

### **A escuta das demandas por Acompanhamento Terapêutico (AT) nas escolas e suas implicações**

**Autoras:** Priscila de Azevedo e Souza Venosa e Juliana Vidigal Bruno

O que nós nos propomos neste trabalho é explicitar o que, como ATs, escutamos das demandas por acompanhamento terapêutico nas escolas, e que ecoam um mal-estar na civilização dos dias de hoje. Pensamos que há algo nessas demandas que ressoa um mal-estar específico da atualidade na educação das crianças de um modo geral, mas especialmente no caso daquelas ditas de inclusão – as chamadas genericamente de “alunos com necessidades educacionais especiais”. Procuraremos ao longo deste trabalho desenvolver tal argumento.

O mal-estar em si, como sabemos, é transistórico, atravessa os tempos e sempre esteve presente desde que os seres humanos passaram a viver em sociedade, no entanto sabemos que conforme a época histórica e as contingências discursivas, ele toma formas diferentes – o que estabelece distintos efeitos e desdobramentos para os sujeitos.

Como bem descreve Philippe Ariès (1960), importante historiador, em seu livro “A história social da criança e da família”, a criança nem sempre teve o mesmo tratamento ao longo da história. Foi no século XVII, conforme captou o autor em documentos escritos por educadores e moralistas da época, que ocorreu uma mudança no sentimento dos adultos em relação às crianças. Essa transição foi marcada por um desinteresse pela distração e pela brincadeira características da infância, no mesmo momento em que surgia uma preocupação moral e um interesse psicológico por elas da parte dos adultos. Tal tendência despontada por volta dos anos 1600, ou seja há aproximadamente 400 anos, vem influenciando toda a educação das crianças no mundo.

Até o século passado (XX) essa abordagem social da infância esteve muito bem assinalada em distinção a um tempo anterior, em especial o final do século XVI e início do século XVII, em que havia um despudor na atitude dos adultos em relação às crianças. Elas eram expostas por exemplo a assuntos sexuais sem qualquer preocupação pelos efeitos que isso podia lhes causar. A atitude despreocupada – ou espontânea, poderíamos dizer – dos efeitos que essa ou aquela forma de se relacionar com as crianças, de abordá-las, ou de tratar com elas os assuntos do mundo adulto, é algo que só foi surgir durante o século XVII. É muito importante deixar claro aqui que, antes disso, socialmente não havia um raciocínio que procurava pensar nos meios pelos quais atingir determinados fins educativos, e a educação acontecia em uma atitude mais irrefletida dos adultos em relação às crianças.

A contemporaneidade é definida teoricamente das mais diversas maneiras e abrange vários setores da sociedade extrapolando o âmbito educacional. Por isso é importante destacar que o mal-estar que ecoa nas demandas por ATs nas escolas é aquele que se inicia com a falência do bom senso nomeada como sinal da crise na educação por Hanna Arendt. Nas palavras dela:

“[A] educação progressista, uma radical revolução em todo sistema educacional [...] derrubou completamente como que de um dia para outro todas as tradições e métodos estabelecidos de ensino e de aprendizagem. O fato importante é que, por causa de determinadas teorias, boas ou más, todas as regras do juízo humano normal foram postas de parte. [...] Sempre que em questões políticas o são juízo humano fracassa ou renuncia à tentativa de fornecer respostas, nos deparamos com uma crise [...] o desaparecimento do senso comum nos dias atuais é o sinal mais seguro da crise atual. [...] A falência do bom senso aponta, como uma vara mágica, o lugar em que ocorreu esse desmoronamento.” (Hannah Arendt 1959/1968).

Apesar desse texto tratar sobre questões da primeira metade do século XX, e portanto não ser mais tão recente, percebemos que ele se atualiza no engendramento do mal-estar contemporâneo, o qual implica em um funcionamento em que o rendimento e o lucro são colocados em primeiro plano, e dá-se maior importância a que os almejados bons resultados não somente sejam alcançados, como também o sejam no menor tempo possível – privilegiando os fins no lugar dos meios.

Para ilustrar um pouco como a mencionada falência do senso comum se atualiza na educação dos dias de hoje, temos como exemplo inúmeras situações de pais que procuram os agentes escolares em busca de manuais sobre o desenvolvimento infantil. Munidos dessas referências, os pais parecem querer realizar intervenções educativas que prepare seus filhos do melhor modo. Tentando desviá-los de buracos e falhas, como se o caminho fosse progressivo e linear, parecem querer descartar a possibilidade de se deparar com um trajeto sinuoso, cheio de idas e vindas e nunca completamente acabado quando se trata de considerar as vicissitudes do sujeito. Na procura por manuais, fica evidente que o principal que se demanda é uma orientação prática sobre como agir.

Mais do que qualquer entendimento dos fatores que necessariamente se articulam à educação das crianças – assunto para o qual a ciência nos trouxe algumas elaborações – o que se busca é um saber pronto para ser aplicado. É nesse cenário que as crianças são tomadas como objeto e o maior prejuízo desse movimento é excluir as singularidades, achatando os sujeitos.

A aliança entre educação e ciência fez surgir a pedagogia em sobreposição às tradições e aos métodos de ensino e aprendizado estabelecidos até então. Como consequência dessa aliança, também ocorreu que não seriam mais quaisquer os adultos que teriam sobre as crianças um saber socialmente legitimado, passou a ser mais valorizado o lugar do especialista como aquele que realmente pode ser reconhecido como alguém capaz de se pronunciar sobre a educação e o desenvolvimento das crianças.

Então, é em um processo gradual que se inicia no século XVII e chega aos dias de hoje, que os meios definidos pela ciência pelos quais a pedagogia passou a educar as crianças foram sendo substituídos pelo ensino de pacotes educacionais que, como mercadorias comercializadas, são compradas pelos pais e espera-se que sejam consumidas pelos filhos, os alunos.

Atualmente, mais precisamente no final da década de 80 e início dos anos 90, a educação passou a ser direito de todos e dever do estado e da família garanti-la. Foi nesse momento que a legislação brasileira, através da Constituição Federal (1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) incorporou o ideal da “educação para todos”. As escolas então passaram a ser obrigadas por um imperativo imposto por força de lei a realizar a inclusão de crianças ditas com necessidades educacionais especiais.

É nesse contexto em que os educadores encontram o impasse de terem que incluir aquelas crianças frente as quais não se sentem detentores de um saber que se coloca como necessário, que costumam ser formuladas as demandas por ATs no espaço escolar. Na nossa experiência, temos visto que o AT é convidado com muita frequência a ocupar o lugar de especialista junto aos agentes escolares no trabalho com essas crianças reconhecidamente diferentes, como quem pode dar respostas por tudo que o encontro com o estranho pode provocar. Nesse sentido, pensamos que essa é uma armadilha da qual o AT precisa aprender a escapar para não cair no risco de se identificar a esse lugar, responsabilizando-se e centralizando todo, ou quase todo, o trabalho em si próprio, de maneira a perpetuar esse cenário que já descrevemos, onde os adultos de modo geral – e mais especialmente nesse caso, os agentes escolares – pensam que não sabem como educar antes mesmo de se propor ao desafio.

Entendemos que o AT ganha potência em sua função na medida em que ele guarda consigo em seu horizonte a possibilidade de se retirar da cena a que ele é chamado a trabalhar como especialista.

Não sabemos dizer se seria possível ocupar um lugar de AT na escola sem poder aceitar inicialmente essa incumbência de ser – ou ao menos parecer ser – o detentor do saber sobre a criança diferente. De todo modo, o ponto é que é preciso não se acomodar nesse lugar, sendo capaz de sustentar as perguntas que a ele são endereçadas. Sem respondê-las totalmente, mas mantendo ou até criando alguma abertura, o AT poderá causar o interesse nos educadores em buscarem elementos para construir novas respostas.

No esforço ético de manter uma distância em relação ao lugar do especialista que lhe é outorgado, ou em outras palavras, para manter-se numa posição de sujeito suposto saber, pensamos que o AT depois de ter se constituído como uma presença graças a qual a criança significativamente diferente pode ser aceita na escola, e uma aposta em sua escolarização pode ser feita, precisará começar a experimentar curtas ausências, que deve procurar alongar pouco a pouco. Se o AT está o tempo todo ao lado do aluno que acompanha, será que podemos dizer que essa criança vai ter um lugar simbólico de aluno propriamente dito? A quem serão atribuídas suas conquistas? Será que seria possível aos seus professores imaginar que ele tem seus próprios recursos para seguir seus estudos? Nos parece que apostar nisso seria, no mínimo, muito difícil se o AT ficasse excessivamente presente.

Além do mais, não podemos nos esquecer, que sob a insígnia do “com necessidades educacionais especiais” são agrupadas crianças com as mais variadas questões, entre as quais as mais diversas deficiências físicas, as deficiências intelectuais, e também aquelas situações de forte sofrimento psíquico. Sabemos também que os fatores psíquicos e sociais envolvidos no quadro de uma deficiência podem tanto agregar gravidade, como retirar o peso do sofrimento que esteja envolvido para a criança em cada caso. Nesse sentido, é importante pensar que a presença do AT como aquele que precisa estar ao lado da criança com necessidade educacional especial por ela não ser suposta capaz de ser aluno sem a presença de um AT em tempo integral no ambiente escolar pode agravar o olhar de impotência sobre essa criança – seja ela deficiente e/ou estando ela em sofrimento psíquico.

Por outro lado, como a escola tem um papel tão fundamental de educação das crianças em nossa sociedade atual, ela se configura como um importante espaço de subjetivação para as crianças na medida em que as toma em um importante lugar simbólico no seio de nossa sociedade. Assim, há muita potência na simples oferta de laço social de uma escola, sempre que ela constrói um projeto de escolarização para as crianças. Nesse sentido, há que se pensar se a entrada do AT é válida, há que se pesar sobre os efeitos que pode ter para as crianças a sua presença. Que a escola demande seu trabalho, não significa que a criança usufruiria de sua presença. Há uma disjunção aí que precisa ser marcada, uma vez que a condição da entrada e permanência do AT vinculada à possibilidade de inclusão escolar da criança pode colocar em dúvida a própria efetividade da oferta de um lugar simbólico de subjetivação para ela nessa instituição social – o que seria, de fato, uma proposta inclusiva.

ARENDR, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011, (348p.)

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, (279p.)