas entrevistas. E, segundo Silva (2012), podem emergir ainda durante a construção do corpo teórico da pesquisa e ir se modificando no decorrer da mesma, em processo dinâmico de confrontação entre teoria e empiria. Dessa forma, elencamos cinco categorias de análise:





No intuito de facilitar a compreensão do leitor, cada categoria e subcategoria será explicada detalhadamente na próxima seção. No entanto, é importante ressaltar que este não é um esquema rígido e que, na análise dos dados, levou-se em conta o contexto, os significados implícitos, atitudes como os choros e os silêncios e o corpo teórico que fundamenta o trabalho.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DA INFORMAÇÃO

Os homens em geral formam suas opiniões guiando se antes pela vista do que pelo tato, pois todos sabem ver, mas poucos sentir. Cada qual vê o que parecemos ser, poucos sentem o que realmente somos.

Maquiavel

Partindo da máxima de que cada ponto de vista é a vista de um ponto, os resultados e análises apresentados a seguir versam acerca das concepções de acompanhantes terapêuticos que atuaram na rede pública municipal de ensino entre os anos 2010 e 2013, período inicial de implementação desta prática nas salas regulares do referido sistema educacional. As categorias surgiram tanto previamente, estabelecidas com base nos objetivos definidos para a produção deste trabalho, quanto posteriormente, oriundas do processo de investigação adotado para fins desta pesquisa. Assim, serão aqui discutidas: as concepções do acompanhante terapêutico acerca do conceito de inclusão; os aspectos facilitadores da atuação do acompanhante terapêutico enquanto auxiliar de apoio à inclusão na sala de aula regular; os aspectos dificuldades enfrentadas pelo acompanhante terapêutico durante sua atuação; as concepções do acompanhante terapêutico acerca do seu papel no contexto de sala de aula regular; e, as expectativas do acompanhante terapêutico quanto à sua atuação futura no âmbito da Educação Especial.

5.1. Concepções do Acompanhante Terapêutico acerca do conceito de inclusão

O primeiro aspecto investigado tratou das concepções dos ATs acerca do conceito de inclusão. Tal escolha se deu por acreditarmos que os sentidos atribuídos por estes ao conceito em questão influenciam diretamente no delineamento das estratégias utilizadas junto ao aluno com deficiência e TEA no contexto de sala regular, caracterizando as ações como inclusivas ou apenas integradoras.

Tabela 2: Concepções do Acompanhante Terapêutico acerca do conceito de inclusão

	SUBCATEGORIAS	ATs
		Frequência
5.1.1	A inclusão como abstenção de preconceito	2
5.1.2	O olhar do outro: a inclusão como aceitação da diferença	1
5.1.3	A inclusão como sentimento de pertencimento	3
5.1.4	A escola como espaço privilegiado de promoção da inclusão do aluno com NEE	2

5.1.1 A inclusão como abstenção de preconceito

A análise da tabela aponta, em primeiro lugar, para a concepção de inclusão como abstenção de preconceito, mencionada por 2 dos 4 entrevistados, revelando a necessária reflexão acerca da maneira pela qual o outro é concebido no processo educativo. Segundo os sujeitos da pesquisa, o preconceito se constitui em uma barreira que dificulta ou impede a abertura ao outro, no caso, ao aluno com NEE e obstaculiza o processo de inclusão. Na concepção do Articulador:

“Incluir [...] é abster-se de todo preconceito, de tudo aquilo que te impede de se aproximar do outro. Eu não digo nem destruir, mas minimizar as barreiras que impedem você de se aproximar, de construir um laço, enfim, de tá em contato com essa realidade.” (Articulador)

Se levarmos em conta que a escola reproduz as relações sociais e, conseqüentemente as relações de poder que a determinam, como afirmam Magalhães e Stoer (2011), as atitudes baseadas no preconceito submetem o aluno com NEE ao estigma da inferioridade e ineficiência, funcionando como uma barreira que isola, retirando deste a oportunidade do pleno desenvolvimento e participação nas atividades escolares e de interação com os pares em condições de igualdade.

Para Articulador, a inclusão é um processo desafiador que requer reflexão acerca do binômio inclusão /exclusão (Araripe, 2012) e dos conceitos pré-estabelecidos acerca das potencialidades do aluno com NEE. Uma revisão paradigmática. Para ele a inclusão:

“É um processo muito desafiador! Mas, de grande relevância porque a escola, enquanto ambiente social, deve ser capaz de proporcionar isso para essas outras pessoas, para esses outros indivíduos que estão em construção,

estão em desenvolvimento. Então, digamos que a escola é um suporte que se faz necessário ao processo de desconstrução de preconceito.” (**Articulador**)

Percebemos que a forma como Articulador concebe a inclusão está de acordo com o que afirmam Sartoretto (2008) e Mantoan (2005). A primeira, ao discorrer sobre o significado da palavra incluir relaciona-a a sentimento de pertencimento e aponta a adoção de práticas pedagógicas que permitam ao aluno com NEE ter seus conhecimentos e potencialidades reconhecidos e valorizados como condição essencial para que os pressupostos da educação inclusiva se efetivem no contexto escolar. Ideia corroborada por Mantoan quando afirma que a educação inclusiva só é possível à medida que acolhe todas as pessoas indistintamente. Não cabendo, pois, neste contexto, atitudes preconceituosas e discriminatórias.

A inclusão pressupõe, portanto, formas de interação positiva com o outro na qual as diferenças agregam valor ao processo educativo. Como falou Articulador, um processo desafiador de desconstrução de crenças pré-concebidas acerca do aluno com NEE, crenças essas que muitas vezes colocam-no em um lugar de menos valia em relação aos pares. O que ele afirma, portanto, vai ao encontro do que considera Fortes-Lustosa (2011) acerca da rejeição de crenças e valores arraigados quando se defende a educação inclusiva.

Neste sentido, Desafio mostra-se um tanto quanto cética em relação à consolidação da educação inclusiva, ressaltando que para a inclusão se efetivar outras condições se fazem necessárias, além daquelas pertinentes ao papel da escola enquanto espaço de suporte à desconstrução do preconceito, ressaltadas pelo Articulador. Para ela, o preconceito é sim uma grande barreira, contudo, além da reflexão apontada pelo colega, alerta que é preciso também investimento e políticas públicas que garantam as condições necessárias para a efetivação dos paradigmas da inclusão, como afirma no depoimento:

“A inclusão é um processo quase impossível porque nós sabemos que hoje, amanhã e sempre vai ter preconceito, vai ter quem coloque barreiras. Nem todo mundo está preparado pra inclusão. Falta conhecimento, falta educação, faltam políticas públicas, falta investimento, falta uma série de coisas que podem levar esse sonho a se tornar realidade.” (**Desafio**)

Um ponto de vista bastante pessimista se levarmos em conta que Desafio é uma estagiária em início de carreira no magistério, sua descrença vai além das ações do poder público, reflete uma absoluta falta de fé no outro e, conseqüentemente, na possibilidade de que mais cedo ou mais tarde a inclusão se efetive de direito e de fato, desânimo que possivelmente se refletirá na sua prática pedagógica.

Contudo, como vimos na seção 2 desta dissertação, a inclusão é um processo complexo que abrange dimensões históricas, culturais, ideológicas políticas e econômicas (MENDES, 2006; RODRIGUES, 2006). Assim a consolidação de um novo paradigma escolar implicará na busca de alternativas para a consolidação de uma organização diferenciada que atenda ao múltiplo, como assevera Silva (2000), pois para a ressignificação dos conceitos que sustentam os preconceitos, necessário se faz o questionamento do poder de hierarquização do “normal” e do “anormal” e a aceitação da diferença como essencial ao pleno desenvolvimento humano.

5.1.2 O olhar do outro: a inclusão como aceitação da diferença

A inclusão como aceitação da diferença, manifestou-se claramente na fala de apenas 1 sujeito e está intimamente relacionada à concepção de inclusão como abstenção do preconceito vista no tópico anterior. Ambas requerem uma reflexão acerca de crenças fortemente arraigadas que por si só, como afirma Fortes-Lustosa (2011), já é uma conquista rumo aos paradigmas da educação inclusiva. Para Desafio:

“Inclusão não é só quando se coloca uma criança com necessidades educacionais especiais em sala de aula, inclusão é quando ela se sente parte daquele ambiente, quando ela consegue se sentir bem. Não adianta a criança ir pra escola se lá os outros - tanto alunos como professores ou funcionários da escola - veem ela de forma diferente.”
(Desafio)

A concepção de Desafio acerca do conceito de inclusão nos remete às reflexões de Magalhães e Stoer (2011), defensores da ideia de que maneira de pensar o diferente / a diferença no contexto educativo determina os 4 modelos relacionais das quais emergirão as práticas inclusivas em educação, sendo eles: modelo etnocêntrico, no qual a diferença e medida classificatória, cujo produto é uma educação compensatória; modelo da tolerância, no qual a diferença é reconhecida apenas para ser tolerada, resultando numa relação tolerante / tolerado; modelo da generosidade, no qual o diferente é produto de uma relação e deve ser apenas cuidado; e, por fim, o modelo relacional, baseado na concepção da diferença como inerente à condição humana e, portanto, condição essencial ao ato educativo emancipatório.

As diferenças são, conforme os modelos propostos, pensadas como balizadoras das ações educativas. Nesse sentido, Skliar (2006) chama a atenção para o cuidado com o que ele

denomina “obsessão pelos diferentes”, alertando para o fato de que muitas vezes as diferenças são pensadas e concebidas como critérios balizadores de normalização e padronização, fenômeno que redundando em mais exclusão que, por sua vez, gera mais demanda à inclusão. A exaltação da diferença produz, portanto, um círculo vicioso de exclusão / inclusão que em nada ajuda na consolidação dos paradigmas inclusivos.

O conceber sobre a diferença, segundo Desafio, é condição determinante para a efetivação ou não dos pressupostos da educação inclusiva no contexto escolar e está essencialmente relacionada ao olhar do outro. Olhar que pode segregar, excluir, integrar ou incluir dependendo de como o outro em sua diferenciação é concebido. Sobre isto, Skliar (2006) e Mantoan (2005) afirmam que o cerne da questão não está propriamente no modo de conceber as diferenças, mas na forma como as práticas educativas têm produzido ‘diferentes’ no intuito de ressaltar uma dada identidade como única e legítima, levando ao movimento em busca do padrão ideal, redundando em mais exclusão.

Assim, ao aluno com NEE é preciso muito mais do que o acesso ao espaço físico da sala de aula, é preciso que o contexto escolar possibilite a interação com o outro, numa relação pautada no respeito e na aceitação das diferenças como característica inerente à condição humana (MANTOAN, 2005; MENDES, 2003). É necessário muito mais do que a garantia de acessibilidade física, é essencial que haja acessibilidade humana, possível apenas diante da sensibilidade frente ao outro e da crença em seu potencial de desenvolvimento independente da condição na qual se apresenta em dado momento.

A educação inclusiva se constitui, portanto, em *lócus* privilegiado de trocas afetivas, no qual o olhar acolhedor do outro faz toda a diferença. Espaço de convivência e compartilhamento, de estar com, de interação, onde a diferença não é negada ou ressaltada, apenas aceita como condição de alteridade. Lugar em que a inclusão não precisa ser sequer pensada, pois é simplesmente vivida.

5.1.3 A inclusão como sentimento de pertencimento

A inclusão relacionada ao sentimento de pertencimento foi a subcategoria mais frequente neste item, aparecendo nos depoimentos de 3 dos 4 sujeitos entrevistados. Tal concepção é corroborada pelas ideias de Sartoretto (2008) e Mantoan (2005), para quem todo e qualquer procedimento pedagógico pautado nos pressupostos da Educação Inclusiva terá como pressuposto o respeito a diferença e a valorização de todas as possibilidades do aluno com NEE e isso significa acolher, despertando no outro o sentimento de pertencer, de fazer

parte, de estar envolvido e não apenas de estar junto. Podemos verificar isto nas falas que se seguem:

“Então eu acho que inclusão é isso, é quando o aluno se sente importante na sala de aula se sente presente, se sente bem, quando ele consegue não só aprender os conteúdos, mas quando ele consegue se sentir bem, que, apesar dele ter aquela dificuldade, tem gente ali para ajudar ele. Tem sempre o professor, tem o educador, tem a escola, a família. Acho que é um conjunto de coisas que tornam o aluno incluído na sala de aula, não só o professor, mas é todo um conjunto.” **(Desafio)**

“Para mim, incluir é dar importância ao que tem importância. É agregar valor ao que não está sendo visto e tem que ser visto. No sentido de você cuidar do que está sendo excluído de uma forma que não tem sentido e o que está sendo excluído é a necessidade das pessoas. Necessidade de estudar, de crescer, de evoluir, de desenvolver suas habilidades, de ser reconhecido no mercado de trabalho, de ser reconhecido enquanto sujeito de valor.” **(Entrega)**

“Incluir é não deixar pessoa à margem. É possibilitar que todos alcancem um objetivo. Que aqueles que estão à margem também consigam ter acesso à educação. Então pra mim, inclusão é esse processo de dar a essas pessoas a possibilidade de estar dentro da sala de aula, de estar vivenciando a experiência educacional. Incluir, pra mim, é possibilitar todo esse universo de experiência para a criança com outras crianças, pois às vezes ela ficava mais sozinha, mais solitária, mais afastada. É possibilitar essa socialização nesse meio educacional para que elas tenham essa vivência de sala de aula, essas experiências educacionais. Inclusão envolve todos esses processos: socialização, a prática educativa.” **(Experiência)**

Ao analisarmos o depoimento de Desafio, além de chamar a atenção ao necessário despertar do sentimento de pertencimento, de bem estar e de fazer parte efetivamente do contexto escolar, essenciais para que o aluno se desenvolva, a Acompanhante Terapêutica convida à reflexão sobre a necessidade de envolvimento de todos os profissionais da escola na inclusão do aluno com NEE, experiência que muito assusta aos profissionais da educação e que precisa ser reconhecida e valorizada como condição imprescindível para o sucesso do ato educativo que se traduz na aprendizagem e consequente autonomia de todos os sujeitos.

Sobre isto, Magalhães e Stoer (2011) destacam na Educação Inclusiva a potencialidade de oportunizar a todos os profissionais da escola a reflexividade sobre as nuances da inclusão, possibilitando o desenvolvimento de concepções e práticas promotoras de condições de igualdade e sucesso.

Já os depoimentos de Entrega e Experiência relacionam a sensação de pertinência à não estar à margem, ou seja, de estar inserido e participar ativamente do processo educativo em condições de igualdade de oportunidade para que possa se desenvolver como sujeito e como cidadão, apontando para a necessidade de mudança na forma de olhar o outro e sua subjetividade, uma vez que a maneira como a educação concebe este outro não é algo externo ao ato educativo, mas inerente à sua natureza e determina todo e qualquer direcionamento dado. (MAGALHÃES e STOER, 2011; MENDES, 2003; RODRIGUES, 2001).

Infere-se, portanto, que a aceitação da diferença como condição humana é imprescindível àqueles e àquelas que se propõem ao atendimento do aluno com NEE, pois significa olhá-los como sujeitos dotados de potencialidades e limitações como qualquer outro. Acolhê-lo na sua alteridade implica em dar-lhe a oportunidade de pertencer e estar com e entre os pares, possibilitando assim que a aprendizagem se efetive de acordo com os pressupostos da abordagem histórico-cultural de ZDP, conforme descrito ao final da seção 1 desta dissertação.

5.1.4 A escola como espaço privilegiado de promoção da inclusão do aluno com NEE

A escola como espaço privilegiado de promoção da inclusão do aluno com NEE também apareceu explicitamente na fala de apenas 2 sujeitos. Contudo, é um tópico que merece destaque, pois como afirmaram Magalhães e Stoer (2011), é no âmbito educacional onde as relações sociais são reproduzidas, configurando-se em um espaço no qual a relação com as diferenças, assim como todas as relações sociais, se estruturam pela forma como o poder está distribuído, originando os 4 modelos relacionais mencionados no tópico 5.1.2 desta seção e descritos na seção 2 desta dissertação.

O inevitável contato com a diferença no contexto educacional e com a multiplicidade daí decorrentes desafia a escola a repensar o modo como concebe as diferenças em seu interior, obrigando-a a sair da inércia pedagógica na qual se encontra. (SERENO, 2006). Os depoimentos a seguir expressam esse sentimento:

“A sociedade exclui, mas a escola tem a obrigação de incluir porque ela é um ser como qualquer outro, tem sentimentos, pensamentos, gostos, vontades, sonhos. Por que não dizer que uma criança dessas tem um sonho? Quem é que sabe? Ninguém vive o mundo dela!”
(Desafio)

“Eu vejo a escola, como um espaço criador de novas oportunidades, onde tem muitas crianças carentes que precisam disso, desse suporte dado pelo acompanhante terapêutico.” (**Articulador**)

A fala do Articulador aponta para a questão apresentada por Rodrigues (2006), na qual afirma que a escola precisa criar serviços de qualidade no intuito de atender às especificidades da sua clientela. Contudo o autor chama a atenção para o fato de que, para que isto aconteça, é necessária a disponibilização de mais matérias e recursos humanos à mesma. Nesse sentido, Mendes (2006) alerta para a necessidade de transcender a visão ideológica e romantizada de que a inclusão representa menos custos e de que seja fácil realizá-la. O processo inclusivo custa caro, mas efetivá-lo é o único caminho para uma sociedade mais justa e igualitária.

Na fala de desafio há o chamamento para que a escola encare seus problemas internos, assim como o que ocorre no contexto mais amplo. A instituição escolar precisa aceitar que a multiplicidade existe e que o sucesso do ato educativo depende de olhar o outro em suas origens, valores e sentimentos. Significa aceitar que a aprendizagem pode se expressar dos mais variados modos, que seu interior é o espaço adequado para que isto aconteça e que a concepção de inclusão adotada influenciará fortemente as ações voltadas ao público alvo da Educação Especial.

5.2 Aspectos facilitadores da atuação do Acompanhante Terapêutico enquanto auxiliar de apoio à inclusão

Os aspectos facilitadores da atuação do AT estão relacionados aos aspectos afetivos e volitivos, mencionados por Vygotsky (2000) e que dão origem aos sentidos atribuídos por estes ao seu fazer. Entendemos que analisá-los poderá ajudar na construção de significados mais consistentes acerca da atuação do AT no contexto da sala de aula regular.

Tabela 3: Aspectos facilitadores da atuação do Acompanhante Terapêutico enquanto auxiliar de apoio à inclusão

	SUBCATEGORIAS	PROFESSORES
		Frequência
5.2.1	A relação professor/acompanhante terapêutico na sala de aula regular.	4
5.2.2	As características pessoais do acompanhante terapêutico	3
5.2.3	O progresso da criança enquanto fator motivador	2
5.2.4	O envolvimento da equipe gestora	4
5.2.5	A formação oferecida pela SEMEC	3

5.2.1 A relação professor/Acompanhante Terapêutico na sala de aula regular.

A relação professor/Acompanhante Terapêutico no contexto de sala de aula regular como aspecto facilitador da atuação do AT junto ao aluno com NEE foi citada por todos os sujeitos entrevistados, mostrando o quanto esta relação é estruturante e benéfica quando se trata do atendimento do aluno com NEE no contexto escolar. Vejamos os depoimentos:

“Por isso eu acho tão importante a presença de um Acompanhante Terapêutico em sala de aula, porque ele vai auxiliar o professor. Não carregar sozinho a responsabilidade, mas prestar auxílio ao professor no trabalho com a criança. Então a inclusão vai se dar a partir dessa união entre o professor e o acompanhante pelo bem maior que é a aprendizagem daquela criança que, assim como os outros, precisa de atenção, precisa ser incluída.” **(Desafio)**

Sobre esta concepção é importante ressaltar que, segundo a Nota Técnica nº 19/2010, a responsabilidade pela aprendizagem do aluno com deficiência e TEA, bem como a dos demais alunos é do professor, cabendo ao acompanhante terapêutico apenas as funções de cuidador relacionadas à alimentação, higiene, locomoção e comunicação, conforme o caso atendido.

Contudo, no serviço de acompanhamento terapêutico tal qual como se configurou na rede pública municipal de ensino de Teresina, no período compreendido entre os anos 2010 e 2013, o AT também era responsabilizado pela aprendizagem do aluno. Uma transferência de responsabilidade danosa, haja vista que o aluno continuava segregado aos cuidados do estagiário, enquanto o professor titular se encarregada dos demais alunos, se configurando como uma inclusão de faz-de-conta. Vejamos mais alguns depoimentos:

“Uma das maiores satisfações que eu tive foi ver o envolvimento da professora porque, como eu falei, nem todo mundo toma essa responsabilidade para si, mas ela tomava. Ela estava comigo, eu não estava sozinha na sala. Eu sabia que no dia que eu não pudesse ir, eu podia confiar nela. Ela dava importância pra aluna, dava importância para a necessidade da aluna, se importava se ela estava interagindo, se estava participando, se estava entendendo, se estava bem, confortável, até se ela estava com medo. Ela dava importância também para o que eu fazia. Pra mim, não tinha uma gratificação maior do que ela me ver. Ela me via fazendo alguma coisa com a menina, um trabalho e quando eu não ia ela dava conta. Ou então ela me dizia, ‘Entrega, eu pesquisei isso pra gente fazer com ela, você acha que dá certo?’. Era um trabalho conjunto. Não fazíamos cada uma a sua parte.”
(Entrega)

“A professora da sala de aula, que fazia curso de LIBRAS e tinha algum conhecimento na área, tinha material e dizia para eu caminhar junto com ela. Então se eu tinha alguma dúvida perguntava a ela. Era um trabalho desenvolvido com toda escola e com a professora.”
(Experiência)

Um aspecto interessante a observar em praticamente todas as falas trata-se da gratidão do AT pela ajuda do professor, dando a impressão que no caso do atendimento do aluno com NEE no contexto de sala regular, o apoio é o titular e o gestor da aprendizagem é o AT. Como podemos observar nos depoimentos a seguir:

“Foi uma satisfação também em relação à professora porque, por mais que ela não tivesse tanto conhecimento com relação ao manejo e as técnicas, ela tinha interesse. Isso, para mim, contava muito. Ela tinha interesse, a escola tinha interesse.”
(Entrega)

“A professora das meninas, que tinha conhecimento de LIBRAS e fazia um pouco do trabalho. Não tinha como fazer o tempo todo, pois tinha que dar aula para os outros alunos. **Mas ela me ajudou muito, me auxiliou muito.** Pra mim, o que facilitou foi estar numa escola em que a direção, a coordenação e a professora davam apoio. Todos os dias tínhamos um tempo da aula para ensinar algumas palavras em LIBRAS para os alunos para que eles pudessem se comunicar com as meninas.”
(Experiência)

Observa-se que ao tempo em que o AT se sente grato pela possibilidade de contribuir mais efetivamente, o professor fica ‘livre’ para lecionar para o restante da turma, estabelecendo-se um pacto silencioso que só marginaliza ainda mais o aluno público-alvo da educação especial. Uma inversão de papéis que precisa ser mais bem investigada, haja vista que, conforme assevera Sereno (2006), os desafios que se apresentam ao ato educativo frente às especificidades da clientela da Educação Especial se configuram em uma oportunidade de

revisão de concepções acerca das diferenças no contexto escolar, assim como das práticas pedagógicas nesse mesmo contexto.

Problematizando um pouco mais a questão, como vimos na seção 3, o encaminhamento dos Acompanhantes Terapêuticos a escolas na rede pública municipal de ensino de Teresina é moroso, acarretando no atraso da formação. Sem suporte o AT, que em sua maioria estava no início da graduação, agarrava-se a toda ajuda que chegasse. Na outra ponta, o professor, desesperado por ajuda diante das condições de trabalho inadequadas, acaba por ver no AT a ‘tábua de salvação’ para os seus ‘problemas’ junto ao aluno com NEE. Além disso, a própria inconsistência da Nota Técnica anteriormente mencionada abre espaço para equívocos dessa natureza tanto em âmbito de sistema quanto em âmbito escolar.

É o que considera Araripe (2012) ao questionar a extrema relevância atribuída ao AT no contexto escolar, quando este sequer tem seu próprio papel definido. Contudo, como bem ressaltou a autora, a escola não pode ser vista como vilã no processo, visto que é apenas alvo de políticas públicas pensadas e implementadas a partir da lógica do mercado, como destacaram Rodrigues (2006) e Mendes (2006).

Voltando à questão da parceria professor - Acompanhante Terapêutico, a pesquisa mostrou que quando há o envolvimento do professor o AT sente-se mais motivado e confiante no seu fazer, mas que o contrário também acontece, como exemplificado nas falas a seguir:

“Apesar de eu ter continuado na mesma escola, a visão das professoras do aluno que passei a acompanhar era diferente. Elas sentavam, planejavam, conversavam comigo sobre o aluno. Elas tinham interesse em ajudar o aluno. Eu percebi que elas realmente queriam a inclusão daquele aluno na sala de aula, por mais difícil que fosse.” **(Desafio)**

“A liberdade que a professora do primeiro caso que acompanhei me deu para agir e contribuir junto com ela nesse processo de desenvolvimento, no processo de ensino-aprendizagem. Facilitou muito mesmo o meu trabalho.” **(Articulador)**

Cabe, portanto, a disponibilização de estrutura mais adequada ao professor tanto em termos físicos quanto em relação à formação voltada para a Educação Especial, visando à sensibilização do mesmo em relação ao atendimento e à aprendizagem do aluno com NEE na sala regular. Para tanto, necessário se faz vontade política aliada às ações eficazes e contundentes no combate ao preconceito e na efetivação da inclusão tanto dentro quanto fora dos muros da escola. Além disso, precisamos todos estar mais sensíveis, mas dispostos e disponíveis ao outro, à alteridade, em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

5.2.2 As características pessoais do Acompanhante Terapêutico

Destacamos as características pessoais do Acompanhante terapêutico, como fator fundamental para a consolidação de experiências exitosas, estando esta subcategoria presente nos depoimentos de 3 dos 4 sujeitos entrevistados. Vejamos:

“Eu até tentei fazer mais do que eu podia e estar sempre buscando mais, quando eu estava atuando como Acompanhante Terapêutica, minha sede nunca saciava, sempre querendo mais, fazendo mais para que aquela criança aprendesse.” **(Desafio)**

“Antes de mais nada, ele (o AT) vai precisar se desarmar de toda barreira, de todo preconceito mesmo! E passar a ver aquela criança como um ser que também precisa de atenção, sem, no entanto, desprezar aquelas outras crianças que estão em convivência, que estão naquele mesmo meio. Então, eu acredito que é exatamente essa a maior contribuição que o acompanhante terapêutico precisa dar, além desse suporte pedagógico. Precisa se desarmar, se trabalhar para trabalhar essa interação, essa autonomia dessas crianças e também a relação desses alunos ou do aluno com necessidades ou com deficiência também com o professor.” **(Articulador)**

Do depoimento de Desafio depreende-se que a disponibilidade e a automotivação no sentido de buscar de mais e mais conhecimentos é fator essencial para o sucesso. Já Articulador em sua fala destaca a abertura ao novo e a abstinência de preconceitos como essenciais ao trabalho na Educação Especial, corroborado pelas afirmações de Fortes- Lustosa (2011) acerca da necessidade de revisão de crenças e valores e da consequente ressignificação do outro para que o paradigma inclusivo se consolide. Um trabalho que requer, acima de tudo, sensibilidade. Continuando, Articulador relata:

“Desde o momento que eu cheguei na instituição para me apresentar como estagiário, a primeira coisa que eu fiz foi conhecer o ambiente, o espaço físico. Depois, busquei construir uma relação com cada um dos profissionais, desde a portaria até as colaboradoras da cantina, os professores, todo mundo. Sempre busquei trabalhar na escola de forma a me desprender de todo ‘achismo’ porque quando se trata de ambiente, de meio, de esfera educacional nada é achismo, é uma realidade que muitas vezes precisa ser encarada de forma diferente, que precisa ser vista de forma diferente. Então, mesmo na posição de estagiário, eu chamava o diretor e os coordenadores pedagógicos ‘Vem cá, vamos conversar. Vocês percebem, vocês acham que isso realmente está certo. Vocês acham que isso se enquadra dentro deste perfil, dentro dessa sala de aula? O que que a gente poderia fazer para melhorar?’ Assim, eu sempre busquei estratégias de melhoramento, não só no acompanhamento que eu fazia, mas em termos

organizacionais, em termo de escola, em termos de estrutura, de relacionamento profissional.” (**Articulador**)

Aqui, novamente poderíamos destacar a inversão de papéis já ressaltada no item anterior, visto que, conforme o relato do Articulador, partiu do Acompanhante Terapêutico a iniciativa de envolver a equipe gestora da escola no processo de inclusão dos alunos com NEE por ele atendidos. Contudo, preferimos destacar a proatividade como característica fundamental ao êxito do AT que percebeu que sem o envolvimento dos seus pares o processo se tornaria bem mais difícil e escolheu agir ao invés de apenas esperar alguma providência da Secretaria de Educação. Já Entrega, destacou a organização e o planejamento. Em seu depoimento, relata:

“Eu sempre chegava dizendo o material que eu ia fazer e porquê. Eu trouxe uma lista de materiais na minha primeira semana que provavelmente iria utilizar, para quais atividades eu iria utilizar e qual era o objetivo. Então eu sentei com a pedagoga, mostrei a lista e ela abriu o armário e disse “O que você precisar, aqui tem.” Eles tinham todo tipo de material.” (**Entrega**)

A partir dos depoimentos, infere-se que as características pessoais do AT influenciam sobremaneira a forma como o mesmo sente, significa e age no processo de inclusão. E, apesar de autores como Mendes (2006) e Rodrigues (2006) alertarem para o perigo de romantização do contexto educacional, consideramos que os aspectos ideológicos são essenciais para um ato educativo consciente e pautado no pressuposto da aceitação da diferença como característica inerente à condição humana e defendemos a ideia de que as condições materiais são sim necessárias, mas se não houver sensibilidade e disponibilidade ao outro a inclusão torna-se inviável.

5.2.3 O progresso da criança com NEE enquanto fator motivador da atuação do AT

O progresso da criança com NEE como fator motivador da ação do acompanhante foi citado por 2 dos 4 entrevistados. Ou seja, para os ATs, comprovar na prática a afirmação de Sartoretto (2008) acerca da capacidade dos alunos com NEE de produzir conforme seus estilos e ritmos de aprendizagem, reverbera em vontade de fazer mais por eles e pela inclusão, como podemos perceber nos depoimentos abaixo:

“Porque a gente não busca só ensinar, a gente busca o crescimento daquelas crianças e quando a gente via que elas conseguiam uma coisa tão pequena pra uns, mas que, pelo esforço que ela fez, pela vontade da criança em fazer, é uma luz no fim do túnel! É uma luz que diz “É possível! Eu posso! Eu consigo!” Então, não é um sonho impossível, é difícil! Muito difícil! Requer muita dedicação, muito trabalho, muito interesse, mas não é impossível.”
(Desafio)

“Tudo o que elas faziam de novo me encantava. A mais velha, que não fazia o AEE e que não sabia LIBRAS ainda, tinha um raciocínio lógico muito rápido. Ela era muito inteligente. Às vezes eu chegava e ela já havia copiado a rotina, já sabia o que ia acontecer e eu ficava impressionada. Uma vez teve uma aula de música na escola e ela sentia a vibração do som e eu ficava encantada porque ela sabia que estavam tocando. Eu achava tudo isso divino.” **(Experiência)**

No depoimento de Desafio, é possível observar ainda a mudança na forma de olhar a pessoa com NEE. A resignificação do outro, preconizada por Fortes-Lustosa (2011), neste caso se deu à medida que as pequenas conquistas do aluno foram valorizadas. O movimento da impossibilidade para a possibilidade trouxe novo ânimo à AT, que passou a acreditar mais na inclusão. Certamente este deve ser o processo pelo qual todos os profissionais da educação precisam passar.

A solução seria então criar formas de enfrentamento do medo e do desânimo que alguns profissionais sentem frente àquilo que não conhecem, o que a nosso ver só seria possível a partir da disponibilização pessoal aliada a uma formação consistente e em constante confrontação com a prática. No sentido de corroborar o que estamos dizendo, mais uma vez nos reportamos a Sereno (2006) que nos lembra que o contato com as diferenças no contexto educacional nos obriga a sair da inércia pedagógica alicerçada em padrões arcaicos e pré-estabelecidos rumo à uma educação de fato inclusiva.

5.2.4 O envolvimento da equipe gestora

Dentre os aspectos facilitadores da atuação do Acompanhante Terapêutico um dos mais citados referiu-se ao apoio e envolvimento da equipe gestora, destacado pelos 4 sujeitos entrevistados, conforme depoimentos a seguir:

“A direção e a coordenação pedagógica me incentivaram me apoiaram muito, muito mesmo.” **(Articulador)**

“O apoio da escola que disponibilizou todo o material que eu precisei.”
(Desafio)

“O que eu considero que facilitou mais foi o respeito das pessoas que trabalhavam comigo na escola. Não me esqueço disso. Eu ouvi muito outros ATs falarem que era difícil, que não conseguiam recurso que eles pediam, a equipe escolar não disponibilizava e não tinha nenhum interesse, pois achava que o At estava ali só para cuidar: para não deixar cair, para não deixar se machucar. Não era isso! A escola que eu trabalhei tinha uma visão diferente.” (Entrega)

“Eu fui muito feliz, peguei uma escola boa. Tinha ajuda. A escola dispunha de muitos materiais, vários jogos educativos, e eu me apeguei a tudo que a escola tinha. Era com estes jogos educativos que eu desenvolvia o trabalho com as meninas.” (Experiência)

Conforme as falas dos sujeitos, inferimos que a disponibilização de material por parte da equipe gestora tinha um valor simbólico muito forte, uma vez que parecia traduzir a crença na importância do trabalho do AT, tornando sua atuação ainda mais carregada de sentidos. Isso se respalda no pressuposto vygotskyano de que o sentido é subjetivo e se refere à interpretação pessoal dada pelos sujeitos aos fenômenos. Dessa ideia decorre que o contrário também poderia acontecer à medida que o AT não recebesse este apoio, passando a sentir-se desprivilegiado e desmotivando-se. A fala de Entrega exemplifica bem isso, ao passo em que traz uma distinção importante entre envolvimento e atenção, quando afirma que, apesar de ter tido o apoio da escola:

“Mas, faltava o envolvimento. Tinha uma atenção, mas não tinha o envolvimento particular de cada um. Ninguém tomava a responsabilidade pra si, todo mundo achava que podia ajudar em alguma coisa, mas ninguém achava que tinha o dever de ajudar, no sentido de se envolver, de se importar de verdade.” (Entrega)

Um depoimento que reafirma os pressupostos de Vygotsky (2000) acerca do conceito de sentido como relacionado à forma como as pessoas percebem, veem e entendem a si mesmas e ao contexto que as cerca. Assim, tanto quanto o apoio material e o envolvimento nas atividades, o olhar da equipe gestora e o reconhecimento valorativo positivo da atuação do AT, constituem fator motivacional para ele.

5.2.5 A formação oferecida pela SEMEC

Outro fator facilitador citado pelos entrevistados referiu-se à formação oferecida pela SEMEC aos ATs a partir do ano de 2011, descrita na seção 3 desta dissertação, sendo mencionado por 3 dos 4 sujeitos da pesquisa:

“A formação foi muito importante. Eu acho que foi o ápice para eu poder executar meu trabalho. Eu louvo e aplaudo, pois foi não só importante pro meu trabalho como Acompanhante Terapêutico, mas pra eu poder entender melhor como são essas crianças, o que elas precisam. Porque eu era leiga, sabia o que todo mundo sabe, o que é de senso comum. Pude conhecer mais profundamente, conhecer um pouco mais. Compreender as características de cada deficiência. Porque ao chegar numa sala de aula e se deparar com um aluno especial sem saber como trabalhar ou quais são as características daquela deficiência, faz você perder até mesmo o foco. Você se sente desmotivada. Porque você vai estar num ambiente, convivendo todos os dias com uma criança que você não sabe compreender, não sabe do que ela precisa, nem como ajudar ela. Ela também não vai te compreender. Então serão dois estranhos num mesmo ambiente.” **(Desafio)**

“Propiciou o contato com o professor de AEE: “Houve nos encontros de formação dos acompanhantes terapêuticos oferecidos pela SEMEC. Foi a partir daí que eu comecei a me interessar pelas estratégias que eles utilizavam. Eu achava muito interessante! Assim, mais do que interessante, era uma forma criativa e humana de você se importar, de pensar ‘Ah! Se uma criança com uma determinada deficiência não está conseguindo aprender porque não tem uma forma concreta de ensinar, vamos criar! Vamos criar alguma coisa que facilite o entendimento dela!’ Isso era o que me chamava a atenção, tanto é que hoje meu trabalho de monografia é a respeito das técnicas utilizadas pelo professor de AEE.” **(Entrega)**

“Então eu fui aos primeiros encontros, nos quais eram discutidos o papel do acompanhante terapêutico, qual era a função dele. Pra mim, aquelas formações ali foram super importantes porque então eu não sabia nada sobre acompanhamento terapêutico. Então, foi fundamental.” **(Experiência)**

Na fala da Entrega fica evidente que, além dos conhecimentos construídos, as formações propiciaram o contato com o professor de AEE, exemplificando mais uma vez a importância do trabalho em parceria e do envolvimento de todos aqueles que fazem à educação para a efetivação da Educação Inclusiva em âmbito escolar. Contudo, nem tudo foi positivo e, ainda sobre a questão da formação, Experiência complementa:

“A crítica que eu tenho e que já expressei na época da formação, foi a necessidade de uma formação específica para deficiência auditiva. Pois, minha dificuldade maior era saber se o que eu estava fazendo realmente contribuía. Não bastava só ver o desenvolvimento das meninas. Eu

precisava saber se era daquela forma mesmo que eu tinha que fazer. Tive também dificuldade por conta da formação da SEMEC, por não ter formação específica para deficiência auditiva e eu precisava muito. Eu tinha que caminhar sozinha, o meu conhecimento em LIBRAS superava os da professora, então eu tinha muitas dúvidas que ela não tinha como me responder. E eu tive que caminhar sozinha, acreditando no meu trabalho e em mim mesma.” **(Experiência)**

Um relato que deixa evidente não só a crítica em si, mas que corrobora a importância da formação como forma de subsidiar a prática do Acompanhante Terapêutico e também reafirma a importância do olhar e do reconhecimento do outro para que o AT se sinta valorizado e motivado à ação. Isso nos leva a refletir sobre a importância de que a formação também se estenda ao professor titular, tendo em vista que este é o principal responsável pela gestão da aprendizagem do aluno, conforme a Nota Técnica nº 19/2010.

5.3 Dificuldades enfrentadas pelo Acompanhante Terapêutico no exercício da função

Uma vez analisados os fatores facilitadores da atuação do Acompanhante Terapêutico no contexto escolar, considerou-se necessário identificar também as dificuldades enfrentadas pelos mesmos no exercício da função, para que a partir de então se possa pensar em estratégias para a melhoria das condições do trabalho dos mesmos.

Tabela 4: Dificuldades enfrentadas pelo Acompanhante Terapêutico no exercício da função

	SUBCATEGORIAS	PROFESSORES
		Frequência
5.3.1	A postura da família frente à deficiência	3
5.3.2	A postura negligente do professor frente ao aluno com NEE	2
5.3.3	A falta de contato com o professor de AEE	2
5.3.4	A (des)articulação do poder público municipal na oferta do serviço de acompanhamento terapêutico	2

5.3.1 A postura da família frente à deficiência

Dentre as funções norteadoras estabelecidas SEMEC de Teresina para a atuação do AT no contexto das escolas regulares do município até o final do ano de 2013, descritas na seção 3 desta dissertação, estava a de orientar as famílias tanto no que diz respeito à rede de serviços quanto no que se refere à deficiência do aluno, sendo posteriormente substituída pela de manter-se informado sobre as terapias complementares e tratamentos realizados pelo aluno, tendo em vista que a primeira foi considerada excessiva para sujeitos em início de processo de formação, como eram os ATS. De todo modo, ambas as funções exigiam o contato direto com a família do aluno com deficiência ou TEA, sendo que a postura desta frente à deficiência do aluno foi citada por 3 dos 4 entrevistados, conforme depoimentos a seguir:

“A família às vezes não quer aceitar. O professor diz “Olha! Vamos tentar fazer isso! Leve seu filho no lugar tal!” Aí a família parece que fica meio que na defensiva. Tem mães e eu conheci mães assim superprotetoras, medo demais, proteção demais. Isso deixa a criança muito fechada, se sentindo mais oprimida do que o mundo já oprime, do que os outros já oprimem.”
(Desafio)

“Muitas vezes eu falei na escola, por exemplo, “Gente, eu estou disponível para dar uma palestra de conscientização para os pais.” Porque eu ouvia os pais fazerem comentários do tipo ‘Ô meu Deus! Uma criança como essa vem só dar trabalho para o professor’. Achavam que a criança não tinha nenhuma capacidade de aprender e isso mexia demais comigo.” **(Entrega)**

“A família dela (aluna com surdez) ainda estava começando a aceitar, tinha uma resistência muito grande, diziam que em casa ela falava tudo e todos sabíamos que aquilo não era verdade. Mas ela não ia de jeito nenhum.”
(Experiência)

Conforme os relatos, observamos uma resistência por parte da família não só em aceitar a condição imposta pela deficiência ou TEA, mas em procurar as terapias e apoios necessários ao pleno desenvolvimento do sujeito e em acreditar na capacidade do aluno em se desenvolver. Talvez por estarem conscientes, ainda que de forma não sistematizada, baseados apenas em suas experiências empíricas, de todo o histórico de segregação mencionado por Bianchetti (1998) e vivenciado na prática por pais que sequer sabem o que é inclusão. Talvez porque a legislação brasileira consiga prever as redes de apoio a que o aluno com NEE tem direito, mas não consegue fazer com que as leis se traduzam em ações efetivas, transformando o simples agendamento de uma consulta em uma verdadeira romaria rumo aos postos de saúde. Talvez por perceber que a equipe escolar não acredite no potencial do aluno com NEE.

Talvez porque os serviços públicos oferecidos ao público alvo da educação especial são insipientes e muitas vezes inexistentes.

O fato é que a resistência da família em fornecer as informações necessárias e em buscar os auxílios necessários se constitui em fator obstacularizador no processo de inclusão do aluno com NEE no contexto da escola regular e dificulta o trabalho do AT que acaba por querer assumir inclusive a função de agente mobilizador, como é possível observar no relato da Entrega.

5.3.2 A postura negligente do professor frente ao aluno com NEE

Segundo Assali (2006), a presença do AT nas escolas relaciona-se às dificuldades que os professores sentem no que diz respeito à aprendizagem dos alunos com deficiência ou TEA, configurando-se como um recurso auxiliar no processo educativo. Aqui, a postura negligente do professor frente ao aluno com NEE foi citada por apenas 2 dos 4 sujeitos entrevistados e recai em tópicos já discutidos anteriormente em relação à necessidade de envolvimento, de reconhecimento e de valorização do outro, conforme depoimentos a seguir:

“Uma vez ele (o aluno acompanhado) disse ‘Eu não gosto de ti porque tu queres que eu faça as coisas e eu não quero fazer.’ Uma das professoras dele me confessou ‘Eu deixo. Eu deixo ele sem fazer porque eu não tenho condição de, sozinha, dar conta dele e do resto.’” **(Desafio)**

“No segundo caso que acompanhei, encontrei um professor muito fechado e despreparado, não sabia como agir e eu ficava às vezes sem saber como agir também, como fazer porque eu não poderia como acompanhante terapêutico ter o controle de toda a sala de aula, isso não era minha atribuição, não fazia parte do meu trabalho. Uma das minhas maiores dificuldades foi essa, de controle até emocional. Confesso que foi um pouco difícil.” **(Articulador)**

“Em primeiro lugar a barreira que eu encontrei, eu posso dizer por experiência, foi o professor achar que, por ter um Acompanhante Terapêutico na sala, ele não precisava dar atenção àquela criança. Ele dava a aula dele como se não tivesse aquela criança em sala de aula. Como se aquela criança tivesse um professor só pra ela. O acompanhante era ‘o professor’. Então ele não precisava dar aula pra aquela criança porque ela tinha o professor dela.” **(Desafio)**

“Chamei a professora “Vamos fazer!” e ela respondia “Ah! Isso aí é contigo” Foi isso que eu ouvi! “Tu sabe a melhor forma. É tu que trabalha com ele!” “Como assim? Eu estou na sala de aula é para acompanhar! Não para fazer tudo! Até porque eu não tenho formação para fazer tudo por ele! Eu não tenho formação completa ainda no curso de pedagogia, não sou psicóloga, não sou assistente social! Tudo isso a criança vai precisar!” Eu

tentava adequar as atividades às necessidades do aluno, mas a professora precisava planejar junto comigo e faltou esse planejamento.” **(Desafio)**

A negligência é sempre considerada um fator dificultador, quando o assunto é Educação Especial, pois esta se revela como uma das formas mais perversas de exclusão: aquela camuflada pela cortina da inserção escolar, configurando-se em abandono disfarçado de inclusão. Uma forma sutil de marginalizar àqueles e àquelas que fogem dos padrões normalizadores. Se nos reportamos aos modelos relacionais de Magalhães e Stoer (2011) podemos afirmar que o modelo prevalecente no qual o aluno encontra-se no contexto da sala regular, mas é negligenciado pelo professor é o de tolerância, caracterizando-se como uma relação forçada pelo aparato legal.

Além disso, observa-se tanto nos relatos do Articulador quanto no relato quanto de Desafio, a necessidade que o professor sente em transferir a responsabilidade da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno com NEE para alguém, no caso os ATs. Tal atitude precisa ser mais bem analisada, haja vista que pode ser produto tanto do desespero advindo da sensação de despreparo para lidar com a clientela da Educação Especial quanto do não querer se envolver, como também pode ser fruto de uma concepção de inclusão na melhor das hipóteses integradora que, segundo Mendes (2003), é a concepção mais prevalecente em nossos sistemas de ensino.

5.3.3 A falta de contato com o professor de AEE

Outro fator dificultador apontado por 2 dos sujeitos entrevistados, diz respeito à falta de contato com o professor do AEE. Segundo os relatos dos entrevistados:

“Eu não tive a participação do professor e, também, não tive muito apoio da professora de AEE que, por um certo período, nem me deixou participar de algumas coisas. Ela fazia do jeito dela, só que eu não sabia como ela trabalhava com a criança na sala de AEE e eu trabalhava de outro jeito com a criança na sala de aula. Então faltou essa integração entre nós três: eu (acompanhante terapêutica), a professora titular e a professora de AEE. Tem que ser o conjunto, trabalhar igual, não cada uma isolada e a criança perdida. Porque ficam três ensinamentos diferentes. Três metodologias. Três maneiras de ensinar diferentes. A criança fica até confusa. Em um lugar ela aprende uma coisa, no outro é outra coisa e no outro já muda tudo.” **(Desafio)**

“Na escola não havia professor de AEE, não era núcleo. O professor de AEE lá da região foi umas três vezes lá na escola durante o ano e eu tive

contato com ele. Ela perguntava como estavam as meninas. Não foi um contato tão grande, até porque ele não era dali, não era da escola mesmo.”
(Experiência)

Observa-se a partir da fala dos sujeitos que em algumas situações o trabalho era dissociado. Professor da sala regular, professor de AEE e AT realizavam suas atividades de forma desarticulada o que, ao nosso ver, além de dificultar a inclusão do aluno, obstaculiza também a sua aprendizagem e desenvolvimento do mesmo. Assim, um trabalho que poderia ser facilitado pela atuação em equipe, quando realizado de forma tão dissociada, acaba por sobrecarregar apenas um dos sujeitos e, em sua maioria, esse sujeito é o Acompanhante Terapêutico é responsabilizado sozinho pela inclusão do aluno com NEE.

5.3.4 A (des)articulação do poder público municipal na oferta do serviço de acompanhamento terapêutico

A desarticulação do poder público municipal na oferta do serviço de acompanhamento terapêutico aos alunos com NEE nas escolas regulares foi um fator dificultador mencionado por 2 sujeitos entrevistados, que citam vários fatores para exemplificar esta situação, dentre eles: a falta de investimento, a desorganização do sistema, a indecisão quanto aos direcionamentos da ação e o não reconhecimento do direito do aluno com NEE em condições muito limitantes ao AT. Sobre isso, seguem os comentários dos entrevistados:

“Na falta de investimento. São poucos acompanhantes, muitas crianças e muitas mudanças: primeiro, é para ter acompanhante; depois, vai mudar algumas regras... E fica aquele impasse de como vai ficar o acompanhante em sala de aula. A prefeitura ela tinha que fazer um planejamento fixo ‘Vai ser assim!’ e assim acontecesse, mas não ficar nessa de bota de um jeito, tira, bota de outro jeito, muda isso, muda aquilo, não é para ter mais AT, é pra ter só pra aquela necessidade, por exemplo: só autista, só para o surdo ou só para o cego. Não! Não é assim! Tem que ter um planejamento para todos: cego, surdo, autista. Tem que ter um acompanhamento para todas as crianças com necessidades educacionais especiais dentro da escola pública municipal. Então tem que ter planejamento.” **(Desafio)**

“A inclusão parte do reconhecimento de uma obrigação que sempre foi nossa. Ninguém tá fazendo favor para ninguém, nenhum político, nenhum órgão público está sendo bonzinho em achar que está fazendo isso só porque se importam e ficam comovidos com a causa. Temos que fazer porque é uma obrigação nossa. Assim também para as outras crianças ditas normais, todo mundo, está na Constituição. É direito de toda e qualquer criança ter

acesso ao lazer, à educação. Então ninguém está fazendo nada por ninguém porque é bom, mas porque é obrigação de todos.” (**Entrega**)

A legislação brasileira possui caráter ambíguo, visto que ao passo em que ampara a possibilidade de acesso do aluno com NEE à escola comum, não garante as condições necessárias à participação em condições de igualdade, originando duas propostas divergentes: a *Inclusão Total* que dispensa qualquer suporte de serviços de apoio à Educação Especial e a *Educação Inclusiva* que pressupõe a garantia de serviços, como o Atendimento Educacional Especializado. (MENDES 2003; 2006).

Nessa perspectiva, o acompanhamento terapêutico situa-se no âmbito da proposta da *Educação Inclusiva*, por consistir em um serviço de apoio à inclusão do aluno com NEE efetivamente matriculado nas salas regulares de ensino. Contudo, para os sistemas a proposta mais interessante seria o da *Inclusão Total* pela atratividade do baixo custo pela qual as ações políticas se pautam. (MENDES, 2006; RODRIGUES 2006). Isso explica a falta de investimento do poder público municipal na ação em questão, pois além do alto custo existe a não obrigatoriedade por parte da legislação.

5.4. Concepções do Acompanhante Terapêutico acerca do seu papel no contexto de sala de aula regular

As concepções reveladas nesta categoria relacionam-se ao papel do AT no contexto da sala regular e estão relacionadas às atividades desenvolvidas por eles junto ao aluno com NEE, assim como se referem aos sentidos dados pelos ATs ao acompanhamento terapêutico. Os dados obtidos permitiram a compreensão do olhar do AT acerca do seu fazer como facilitador do processo de aprendizagem do aluno acompanhado.

Tabela 5: Concepções do Acompanhante Terapêutico acerca do seu papel no contexto de sala de aula regular

	SUBCATEGORIAS	PROFESSORES
		Frequência
5.4.1	O Acompanhante Terapêutico como auxiliar para as atividades diferenciadas em função da NEE do aluno	4
5.4.2	Sentidos do acompanhamento terapêutico	4
5.4.3	O AT como facilitador do processo de aprendizagem do aluno com NEE	3

5.4.1 O Acompanhante Terapêutico como auxiliar para as atividades diferenciadas em função da NEE do aluno

Esta subcategoria de respostas apareceu nos relatos dos 4 sujeitos entrevistados, revelando uma prática comum no âmbito do acompanhamento terapêutico: a aplicação de atividades diferenciadas ao aluno com NEE. Postura compatível com as práticas integradoras mencionadas por Mendes (2006) e Rodrigues (2001). Sobre isto, seguem trechos dos relatos dos entrevistados:

“O Acompanhante Terapêutico vem para somar [...] vai auxiliar o professor com aquela criança especificamente. O professor tem quarenta alunos na sala de aula, ele não pode se dedicar a um exclusivamente, o acompanhante vem exatamente fazer este papel. E é uma coisa que deve acontecer de forma natural [...] uma trajetória conjunta do professor com o acompanhante terapêutico, pra auxiliar aquele aluno na aprendizagem porque algumas atividades são diferentes.” **(Desafio)**

“Eu sempre também procurava levar atividades específicas para ele. Eu me preocupava muito em elaborar atividades com a professora de forma que aquele conhecimento que ela estava ministrando para os outros alunos pudessem de alguma forma também contribuir para ele. E, assim, de vez em quando eu levava algumas atividades específicas para trabalhar alguns processos psicológicos básicos dele, como por exemplo, a motricidade, a lateralidade. Sentia a necessidade de estimular o desenvolvimento dele na sala de aula. E aí, eu tinha também a preocupação de conversar com a professora: “Vamos elaborar um teatrinho? Vamos fazer alguma coisa que possa chamar a atenção de todos os alunos e, ao mesmo tempo, que o A possa participar?” Mostrar que ele não é diferente porque ele tem aquela deficiência.” **(Articulador)**

“Quando a gente entrava na sala ela já estava lá. Sentava na frente. A professora era sempre muito cuidadosa com ela. Aí a professora ia fazer a correção da tarefa de casa ou introduzir novos conteúdos e eu ia sempre tentando apresentar a ela esses novos conteúdos de sala de aula que eu via que ela tinha condições e habilidades para acompanhar. Quando a professora estava desenvolvendo outras atividades com os alunos eu estava desenvolvendo atividades direcionadas a ela. Eu sei que o correto não é que o aluno esteja na sala fazendo um trabalho diferente dos demais, pois isso não é totalmente inclusão, só que a gente também não pode generalizar porque cada um tem uma necessidade diferente. Tem criança que vou conseguir fazer com que ele esteja ali só ouvindo e fazendo atividades relacionadas ao conteúdo de sala, tem criança que a necessidade dele não é exatamente aquela. O caso dela era aprender as atividades básicas pra depois a gente introduzir o conteúdo. Então todas as atividades que eu citei inicialmente eu fazia quando a professora estava passando atividades, por

exemplo, de matemática, de geografia que ela não tinha compreensão nenhuma ainda.” **(Entrega)**

“Geralmente eu chegava cedo e ficava lá no pátio com elas. Depois entrávamos na sala de aula. Participávamos daquele primeiro momento da acolhida da professora que perguntava sobre a tarefa de casa, conversava sobre o que seria abordado. Depois saíamos e íamos para a sala do AEE que geralmente não estava ocupada. Estudávamos e um pouco antes do recreio voltávamos para a sala de aula e ficávamos lá até o final do horário.” **(Experiência)**

Para Mantoan (2006; 2012) e Rodrigues (2001; 2006) a oferta de atividades diferenciadas ao aluno com NEE são pautadas nos conceitos de ‘normalidade’ e ‘anormalidade’ e negligencia toda uma gama de possibilidades de aprendizagem. Para os autores mencionados, esta postura torna impossível o funcionamento da escola de acordo com os paradigmas inclusivos nos dias atuais, especialmente se levarmos em consideração se todos nos diferenciamos uns dos outros, possuindo estilos e ritmos de aprendizagem que nos são próprios. Isto é, diferenciar para um implica em excluir o outro e esta, segundo Mantoan, é a grande armadilha da inclusão. Sobre a orientação da equipe da DEI da SEMEC, para que não sejam realizadas atividades diferenciadas, Experiência comenta:

“A SEMEC orienta uma coisa, mas nós conhecemos a nossa realidade, não tem como, é impossível em meio à sala de aula lotada, sem espaço, sem um cantinho longe dos demais alunos que eu pudesse trabalhar com elas a Língua Portuguesa e a LIBRAS. Até porque quando você fala em LIBRAS, você gesticula, movimentava e acaba por tirar a atenção dos alunos. Então eu tirava as duas crianças da sala de aula por um período e trabalhava com elas a alfabetização em Língua Portuguesa e a LIBRAS através de jogos e, depois, voltávamos para a sala de aula para acompanhar o que a professora estava trabalhando.” **(Experiência)**

O que podemos observar tanto nos relatos anteriores quanto neste relato de Experiência refere-se ao fato de que quando a atividade diferenciada é planejada e executada pelo AT, possui uma finalidade específica voltada para a aquisição de habilidades que o aluno precisa desenvolver naquele momento e geralmente são atividades relacionadas ao conteúdo, postura compatível com aquela preconizada por Magalhães e Stoer (2011) ao discorrerem sobre o modelo relacional de generosidade. Ao contrário, quando a mesma diferenciação é realizada pelo professor titular, de modo geral, o objetivo é apenas ocupar o tempo do aluno com NEE, mantendo-o quieto, atitude compatível com o modelo relacional de tolerância apresentado pelos autores anterior mente citados.

A diferenciação das atividades pelo AT consiste numa prática semelhante à realizada pelo professor do AEE na sala de recursos multifuncionais. Seria então um AEE dentro da sala regular realizado pelo AT? Dessa forma o AT estaria auxiliando na inclusão do aluno como desejável ou apenas promovendo a integração do mesmo? Nesse sentido, observamos que há uma confusão nos papéis e que por falta de delineamento mais substancial e na pressa por resultados, o Acompanhante Terapêutico acaba por assumir funções inerentes a outros profissionais como o professor AEE ou o professor titular e isso precisa ser revisto urgentemente.

5.4.2 Sentidos do acompanhamento terapêutico

Segundo Vygotsky (2000) os sentidos de uma palavra ou termo possui caráter dinâmico e varia conforme os eventos psicológicos se articulam, agregando e relacionando elementos intelectuais e afetivos. É, portanto subjetivo e refere-se à interpretação pessoal de conceitos em dado contexto histórico e cultural. Assim, nesta subcategoria, apresentada pelos 4 sujeitos entrevistados, buscamos trazer à tona os sentidos atribuídos pelos ATs ao seu fazer junto ao aluno com NEE. Começamos pela fala de Desafio:

“Foi um desafio que me trouxe muitas aprendizagens. Num primeiro momento eu pensei “Como é que eu vou trabalhar? A criança não fala. Eu não sei quando ela quer alguma coisa. Então, como é que eu vou conseguir ajudar essa criança?” Foi um desafio! Depois, se tornou aprendizado. Eu percebi que não era eu que estava ali para ensinar, eu estava ali para aprender. Primeiramente, aprender! Aprender através daquela criança foi uma experiência que eu não sei como definir exatamente, mas foi uma transformação.” **(Desafio)**

Para Desafio o acompanhamento ganha sentido de aprendizagem à medida que dificuldades são superadas. Uma característica evidente em sua fala é a perseverança. Talvez porque, dentre os entrevistados a sua atuação foi uma das mais desafiadoras (ver apêndice D). Vejamos o depoimento do Articulador:

“Acompanhamento terapêutico, na minha percepção, vai além da Pedagogia, é questão de você ampliar aquele espaço para o aluno desenvolver outros aspectos, trabalhar outros aspectos, não só aqueles lá de sala de aula. Digamos, trabalhar a família, buscar saber como é que essa criança é. Como é a relação dela com a família? Como é o convívio? Será que tá tomando a medicação correta? Será que existe algum

acompanhamento ou de algum direcionamento pra alguma instituição, para algum profissional. Então, acredito que a gente precisa estar com o olhar aberto e ter uma visão crítica em relação a essa situação.” **(Articulador)**

“Enquanto Acompanhante Terapêutico eu via o bem estar da coletividade porque não adiantava eu me preocupar só com aquela criança. E as outras que também chegavam para a gente e demonstravam uma carência? Elas não tinham uma deficiência física ou intelectual, mas elas tinham uma carência afetiva. E aí, qual o meu papel diante dessa situação? Seria desprezar aquela criança que estava ali e que, de certa forma, vinha para me dar um abraço e eu não ia abraçar? Então, foi num contexto bem geral mesmo.” **(Articulador)**

Percebe-se em Articulador, uma preocupação holística, com o todo. Para ele, os sentidos do acompanhamento terapêutico relacionam-se ao papel de articular aprendizagens e terapias de modo a promover o bem estar e o desenvolvimento do sujeito. Sua atuação transcende à sala de aula, abrangendo também a relação com a família do aluno atendido bem como à comunidade como um todo. Sobre isso, Entrega discorre:

“Eu entendo a estratégia de Acompanhamento Terapêutico como uma possibilidade de estarmos cuidando de casos específicos. Porque é uma área muito ampla a área da inclusão, a área da assistência às pessoas com necessidades educacionais especiais. E isso não pode ser trabalhado de uma forma ampla, num contexto geral, sem ver a subjetividade de cada um, sem observar qual é a sua necessidade porque cada um tem uma necessidade individual. Eu não posso chegar com uma lei, uma resolução e uma estratégia para ser aplicada pra todos porque cada um tem uma necessidade diferente. Então, eu vejo acompanhamento terapêutico como esse cuidado diferenciado, que eu vou ter com cada um mediante suas necessidades específicas.” **(Entrega)**

“Para mim, o papel é mais, muito mais, do que dar um suporte para o professor, do que ser ponte entre o professor e o aluno, do que ser ponte entre o aluno e os demais alunos da sala. É mais do que isso. É você estar disposto a atender a necessidade daquela pessoa, a aprender com ela, a ser paciente, a saber diferenciar o momento de ouvir e de fala, é ter estrutura para os momentos de frustração quanto você tenta desenvolver algo que o sujeito não acompanha, é ter disponibilidade. É estar disponível para o outro em todos os sentidos.” **(Entrega)**

“É estar disponível à necessidade do outro, me dispor ao que ele precisar. Disponível também no sentido de me atualizar para estar recebendo melhor, para estar repassando melhor os meus conhecimentos. No sentido de cuidado. A pessoa precisa ver nesta atuação e mais do que um trabalho, é uma oportunidade de colocar em prática o que se sabe e o que se pode vir a ser.” **(Entrega)**

Assim como para Desafio, Entrega concebe o acompanhamento terapêutico como possibilidade de aprendizagem. Contudo, para esta o papel do AT se relaciona ao conceito de assistência, no sentido de cuidado diferenciado e a disponibilidade ao outro, aproximando-se do conceito de Acompanhante Terapêutico proposto por Iamin e Ramos (2013) e ao modelo relacional de generosidade proposto por Magalhães e Stoer (2011). No contexto de sala de aula, a entrevistada acredita que seu papel vai além de dar suporte ao professor titular e requer habilidades de escuta e tolerância à frustração. Respostas que evidenciam bem sua formação em Psicologia. Já, para Experiência:

“Ser um amigo-profissional que possibilite o avanço desses alunos para que eles consigam se desenvolver porque você está lá e precisa criar um laço com aquela criança, precisa contribuir para que ela consiga alcançar um bom desempenho em sala de aula, consiga avançar no seu processo de desenvolvimento.” **(Experiência)**

A resposta da Experiência nos remete à terminologia utilizada pelo Dr. Eduardo Kalina para designar o acompanhamento terapêutico vigente na Argentina, na década de 60, por ocasião do seu surgimento: o amigo qualificado. (CHAUÍ-BERLINCK, 2011; IAMIN; RAMOS, 2013). O sentido atribuído ao seu papel relaciona-se à necessidade de criação de vínculos afetivos para o desenvolvimento humano aconteça, preocupação constante e presente em vários trechos da entrevista.

É interessante perceber aqui que todos os sujeitos receberam a mesma orientação pela equipe técnica da DEI, contudo, cada um deu ao seu fazer um sentido que lhes foi próprio, baseado em suas vivências, crenças, concepções e necessidades, corroborando o conceito de sentido formulado por Vygotsky (2000).

5.4.3 O AT como facilitador do processo de aprendizagem do aluno com NEE

Sobre a função do AT junto ao aluno com NEE, 3 dos 4 entrevistados responderam que, de modo geral, este atua como facilitador do processo de aprendizagem. Conforme depoimentos a seguir:

“Ele vai trabalhar com aquele aluno as principais dificuldades dele, coisa que o professor sozinho não pode fazer [...] Então, assim, o Acompanhante terapêutico, a atuação dele com o aluno é auxiliar na compreensão daquilo que está sendo trabalhado não só em sala de aula, mas no desenvolvimento como um todo, motor, intelectual, cognitivo. Trabalhar ele em todos os

aspectos, coisa que o professor sozinho, com uma turma grande, não consegue fazer. O papel do Acompanhante Terapêutico é facilitar o aprendizado do aluno.” **(Desafio)**

“Eu acho que o Acompanhante Terapêutico é meio que um espelho. Um espelho dentro da sala de aula e um espelho fora da sala de aula porque se ele se depara com esse professor que não quer ver, que não quer aceitar, que não quer enxergar aquela situação seja a diferença, mostre pra ele que você tá ali para fazer um papel, para facilitar o desenvolvimento, a aprendizagem dessa criança e, logo, com o tempo ele vai perceber. Foi o que aconteceu. Eu acho que eu facilitei um pouco nesse aspecto, de também ter essa abertura para conversar com ela, para mostrar para ela que aquela não era a realidade que ela via, que era a realidade dela, mas não era aquela realidade que ela estava inserida, que as coisas precisavam ser vistas de outra forma, de forma diferente. Às vezes a gente precisa ser a mudança que o outro precisa. Então, com o tempo ela foi enxergando.” **(Articulador)**

“É também mostrar pra ele que ele tem possibilidades, que ele pode conseguir evoluir, que ele é uma pessoa como qualquer outra. Que tem algumas limitações, mas que pode se desenvolver, pode ter um bom desempenho em sala de aula. E para que ele não se sinta tão à margem, tão excluído, tão discriminado. É colocar essa criança na sala de aula e dizer que ela também consegue, que ela também pode se desenvolver.” **(Experiência)**

“O acompanhante mostra um caminho diferente. De uma maneira bem lúdica, proporciona ao aluno a possibilidade de se interessar mais pela educação, pela escola, pela sala de aula, pela aprendizagem. Tem o papel de incentivar, de fazer com que o aluno queira aprender e que acredite e se interesse pela aprendizagem. Busca várias formas de fazer com a criança se motive, se desenvolva e acompanhe os conteúdos de sala de aula.” **(Experiência)**

Assim, todas as falas remetem o AT ao papel de facilitador do processo de desenvolvimento. Alguns, porém, vão além, como no caso de Articulador que também atribui ao AT o papel de espelho, mas um espelho mágico, diferente que reflete ao outro não a realidade, mas as potencialidades do ambiente, aquilo de bom que o contexto pode vir a ser ou ter a oferecer. Experiência, ao contrário de Desafio, coloca o AT como suporte da criança e não do professor, além disso, para ela:

“Ser acompanhante terapêutico é estar lá auxiliando aquela criança, mostrando as possibilidades, dando caminhos, indicando rotas pra ela seguir. É uma forma de atuar na zona de desenvolvimento proximal descrita por Vigotsky, que você está mostrando os caminhos para o outro de como ele deve agir. Quando o aluno entra na sala de aula, aquele mundo é desconhecido pra ele e o acompanhante pedagógico deve iniciar ele naquele

contexto. É estar ali mediando aquele processo, fazendo a mediação entre ele o professor, os demais alunos e a escola toda.” (**Experiência**)

Resposta que nos remete às concepções de Vigotsky (2010) acerca dos níveis de desenvolvimento real e potencial e da ZDP como o caminho mais acertado para o ato educativo, estando o AT, neste caso, como sujeito mais experiente e auxiliando, a partir de instrumentos, a mediação do processo de aprendizagem.

5.5 Expectativas do Acompanhante Terapêutico quanto à sua atuação futura no âmbito da Educação Especial

A investigação acerca da Educação Especial como *locus* de atuação futura, mostrou que a experiência como Acompanhante Terapêutico marcou de forma significativa e positiva as concepções dos sujeitos investigados acerca das potencialidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com NEE. Todos os sujeitos ficaram muito emocionados nesta etapa da entrevista e relataram suas intenções em permanecer na área seja como pedagogos, seja como psicólogos.

Tabela 6: Expectativas do Acompanhante Terapêutico quanto à sua atuação futura no âmbito da Educação Especial

	SUBCATEGORIAS	PROFESSORES
		Frequência
5.5.1	Acompanhamento terapêutico: uma experiência transformadora	4
5.5.2	Um novo universo se mostra: a atuação na Educação Especial como projeto profissional	3

5.5.1 Acompanhamento terapêutico: uma experiência transformadora

O potencial transformador do contato com o aluno público alvo da Educação Especial foi claramente demonstrado nesta subcategoria, tanto em relação às repostas em si quanto à mobilização emocional causada pelas lembranças evocadas. Assim, os 4 sujeitos entrevistados mencionaram este tópico, conforme depoimentos a seguir:

“Porque até então eu, como muitas pessoas, via essas crianças como coitadinhas. Como crianças que não conseguiam aprender. Eu não tinha conhecimento. Eu era leiga, como te falei. E quando eu aprendi, quando eu vi e ouvi muitos relatos de experiência do que essas crianças são capazes de fazer, eu vi que eu estava errada.” **(Desafio)**

“Então esse trabalho foi uma transformação de quem eu fui pra quem eu sou hoje. Ele me tornou uma pessoa melhor, mais humana. Porque conviver, trabalhar com crianças que muita gente vê que não tem nenhuma perspectiva, você vê que elas têm sim! Elas podem tudo que querem se elas tiverem quem as ajude. Porque sozinhas, como qualquer outra pessoa, também não vão conseguir. E eu acho que fiz um pouco por cada uma, pude dar um pouco do que eu sei, do que eu aprendi, do que eu estou aprendendo até hoje.” **(Desafio)**

A fala de Desafio nos remete ao modelo relacional de generosidade proposto por Magalhães e Stoer (2011), no qual o diferente precisa ser cuidado e a ação educativa é caracterizada por mecanismos de diferenciação pedagógica com o objetivo de incluir aqueles que estão à margem do processo. Articulador, por sua vez, declara:

“Eu pude crescer e pude aprender com aquela situação e foi isso que me chamou a atenção, foi a maior marca que essa experiência me deixou e vai continuar para resto da minha vida. Saber que o espaço da escola, é um ambiente vasto, cheio de tantas coisas, de uma infinidade enorme, onde você só tem a crescer, ampliar o seu conhecimento.” **(Articulador)**

“A gente passa a olhar para as pessoas e a dar mais assistência, independentemente de qualquer coisa e isso é fundamental na profissão de psicólogo, aceitar o outro como ele é, do jeito que ele é, com suas limitações, com as suas deficiências e isso é base! Independente da área em que eu irei atuar ou que eu estou atuando, aceitar o outro vai ser fundamental e, na verdade, não é fácil, é um processo paulatino que você vai conquistando aos poucos, são barreiras, são estigmas, são paradigmas dos quais você vai se desprendendo aos poucos.” **(Articulador)**

Ainda que reproduza práticas do modelo de generosidade, como a proposição de atividades diferenciadas ao aluno com NEE em face das suas limitações, Articulador já demonstra os primeiros movimentos rumo ao modelo relacional, proposto por Magalhães e Stoer (2011). Sua fala já aponta para a necessidade da aceitação das diferenças para que a inclusão de fato aconteça.

“Minha atuação como acompanhante terapêutica me fez ver uma parte da sociedade que eu também não enxergava. Eu não tinha contato, nem

convivência, com pessoa com deficiência. Pra mim, foi um desafio muito grande.” **(Entrega)**

“Na verdade, antes do contato com essa experiência eu não via, eu não conseguia enxergar. Eu não via tantos surdos quanto eu estou vendo agora. Eles passavam despercebidos. Quando eu comecei a estudar LIBRAS, entreva no ônibus e tinha a impressão que o ônibus estava lotado de surdos e eu era a diferente. Eu consegui ver mais. Pra mim, abriu. Naquele mundo que eu tinha se abriu algo novo, diferente que eu não conseguia até então enxergar.” **(Experiência)**

Se compararmos esta fala de Entrega ao trecho em que a mesma discorre sobre os sentidos do acompanhamento terapêutico veremos que ela saiu do modelo relacional etnocêntrico, no qual o aluno com NEE sequer é visto para o modelo de generosidade (MAGALHÃES; STOER, 2011), confirmando o poder transformador da experiência enquanto AT. Movimento ocorrido também com a Experiência que passou da ‘cegueira’ acerca da surdez para uma ‘visão’ mais sensível acerca da cultura surda.

5.5.2 Um novo universo se mostra: a atuação na Educação Especial como projeto profissional

Neste tópico investigamos o interesse dos Acompanhantes Terapêuticos em continuar atuando no âmbito da Educação Especial, depois de formados. Dos 4 sujeitos, 3 afirmaram que sim, conforme depoimentos a seguir:

“E uma coisa que me marcou muito, de um modo geral, foi o trabalho mesmo. A experiência como um todo. O mais importante mesmo foi a minha atuação. Acho que a oportunidade que eu tive de participar, de estar lá, de ver, de acompanhar... Isso foi tão importante que eu pretendo fazer especialização em Psicopedagogia justamente por conta dessa experiência. Eu não quero parar só com aquela experiência, que eu vou levar comigo. Eu quero continuar de alguma forma o trabalho a respeito do que eu vivi.” **(Desafio)**

“A partir dessa experiência foi que eu moldei o que eu quero para o meu futuro. Eu quero fazer especialização em Psicopedagogia e em educação especial. Quero poder fazer mais por essas crianças. Porque as que eu convivi me deram isso, me deram essa vontade. Fizeram nascer em mim isso. E quem sabe fazer o curso de psicologia pra poder aprender um pouco mais futuramente, depois de pedagogia.” **(Desafio)**

“Sim pretendo, pela possibilidade de crescer, de desenvolver projetos, de aplicar o conhecimento, de levar informação ao desconhecido, de contribuir

da melhor forma possível porque muita coisa precisa de investimento, de tempo, de dedicação e a escola é um espaço propiciador a isso.”
(Articulador)

“Com esta experiência, eu fiquei encantada com a questão da deficiência auditiva. Me apaixonei pelo jeito deles de ser, e passei a sentir vontade de querer ajudar mais. Esse ano meu objetivo é fazer o curso de LIBRAS intermediário porque eu quero ser interprete para que eu possa atuar mais ainda dentro desse universo da surdez. Essa experiência influenciou totalmente. Meu TCC foi acerca disso, me marcou muito essa experiência. Minha vida profissional foi redirecionada, eu vi um novo mundo.”
(Experiência)

Assim, conforme as respostas obtidas, podemos observar que a Educação Especial é sim uma possível área de atuação futura para os sujeitos entrevistados. Para Desafio e Experiência, em razão da formação em Pedagogia esta atuação continuará em âmbito educacional. Para o Articulador em âmbito clínico/terapêutico, dada a sua formação em Psicologia. Já Entrega não afirmou sua atuação específica com o público-alvo da Educação Especial, contudo, também não descartou a possibilidade.

Em suma, os dados analisados apontaram que as concepções do AT acerca do conceito de inclusão perpassam basicamente pela aceitação da alteridade como essencial para que o ato educativo se efetive dentro de um paradigma inclusivo, à medida que gera o sentimento de pertencimento, necessário ao bem estar de todo e qualquer ser humano, bastando para isso que toda e qualquer forma de preconceito seja abolido, sendo a escola o espaço privilegiado para que isso aconteça.

Nesse sentido a qualidade das relações humanas que se estabelecem no ambiente escolar é de fundamental importância para a atuação dos acompanhantes terapêuticos. Pelos depoimentos, observa-se que quando são bem aceitos e recebem o apoio que consideram necessário para que se sintam prestigiados, valorizados e reconhecidos o trabalho flui de modo a perceberem a importância do seu próprio trabalho e o desenvolvimento do aluno eu acompanham. Contudo, o contrário também acontece, quando se sentem desprestigiados e não ‘vistos’ pela equipe escolar, por mais que a ação seja exitosa os mesmos não conseguem captar isto e a evolução do aluno com NEE passa despercebida.

Assim, apesar de todos os equívocos e percalços ocorridos na rede pública municipal de Teresina, seja por ineficiência das ações políticas, por questões estruturais ou pessoais, os dados mostram que a experiência como AT marcou substancialmente a trajetória acadêmica e profissional daqueles que se dispuseram a vivenciá-la, mostrando-lhes novas possibilidades de atuação, de ser e estar no mundo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial, em suas raízes históricas e culturais, originou-se de forma segregada, solitária e marginalizada. Com caráter assistencialista/terapêutico em seu surgimento, foi gradativamente ganhando o *status* de ato educativo voltado aos sujeitos que se encontravam à margem da sociedade, em particular as pessoas com necessidades educacionais especiais e transformando-se em uma perspectiva inclusiva.

Na esfera das políticas públicas, o histórico da Educação Inclusiva foi marcado por constantes lutas da sociedade civil organizada pelo direito de todos ao acesso à educação, que resultaram em vários documentos legais, dentre eles, a Declaração de Salamanca (1994), a Constituição Federal de 1999, a LDBEN 9394/96, documentos que garantem o acesso à pessoa com NEE ao contexto educativo, mas que não avalizam a qualidade da educação ofertada a esta.

Como afirmaram Mendes (2003; 2006), Rodrigues (2001; 2006), Mantoan (2005; 2006; 2012), Magalhães e Stoer (2011), os princípios da Educação Inclusiva se alicerçam no pressuposto da aceitação da diferença como característica inerente à condição humana e a escola, para que desenvolva sua tarefa de ensinar a todos, precisa das condições previstas nos dispositivos legais mencionados anteriormente.

Dentre as ações políticas voltadas ao atendimento à pessoa com NEE destacamos, para fins deste estudo, a orientação do Ministério da Educação acerca do encaminhamento de um profissional de apoio à sala regular com vistas ao auxiliar a inclusão do aluno com deficiência e Transtorno do Espectro Autista, proposta pela Nota Técnica nº 19/2010.

Dentre os profissionais de apoio, podemos citar o intérprete de LIBRAS, o professor de Atendimento Educacional Especializado, o professor auxiliar, o cuidador, dentre outros. No entanto, escolhemos especificamente o Acompanhante Terapêutico por se tratar de área de atuação relativamente nova, pouco delineada e carente de estudos que lhes deem contornos.

Os resultados da pesquisa desenvolvida a partir da proposta deste trabalho mostraram o quanto o acompanhamento tem se constituído em terreno instável e movediço. A escola, por não possuir ainda as condições necessárias para a efetivação dos princípios da Educação Inclusiva há muito previstas nos dispositivos legais, têm no AT uma ‘tábua de salvação’ para a educação do aluno com NEE.

Assim, tomando por base o objeto deste estudo, de um lado temos políticas públicas de ponta que não se efetivam na prática, como afirma Fortes-Lustosa (2011), de outro escolas

extremamente carentes de orientações consistentes e estruturas adequadas lidando com a clientela da Educação Especial e, no meio, o Acompanhante Terapêutico, perdido em meio à orientações muitas vezes controversas.

Por esta razão buscamos investigar as concepções dos Acompanhantes Terapêuticos acerca da sua atuação na rede pública municipal de ensino de Teresina. Consideramos pertinente captar os sentidos que estes sujeitos deram ao seu fazer, que olhares tiveram, como conceberam esta prática ainda tão frágil, executada em um terreno tão inseguro quanto o da Educação Especial no contexto escolar atual.

Sobre as concepções dos Acompanhantes Terapêuticos acerca da sua atuação os estudos mostraram que, por falta de diretrizes mais sólidas, cada sujeito pauta sua prática em suas próprias crenças e contextos, buscando em seu meio e recursos internos as formas e estratégias que considera mais adequadas à inclusão do aluno com NEE no âmbito escolar.

Aplicando o princípio da relatividade à situação, podemos analisar a questão de pelo menos duas formas: por um lado, a ausência de normas fixas gera espaço para a criatividade e para o novo, podendo redundar em práticas inovadoras e surgimento de novos fazeres, por outro, também gera espaço para práticas aberrantes, visto que cada sujeito dá ao ato educativo um sentido que lhe é próprio, como asseverou Fortes-Lustosa (2011).

Nesse sentido o estudo investigou as concepções de inclusão dos sujeitos, cujos resultados mostraram que todos a veem como um processo de desconstrução de barreiras e estigmas rumo a uma postura de aceitação incondicional das diferenças, sendo a escola um espaço privilegiado para a efetivação dos pressupostos da educação inclusiva.

Como aspectos facilitadores da atuação os Acompanhantes Terapêuticos investigados destacaram, em primeiro lugar, a parceria com o professor titular da sala na qual atuavam e o envolvimento do núcleo gestor da escolar no processo educativo, mostrando a compreensão de que a inclusão do aluno com NEE não se faz com apenas um sujeito, mas requer o envolvimento de todos os profissionais que compõem a equipe escolar.

O estudo revelou ainda que para o êxito do trabalho de acompanhamento terapêutico as características pessoais dos sujeitos escolhidos para o exercício da função precisam ser levadas em conta, pois são necessárias à superação das inúmeras dificuldades que se apresentam no percurso da inclusão do aluno com NEE no contexto escolar, dentre elas, podemos destacar: organização, proatividade, sensibilidade, disponibilidade ao outro, abertura ao novo, aceitação das diferenças, perseverança, habilidade de escuta, de automotivação e de lidar com frustrações.

Assim, acreditamos que as condições externas são muito importantes, haja vista que podem limitar substancialmente a atuação do Acompanhante Terapêutico. Contudo, as condições internas se sobrepõem, uma vez que podem mobilizar os sujeitos na busca de alternativas para a superação das dificuldades.

Não pretendemos com isso, defender ideias romantizadas da atuação do AT, mas alertar para o fato de que não temos as condições ideais e que não podemos esperar que elas se efetivem para, só então, desenvolvermos nosso trabalho em prol da inclusão daqueles que se encontram à margem do sistema educativo. Precisamos sim lutar por melhores condições estruturais, mas precisamos também fazer a nossa parte enquanto isso não acontece, pois os alunos com NEE estão nas salas de aula precisando de suporte e a espera é cruel.

Ainda acerca dos aspectos facilitadores, o estudo apontou que o progresso do aluno com NEE constitui um fator motivador ao desempenho do AT. Acreditamos ser este um fenômeno indicativo da mudança nas concepções do acompanhante no decorrer do processo, visto que os relatos dão conta de um olhar descrente no início, posteriormente substituído por crenças no potencial de aprendizagem e desenvolvimento do aluno em questão.

Nesse contexto, o estudo apontou para a formação como um fator crucial para esta mudança de perspectiva no olhar do AT em relação às potencialidades dos alunos com NEE. Para isto defendemos a ideia de que esta vá além do simples treinamento de habilidades, propiciando, acima de tudo, momentos de reflexão acerca das nuances da educação inclusiva, pois uma mesma ação educativa, dependendo das circunstâncias, pode se configurar como inclusiva ou não e revelar-se extremamente excludente, como no caso das atividades diferenciadas no contexto da sala regular.

Dentre os aspectos dificultadores, o estudo revelou a negligência, seja de pais, professores ou do poder público como um dos maiores obstáculos à atuação do AT, estando relacionada ao abandono, ao descaso, à indiferença, atitudes extremamente perversas em relação à vulnerabilidade do outro. Nesse sentido, muitos são os fatores motivadores deste tipo de postura. No caso dos pais e dos professores, a negligência pode ser motivada por medo, desconhecimento ou mesmo desinteresse. Já no caso do poder público, a postura negligente relaciona-se especialmente às questões políticas e econômicas, como bem destacaram Mendes (2006) e Rodrigues (2006).

Sobre as concepções do AT acerca do seu papel junto ao aluno com NEE, identificamos através da pesquisa que o mesmo se percebe como um agente facilitador do processo de aprendizagem à medida que dá suporte ao professor titular, propiciando em momentos alternados atividades diferenciadas ao aluno em questão, visando a aquisição por

este das habilidades básicas que ainda precisa desenvolver no sentido de adequar-se ao padrão.

Neste ponto, nos questionamos sobre a confusão dos papéis, pois o estudo mostra que o AT ora assume o lugar do professor titular, responsabilizando-se sozinho pela aprendizagem do aluno com NEE, ora assume as funções do professor de AEE realizando atividades diferenciadas na busca da aquisição de habilidades básicas, com um agravante: dentro da sala de aula enquanto o professor ensina às demais crianças. Aqui percebemos que os paradigmas da inclusão estão longe de se efetivarem na prática, ainda que os sujeitos os entendam em teoria. Há um caminho muito longo a percorrer neste sentido.

A questão da diferenciação das atividades é polêmica, autores como Mantoan (2005; 2006; 2012) e Rodrigues (2001; 2006) rechaçam a ideia, defendem que este tipo de atitude torna a inclusão escolar impossível de acontecer, visto que ressaltam as diferenças ao invés de acolhê-las como algo inerente a todos nós. Segundo os autores, se todos somos diferentes, temos todos o direito a atividades diferenciadas, não só o aluno com NEE, sendo esta uma prática inviável no contexto escolar. No entanto, quem está na sala de aula, lidando diretamente com o aluno, muitas vezes em situações bastante limitantes, não sabe ou não consegue fazer de outra forma ainda que entenda os pressupostos da educação inclusiva.

O trabalho como AT mostrou-se extremamente mobilizador. Os sujeitos da pesquisa revelaram-se mais sensíveis à inclusão e dispostos a lutar por esta, tendo a Educação Especial como projeto profissional futuro, seja em âmbito pedagógico ou âmbito terapêutico / clínico.

No município de Teresina, a ação de acompanhamento terapêutico tem ganhado contornos diferenciados a cada ano. Agora em 2014, passou a ter caráter de cuidador limitando-se aos cuidados com higiene, locomoção, alimentação e comunicação, como prevê a Nota Técnica 19/2010, podendo ser realizadas por pessoas com formação de nível médio, como técnicos de enfermagem, por exemplo.

Assim, enquanto ação política, muito precisa ser pensado e discutido quanto ao caráter desse fazer. Ao que parece, o cuidador não responde aos anseios das escolas quanto ao atendimento do aluno com NEE, ao mesmo tempo, responsabilizar o Acompanhante Terapêutico pela aprendizagem do aluno também se configura como ineficaz aos pressupostos inclusivos, que se tornam inviáveis sem o envolvimento efetivo de todos.

No âmbito escolar, a sensibilização e formação de funcionários administrativos e de professores para atuar com o público alvo da Educação Especial se faz urgente. Em termos de sistema, a efetivação das políticas públicas como estão previstas nos dispositivos legais já

seria um grande avanço. No entanto, isso tudo perpassa por uma grande questão: o desejo de fazer. Mas, isso é uma outra história...

7. Referências

- ARARIPE, N.B. **A atuação do Acompanhante Terapêutico no processo de inclusão escolar.** 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.
- ASSALI, A. M. Inclusão escolar e acompanhamento terapêutico: possibilidade ou entrave? In: **Col. LEPSI IP/FE.** Ano 6. USP, 2006, p. 1-6.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1994.
- BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania.** Campinas: Papyrus, 1998, p. 21-51.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. 72 p.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.764.** Brasília, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica 19/2010.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. 2 ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 92 p.
- BRAUN, P.; M. M. VIANNA. O desafio da diversidade na sala de aula: práticas de acomodação/adaptação, uso de baixa tecnologia. In: NUNES, L. R. O. P. **Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência.** Marília: ABPEE, 2011, p. 98-105.
- CAMILO, C. O espaço dos auxiliares. **Nova Escola,** São Paulo, n. 264, p 97-98, ago 2013.
- CHAUÍ-BERLINCK, L. **Andarilhos do Bem: os caminhos do acompanhamento terapêutico.** 2011. 171 f. Tese (doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em Educação: fundamentos e tradições.** Porto Alegre: AMGH, 2010.
- FORTES-LUSTOSA, A. V. M. Inclusão na contemporaneidade: múltiplos significados. In: SANTOS, C. A. dos. *et al.* (Org). **Educação Inclusiva, direitos humanos e diversidade.** Parnaíba: Sieart, 2011, p. 07-16.
- GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. In: **Inclusão: revista de Educação.** Brasília: MEC/SEESP, Out. 2005, p. 35-39.

IAMIN, S. R. S.; RAMOS, L. H. Sobre o Dispositivo de Intervenção do Acompanhamento terapêutico. In: IAMIN, S. R. S. e Cols. (Org.). **Manual de Acompanhamento Terapêutico: contribuições teórico-práticas para a aplicabilidade clínica**. São Paulo: Santos, 2013, p. 6-9.

KRUPPA, S. M. P. As linguagens da cidadania. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Orgs). **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas, SP: Mercado de Letras: ABL, 2001, p. 13-39.

LOPES, L.P. M. **Identidades fragmentadas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

MAGALHÃES, A. M. STOER, A. S. R. Pensar as diferenças. Contributos para a educação inclusiva. In: ROBRIGUES, D. (Org.). **Educação Inclusiva**. Lisboa: Instituto Piaget, 2011, p. 29-43.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 2005.

_____. O direito de ser, sendo diferente na escola. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p.183-209.

_____. Escolas dos diferentes ou escolas das diferenças? In: **Com Ciência: revista Eletrônica de Jornalismo**. SBPC. 2012, Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=74&id=921>. Acesso em: 13/02/2014

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 2012.

MARINHO, D. M. **Acompanhamento terapêutico: caminhos clínicos, políticos e sociais para a consolidação da reforma psiquiátrica brasileira**. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARQUES, H. R. et al. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Campo Grande: UCDB, 2006.

MENDES, E.G. Concepções atuais sobre educação inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.). **Educação Especial: políticas públicas e concepções sobre deficiência**. EDUEL, 2003, p. 25-41.

_____. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2006, p. 387-405.

NETO, R. de O. R.; PINTO, A. C. T; OLIVEIRA, L. G. A. Acompanhamento terapêutico: História, Clínica e Saber. In: **Psicologia: Ciência e profissão**. 2011. 31(1), p. 30-39.

RODRIGUES, D. (Org.). **Educação e diferença: valores e práticas para uma Educação Inclusiva**. Porto: Porto Editora, 2001, p. 15-34.

_____. Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 300-318.

SARTORETTO, M. L. Inclusão: da concepção à ação. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 77-82.

SERENO, D. Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva. In: **Psychê**. Ano X, nº 18. São Paulo, set/2006, p. 167-179.

SILVA, A. C. da Silva. Entrevista. In: Elliot, L. G. (Org). **Instrumentos de avaliação e pesquisa: caminhos para construção e validação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012, p. 149-192.

SILVA, T. T. e. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. e (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000., p. 73-102.

SOUZA, L. M. **A inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal do Piauí – concepções de professores**. 2008. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

SKLIAR, C. A inclusão á “nossa” e a diferença é do “outro”. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-34.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TERESINA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME/THE N° 003/2010**. Teresina/PI: CME, 2010.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa, como voluntário. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder aos instrumentos de coleta de dados, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que tiver. Este estudo está sendo conduzido pela mestrandia Maria Valdicelsia Soares Leal, sob a orientação da Professora Dr^a. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine este documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado de forma alguma.

1. ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Concepções do Acompanhante Terapêutico acerca da sua atuação na rede pública municipal de ensino de Teresina.

Pesquisadora Responsável: Prof^a. Dr^a. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Outro(a) Pesquisador(a): Maria Valdicelsia Soares Leal

Endereço: Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação - Bairro Ininga - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI

Telefone para contato (inclusive a cobrar): (86) 3215-5820

2. DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho de pesquisa tem por objetivo investigar as concepções do Acompanhante Terapêutico acerca da sua atuação na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina na perspectiva do profissional de apoio designado para esta função. Para o alcance do objetivo citado adotaremos como procedimentos metodológicos, formulário de coleta de dados sociodemográficos e entrevistas, sendo que para a realização dos mesmos precisaremos de sua colaboração. Os dados construídos na entrevista serão gravados em áudio e depois transcritos, analisados e interpretados.

Entendemos que compreender as concepções do Acompanhante Terapêutico acerca da sua atuação é de fundamental importância, visto que esta é uma profissão em ascensão, existindo até o momento poucos estudos acerca do tema em âmbito pedagógico. Permitirá também dar contornos a este fazer e apontar novos caminhos aos que virão, para que assim se possa proporcionar maior qualidade de vida para aqueles e aquelas que necessitam de apoios especiais para se desenvolver em condições de igualdade e cujo direito ao acesso, permanência e sucesso à educação é negado ou negligenciado em função da sua condição e, principalmente, das condições que lhe são oferecidas.

Assim, com este estudo esperamos contribuir para a integração teoria e prática no âmbito da Educação Especial na perspectiva inclusiva, possibilitando aos profissionais que atuam na área, bem como aos demais interessados, um pouco mais de entendimento acerca da atuação do Acompanhante Terapêutico no contexto de sala de aula regular.

3. ADESÃO VOLUNTÁRIA

A adesão a essa pesquisa é voluntária. Está garantido o direito de retirar seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa, sem penalidades. O único risco que pode ocorrer é que você se sinta constrangido frente a qualquer questionamento, e nesse caso, você poderá se recusar a responder. Nesse sentido, os participantes não serão impelidos a participar de nenhuma atividade que coloque em risco sua integridade física ou psicológica. Serão observadas todas as orientações de confidencialidade e respeito à imagem dos participantes e os dados coletados através dos instrumentos citados serão tratados apenas para os fins a que se destinam esta pesquisa.

4. GARANTIA DE SIGILO

Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, a equipe do estudo, Comitê de Ética independente e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso a suas informações para verificar a validade do estudo.

Eu, _____, RG n° _____, concordo em participar voluntariamente do referido estudo, como participante. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Entendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Teresina (PI), _____ de _____ de 2014

Assinatura

Prof^ª. Dr^ª. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
Pesquisadora Responsável

Maria Valdicelsia Soares Leal
Pesquisadora

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella -
Bairro Ininga Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI. tel.: (86)
3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.edu.br web: ww.ufpi.br/cep

ANEXO B – NOTA TÉCNICA Nº 19/2010 MEC/SEESP/GAB**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL****NOTA TÉCNICA SEESP/GAB nº 19/2010**

DATA: 08 de setembro de 2010

ASSUNTO: Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino

INTERESSADO: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD.

As escolas de educação regular, pública e privada, devem assegurar as condições necessárias para o pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, em todas as atividades desenvolvidas no contexto escolar. Dessa forma, devem ser observados os seguintes marcos legais, políticos e pedagógicos:

- A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e serviços e orienta sua utilização no ensino regular.
- A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU,2006), incorporada a Constituição Federal por meio do Decreto nº 6.949/2009, que assegura as pessoas com deficiência o direito de acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.
- O Decreto nº. 6.571/2008, que institui o duplo financiamento no âmbito do FUNDEB para os alunos público alvo da educação especial da rede pública de ensino, matriculados no ensino regular e no atendimento educacional especializado –AEE não substitutivo a escolarização.
- A Resolução CNE/CEB nº. 04/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, orientando no seu art. 10º, inciso VI, que o projeto pedagógico da escola regular deve prever na sua organização, dentre outros, profissionais de apoio, como tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros para atuar em atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- A Resolução CNE/CEB nº. 04/2010, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, dispondo sobre a organização da educação especial como parte integrante do projeto pedagógico da escola regular.

Dentre os serviços da educação especial que os sistemas de ensino devem prover estão os profissionais de apoio, tais como aqueles necessários para promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Na organização e oferta desses serviços devem ser considerados os seguintes aspectos:

- As atividades de profissional tradutor e intérprete de Libras e de guia-intérprete para alunos surdocegos seguem regulamentação própria, devendo ser orientada sua atuação na escola pela educação especial, em articulação com o ensino comum.
- Os profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência. Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência.
- A demanda de um profissional de apoio se justifica quando a necessidade específica do estudante público alvo da educação especial não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes.
- Em caso de educando que requer um profissional “acompanhante” em razão de histórico segregado, cabe à escola favorecer o desenvolvimento dos processos pessoais e sociais para a autonomia, avaliando juntamente com a família a possibilidade gradativa de retirar esse profissional.
- Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público alvo da educação especial, e nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno.
- O profissional de apoio deve atuar de forma articulada com os professores do aluno público alvo da educação especial, da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola.
- Os demais profissionais de apoio que atuam no âmbito geral da escola, como auxiliar na educação infantil, nas atividades de pátio, na segurança, na alimentação, entre outras atividades, devem ser orientados quanto à observação para colaborar com relação no atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes.

De acordo com a concepção de *diferenciação positiva*, o projeto político pedagógico da escola deve fundamentar a organização dos serviços de apoio no ensino regular, observando que:

- Atualmente a concepção de deficiência não é associada à condição de doença, carência ou invalidez, que pressupõe a necessidade de cuidados clínicos, assistenciais ou de serviços especializados, em todas as atividades.
- Todos os estudantes precisam ter oportunidade de desenvolvimento pessoal e social, que considere suas potencialidades, bem como não restrinja sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência.
- É fundamental reconhecer o significado da inclusão para que as pessoas público alvo da educação especial tenham assegurado seu direito a plena participação no ambientes comuns de aprendizagem e na comunidade com as demais pessoas, construindo as possibilidades de sua participação na escola e no trabalho.
- Uma sociedade inclusiva supera o modelo educacional calcado em processos terapêuticos, onde atividades comuns como brincar, dançar, praticar esporte e outras são implementadas por profissionais especializados em um tipo de deficiência, geralmente em espaços segregados, que desvincula tais pessoas do seu contexto histórico e social.

A educação inclusiva requer uma redefinição conceitual e organizacional das políticas educacionais. Nesta perspectiva, o financiamento dos serviços de apoio aos

alunos público alvo da educação especial devem integrar os custos gerais com o desenvolvimento do ensino, sendo disponibilizados em qualquer nível, etapa ou modalidade de ensino, no âmbito da educação pública ou privada. Ressalta-se que os estabelecimentos de ensino deverão ofertar os recursos específicos necessários para garantir a igualdade de condições no processo educacional, cabendo-lhes a responsabilidade pelo provimento dos profissionais de apoio. Portanto esta obrigação não deverá ser transferida às famílias dos estudantes público alvo da educação especial, por meio da cobrança de taxas ou qualquer outra forma de repasse desta atribuição.

Martinha Clarete Dutra dos Santos
Diretora de Políticas de Educação Especial

De acordo,

Claudia Pereira Dutra
Secretária de Educação Especial

ANEXO C – FICHA DE AVALIAÇÃO DO ACOMPANHANTE PEDAGÓGICO

ESTADO DO PIAUÍ

PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA – PMT

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMEC

GERÊNCIA DE ENSINO FUNDAMENTAL – GEF

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA – DEI



FICHA DE AVALIAÇÃO DO ACOMPANHANTE PEDAGÓGICO

Escola: _____

Estagiário(a): _____

Aluno(s) atendido(s):

Nome: _____

Idade: _____ Deficiência: _____

Período: de _____ a _____

Nome: _____

Idade: _____ Deficiência: _____

Período: de _____ a _____

ORD	AÇÕES	AVALIAÇÃO
1.	Participou ativamente das atividades propostas	
2.	Foi assíduo	
3.	Foi pontual	
4.	Cooperou espontaneamente	
5.	Foi capaz de interagir com a equipe	
6.	Contribuiu útil e oportunamente ao desenvolvimento do trabalho	
7.	Adaptou-se aos procedimentos internos da instituição, respeitando-os	
8.	Demonstrou interesse e disposição em aprender	
9.	Foi capaz de realizar as tarefas estabelecidas	

Legenda: S - Sempre MV - Muitas Vezes PV - Poucas Vezes N - Nunca

Analisando os dados acima, concluo que a atuação do estagiário foi:

Teresina (PI), _____ de _____ de _____

ACOMPANHANTE PEDAGÓGICO

PEDAGOGO

PROFESSOR DA SALA REGULAR

PROFESSOR DO AEE

DIRETOR

ANEXO D – FICHA DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO PROMOVIDA PELA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA



ESTADO DO PIAUÍ
PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA – PMT
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMEC
GERÊNCIA DE ENSINO FUNDAMENTAL – GEF
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA – DEI

AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO PARA ACOMPANHANTES PEDAGÓGICOS

Avalie a execução do projeto destacando os aspectos positivos e negativos nos quesitos abaixo.

✓ TEMAS TRABALHADOS:

- Positivos: _____

- Negativos:

- Sugestões: _____

✓ METODOLOGIA APLICADA NOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO.

- Positivos: _____

- Negativos: _____

- Sugestões: _____

✓ A VIABILIDADE DA EXECUÇÃO NO ÂMBITO DA ESCOLA:

• Positivos: _____

• Negativos: _____

• Sugestões: _____

Obrigad@!

APÊNDICES

APÊNDICE A – FICHA PARA COLETA DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS**DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS****DADOS PESSOAIS DO ACOMPANHANTE TERAPÊUTICO**

✓ NOME: _____

✓ SEXO: () M () F IDADE: _____ Estado civil: _____

DADOS DA FORMAÇÃO

✓ GRADUAÇÃO: _____

✓ FEZ ALGUM CURSO NA ÁREA DE ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO? ()
SIM () NÃO

Em caso afirmativo, qual, quando e onde? _____

✓ QUANDO ACOMPANHANTE TERAPÊUTICO PARTICIPAVA DOS MOMENTOS
DE PLANEJAMENTO JUNTO COM O PROFESSOR? () SIM () NÃO

Em caso negativo, por quê? _____

DADOS DA ATUAÇÃO ENQUANTO ACOMPANHANTE TERAPÊUTICO:

✓ ESCOLA ONDE ATUOU: _____

✓ IDADE DA CRIANÇA ACOMPANHADA: _____

✓ SEXO: () M () F

✓ DEFICIÊNCIA(S) QUE ACOMPANHOU: _____

SÉRIE EM QUE ATUOU: _____ PERÍODO: _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

QUESTÕES NORTEADORAS

1. Fale-me um pouco sobre sua trajetória acadêmica e profissional.
2. Para você, o que é inclusão?
3. Na sua concepção, o que significa incluir o aluno com necessidades educacionais especiais na sala de aula regular?
4. O que você entende por Acompanhamento Terapêutico?
5. Para você, o que significa ser Acompanhante Terapêutico?
6. Em sua opinião, qual o papel do Acompanhante Terapêutico junto ao aluno com necessidades educacionais especiais?
7. Na sua prática como Acompanhante Terapêutico, que atividades você desenvolveu? Relate um pouco da sua rotina.
8. Quais foram os aspectos facilitadores da sua atuação?
9. Quais as principais dificuldades enfrentadas por você na sua atuação enquanto Acompanhante Terapêutico?
10. Na sua atuação como Acompanhante Terapêutico, houve alguma situação que marcou? Por quê?
11. Você pode me falar um pouco sobre sua relação com o professor de sala regular na sala de aula onde atuou?
12. Como era a relação entre o professor e o aluno atendido?
13. Você acredita que a experiência como Acompanhante Terapêutico influenciará sua atuação futura enquanto profissional da educação? De que forma?
14. Você pretende continuar atuando na área da educação especial? Por quê?

APÊNDICE C – LISTA DE FILMES UTILIZADOS DURANTE AS FORMAÇÕES DOS ACOMPANHANTES PEDAGÓGICOS

NEE CONTEMPLADA	FILME
Deficiência Intelectual	Meu nome é Rádio
	Forrest Gump - O contador de história
	Gilbert Grape - Aprendiz de sonhador
	Nick and Gino
	Simple como amar
Deficiência Física	A Força de um campeão
	Amargo regresso
	Carne trêmula
	Feliz ano velho
	Nascido em 4 de julho
	O óleo de Lorenzo
	Uma janela para o céu
	Intocáveis (possibilita também a discussão acerca do papel do cuidador)
Deficiência Visual	À primeira vista
	Além dos meus olhos
	Amy
	Perfume de mulher
Deficiência Auditiva	Filhos do silêncio
	Mr.Holland - Adorável professor
	O piano
Paralisia Cerebral	Gaby - Uma história verdadeira
	Meu pé esquerdo
Transtorno do Espectro Autista	Meu filho, meu mundo
	Nell
	Rain Man
Deficiência Auditiva / Visual	Anne Sullivan
	Black
	O Silêncio
Deficiência Física/ Visual	Desafio sem limites
Síndrome de Down	Oitavo dia