

Mediação escolar: sobre habitar o entre

Thamyres Bandoli Tavares Vargas^I 

Maria Goretti Andrade Rodrigues^{II} 

RESUMO

A inclusão escolar surgiu como um desafio e exigiu que as escolas revissem sua estrutura e criassem novas formas de ensinar. O mediador escolar acompanha o estudante durante seu dia letivo, buscando intervir, potencializando seu processo de aprendizagem, socialização e desenvolvimento. Pelo viés da cartografia, a pesquisa aqui construída se propõe a mapear processos intrincados no âmbito da mediação escolar realizada com crianças ditas autistas ou psicóticas. As vias de trabalho criativas, não normatizantes e não medicalizantes possíveis à prática da mediação escolar abrigam-se no adotar de uma postura ético-política, a qual tensiona o lugar ocupado pelo mediador. Guiada por esse posicionamento, a mediação escolar pode inaugurar vias de trabalho que produzam vida e reconheçam a singularidade da pessoa em situação de inclusão.

PALAVRAS-CHAVE

mediação escolar; inclusão escolar; autismo; cartografia.

^IInstituto Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, RJ, Brasil.

^{II}Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, RJ, Brasil.

SCHOOL MEDIATION: LIVING IN BETWEEN

ABSTRACT

School inclusion emerged as a challenge and required schools to revise their structure and create new ways of teaching. The school mediator accompanies the student during his school day, seeking to intervene, potentializing their learning process, socialization and development. Through the bias of cartography, the research built here proposes to map intricate processes in the scope of school mediation carried out with so-called autistic or psychotic children. The creative, non-normative and non-medicalizing ways of working to practice school mediation are based on adopting an ethical-political stance, which stresses the place occupied by the mediator. Guided by this position, school mediation can inaugurate ways of working that produce life and that recognize the uniqueness of the person in the inclusion situation.

KEYWORDS

school mediation; school inclusion; autism; cartography.

MEDIACIÓN ESCOLAR: SOBRE HABITAR EL ENTRE

RESUMEN

La inclusión escolar ha surgido como un desafío y ha exigido que las escuelas repasaran su estructura y crearan nuevas formas de enseñar. El mediador escolar le sigue al estudiante a lo largo de su día lectivo, e interviene con el objetivo de potenciar su proceso de aprendizaje, socialización y desarrollo. Bajo la perspectiva de la cartografía, la investigación que aquí se construye se propone a mapear procesos intrincados en el ámbito de la mediación escolar, realizada con niños autistas o psicóticos. Las vías de trabajo creativas, no normativas y no medicamentales posibles a la práctica de la mediación escolar se dirigen a la adopción de una postura ético-política, que crea tensión en el lugar que ocupa el mediador. Guiada por estas ideas, la mediación escolar puede inaugurar vías de trabajo que produzcan vida y que reconozcan la singularidad de la persona en situación de inclusión.

PALABRAS CLAVE

mediación escolar; inclusión escolar; autismo, cartografía.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar surgiu como um desafio e exigiu que escolas revissem sua estrutura e pensassem em novas maneiras de ensinar. Classes repletas, formação deficitária, professores sobrecarregados, processos de aprendizagem diferenciados, singularidades, necessidades educacionais especiais, além de responsáveis, educadores e profissionais da saúde preocupados em construir maneiras de atender satisfatoriamente no processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos. Esses elementos propiciaram o surgimento da mediação escolar no Brasil, que fora espontâneo e inspirado em experiências estrangeiras, mas sem manter um registro sistemático (Mousinho *et al.*, 2010).

Assim, algumas crianças que precisam de auxílio diferenciado, como no caso daquelas ditas autistas ou psicóticas, passam a ser acompanhadas por um mediador no contexto escolar. Esse acompanhamento geralmente também é orientado por profissionais que assistem a esse aluno fora da escola, como psicólogos, terapeutas ocupacionais, médicos, entre outros (Mousinho *et al.*, 2010).

A mediação surgiu como uma possibilidade, uma maneira de garantir não somente o acesso, mas também a participação e a aprendizagem do estudante dito autista. Esse artigo tem o objetivo de apresentar o mapeamento de processos intrincados no âmbito da mediação escolar enquanto dispositivo inscrito nesse bojo que conhecemos como educação especial inclusiva.

ALGUNS APONTAMENTOS ACERCA DA RELAÇÃO INCLUSÃO-EXCLUSÃO

Os entraves encontrados diante da inclusão não existem somente em virtude das especificidades dos alunos ou pela falta de formação de professores e gestores. Há, além disso, uma profunda dificuldade de concretização da política de inclusão porque, primeiramente, a escola não foi constituída para os “indomáveis” e “inadestráveis”. A escola foi pensada para docilizar os corpos, adestrar as mentes.

Se parece ser mais difícil ensinar em classes inclusivas, classes nas quais os (chamados) *normais* estão misturados com os (chamados) *anormais*, não é tanto porque seus (assim chamados) níveis cognitivos são diferentes, mas, antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes — por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, por classes sociais etc., — foi um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade. (Veiga-Neto, 2001, p. 25)

Incluir, de fato, só será possível com a construção de uma nova escola, uma escola de todos, menos seletiva, menos rígida, descolada do foco na instrução/reprodução de conteúdos (Mantoan, 2004), guiada pela lógica da alteridade. “A escola inclusiva precisaria, então, de muito mais do que adaptações no espaço físico ou

no conteúdo curricular. Precisaria interrogar e problematizar seus ideais naquilo que eles produzem de subjetividade e de relações de poder” (Albano, 2015, p. 40).

Por muito tempo o aluno dito desviante, o considerado “anormal”, permaneceu oficialmente excluído da escola, era ignorado ou encaminhado para serviços de saúde. Na atual conjuntura, a política de inclusão se tem colocado como uma diretriz, opondo-se às práticas segregatórias que até então se mantiveram. Entretanto, o que dela tem superado o campo da retórica? E se a inclusão exige a criação de uma nova escola, novas relações, em que grau as escolas têm se desconstruído, se reinventado e intensificado o processo de diferenciação da vida?

É preciso problematizar a escola, “afirmando que, para garantir o direito de muitas crianças, antes segregadas, de frequentarem a escola, aprenderem e se desenvolverem, são necessárias rupturas” (Machado, 2006, p. 6). Entretanto, o que se vê não dá sinais de transformação ou reinvenção. O que se vê são instituições escolares tentando cumprir a exigência da inclusão adequando-a aos moldes da escola tradicional, além de manter sua estrutura intacta, prezando pela manutenção de sua prática, cultura, arquitetura, instrumentos pedagógicos e avaliativos. Além disso, pode-se notar que a escola vem permitindo e assegurando o acesso de todos, incluindo os ditos “anormais”, mas os excluindo durante o processo educacional.

Muitas instituições consideram sua prática inclusiva, quando esta, na verdade, é apenas integracionista (Praça e Kopke, 2011). “Aqui temos práticas que desconsideram que a inclusão não se dá incluindo os corpos das crianças nas classes regulares” (Machado, 2006, p. 2). Antigas práticas sob o véu de novos títulos. Surgem novos termos, mas não novas atitudes. Todos são matriculados, mas há alunos e alunos... Alguns são simplesmente alunos, já outros são os “alunos de inclusão”, marcados, classificados.

Isso nos leva a criticar a inclusão não como quem é contra ela, mas como quem anseia por vê-la concretizada de forma eficaz. Entendendo que tal processo não é “bom” por si mesmo — além disso, a inclusão não é, necessariamente, o outro da exclusão. Do mesmo modo, “pode-se compreender que muito frequentemente inclui-se para excluir, isso é, faz-se uma inclusão excludente” (Veiga-Neto e Lopes, 2011, p. 123), pois simplesmente permitir o acesso do aluno à escola não é incluir. Da mesma forma, responsabilizar exclusivamente determinados atores da escola, como o professor ou o mediador, trai o propósito inclusivo. A inclusão exige investimento coletivo.

A inclusão se dá quando se devolve ao coletivo aquilo que foi individualizado no corpo do sujeito. O grito que se ouve e que surge da boca da criança com transtornos, ecoa e atravessa a todos produzindo efeitos diversificados em relação à produção do grito. [...] Como responsabilizar o coletivo da escola por essa produção. (Machado, 2006, p. 2)

EDUCAÇÃO E ALTERIDADE

Como nomeamos a “criança que difere”? Almejando um texto coerente com a direção ético-política adotada, iniciamos este tópico discutindo a maneira como

nomeamos o outro. Inseridos no universo da linguagem, compreendemos que esta expressa modos de pensar, tendo em si a potência de reafirmar ou contribuir para a desconstrução de posicionamentos (Sasaki, 2003).

No que diz respeito às concepções produzidas acerca da pessoa dita com deficiência e da educação que lhe é ofertada, percebemos, a cada época, movimentos instituintes, incidindo sobre o instituído, resultando em novas configurações: da exclusão à segregação, da segregação à integração, da integração à inclusão. Transformações que se deram no contexto mundial e nacional com marcos legais que foram profundamente importantes para o avanço das concepções e das práticas educacionais brasileiras. Todavia, percebe-se que essa “diferenciação no tratamento dado à diferença não corresponde às etapas cronológicas já superadas, mas a essas três lógicas distintas que, ainda hoje, se atualizam nas práticas escolares”: a segregação, a integração e a inclusão (Albano, 2015).

Nesse percurso de mudanças, a pessoa dita com deficiência foi nomeada e renomeada, diversas vezes, pelas políticas públicas e pelos especialistas, de acordo com a norma vigente: “selvagem”, “louco”, “anormal”, “desviante”, “deficiente”, “portador de deficiência”, “excepcional”, “especial”, “criança com necessidades educacionais especiais”, “pessoa com deficiência”, “pessoa com necessidades educacionais especiais” etc. Várias nomenclaturas que têm em sua base um arcabouço ideológico. Assim, usar determinada nomenclatura e não outra é um modo de marcar um posicionamento ético e político.

De maneira geral, o termo “pessoa com deficiência” foi considerado o mais adequado no início deste século, que antes havia substituído a expressão “portador de deficiência”, amplamente difundida nas décadas de 1980 e 1990. Embora a pesquisa aqui seja sobre mediação escolar para crianças ditas autistas ou psicóticas, para melhor contextualizar é importante saber que tal termo foi contestado principalmente pelas próprias pessoas ditas com deficiência, que argumentaram defendendo que a deficiência não é como uma coisa, como objetos, que por vezes se porta e por vezes não (Sasaki, 2003).

Ainda tratando dessa questão mais ampla, de acordo com o parágrafo 2º, artigo 1º da lei n. 12.764/2012, a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência. Conforme a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006), pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Assim, após extensos debates em nível mundial, o termo “pessoa com deficiência” foi cunhado no documento *Proteção e promoção dos direitos e dignidades das pessoas com deficiência*, aprovado pela Convenção Internacional e pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006, e ratificado no Brasil em 2008 (Brasil, 2010).

Já no contexto educacional, o termo utilizado tem sido “pessoa com necessidades educacionais especiais”, que não substitui o termo “pessoa com deficiência”, pois se difere em virtude de sua amplitude, visto que engloba:

Crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas; com deficiência e bem-dotadas; crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais; crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados. (Albano, 2015. p. 29)

O termo “pessoa com necessidades educacionais especiais” foi adotado pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. É necessário ressaltar que a expressão “necessidades educativas especiais” não é sinônima de “necessidades educacionais especiais”, pelo contrário, há nelas um confronto, uma vez que a palavra “educativa” significa “algo que educa”, e “necessidades” não carrega a essência de que possa educar, ou seja, as “necessidades” são educacionais, concernentes à educação (Sasaki, 1997).

Nas duas nomenclaturas vigentes, “pessoa com deficiência” e “pessoa com necessidades educacionais especiais”, pode-se identificar a partícula *com*. Essa pequena palavra vem trazer um grande salto conceitual, dando a entender que a criança não é a sua deficiência ou a sua limitação. Nesse sentido, a partícula marca que o sujeito não se reduz ao seu diagnóstico. Ele é uma pessoa e precisa ser olhado como tal. Uma pessoa tem determinada necessidade educacional especial, mas têm também outras tantas características e traços identitários. “Quando uma criança é nomeada como especial ou deficiente, criam-se as condições para ser olhada de forma limitada, apenas a partir do lugar do déficit e o fator interacional com o meio fica suprimido” (Albano, 2015, p. 30).

Entretanto, apesar das inúmeras discussões e do visível avanço na compreensão da potência rotulante dos nomes, Skliar (2006) vem recordar a necessidade de se manter esse campo em tensão, de se estranhar o trivial. Esse autor discute sobre a alteridade, sobre a e a qualidade do que é outro. Se se entende a diferença como um problema para a criança, cria-se uma homogeneidade nessa experiência que é em si diversa. Classifica-se, e assim também se exclui. Segundo Albano (2015), “não devemos ser ingênuos quanto aos riscos de discriminação e preconceito que esta nomenclatura também pode trazer quando se transforma a necessidade de uma atenção especial na escola em uma criança com necessidades especiais”.

Diante do exposto, tomando como base a produção das autoras Albano (2015) e Freller (2010), este trabalho opta por desnaturalizar esse lugar do nome que se atribui. Os nomes foram marcados a fim de mantê-los em tensão, a fim de desvincular a criança desse atributo estático. Dessa forma, assim como na obra de Albano (2015), será usada a palavra *dita* antes do termo “criança com necessidades educacionais especiais”.

Nesse sentido, considerando que este artigo discorre a respeito dos processos inclusivos vivenciados pelas crianças diagnosticadas com autismo, escolheu-se utilizar o termo “dita autista” ou “com autismo” em vez de *autista*. Essa escolha diz respeito à negativa ao imperativo de chamar a criança pelo seu diagnóstico, pois se entende que ao fazer isso “obturamos nossa visão sobre o sujeito, deixamos de indagar quem é a criança que está ali e como essas e muitas outras características

se manifestam nela. Saber o diagnóstico não diz quem é a criança, tampouco como é o aluno” (Albano, 2015, p. 31).

E, rompendo com a expressão “aluno de inclusão”, que envolve uma determinação e é comumente utilizada, será usado aqui o termo “alunos em situação de inclusão”, que implica a possibilidade de transformação, cunhado por Freller (2010), apontando para o trabalho de movimentar a situação dos alunos excluídos. Segundo essa autora, cabe tanto aos educadores quanto aos profissionais que atuam com essas crianças, tais como psicólogos, fisioterapeutas, entre outros. Dessa forma, busca-se ressaltar nesta produção que “os alunos não são de inclusão indefinidamente, como popularmente são denominados, mas estão em uma situação que demanda trabalho para se modificar” (Freller, 2010, p. 329).

REVISÃO DA LITERATURA SOBRE A MEDIAÇÃO ESCOLAR

No contexto da educação inclusiva, o mediador escolar é aquele que acompanha o estudante durante o dia letivo. Ele medeia a relação da criança com a professora, com os coleguinhas, com as atividades etc. O mediador escolar está entre a criança e as situações vivenciadas por ela, principalmente naquelas em que há dificuldade de interpretação do mundo e de ação. Ou seja, o mediador escolar passa todo o horário letivo ao lado do aluno, mediando situações e relações, detectando e pensando maneiras de sanar as dificuldades, desenvolvendo e adaptando atividades, metodologias e conteúdos, a fim de que o aluno desfrute da melhor maneira possível do ensino ali ministrado, sempre em parceria com o professor regente (Moura e Neto, 2012).

Segundo Mousinho (*et al.*, 2010), o mediador escolar não deve agir de forma substitutiva ao professor regente, mas ser apoio para ele. Sua atribuição basal é ser intermediário diante das situações que envolvem questões comportamentais, pedagógicas, sociais, recreativas, de comunicação e de linguagem. Não como quem traduz o ambiente pelo aluno, mas sim em uma tentativa de fazer com que aquele estímulo seja perceptível para a criança e assim, possa ser interpretado por ela (Mousinho *et al.*, 2010).

O mediador é aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo o desenvolvimento. O mediador pode levar a criança a detectar variações por meio da diferenciação de informações sensoriais, como visão, audição e outras; reconhecer que está enfrentando um obstáculo e identificar o problema. Pode também contribuir para que a criança tome mais iniciativa mediante diferentes contextos, sem deixar que este processo siga automaticamente e encorajar a criança a ser menos passiva no ambiente. (Mousinho *et al.*, 2010, p. 94)

De acordo com Mousinho (*et al.*, 2010), a atuação do mediador não se pode restringir à sala de aula, nem à criança que ele acompanha. O mediador escolar deve dar o apoio necessário em diferentes situações, ambientes e contextos escolares, seja nas atividades em sala de aula, no recreio, na interlocução com professores regentes e equipe escolar ou até mesmo na relação da criança com seus pares, tentando criar meios de possibilitar possíveis amizades, de acordo com o repertório de interesses da criança (Mousinho *et al.*, 2010).

O mediador, ao recorrer a instrumentos necessários, busca facilitar o processo de ensino, aprendizagem e socialização do aluno. Entretanto se faz necessário compreender que mesmo aquele que dispõe da melhor estrutura e materiais não possui condição de atender o aluno de forma isolada ou autônoma. O trabalho de mediação escolar pressupõe diálogo, troca e parceria. A compreensão da impossibilidade de se trabalhar sozinho revela-se um grande passo em direção à inclusão, que só se efetiva com a atuação de toda a escola e com interlocução entre os atores envolvidos, sejam mediadores, gestores, profissionais de saúde entre outros.

O mediador deveria ser encarado como um profissional que assume o papel de auxiliar na inclusão do aluno com deficiência e não o papel de professor principal da criança. Ele deveria ser visto como mais um agente de inclusão, na medida em que ele teria circulação pela instituição, produzindo questionamentos na equipe escolar e estando sempre atento a quando e como deve fazer sua entrada em sala de aula, sem permanecer ali esquecido e excluído junto com o aluno. Cabe ressaltar que o mediador pode assumir o papel de ser um apoio para que a criança possa ser incluída em um processo educacional que, de outra maneira, ou seja, sem uma pessoa diretamente apoiando numa relação um para um, poderia ser desestruturante e insuportável, tanto para a escola quanto para o aluno com deficiência. (Mousinho *et al.*, 2010, p. 95)

Tal atividade tende a exigir persistência e dedicação, visto que reproduzir estratégias, mesmo aquelas que tenham alcançado êxito com outros alunos, nem sempre se mostra algo eficaz, considerando que a heterogeneidade é um ponto basal da subjetividade humana. Assim sendo, é demandado que o mediador escolar desenvolva, em parceria com o professor regente, com a escola e os responsáveis pelo aluno, estratégias que levem em consideração a singularidade da pessoa, valorizando sua história, suas habilidades, potencialidades, dificuldades, preferências, seu tempo e suas condições de evolução.

A mediação escolar não é uma realidade para todas as escolas. A demanda pelo mediador pode surgir de maneiras diversas: por intermédio da escola, da família e até mesmo dos profissionais de saúde que acompanham a criança. Essa prática encontra subsídio legal na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (n. 13.146/2015) e na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (n. 12.764/2012). Apesar dessas legislações não citarem o termo “mediação escolar”, ambas garantem à pessoa dita com deficiência um profissional de apoio escolar ou acompanhante especializado, como se pode conferir:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...]

XVII – oferta de profissionais de apoio escolar (BRASIL, 2015).

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

[...]

IV – o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

[...]

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado. (BRASIL, 2012)

O trabalho de mediação escolar é considerado uma forma de concretização desse direito, porém sua atuação enfrenta diversos obstáculos. Um deles é a informalidade desse trabalho, pois a mediação escolar não é uma profissão regulamentada, nem consta na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) instituída pela portaria ministerial n. 397, de 9 de outubro de 2002, fato que evidencia a fragilidade trabalhista dessa atividade.

Em escolas públicas a mediação escolar geralmente é realizada por professores, que trabalham em seu contraturno, bolsistas ou estagiários de algum programa ou projeto, começando a surgir agora alguns concursos para o exercício dessa função. Nesse processo, nem sempre os mediadores têm formação específica ou supervisão de profissional capacitado. Em estabelecimentos de ensino privados, usualmente o mediador não possui vínculo com a escola, sendo sua remuneração de responsabilidade da família do estudante. Esse fato, se observado à luz da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (13.146/2015), configura-se como um descumprimento legal, visto que a legislação reafirma a responsabilidade da escola, pública e privada, perante a inclusão e impede a cobrança de valores adicionais na escolarização das pessoas em processo de inclusão.

Além da complexa situação trabalhista da mediação no processo de ensino, atualmente há poucos referenciais teóricos acerca do assunto e sua prática possui diversas configurações em nosso país. Dessa forma, diferentes modos de atuar são nomeados como mediação escolar, ao mesmo tempo em que práticas similares possuem variadas nomenclaturas, como mediador escolar, facilitador, professor de apoio, assistente de aluno etc. Além disso, não há um consenso sobre qual profissional deve exercer tal função. Profissionais e estagiários tanto da área da saúde como da educação têm atuado nesse contexto, entre eles: psicólogos, psicopedagogos, pedagogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e professores, nos variados níveis de capacitação.

MEDIAÇÃO ESCOLAR: ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO COMO INSPIRAÇÃO

A mediação escolar assenta-se entre o encontro da saúde com a educação. Historicamente, esse encontro produziu certas formas de agir e educar guiadas por uma postura medicalizante, uma vez que reduz questões sociais, históricas, psíquicas, culturais e matérias do âmbito da vida a algo somente biológico.

No caso da psicologia, que no Brasil nasceu no meio médico, não foi diferente. A sua entrada na escola foi guiada por princípios higienistas, contribuindo para a construção de uma escola normatizante, disciplinatória, controladora, classificatória e excludente, pois “servia aos propósitos de ajustamento e de classificação, não levando em consideração a crítica e a compreensão social” (Oliveira-Menegotto e Fontoura, 2015).

A atuação dos psicólogos na escola detinha-se a processos de avaliação, diagnóstico, classificação e tratamento de alunos. Para isso, utilizavam instrumentos da clínica na instituição escolar, realizando uma psicopatologização da queixa escolar. Ou seja, a psicologia abraçou a demanda que lhe foi colocada: identificar, classificar, nomear, tratar e curar o “aluno-problema”, a fim de que este se adaptasse ao sistema vigente.

Entretanto a mediação escolar tem similaridades com um dispositivo da psicologia que rompe com essa lógica e cria novos modos de atuação: o acompanhamento terapêutico. O acompanhamento terapêutico é um dispositivo do campo da saúde mental cujas ações se contrapõem ao modelo psiquiátrico asilar, que tem o isolamento como instrumento de regulação e normalização da conduta da pessoa em sofrimento psíquico. O acompanhamento terapêutico surgiu no contexto de movimentos reformistas — como a antipsiquiatria inglesa, a psiquiatria democrática italiana e a psicoterapia institucional francesa — que criticavam a institucionalização da doença mental e o modelo psiquiátrico organicista e segregacionista (Albano, 2015).

A concretização da Reforma Psiquiátrica, ao ir de encontro ao modelo da psiquiatria tradicional, gerou a necessidade da criação de dispositivos que rompessem com a lógica corrente e inaugurassem novas formas de atuação com a pessoa que padece de sofrimento psíquico grave. O “AT [acompanhamento terapêutico] surge como uma das atualizações dessas necessidades, para criar possibilidades reais de vida não doente para os loucos” (Albano, 2015). Dessa forma, o acompanhamento terapêutico é considerado uma “clínica a serviço de processos de desinstitucionalização” (Palombini, 2006) e se mostra, assim como o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e as residências terapêuticas, um importante dispositivo em prol da instauração de meios outros de atenção à saúde mental.

Essa prática, emergente entre os anos de 1960 e 1970, é um dispositivo clínico-político, uma modalidade de tratamento que oferece escuta singular às pessoas em sofrimento psíquico grave. O acompanhamento terapêutico define-se como “uma clínica que se faz a céu aberto, aberta aos múltiplos territórios que se inter cruzam na cidade” (Palombini, 2006). Ele se dá no território existencial do

paciente, em espaços sociais, como ruas, casa, praças etc. Tal instrumento terapêutico considera o sujeito em seu contexto social, histórico, psíquico, biológico e cultural, operando a partir de uma aposta no resgate dos vínculos, da autonomia e da cidadania (Aciole e Amarante, 2013).

Assim, a perspectiva do AT é fundamentada na (re)colocação do sujeito em funcionamento com a realidade urbana para encontrar espaços onde a cidade incorpora o que ele tem — e não evidencia o que lhe falta —, na qual seja possível o convívio entre modos distintos de estar no mundo. Não se trata de uma tecnologia a serviço da normalização da vida, que busca adaptar ou corrigir a estrutura psíquica e o comportamento do acompanhado, mas que busca apoiá-lo de modo a criar possibilidades de encadear seu mundo ao mundo, para que consiga construir e manter (novos) modos de relação com sua família, amigos e com o território que habita (Albano, 2015, p. 49).

O acompanhamento terapêutico é uma prática heterogênea, que pode ser guiada por diferentes bases teóricas, realizada em contextos diferentes e indicada para pessoas de diversos perfis e faixas etárias, de acordo com a necessidade de atenção que a saúde mental do paciente demanda. Apesar das inúmeras possibilidades de arranjos no contexto do acompanhamento terapêutico, Palombini (2006) aponta quatro elementos-chave de um acompanhamento terapêutico na perspectiva clínico-política, que são:

1. a adesão aos princípios da reforma psiquiátrica;
2. a construção de um lugar exterior ao trabalho realizado, como supervisão ou grupo de estudos;
3. a utilização de uma teoria clínica que considere a subjetividade constituída com base na alteridade; e
4. a disponibilidade para o encontro com o outro.

O acompanhamento terapêutico — enquanto prática heterogênea que acontece em diversos espaços — habita também o campo da educação, mais especificamente da escola. Sua entrada na escola aconteceu atrelada ao despontar das políticas públicas em prol da inclusão escolar, uma vez que o aluno dito com deficiência era oficialmente excluído do território socialmente atribuído à criança: a escola. Rompendo com essa realidade, a política de educação especial inclusiva passou a garantir que todas as crianças fossem escolarizadas preferencialmente em escolas regulares.

A entrada da diferença na escola demandou adaptações, construções de novos instrumentos e maior interlocução entre educação e saúde. “Coube ao acompanhante terapêutico novamente tirar vantagens e poder acompanhar a loucura onde ela sempre esteve excluída, no caso da infância, trata-se necessariamente do território escolar” (Albano, 2015). A atuação do acompanhante terapêutico nas escolas muito se assemelha ao fazer do mediador escolar, visto que os dois medeiam as relações da criança com as outras pessoas e com coisas de seu contexto; atuam como intérpretes das linguagens para a criança; investem na criança considerando o sujeito;

intervêm na linguagem e no discurso social; constroem parcerias principalmente com os professores e alunos; além da aposta na aprendizagem e na constituição de laços sociais (Albano, 2015).

Assim como no caso da mediação escolar, não há muito material bibliográfico sobre o acompanhamento terapêutico nas escolas. Albano (2015) acredita que essa escassez reflete o campo: trata-se de experiências esparsas, locais e não institucionalizadas.

Assim como não há uma única diretriz para o acompanhamento terapêutico no espaço-escola, também não existe um único formato de mediação ou um manual que se possa seguir com todos os alunos. Portanto, cada mediação se organiza localmente, no encontro com a escola, com o aluno e sua família. Contudo, é preciso questionar: Esse encontro é guiado por quais princípios? O que ele produz? Potencializa a vida ou reafirma processos de aprisionamento?

Comparando a mediação escolar com o dispositivo descrito anteriormente — o acompanhamento terapêutico —, vale conferir o escrito de Albano (2015) acerca do acompanhamento terapêutico, mas que pode dizer muito à mediação escolar. Mais uma similaridade: o risco de ambos os dispositivos potencializarem a vida ou de serem capturados pela lógica segregadora.

Há um risco deste dispositivo ser capturado por linhas de forças ligadas à lógica segregativa e normalizadora, que enclausuram e calam tudo que se distingue do “dentro encruado”. Mas há também outras linhas, que se conectam com as forças instituintes, com a potência do fora, dos devires, com a possibilidade de estabelecer novas formas de relação para o sujeito-diferente, sem que haja o apagamento de sua subjetividade. (Albano, 2015, p. 50)

Esse encontro com o outro precisa se dar no campo da experiência e ser guiado por uma postura ética, estética e política. Uma postura que rompe com o olhar medicalizante em prol da construção de uma prática que não dá ao diagnóstico um lugar preeminente. Não no intuito de ignorá-lo ou negá-lo, mas compreendendo que as intervenções não precisam ser planejadas ou executadas de acordo com o déficit, com a deficiência, mas criadas nos encontros com o sujeito, que não se traduz ao transtorno que lhe é atribuído (Kaufman, 2016).

Há que se reconhecer a complexidade atrelada ao lugar que o mediador ocupa na dinâmica escolar.

A entrada do aluno de inclusão na escola produz incômodo, evidencia as falhas da instituição escola, escancara a diferença. É frente a esse perigo — uma nova forma de habitar o espaço escolar — que o mediador escolar é, na maioria das vezes, convocado a agir. (Kaufman, 2016, p. 54)

Um equilibrista, andando sempre no limite. Uma posição que é originalmente o entre, a intercessão. Função que exige atenção e crítica da prática, pois, ao estar entre, o mediador pode tanto unir, ser ligação e ponte, quanto ser barreira, impedimento ou empecilho.

Assim, o mediador corre o risco de trabalhar para que o aluno se adapte às regras para ser incluído, de ser mais uma prescrição médica, mais um olhar medicalizante, que atribui o fracasso do aluno a uma condição física, neural ou intelectual. Corre o risco de reduzir toda a subjetividade do aluno ao seu diagnóstico; de reafirmar a impossibilidade de autonomia do aluno, justificando com sua presença que este é incapaz e necessita de acompanhamento todo o tempo. Corre o risco de “capturar os desvios e repará-los em prol da afirmação de um modelo de normalidade” (Kaufman, 2016, p. 50).

Mas, então, “como produzir um trabalho de mediação que restitua a vida como potência?” (Kaufman, 2016, p. 55). Talvez seja interessante pensar um pouco sobre a diferença, sobre processos de diferenciação, singularidades. Somos usualmente guiados por um olhar que marca, normatiza, classifica. E, como tudo difere, cria-se um padrão ao qual todos são submetidos. As diferenças não são compreendidas como características próprias de cada um, elas são anuladas. E aqueles que “insistem” em diferir são sempre interpretados como a oposição do que deveriam ser (Kaufman, 2016).

O mediador é chamado a permitir o estranhamento das relações de forças dentro da escola, buscando dar passagem a produções singulares. É convocado a, na escola, ter uma ação pautada na busca por oportunizar a autonomia e o desenvolvimento do aluno.

CARTOGRAFIA COMO VIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Guiada pelo viés da cartografia (Deleuze e Guattari, 1995), a pesquisa aqui construída propõe-se a mapear processos intrincados no âmbito da mediação escolar. Esta pesquisa-intervenção se deu em uma escola municipal, localizada na periferia de uma pequena cidade do interior do estado do Rio de Janeiro. Escola atravessada por vozes, pessoas, políticas, desejos. Escola que fui conhecendo durante visitas semanais ao longo de um ano.¹

Como apresentado anteriormente, a atuação do mediador escolar com o aluno é rara, não possui classificação trabalhista, apresenta-se em formatos diversos, de acordo com o contexto analisado. No município em questão, esse acompanhamento não é garantido pela gestão pública, e os mediadores atuantes na rede pública são graduandos do curso de pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF) e bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).²

O referido programa oferece bolsa aos alunos de cursos presenciais que estagiam em escolas públicas, atuando em parceria com o professor supervisor, que é um professor da própria escola e também recebe uma bolsa.

1 A mudança na pessoa do verbo (1ª pessoa do singular) justifica-se pela escolha da cartografia como metodologia de pesquisa. A experiência é de Vargas, em pesquisa de mestrado em ensino. Rodrigues é a orientadora e, por isso, coautora.

2 Programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

No campo estudado, cada criança dita autista ou psicótica era acompanhada por dois ou três mediadores, que se revezavam em virtude da carga horária estabelecida pelo programa. Uma vez na semana, todos os mediadores, professores supervisores e a professora universitária — coordenadora do projeto — reuniam-se universidade para um momento de supervisão e estudos em grupo de pesquisa. Assim, me inseri tanto no grupo de pesquisa quanto na escola, a fim de observar e cartografar a atuação dos mediadores escolares naquele contexto.

Como aprendiz de cartógrafa, fui aos poucos criando laços, desfazendo nós, atando pontas soltas, lendo, observando, agindo, escrevendo. Na escrita sobre o mergulho no campo, não há fotografias, mas filmagens, fluxos de momentos que emergem e que se entrelaçam com outros, com outras vozes, outros ditos, outros silêncios. Um texto que diz respeito às marcas de experiências e encontros; no entanto, procurando não expor aqueles que contribuíram com esse processo de construção, o nome da escola, dos alunos, mediadores e funcionários desse território de pesquisa são mantidos em sigilo, quando recorro a nomes fictícios.

Acessar o plano existente e trabalhar pela construção de um plano comum e heterogêneo, no qual pesquisador e pesquisado não estabelecem relação de dominação, revela-se um desafio dispendioso, pois o plano comum não se dá pela homogeneidade ou pela relação de identidade dos seus atores, mas “opera comunicação entre singularidades heterogêneas, num plano que é pré-individual e coletivo” (Kastrup, Passos, 2014, p. 17).

Nessa perspectiva, o cartógrafo necessita munir-se de ferramentas de análise institucional (Lourau, 1993), de alguns de seus principais conceitos, visto que a dinâmica instituído/instituente se apresenta como campo de forças no território analisado. Nesse processo, tomei alguns “nós” como analisadores para o trabalho cartográfico. O texto que se segue é formado por recortes, memórias, situações do cotidiano, experiências descritas em partes, mas, que dão pistas de um todo.

DAS CONTRADIÇÕES: TODOS?

Era minha quarta visita à escola. Foi um contato breve com os funcionários da secretaria. Os alunos estavam em aula, e eu escutava ao longe o burburinho próprio dos pequenos. Conversava com a secretária e, enquanto ela olhava documentos e anotações, me falava sobre o “perfil” dos alunos atendidos pela escola. Dizia-me da precária condição social da maioria deles. No decorrer desse rápido encontro, percebi um movimento. Algo estava acontecendo. Ao concluir a conversa, descii a rampa em direção à saída.

Três passos à minha frente havia uma aluna também se dirigindo para a saída. Ela aparentava ter 11 ou 12 anos, vestia a blusa do uniforme, com as mangas arregaçadas, o cabelo preso, andar firme.

O que havia acontecido? Eram antes das nove horas da manhã e a aluna estava indo embora? Será que estava doente? Será que alguém a esperava? Seria um problema de família? O que teria acontecido?

Não me contive. Apressei o passo e fui ao seu encontro. A testa franzida, o punho cerrado e os olhos lacrimejantes da menina demonstravam o seu extremo desconforto. Abordei-a gentilmente e perguntei:

- Aonde você vai?
- Eu vou “é” embora!
- Mas tão cedo? Aconteceu alguma coisa?

Ela respondeu:

- Ah, é esse povo aí, tia. Falaram que eu não posso entrar, só porque eu não tenho tênis. Já falei, só tenho rasteirinha. E eu já falei pra eles que então eu só vou “vim” sexta, minha mãe só recebe sexta!

Perplexa, emudeci. O que dizer? Ao passarmos pelo porteiro da escola, o homem se dirigiu a ela com um sorriso, dizendo:

- Viu? Eu te avisei que nem adiantava tentar que você não ia entrar!

Com raiva, a menina respondeu:

- Então eu só vou vir sexta!

Com esperança de conseguir uma carona, ela perguntou pela pessoa que dirigia o ônibus escolar da prefeitura. Nada! O motorista já tinha ido embora. Então a menina ficou ali, parada na frente da escola. Eu lhe perguntei a respeito do que iria fazer, se iria para casa. Ela não soube responder. Disse que iria esperar para ver se o motorista do transporte passaria de novo. E ficou ali, inerte, com raiva.

Segui meu caminho, mas não com tranquilidade. Os pensamentos fervilhavam. O que havia acontecido comigo naquele momento? O que me mobilizou a ponto de ir ao encontro daquela menina? Aparentemente eu não tinha nada a ver a com a situação. Mas ela me tocou tanto, incomodou tanto... Pensava na menina, se ela havia conseguido voltar para casa. Lembrava-me dos seus pés. A imagem dos pés dela não saía da minha mente.

Ao me lembrar da menina, refletia: Se ela não se adequar à norma do uso de calçados, isso será empecilho para o seu acesso à educação? Qual seria a educação garantida àqueles que em nada se adéquam às normas? Qual seria a educação garantida àqueles que não se adéquam no vestir, no calçar, no olhar, no falar, no comer, no aprender e no relacionar-se?

Interrogava-me: Uma escola de todos, para todos, desde que todos se ajustem, se conformem, se adaptem? Uma escola que não ouve uma menina que argumenta, se expressa, se justifica, conseguiria ouvir aqueles que parecem nada ter a dizer?

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso, evidentemente, escutá-las e, se não as escuto, não posso

falar com eles, mas a eles, de *cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o *outro* a merecer respeito é um *isto* ou *aquilo*, destratável ou desprezível, (Freire, 1997, p. 136)

ALUNOS DE INCLUSÃO

No contato com as funcionárias da secretaria da escola, pude alcançar uma melhor compreensão do olhar que elas tinham sobre o lugar, sobre aquele Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) municipalizado, cravado em um ponto periférico do município. Narraram-me, enquanto mexiam em seus papéis, que a escola atendia muitos alunos, cerca de 550 estudantes distribuídos nas turmas do 1º ao 9º ano no período diurno e também nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno. Explicavam que os estudantes do 1º ao 5º ano recebiam educação integral (manhã e tarde), alimentação e transporte. E que a maioria deles era negra ou parda e pobre.

Pareciam querer me apresentar tudo, me fazer conhecer anos de escola em um só momento. Especificavam, falavam, ao mesmo tempo em que trabalhavam. Aceleradas. Rápidas. Às vezes, depois de darem uma informação, recorriam às pastas para confirmar o que fora dito. E assim prosseguiam. Sim, minha percepção capturou esses dados, que pareciam decorados. Mas algo que estava por vir roubou minha atenção, sequestrou-me por um instante, quando uma funcionária, sabendo da minha pesquisa, disse:

— Temos vinte e quatro alunos de inclusão dentro dessas turmas!

Ela recorreu às pastas, mas não havia registro de todos os alunos. Saiu rapidamente da sala, procurou uma pessoa para confirmar e voltou dizendo:

— Isso! Vinte e quatro! São vinte e quatro de inclusão!

Alunos de inclusão... Um termo tão natural a mim, um termo que eu mesma usei diversas vezes. Mas naquele momento, naquele instante, vibrou ruidosamente em meus ouvidos. “Alunos de inclusão”, quem são esses? Seria mais um termo que tão naturalmente usamos para estigmatizar o outro, aquele que tem a diferença como marca?

O perigo das palavras novas que escondem aquilo que se repete criando uma ilusão de mudança. Vejamos: inicialmente falávamos de “crianças com distúrbios de aprendizagem”, depois de “crianças especiais”, depois de “portadores de necessidades educacionais especiais”. Hoje escutamos falas do tipo “estou com duas crianças de inclusão” em minha sala. Essas crianças se tornaram “crianças de inclusão”. (Machado, 2006, p. 6)

Certamente tal expressão não traduz os princípios da educação inclusiva, que preconiza a valorização da diversidade e subentende que não somente as crianças ditas com deficiência precisam ter suas necessidades educacionais especiais

atendidas. Esse *insight* disse-me sobre a necessidade de mantermos vivo o posicionamento ético e político diante da educação, que pode ser para todos. Disse-me sobre a nossa insistência em categorizar o mundo, as coisas e as pessoas com base em padrões vigentes de normalidade. Disse-me da naturalização da exclusão e dos posicionamentos segregadores sustentados cotidianamente por nós (apoiadores, militantes, contrários, indiferentes), por todos nós, por cada um de nós, em todas as nossas facetas.

Em outro momento, em uma roda de conversa que tive com as professoras do CIEP, Carla, a professora da alfabetização, tomou novamente esse termo. Questionou-o e me ensinou novamente a necessidade desse posicionamento, que rompe com a contradição do incluir para excluir. Dizia ela:

Eu acho: “Ah... O aluno ‘tá’ na turma. Estar na turma não significa que ele está incluso. Porque ele está ali, mas, ele tá participando? Ele está se desenvolvendo como os outros? Estão oferecendo recursos para ele realmente se desenvolver? Ou ele ‘tá’ só ali, ‘tá’ frequentando. É mais um? Um número? Ah... Eu tenho vinte e seis mais um incluso? Não! Eu tenho vinte e sete alunos! (professora Carla, Roda de Conversa II)

PISTAS DO PLANO COMUM DOS PROCESSOS INCLUSIVOS

No decorrer desta pesquisa, encontrei-me diversas vezes e em variadas circunstâncias com os mediadores escolares. Os encontros aconteceram em eventos e em viagens de estudos que experienciamos juntos, assim como na escola e nas reuniões do grupo de pesquisa. Diante da peculiaridade de cada encontro, pude contemplar a produção e a emergência de diferentes facetas desses atores.

Quem é o mediador? Respondo. Nesse caso, nessas circunstâncias, os mediadores eram bolsistas, graduandos em pedagogia, nos mais variados períodos acadêmicos. Pessoas ora fortes, ora frágeis, pessoas em processo de aprendizagem, pessoas com potenciais. Diante dessa multiplicidade existente, nego-me a defini-los com uma característica geral e vê-los de forma inexorável. As pessoas são compostas de diversas linhas, são fluxos, “elas não sabem, necessariamente, sobre qual linha delas mesmas elas estão, nem onde fazer passar a linha que estão traçando: em suma, há toda uma geografia nas pessoas, com linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga etc.” (Deleuze, 1998, p. 9). Entretanto, compreendo ser possível traçar pistas móveis acerca da forma que os vi, ouvi e senti.

Nas viagens, vi esses mediadores sedentos por conhecer o novo, entusiasmados diante da ideia de apresentar “ao mundo” seus trabalhos tão repletos de história, sentido e movimento. Trabalhos repletos deles, dos passos que deram e das possibilidades que criaram. Ao vê-los com a palavra ao lado de um *banner* ou diante de um grupo, sentia-os potentes. Antes da fala, o nervosismo de uns, a calma de outros, mas propriedade de todos. Propriedade esta que é fruto não só do que viveram, mas da experiência, no sentido colocado por Larrosa (2002), que atravessaram. Havia muita história a ser contada, muita experiência a ser compartilhada.

Na escola, percebi o mediador interventor e inventor. Inseridos na dinâmica e na ecologia daquele meio, os mediadores correspondiam à demanda e intervinham na realidade de escolarização e na socialização das crianças ditas autistas ou psicóticas. As intervenções com os alunos eram face a face. Colocavam-se ao lado delas e interferiam no processo de aprendizagem e socialização a fim de que esses momentos pudessem fluir de forma mais intensa. Ensinavam, adaptavam materiais, corrigiam, usavam materiais da sala de recursos na sala de aula, incentivavam, acalmavam, despertavam. As intervenções, porém, não eram amparadas em um terreno apenas técnico/instrumental, mas em uma postura ética (Vasques, 2008).

Quando eu perguntava aos mediadores sobre os alunos acompanhados, a maioria não me recitava sintomas e estereotípias, não diziam sobre o que consta no Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) ou na Classificação Internacional de Doenças (CID), falavam-me de situações cotidianas, momentos engraçados, surpreendentes e até preocupantes. Seus relatos, de fato, eram atravessados pelo diagnóstico, mas não se reduziam a ele. Quando a mediadora Maria falava-me sobre a Thaís, dizia muito mais sobre como ela ajuda a mãe no cuidado da irmãzinha recém-nascida que dos lapsos de violência da aluna. Quando conversávamos sobre a Mila, diziam mais sobre ela estar “apaixonada” pelo coleguinha de turma, sobre ela ter adoecido e faltado a muitas aulas, que sobre suas estereotípias, por exemplo.

Eu não percebia uma direção única seguida por todos os mediadores, não era regra construir uma rotina para o aluno, por exemplo. Cada mediação construía-se na relação mediador-aluno-professora. Assim, eu percebia alguns mediadores mais desprendidos dos rigores do diagnóstico e das prescrições médicas, outros menos. Alguns mais preocupados com a aprendizagem, outros com o social, outros ainda com uma atuação múltipla.

Inevitavelmente, os mediadores intervinham também em outras instâncias daquele contexto. Nesse ponto, percebi alguns deles um pouco perdidos, pois acabavam se colocando na posição de assistente da turma. Um dia, por exemplo, cheguei a uma sala e lá estava a mediadora ajudando a aplicar uma atividade, porém a aluna que ela acompanhava não estava ali, e sim recebendo atendimento educacional especializado, na sala de recursos.

Contudo, os mediadores não intervinham no ambiente apenas quando “saíam” de suas atribuições. Desde a forma de olhar a diferença e de habitar o campo, a mera presença deles na sala de aula já era uma intervenção e provocava acontecimentos. Posso trazer como exemplos os diálogos com a comunidade escolar; a mudança no planejamento da professora quando colocava em prática alguma ideia do mediador; a oferta de atenção e ajuda às outras crianças da turma, quando elas recorriam a eles; e até mesmo suas ausências — seja no período em que o projeto sofreu uma pausa, seja diante de algum imprevisto que vez ou outra impedia a presença de um mediador — intervinham naquele contexto.

Como relatado anteriormente, percebi na escola não somente a faceta do mediador interventor, mas também do mediador inventor e autor da própria prática. Quando a teoria, a recomendação técnica ou a prescrição não davam conta das demandas do campo, o mediador lançava mão do saudável processo criativo.

Uma criação que não se dava desgovernadamente, mas que era erguida sobre um arcabouço já construído pelas disciplinas do curso de pedagogia, dos estágios anteriores, das leituras, da pesquisa e supervisão nas reuniões do grupo.

Entretanto, apesar de possuírem bases teóricas, a criação era disparada pela afetabilidade, pelo encontro com o outro. Afetavam-se, criavam e intervinham. Assim, eu via o trabalhar dos mediadores como um desbravar de caminhos e metodologias. Sujeitos de uma prática que se desancora do campo técnico e flui para uma ação ética. Ética no sentido que envolve uma tomada de posição, não um conjunto de procedimentos. “Ética como condição de possibilidade de um encontro, de uma produção, de uma experiência. Capaz de fazer falar, dar voz ao outro” (Vasques, 2008, p. 179). Ética como bússola.

Um olhar mediador atento percebeu que a aluna Mila tinha predileção pela Pequena Sereia. Essa percepção serviu de gatilho e disparou a criação de várias atividades utilizando a personagem infantil; atividades que atraíram a atenção de Mila e contribuíram significativamente com o seu percurso escolar.

Um corpo atento percebeu a exacerbada sonolência e obesidade como efeito colateral dos medicamentos do aluno Rodolfo. Essa constatação, aliada a outras, disparou uma pesquisa acerca da rede de apoio de Rodolfo e um diálogo multidisciplinar sobre como reduzir os danos causados pela forte medicação, possibilitando ainda a inserção de atividades físicas na rotina do aluno, principalmente nos momentos de maior sonolência.

Um ouvido atento percebeu que Marcos comportava-se de maneira diferente ao ouvir a música da coreografia da Festa da Primavera ensaiada pelos alunos. Apesar de Marcos não seguir a coreografia como o restante da turma e permanecer isolado, ele agitava-se e parecia se alegrar. Essa percepção disparou a atitude de, durante o ensaio, a mediador ir em sua direção, no fundo do auditório, e dançar livremente ao seu lado.

A dança de Soraia interveio na rota circular de Marcos e fez com que ele modificasse seu caminho. Ele percebeu a dança e, por um minuto, permitiu que ela pegasse em suas mãos e dançasse com ele. No fim da música um abraço. Isso mesmo! Marcos deu um aconchegante abraço em sua mediadora.

Ela não o obrigou a dançar como os outros, ela não pediu o abraço, ela não o forçou a ser o que ele não era. Ela buscou construir vias de intervenção, sem, no entanto, semelhançá-lo ou menosprezar a diferença, entendendo a “diferença como processo de diferenciação [...] e não como oposição ao que deveria ser” (Kaufman, 2016, p. 55). A mediadora construiu aquele contato, aquele caminho. Caminho melindroso, que abriga grande risco de descaminhar a melhor das intenções, que possui o risco de semelhançar o outro. Entretanto, tendo a ética como bússola, a criação foi possível. Criou-se um caminho que não sequestrou o aluno de si, mas que reafirmou seu lugar no social.

O mediador, além de ser o inventor de sua prática, o é também de seu lugar. *A priori*, eles não possuíam um lugar. Entraram na escola e inauguraram um campo de trabalho, um espaço de ação. Foram convocados a habitar o entre; era preciso explicar o que eram, e também o que não eram. Explicar que não eram assistentes, ajudantes, auxiliares ou cuidadores, apesar de assistirem, ajudarem, auxiliarem e

cuidarem. Era preciso demonstrar em que diferiam, era preciso dialogar com o outro escolar — alunos, professores, diretores, funcionários etc. — e com ele construir uma troca, uma parceria, um plano comum.

Nas reuniões do já citado grupo de pesquisa, percebi o mediador pesquisador e o aluno. O grupo de pesquisa se reunia semanalmente e era composto de todos os mediadores do projeto — cerca de vinte mediadores atuantes em diversas escolas —, pelos professores supervisores, pela coordenadora do projeto e seus orientandos de monografia e dissertação, incluindo a mim.

Sempre em círculo, cada reunião fluía de determinado modo. Por vezes o tempo era utilizado para cuidar dos movimentos instituintes do próprio grupo. Novos membros, rearranjos, novas documentações necessárias, encontros, desencontros, rupturas, crises. Em outros momentos a reunião se fazia um grande momento de supervisão, lugar de dar notícias do campo, de trazer os progressos, dificuldades, tentativas e impasses, momento de dividir as angústias provocadas pela prática. Era o lugar de dar voz, de ouvir, calar e falar. Ali emergiam trocas. O conhecimento não se encerrava na pessoa da coordenadora, mas o saber e o não saber circulavam pelo coletivo e construíam novas composições.

Havia também momentos de produção em grupo. Oficinas de produção textual e de produção de material didático. Os textos produzidos eram em sua maioria de estudos e relatos de casos da prática da mediação escolar, que eram então submetidos e apresentados em diversos encontros, seminários e congressos. Já o material didático era utilizado no dia a dia com os alunos acompanhados.

As reuniões do grupo revelaram-se um lugar de estudo e pesquisa. Por meio das leituras compartilhadas, das apresentações de textos, da discussão da prática, havia um mergulhar teórico e um submergir prático, assim como um mergulhar prático e um submergir teórico. Uma coisa (a prática) não era considerada produto da outra (a teoria), mas o que se estabelecia era uma retroalimentação.

Todas as reuniões — fossem de estudo, pesquisa, supervisão, produção ou organização — eram atravessadas por vozes de autores como Skliar, Machado, Veiga-Neto, Mousinho, Bronfenbrenner, Canguilhem, Deleuze, Guattari, Moysés e tantos outros que se fizeram presentes e provocaram comunicação. Nenhum gesto parecia-me ingênuo. Toda fala “escondia” um sentido e um posicionamento ético. Essas vozes, o legado desses autores, integrados ao pensar daqueles mediadores, cumpriam a função de manter o pensamento, a crítica e o dispositivo grupal ativos.

Era nesse contexto que se podia perceber o mediador pesquisador. Ali eu os via debruçados sobre a teoria, escrevendo, pensando a prática, dividindo experiências e auxiliando mutuamente. No grupo, eram orientados, mas também orientavam quando o não saber os enfrentava, quando um aluno os rejeitava, quando o texto não fluía, quando a comunidade escolar não os acolhia ou não assumia as responsabilidades que lhe cabiam, quando a bolsa “não caía” e quando outras tantas situações cotidianas se sucediam. Eles lidavam bem com esse papel de contribuir com o fazer do outro. Davam dicas, trocavam textos e, por vezes, apenas ouviam solidariamente os impasses e os microacontecimentos postos no cotidiano.

A potência dos processos de mediação escolar ressoou em toda a trajetória universitária de alguns mediadores. Essa marcante experiência inspirou projetos

de monografia, o que demandou um investimento ainda maior da parte de alguns. Por meio de uma postura independente e inventiva, eles propunham caminhos e os perseguiram. Mas, ao mesmo tempo em que eram pesquisadores, colocavam-se também no lugar de alunos. Alunos participativos e questionadores, mas também passivos, esperançosos de uma orientação mais prática, de uma direção mais nítida. Alunos que como eu por vezes se viam temerosos diante da nebulosa necessidade de uma prática inventiva. Alunos atarefados, envolvidos com tantas outras demandas que tinham que dar conta. Ao mesmo tempo, alunos corajosos, que se lançaram nessa experiência, que enfrentaram o não saber, que habitaram o entre, permitindo que o encontro com o outro, com o campo, gerasse a prática.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Não, não digo do lugar de quem presenciou a atuação ideal — aliás, desconfio de que, mesmo que eu a visse, não a reconheceria. Digo de pessoas, de mediadores (ex)postos diante da escola, que se permitiram temer, não saber e criar. Determinados, tentando resistir às forças medicalizantes, normatizantes e reducionistas, por mais que, vez ou outra, fossem capturados por elas. Entendendo que “resistir não é simplesmente se opor, mas inventar outros modos de fazer” (Dias, 2016).

No campo prático, compreendi que a mediação escolar pode revelar um instrumento de superação de uma inclusão meramente retórica. Esse argumento não possui o intuito de desproblematizar tal prática nem de torná-la condição para a inclusão. Aliás, a discussão aqui tecida se baseia na compreensão de que a inclusão precisa se dar por uma visão holística. Nesse sentido, a mediação escolar é um dos elementos dessa rede de apoio intersetorial (Rodrigues, 2015), composta pela escola, pelos setores públicos (saúde, educação, promoção social), pela família, pelos profissionais especializados, entre outros. Ela é apenas uma das possibilidades emergidas desse complexo contexto, desse campo rizomático, o qual possui uma multiplicidade imensurável.

Dessa forma, ressalto que a referência aqui não é a todo e qualquer tipo de mediação, mas àquela que provoca um acontecimento e se dá pelo encontro com o outro. Nesse sentido, digo do mediador que não se coloca como um “cuidador” do estudante dito com necessidades educacionais especiais, mas um sujeito que assume a posição de quem reconhece a singularidade do outro e que se desprende de um olhar reducionista, normalizante e segregador, deslocando-se da estereotipada invenção nominada anormalidade (Skliar, 2006). Invenção esta que alimenta, em muitos, a vã crença na uniformização dos sujeitos, da subjetividade, da aprendizagem, da vida.

Ainda mais: é possível afirmar que a educação especial não existe, mas sim uma invenção disciplinar, desordenada, heterogênea, criada pelas ideias e conceitos vagos do “normal”, da “norma”, da “normalidade”. Tal invenção disciplinar talvez tenha tido como objetivo principal em sua origem a pretensão de ordenar a desordem originada pela perturbação dessa outra invenção, dessa outra fabricação, dessa produção que chamamos habitualmente “normalidade”. (Skliar, 2006, p. 17)

A fim de que o mediador não reproduza essa lógica normalizante, ele precisa necessariamente estar imbuído da compreensão do seu papel (Rodrigues, 2015). Não possuindo apenas o conhecimento prático da lida com o estudante, mas também uma visão crítica acerca da educação, do desenvolvimento, das expectativas sociais e das forças que operam no âmbito institucional.

Ao colocar-se nessa relação com o estudante, norteador pela teoria e impelido por uma visão crítica acerca de sua práxis, o mediador é chamado a reconhecer a singularidade do aluno, apreender as especificidades dessa pessoa e assim buscar potencializá-la. Dessa maneira, o mediador torna-se autor de sua prática, pois, ao reconhecer a singularidade do aprendente, rompe com a ideia de supervalorização da formação metodológica, tão demandada pelos profissionais de educação, e abre espaço para que também haja uma formação crítica, a fim de que esse campo não permaneça desideologizado (Rodrigues, 2015). Segundo Carvalho (2003):

Na área da educação, o binômio teoria/prática assume proporções muito complexas, particularmente porque os professores sempre nos solicitam orientações práticas, verdadeiras receitas de como fazer, valorizando bem menos do que seria desejável os aspectos atitudinais e o embasamento teórico. Alegam urgência em aprender procedimentos que possam adotar imediatamente em sala de aula, para o que as sugestões em metodologia de ensino ganham prevalência, quando comparadas com reflexões teóricas, com as autoavaliações, em termos de aceitação/rejeição das diferenças significativas entre os alunos. (Carvalho, 2003, p. 40)

As vias de trabalho criativas, não normatizantes e não medicalizantes possíveis à prática da mediação escolar abrigam-se no adotar de uma postura ético-política, que por sua vez tensiona o lugar ocupado pelo mediador. Guiada por esse posicionamento, a mediação escolar pode inaugurar canais de trabalho que produzam vida e reconheçam a singularidade da pessoa em situação de inclusão.

Para isso é necessário construir caminhos e processos inclusivos com o aluno, a escola e a rede de apoio. No entanto, quando se retira dessa frase a palavra *com*; quando o mediador é considerado o único responsável pelo aluno; quando o professor abre mão da sua posição de gestor da sala e delega ao mediador seu papel diante daquele aluno; quando o mediador trilha o caminho da superproteção; quando ele deixa de auxiliar no momento necessário e passa a fazer pelo aluno; quando se subestima a capacidade de emancipação do aluno; quando se ignora a pessoa escondida sob o rótulo do desvio; quando se faz certos usos da mediação, corre-se o risco de criar um sistema paralelo de exclusão, uma prática de in/exclusão (Veiga-Neto, 2011). E nesse ponto compreendo que as coisas não são em si. A mediação não é positiva ou negativa “em si”, mas pode ser eficaz ou não pelo uso que se faz dela, pela postura ética, estética e política que se tem diante do fazer, pela sua sensibilidade, pela sua exposição diante dos encontros que se dão no espaço escola.

Por fim, o que fazer perante o inadaptado, interroga Passos (2016). O autor mesmo responde:

Nunca aceitar a primeira resposta a esta pergunta, a resposta instituída. Portanto não é questão curá-lo, corrigi-lo, educá-lo, mas cuidar dele, o que significa aprender com ele, estar próximo, ser uma presença próxima, conectar-se com ele, aceitar ser um ponto de sua rede, deixar-se apanhar pela teia da aranha. A atitude é aracniana. A rede é um meio favorável. A aranha tece redes e cria circunstâncias. É preciso fazer rede e deixar-se enredar. (Passos, 2016, p. 4)

O caminho proposto por Passos (2016) e inspirado em Deligny (2015) é desafiador e potente. Ir ao encontro do outro, mas não com o intuito de curá-lo ou de semelhançá-lo. Ir a fim de tecer com ele uma rede de cuidado e convivência, acompanhando seus percursos, valorizando o mínimo gesto para, assim, construir com ele um plano comum. Como tecer uma rede de múltiplas conexões, uma rede sem nós sufocantes, que nos prendem e nos obrigam a permanecer fixos e inertes? Que tal uma rede de laços? Os laços simbolizam a leveza das relações, o respeito à espessura do objeto envolvido. O laço se desfaz facilmente e se rearranja conforme o desejo. Como escreve a poeta Anjos (2009), laço “não prende, não escraviza, não aperta, não sufoca. Porque, quando vira nó, já deixou de ser um laço!”.

REFERÊNCIAS

- ACIOLI NETO, M. L.; AMARANTE, P. D. C. O acompanhamento terapêutico como estratégia de cuidado na atenção psicossocial. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, DF: CFP, v. 33, n. 4, p. 964-975, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932013000400014&script=sci_abstract>. Acesso em: 3 jan. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932013000400014>
- ALBANO, P. B. *Quando o acompanhamento terapêutico encontra a escola: a construção de uma prática intercessora*. 2015. 156f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17087>>. Acesso em: 6 dez. 2016.
- ANJOS, M. B. M. O laço e o abraço. *Recanto das Letras*. 2009. Disponível em: <<https://atrasdepalavras.wordpress.com/2009/10/19/o-laco-e-o-abraco>>. Acesso em: 17 jul. 2016.
- BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Gabinete do Ministro. Portaria n. 397, de 9 de outubro de 2002. Aprova a Classificação Brasileira de Ocupações — CBO/2002, para uso em todo território nacional e autoriza a sua publicação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 out. 2002.
- _____. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008: Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed. rev. e atual. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em: 8 nov. 2015.

_____. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*, 28 dez. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em: 27 maio 2015.

_____. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CARVALHO, R. E. Experiências de assessoramento a sistemas educativos governamentais na transição para a proposta inclusiva. *Movimento*, Niterói: Universidade Federal Fluminense, n. 7, p. 39-59, 2003. <https://doi.org/10.22409/mov.v0i07.106>

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1 e 2.

DELEUZE, G. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

DELIGNY, F. *O aracniano e outros textos*. São Paulo: N-1 Edições, 2015.

DIAS, R. O. Entre ementas, teorias e o que temos feito nós na relação psicologia e educação. In: *CONVERSACIONES EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO*. Comissão de Psicologia e Educação do CRP-RJ (Org.). Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro, 2016. p. 109-123.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRELLER, C. C. É possível ensinar educadores a incluir? Como ensinar educadores a ensinar alunos de inclusão? *Estilos da Clínica*, São Paulo: USP, v. 15, n. 2, p. 326- 345, dez. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&id=S1415-71282010000200004> . Acesso em: 2 set. 2018.

KASTRUP, V.; PASSOS, E. Pista do comum. Cartografar é traçar um plano comum. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2014. v. 2, p. 15-41.

KAUFMAN, N. Cinco pistas para uma prática de mediação escolar não medicalizante. In: COMISSÃO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO (Org.). *Conversações em psicologia e educação*. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia, 2016. p. 49-59.

LARROSA, B. J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira da Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, n. 19, p. 20-28, 2002. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

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

MACHADO, A. M. Educação inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). *Inclusão e escolarização*. Múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 127-136.

MANTOAN, M. T. E. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBAÛS, C.; MOSQUERA, J. J. M. (Orgs.). *Educação especial: em direção à educação inclusiva*. 2. ed. Porto Alegre: EDPUCRS, 2004. p. 27-40.

MOURA, S. M.; NETO, E. A. P. O papel do professor de apoio permanente para alunos com necessidades educativas especiais: reflexões sobre as políticas públicas e suas ações educativas nas salas de Ensino regular. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 2012, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2012. Disponível em: <www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/educacaoespecial/opapeldeprofessorde.pdf>. Acesso em: 18 out. 2015.

MOUSINHO, R. *et al.* Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo: Associação Brasileira de Psicopedagogia, v. 27, n. 82, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 out. 2015.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M.; FONTOURA, G. P. Escola e psicologia: uma história de encontros e desencontros. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá: ABRAPPEE, v. 19, n. 2, p. 377-386, May/Aug. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000200377&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 1 fev. 2017.

PALOMBINI, A. L. Acompanhamento terapêutico: dispositivo clínico-político. *Psyche (São Paulo)*, São Paulo: Universidade São Marcos, v. 10, n. 18, p. 115-127, set. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-11382006000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 6 jan. 2017.

PASSOS, E. Inadaptação e normatividade. In: *MESA-REDONDA CLÍNICA, ENCONTRO INTERNACIONAL FERNAND DELIGNY, COM, EM TORNO E A PARTIR DAS TENTATIVAS*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 25 ago. 2016.

PRAÇA, E. T. P. O.; KOPKE, R. C. M. Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular. 2011. 140f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

RODRIGUES, M. G. A. Reflexões em torno do sentido da docência frente a diversidade na escola pública do século XXI. In: ANDRADE, E. P. (Org.). *A formação de professores pela mão dos formadores: política, currículo e cotidiano nas licenciaturas da UFF*. Niterói: EDUFF, 2015. p. 39-59.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. *Terminologia sobre deficiência na era da inclusão*. Mídia e deficiência. Brasília, DF: ANDI; Fundação Banco do Brasil, 2003. p. 160-165.

SKLIAR, C. A inclusão que é nossa e a diferença que é do outro. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

VASQUES, C. K. *Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil*. 2008. 195f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. *Verve*, São Paulo: Nu-Sol, v. 20, p. 121-135, 2011.

SOBRE AS AUTORAS

THAMYRES BANDOLI TAVARES VARGAS é mestre em ensino pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Técnica administrativa do Instituto Federal Fluminense (IFFluminense).

E-mail: thamyresbandoli@id.uff.br

MARIA GORETTI ANDRADE RODRIGUES é doutora em saúde pública pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF).

E-mail: mariagoretti@id.uff.br

Recebido em 6 de dezembro de 2017

Aprovado em 15 de maio de 2018

