



Prática em inclusão escolar: vivências e relevância da extensão universitária

Practice in school inclusion: experiences and relevance of the university extension

Verônica Gomes Nascimento

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia
veronica_gomes_nascimento@hotmail.com

Adrielle de Matos Borges Teixeira

Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia
adriellematos@hotmail.com

Niara de Albuquerque Vianna Querino

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia
niaraq@yahoo.com.br

Mônica de Oliveira Brito

Especialista em Saúde da Família pela FESF-SUS/Fiocruz
monicabrito.psi@gmail.com

Maria Virgínia Dazzani Machado

Professora Doutora da Universidade Federal da Bahia
vdazzani@gmail.com

Nara Jesus Brito

Mestra em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia
narabrito21@gmail.com

Ayla Arapiraca Galvão

Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia
aylagalvao@gmail.com

Carolina Correia Sales de Souza

Graduanda em Psicologia, Universidade Federal da Bahia
carolinasouza7@hotmail.com

Lawanda Fiaes Almeida

Graduanda em Psicologia, Universidade Federal da Bahia
lawanda.almeida512@hotmail.com

Anna Paula Freitas Brandão

Mestranda em Psicologia, Eötvös Loránd University
brandaoanna.paula@gmail.com

Hevilla Pereira de Oliveira

Especialista em Saúde da Família, Universidade Estadual de Santa Cruz
hevyllaoliveira@gmail.com

RESUMO

O trabalho apresentado objetiva compartilhar uma experiência bem-sucedida e realizada a partir de um projeto de extensão universitária permanente em inclusão escolar. Este integra as ações do grupo de pesquisa e extensão Investigações em Psicologia Cultural: Cultura, Linguagem, Transições e Trajetórias Desenvolvimentais (CULTS), situado no Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Para o desenvolvimento do trabalho foram utilizados fragmentos dos relatos de experiência elaborados por extensionistas que atuam junto a estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE) através da prática do Acompanhamento Terapêutico Escolar (ATE). Os conteúdos dos relatos demonstram as descobertas e impasses dos estudantes na tentativa de compreender e se situar na prática. A análise revela tal processo à luz da relevância da extensão universitária para a formação profissional em Psicologia. Observou-se a importância da prática em extensão para a efetivação do processo de inclusão escolar, bem como para a formação acadêmica dos estudantes, considerando a construção de um conhecimento socialmente implicado.

Palavras-chave: Extensão universitária. Inclusão escolar. Acompanhamento terapêutico escolar. Psicologia. Relato de experiência.

ABSTRACT

The presented study aims to share a successful experience resulting from a permanent university extension project in school inclusion, which integrates the actions of the research and extension group "Investigations in Cultural Psychology, Culture, Language, Transitions and Developmental Trajectories (CULTS)", linked to the Psychology Institute of the Federal University of Bahia/UFBA. Were used experience reports fragments of the extensionists who act along special educational needs students through the School Therapeutic Accompaniment. The reports content has evidenced the extensionists findings and impasses in the attempt of understand and situate themselves in the practice. The analysis reveals this process enlightened by the relevance of the university extension to the professional qualification in Psychology. Was noticed the importance of the extension practice to the effectiveness of the school inclusion, as well as for the students' academic qualification, considering the construction of a socially implicated knowledge.

Keywords: University extension. School inclusion. School Therapeutic Accompaniment. Psychology. Experience report.

INTRODUÇÃO

Extensão universitária: vivências para além da universidade

No contexto do ensino superior atual, a compreensão de universidade está fundamentalmente relacionada a sua constituição por meio do tripé ensino-pesquisa-extensão (SANTOS & ALMEIDA FILHO, 2008). O papel do ensino e da pesquisa parecem ser autoexplicativos, à medida que a universidade passou por gerações de reformas educacionais que assentaram suas bases na construção de currículos baseados nos avanços científicos e em problemas emergentes. Essas reformas, de modo geral, são marcadas por inovações (FRENK, J. et al., 2010).

No entanto, as atribuições e o valor da extensão universitária para a formação profissional de graduados ainda demoram a se estabelecer. De acordo com Frenk et al. (2010), vivencia-se hoje uma terceira geração de reforma educacional, a qual deve aprimorar as competências profissionais direcionando-as à contextualização, à mobilização do conhecimento, ao engajamento na criticidade e na conduta ética centrada na realidade social, que seja responsiva local e globalmente conectada.

A proposta de uma universidade que compreenda a relevância da extensão para a construção de conhecimento científico segue, assim, o direcionamento, proposto por Santos & Almeida Filho (2008), de superação do paradigma universitário e da transcendência para o paradigma pluriversitário. Este último caracteriza-se pela dialogicidade como foco das ações entre pesquisadores, envolvendo a co-construção entre os utilizadores do conhecimento, metodologias participativas de investigação e pesquisa-ação, conhecimento contextual, heterogêneo e mediado por atores sociais relevantes. Além disso, Santos & Almeida Filho (2008) sugerem que a extensão universitária possibilita a redução de assimetrias entre os diferentes conhecimentos como, por exemplo, o científico e o popular.

Particularmente no contexto brasileiro, a extensão começou a ser implementada no ensino superior juntamente com o estabelecimento das universidades, no século XX. Entretanto, nesse cenário, essa era vista como um apêndice da sala de aula e mantinha um caráter assistencialista na relação com a comunidade. Com o movimento de redemocratização do país, no final da década de 1980, inicia-se o processo pelo qual é atribuído outro papel e lugar à extensão universitária (NOGUEIRA, 2005). A partir do Decreto nº 6.495 de 30 de junho de 2008 (BRASIL, 2008), é instituído, então, o Programa de Extensão Universitária, o qual tinha, dentre os objetivos, o estímulo ao engajamento da formação dos estudantes de ensino superior nas realidades concretas da sociedade brasileira, a democratização do conhecimento acadêmico e a dialogicidade com o saber popular, a partir do estreitamento da relação entre as

universidades e as comunidades populares em seu entorno.

Considerando o contexto em que se insere e às propostas as quais se alinha, a extensão configura-se, portanto, num processo educacional, científico e cultural fundamentado na co-construção e indissociabilidade entre o conhecimento científico gerado nas universidades e o saber popular socialmente produzido, o qual é multidirecional e intersetorialmente transformador (FOR-PROEX, 2012).

O envolvimento com a extensão cumpre uma função essencial na formação dos futuros profissionais, podendo estes serem considerados como cidadãos atuantes desde a entrada na universidade. A extensão alcança aspectos do processo de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento de habilidades, tais como a transposição de conhecimentos do campo acadêmico para a ação no campo da realidade, a mudança na perspectiva crítica, o alargamento de competências pessoais e a cooperação em situações coletivas (SANTOS, 2012).

No que concerne à extensão na área do conhecimento e da atuação profissional da Psicologia escolar e educacional, Carvalho (2017) enfatiza a importância do olhar lançado ao campo de atuação, o qual pode ser visto como mero local de aplicação de saberes, ou, transcendendo a lógica unilateral, pode ser considerado como espaço de troca que concretize a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, a instituição educativa representa, para o extensionista, a possibilidade de atuar como profissional em uma realidade social e política, além de oportunizar a participação nos desafios e na busca de soluções para tal contexto, fazendo-o entrelaçar as três diretrizes da formação.

Para a formação do estudante de Psicologia, a extensão pode representar ainda uma oposição necessária aos interesses dominantes, à medida que se fundamenta em uma relação dialógica entre estudante em formação, sociedade e universidade. Tal movimento pode trazer alterações significativas na forma de relação hierarquizada instituída por muito tempo nesse campo do conhecimento.

METODOLOGIA

Tendo como base o exposto sobre o tema da extensão universitária, serão apresentados alguns relatos sobre as atividades desenvolvidas através de um projeto de extensão vinculado ao curso de Psicologia da UFBA. Esses relatos visam promover diálogos e articulações entre a psicologia e a educação inclusiva. Tais atividades têm sido realizadas por alguns dos membros vinculados ao grupo de pesquisa e extensão CULTS, o qual é composto pela coordenadora, dois bolsistas de pós-doutorado, seis estudantes de mestrado, oito estudantes de doutorado, seis estudantes da graduação e alguns voluntários. O grupo de extensão possui duas frentes de atuação em psicologia em contexto escolar:

uma delas desenvolve atividades estritamente em psicologia escolar e educacional, com intervenções coletivas em escolas municipais e estaduais, já a outra desenvolve atividades no acompanhamento terapêutico escolar.

Neste artigo será relatada a prática realizada pelos acompanhantes da educação inclusiva em duas escolas públicas municipais de Salvador. A troca de experiências e a diversidade teórica e metodológica permitem uma constante produção de conhecimentos. Os extensionistas atuam sempre em parceria com professores, funcionários e estudantes, como observadores atentos e atores ativos na dinâmica e no cotidiano escolar. Para a realização da prática, os extensionistas acompanham o processo de inclusão escolar de estudantes que apresentam demandas particulares, as quais são consideradas comumente Necessidades Educativas Especiais (NEE). A atuação realizada refere-se à prática do Acompanhamento Terapêutico Escolar (ATE), a qual vem demonstrando, a partir das experiências já publicadas (ASSALI et al., 1999; FRÁGUAS & BERLINCK, 2001; GAVIOLI et al., 2002; MATOS & DINIZ, 2014; NASCIMENTO, 2015) ser uma ferramenta valiosa no processo de inclusão escolar.

Serão privilegiados, neste artigo, os relatos de experiência dos extensionistas, explicitando suas impressões, dúvidas, percepções e dificuldades diante da prática realizada na escola. Foram utilizados fragmentos de relatos elaborados pelos próprios extensionistas durante o processo de supervisão. Esses relatos servem como ilustrações importantes para a discussão do tema em questão. Tais relatos foram produzidos individualmente e são frutos de uma reflexão sobre as experiências como acompanhante terapêutico escolar.

Essas experiências revelaram marcas transformadoras nas trajetórias acadêmicas dos extensionistas. De acordo com eles, a extensão é uma possibilidade de atuação, dentro do processo de formação, que insere o estudante em um contexto de desenvolvimento extremamente relevante, qual seja, a escola. O encontro dos extensionistas com o campo de atuação do ATE foi marcado por inquietações, dúvidas e tropeços, tornando-se, em pouco tempo, palco de grandes transformações e descobertas.

RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO E DISCUSSÃO

Inquietações, tropeços e descobertas: é caminhando que se faz o caminho

De modo geral, o acompanhante terapêutico escolar atua como mediador e facilitador no processo de inclusão escolar de crianças que apresentam dificuldades severas (BARROS, 2011). A atuação se dá sempre nas relações que são estabelecidas com a criança, ou seja, no "entre": entre a criança e as outras

crianças, entre a criança e a professora, entre a criança e a escola e, em alguns casos, entre a criança e a família (NASCIMENTO, 2015). Sobre essa caracterização referente ao ATE, destacamos o seguinte fragmento de um dos relatos de experiência:

O acompanhante terapêutico escolar, é um profissional que vem construindo seu lugar e espaço com o intuito de atuar de forma efetiva no processo de inclusão escolar; como mediador das relações; como ponte entre os diversos atores da escola; também como facilitador; aquele que se situa no entre das relações criança/família; criança/professor; criança/pares; criança/escola (N).

No fragmento acima, as acompanhantes se referem ao trabalho como mediação, facilitação. Elas mencionam a necessidade de construção de pontes entre o estudante com NEE e os demais atores escolares. Neste sentido, as extensionistas salientam a importância de investimento simbólico no processo de escolarização de estudantes com necessidades educativas especiais, apostando em um sujeito que pode se relacionar e aprender.

É importante ter um olhar que amplie, que sustente a aposta no sujeito, e que se dê conta, a cada encontro, que é preciso um alto investimento na construção do vínculo com a criança, de que é preciso o desejo de estar naquele lugar e viver situações surpreendentes e inimagináveis. (N)

De acordo com Fráguas & Berlinck (2001), há uma aposta imaginária do adulto nas possibilidades da criança, uma "antecipação do sujeito", o que significa dar sentido às produções languageiras da criança, ou seja, supor a existência de um sujeito numa dimensão imaginária. Desse modo, o acompanhante deve pinçar, nas falas e nas atitudes das crianças, sinais de uma manifestação de algo do desejo (FRÁGUAS, 2004). É necessário atribuir significado às expressões da criança, para que, aos poucos, ela possa reconhecer esse desejo como algo próprio. Para isso, é importante se colocar em uma posição de escuta, disponibilizar-se a entender a criança.

Algumas vezes a mensagem que ele transmitia era clara para mim, às vezes não, mas acho que a diferença era que eu sempre estava disposta a tentar entender o que ele queria me dizer. (M)

Sempre buscava dar sentido, emprestar interpretações sobre as coisas que ele fazia [...] Outra coisa que não podemos deixar passar são as oportunidades de dar significado a algo que, aos olhos dos outros, pode ser uma repetição, algo que não tem sentido. (M)

Tal atribuição de sentido às produções da criança e o investimento sim-

bólico no sujeito envolvem observar e apostar em expressões e/ou situações que não são percebidas pelos demais atores escolares ou simplesmente são consideradas como pouco relevantes. Diante disso, uma acompanhante declarou: "Essa é a loucura necessária da ATE!" (A). É a sua "loucura", pois indica uma aposta constante naquilo que ainda se supõe que poderá acontecer – um sujeito falante, um sujeito que aprende; é a "loucura", pois se escuta e se observa algo da criança que ainda não é considerado como avanço dentro do seu processo.

A esperança e a persistência são imprescindíveis no trabalho do ATE. Sem elas sequer conseguimos reconhecer os avanços que são muitos, mas às vezes bastante sutis. Apostamos em cada prática e em nova ideia, ainda que essas pareçam irrealizáveis. Comemoramos cada gradual e singelo sinal de que estamos, sim, contribuindo para que cada criança/adolescente consiga, a sua maneira, situar-se no espaço e no social. (L)

Cada pequena conquista é motivo de festa e contentamento, envolvidos sempre de muita expectativa e muita angústia. (H)

O ATE desenvolve a habilidade de observar os detalhes, exercita o olhar sensível e atento para pinçar tudo que pode ser usado como elemento de conexão e mobilização para a criança e para todos ao seu redor. (N)

O acompanhante é testemunha das situações do cotidiano escolar vivenciadas pelo estudante, promovendo o reconhecimento das suas produções e conquistas (GAVIOLI et al., 2002). Sendo testemunha e ofertando uma escuta sensível, o acompanhante pode compartilhar sua "loucura" necessária com os demais atores escolares – incluindo as crianças – para que todos possam identificar o estudante como sujeito de fala, sujeito de desejo, sujeito que aprende e que se relaciona. Entretanto, é importante explicitar que o momento inicial é marcado por vários desafios e dúvidas, sobre a prática, sobre a escola, sobre os estudantes, sobre si mesmo etc.

[...] comecei a acompanhar Maria. Eu seria sua primeira acompanhante terapêutica escolar. E o que nós sabíamos até então era que a escola se queixava por essa criança não falar. Ela era considerada uma criança ótima, só precisava falar. (A)

Cada movimento que eu fazia era tão bem pensado e considerado antes, que deixava de ser natural. Eu ficava tão apreensiva com um possível afastamento da parte dela que eu sequer me permitia a tratá-la, antes de tudo, como uma criança. Depois das primeiras semanas de contato, das discussões com o grupo de extensão e de muitas reflexões pessoais, consegui finalmente me aproximar da criança como eu queria. De início, tomei um empurrãozinho numa aproxima-

ção rápida demais, como um aviso de que eu deveria ir com mais calma. Mas no final desse mesmo dia, um abraço para garantir que estávamos caminhando para a construção do tão necessário vínculo. (C)

Por isso, o acompanhante precisa atuar descobrindo o universo da criança para contribuir na construção de condições para que essa frequente a escola, aproveitando esse momento do seu modo particular (ASSALI et al., 1999). Na descoberta do universo da criança – o que ela gosta, o que a interessa ou incomoda –, as acompanhantes mostram que precisam observar os caminhos possíveis – apontados pela própria criança – para se aproximarem, assim como para elaborarem estratégias, em parceria com os professores, que sejam direcionadas para a aprendizagem.

Se música é um caminho, então cantar e dançar diversas canções foi o jeito de me colocar ao seu lado da forma mais agradável possível, às vezes, numa tentativa de tornar a permanência em sala de aula viável por mais tempo. Nesses momentos, alguns olhares atentos aos movimentos da minha boca para vocalizar sons semelhantes [...], saiu um trecho, e ela me acompanhou cantando! Momento de euforia e de conexão entre nós duas. Pulamos sorrindo de mãos dadas. (C)

Ao se aproximarem da criança e enxergarem caminhos possíveis para a atuação, as acompanhantes percebem que precisam lidar com o imprevisível constantemente.

Todos os dias novas situações são postas na escola. Chego tendo uma ideia do que vai acontecer, mas sem garantias. Alguns dias as coisas funcionam melhor e saem como o planejado, outros, parece que tudo é mais difícil. Tem momentos que a gente fala algo intervindo na aula, com a professora, e depois pensa que poderia ter dito algo diferente ou falado de outra forma. (C)

Além disso, as acompanhantes constataam que não somente cada criança tem seu tempo, mas também todos aqueles que estão envolvidos no processo de inclusão escolar. E, dessa forma, a atuação encontra, nesse aspecto, a possibilidade de respeitar o tempo de cada um para avançar.

Outra coisa que venho aprendendo é que cada um tem o seu tempo: a criança, a professora, os colegas, a família, os outros educadores [...] Você irá tentar engajar o aluno na atividade que a professora passou, mas, às vezes, ele dirá, da maneira dele, que naquele dia não vai ser possível concluir aquela atividade. (M)

As acompanhantes terapêuticas escolares percebem, a partir da experiência na escola, que não há um lugar/espaço específico para a atuação. Como Fráguas e Berlinck (2001) afirmam, o trabalho do acompanhante terapêu-

tico na escola consiste em estar com a criança dentro e fora da sala de aula, sempre na busca de integrá-la ao grupo e levá-la a um envolvimento com as atividades propostas pelo professor, observando e respeitando seus limites e suas potencialidades.

Não há um espaço para a ATE. Todos os espaços são possíveis e passíveis de reconfiguração. A gente sobrevive da leveza vincular. De saber que isso é importante e intangível. (A)

É fundamental conhecer a criança juntamente com seus limites e potencialidades para ajudá-la a vivenciar da melhor maneira possível o seu processo inclusivo. (H)

Como a atuação do ATE não possui definições muito específicas, é comum que falte clareza sobre o seu papel, e que demandas equivocadas apareçam constantemente, como analisam Assali et al. (1999). As autoras evidenciam o fato de que o profissional precisa estar atento para não ocupar os lugares demandados pela instituição.

[...] a escola parece esperar pela via pedagógica, de imediato, pois não consegue perceber os pequenos progressos do dia a dia. Uma das minhas grandes inquietações era que me convocavam a falar por ele, incluindo coisas que diziam respeito à sua subjetividade. (L)

A partir daí comecei a lidar com as demandas e expectativas vindas da escola. Em contraponto, estava a necessidade de olhar por conta própria e conhecer essa criança com outros olhos para poder enxergar outras possibilidades além do discurso da escola. (A)

As demandas equivocadas precisam ser escutadas e, muitas vezes, questionadas pela acompanhante terapêutica escolar. É importante compreender, do mesmo modo, que a escola também tem seu tempo para se situar em relação ao trabalho do acompanhante, sendo comum que os atores escolares expressem suas dúvidas e demandas diante das impressões e angústias envolvidas no cotidiano escolar. O acompanhante pode contribuir nesse processo, atuando com sensibilidade e criticidade, produzindo questões na escola. Isso significa que ao invés de responder às perguntas e demandas, é importante que permita que as dúvidas sobre o estudante acompanhado e sobre o processo inclusivo circulem e ganhem espaço, o que poderá promover a implicação dos atores escolares e as mudanças no contexto educacional (NASCIMENTO, 2015).

O contexto escolar é um cenário emblemático no qual a criança dá os primeiros passos na caminhada rumo ao encontro com os outros. Em contato com os seus pares, a criança é apresentada ao universo da educação formal e é, também ali, que crenças, valores e saberes podem ser firmados, transforma-

dos, descobertos. A escola configura-se como um espaço de desenvolvimento para a criança. Em seu desígnio, tem como função básica o aprendizado, tendo o viés pedagógico como o norteador das práticas dos atores escolares. Entretanto, as acompanhantes observam que a subjetividade é tecida nas relações construídas dentro e fora daquele espaço.

A escola é um lugar privilegiado para as crianças onde é possível o estabelecimento de vínculos, o convívio social, o aprendizado das regras, o lidar com frustrações, o direito à cidadania. A inclusão escolar traz benefícios para todas as crianças. Poder mediar e acompanhar o nascimento e florescimento do encontro entre a criança que acompanhei e seus colegas me colocou como testemunha de cenas surpreendentes. (N)

É nesse contexto escolar complexo que as acompanhantes terapêuticas escolares se deparam com realidades que tocam profundamente e repercutem na prática. Diante de tal complexidade, salienta-se a importância da supervisão.

Realizada semanalmente no projeto de extensão aqui apresentado, a supervisão constitui um momento no qual dúvidas, angústias, sentimentos, descobertas e conquistas são colocados pelos extensionistas. Assumindo que não existem receitas prontas de como atuar no campo da Educação e da Psicologia, as estudantes são convidadas a pensar juntamente com a equipe de supervisão, nos encaminhamentos e possíveis soluções para os dilemas vividos no cotidiano da escola. Segundo Matos & Diniz (2014), a supervisão permite orientação e direcionamento apropriados do trabalho a ser realizado em cada realidade específica. Cabe destacar que, considerando as especificidades do ATE, e por se tratar de uma função que não possui contornos bem delimitados, gerando pleitos inadequados e confusão de papéis, torna-se ainda mais imprescindível a supervisão para que o acompanhante compreenda as limitações e as potencialidades de sua prática. Sem a troca de experiências e a supervisão, o extensionista poderia não compreender bem a sua atuação e ser enredado pelas demandas institucionais equivocadas.

Tudo isso só mostra como a prática do ATE é construída, além do estudo teórico e das supervisões, na experiência e nas reflexões. (C).

Além dos encontros presenciais, a supervisão acontece através da leitura sistemática dos relatos enviados dia a dia pelos extensionistas. Estes produzem registros de todos os turnos em que atuam na escola. Eles descrevem acontecimentos, situações vividas, falas das outras pessoas, intervenções que realizaram, sentimentos e emoções experienciados. A prática da escrita constitui um instrumento que possibilita aos acompanhantes refletirem sobre o que foi vivido, bem como terem novas ideias e insights. Conforme Machado (2014), os relatos devem permitir não somente uma sistematização do que foi feito, mas devem dialogar com o campo no qual o estágio é realizado, possibilitando

a reflexão sobre as ações que podem surgir. Além disso, os relatos permitem vislumbrar a forma de pensar dos estudantes acompanhados e, ao discutir sobre o seu conteúdo, torna-se possível promover a necessária desconstrução de mitos e a formulação de novos questionamentos para a qualificação da intervenção no cotidiano escolar.

Todos esses aspectos mencionados, concernentes às experiências dos extensionistas, produzem considerações que podem inspirar, instigar e levar a busca de novos caminhos. O relato de uma das acompanhantes do referido projeto de extensão representa significativamente a experiência do ATE diante dessa experiência tão complexa:

No início do trabalho, angustiava-me muito ver os problemas relacionados ao sistema de educação. Via muita violência nas relações e falta de cuidado; a incongruência de um modelo que ia tentando adaptar aquelas crianças a um só modo de aprendizagem; as ideias que giravam em torno da educação inclusiva e que muitas vezes precisavam ser questionadas. Angustia mesmo enxergar tudo isso no espaço que é destinado às crianças. Na verdade, eu sentia que aquele espaço não era voltado para elas, era uma frestinha para onde as crianças tinham que ir: alguém tinha que tolerar esses (recém) sujeitos que a sociedade gerava. A escola me parecia ter sido criada para lidar com essa "árdua" tarefa: um verdadeiro depósito de recém sujeitos. E ela está dentro da sociedade o tempo inteiro, sendo reflexo e refletindo os processos macropolíticos e socioculturais. Então o problema da escola não é só da escola? É de quem mais? Cadê esses outros?

Comecei a sentir que a escola também estava sozinha [...] Passei a enxergar essa escola como um grande prédio que ia vivendo seus dias com muito barulho e com pouca escuta. O parquinho quebrou, e sabe lá quando vai ser consertado. O gás acabou há duas semanas. As coisas vão quebrando, faltando e todo mundo vai dando um jeito [...] Existia uma sensação de que nada do que estava sendo desenvolvido ali tinha muita importância pois não recebia os devidos investimentos. Investimentos que se presentificam na materialidade, mas que estão para além disso. Onocko Campos traz a reflexão de que os trabalhadores em saúde se identificam com as precariedades do serviço em que eles estão trabalhando. E na Educação, será que a Pró¹ se identifica com essas precariedades? Se sente sozinha na sua tarefa que é tão intersetorial? Ou devia ser ... Ela se sente sozinha? Uma música em homenagem às mães faz duas crianças chorarem. Uma das crianças sente a falta da avó. Outra criança estava na expectativa de encontrar o pai que não chegou de viagem. Uma mãe acabou de parir uma criança e está grávida outra vez. O pai de alguém perdeu o emprego [...] Tem tanta coisa

1 Nomenclatura regional para se referir a "professora".

e as crianças continuam indo à escola como podem. As famílias vão fazendo o possível e nunca parece o suficiente. Será que as famílias se sentem sozinhas? Será que elas tentam se virar com tantas coisas e também não recebem ajuda suficiente? Olha só o desenho que eu fiz na minha cabeça: um monte de gente tentando ajuda sem conseguir o que precisa. Um monte de gente falando sem ninguém para escutar. Um monte de gente sem ser compreendida em suas demandas. Muitos desencontros.

Que linguagem é essa que a gente compartilha, mas que não ressoa? E tanta regra que não está valendo. O que é que está acontecendo na política? Essas regras valem alguma coisa? E essa linguagem vale alguma coisa? E para Maria? O que é que vale? Por que Maria não fala? Ela só precisa falar – disse a escola! Ela é uma criança ótima, mas não fala. Mas quem pode escutar Maria?

Eu tentei escutar Maria.

Fui tentando escutar Maria sobre tudo o que ela podia me falar.

Por que Maria não me olha? Eu me sentia muito sozinha porque ela não me olhava. Maria não respondia às minhas demandas. Ela só queria brincar no computador. Só queria saber da internet! Eu sentia tanto desencontro. Às vezes eu passava horas com ela na sala de informática. Eu ficava ali tentando falar com Maria, mas ela só queria saber da internet [...] E, se deixar, eu vou me perder de Maria rapidinho.

Não vou me perder de Maria não, pensei. Eu faço questão de estabelecer conexão com ela. Senti que a minha tarefa ali era de provocar humanidades. Provocar afeto, vínculo, apoio e ... falta também né?

Repito: a todo momento eu continuava tentando escutar Maria em tudo que ela podia me falar. Pois se a gente olhar com cuidado a gente enxerga é coisa! Então eu fui olhando e vi que Maria sempre se repetia em alguns trechos do desenho animado que traziam conflitos e relações, brigas e afetos. Ufa! É todo mundo humano mesmo!

Fui sentindo uma medida de solidão em várias crianças ali na escola. A falta de escuta, querer dizer algo que não chega no ouvido de alguém. Parece que todos nós queremos dizer algo que nem sempre chega no ouvido de alguém. Será que é isso mesmo? Eu estava ali para trabalhar na inclusão escolar de Maria e comecei a sentir que havia muita gente demandando um processo de inclusão. Quem são os normais e quem são os patológicos? As polaridades vão se reencontrando constantemente na minha cabeça. Vejo que há uma necessidade de expulsar e projetar no outro um desajuste. Como se a sociedade elegesse alguns bodes expiatórios – pessoas encarnando sintomas sociais.

Aos poucos eu e Maria fomos nos encontrando. A gente encontrou a nossa dança, o nosso vínculo, as nossas brincadeiras, o nosso afeto. E eu acho que Maria merece muitos vínculos, muitas brincadeiras e muito afeto, como todo mundo. Maria vai construindo sua rede, e ela será bem potente! Fui apostando nisso. Sigo apostando nisso! (A)

Através desse relato, uma das acompanhantes analisa diversos aspectos do cotidiano escolar, considerando o contexto macropolítico. Além disso, ela aponta para a falta de escuta em três sentidos: 1) dificuldade geral em escutar as crianças dentro do contexto escolar; 2) quem escuta os professores?; 3) quem poderia, então, escutar Maria?

RECORTES DE QUESTIONAMENTOS E REFLEXÕES

Nesse caminho de aprendizado, proporcionado pela experiência da extensão, as portas da universidade se abrem para o encontro com a comunidade, e os acompanhantes se deparam com dúvidas, reflexões e elaborações que enriquecem suas trajetórias acadêmicas e os transformam como pessoas e como profissionais.

Diante de tais transformações, foram reunidos extratos dos textos elaborados pelos acompanhantes, os quais expõem reflexões e questionamentos provenientes da prática vivenciada:

"O que fazer agora? ", "Será que deveria ter feito aquela intervenção?", "Por que não disse isso? Perdi a oportunidade". Acho que se questionar é sempre bom, pois permite a reflexão sobre o que fizemos e o que deixamos de fazer. (M)

Por não haver um lugar definido para a ATE havia sempre uma insegurança sobre como manejar as situações: Como se colocar? Como "garantir" a regra da escola? Como "flexibilizar" a regra da escola? Como (não) responder às demandas? (A)

O que faz uma acompanhante terapêutica? Como é o adolescente que irei acompanhar? E se ele não gostar de mim? E se eu não souber lidar com suas questões? (L)

É como se não tivesse um sujeito ali; é um mero objeto que precisa ser tirado da sala porque incomoda. Mas incomoda a quem mesmo? O incômodo é só pelo barulho? Um acompanhante terapêutico escolar insere nas "linhas tortas" altas apostas e não desiste de acreditar, por mais que a maré não esteja favorável. (H)

O que eu sabia até então sobre TEA? Como era a criança autista que eu imaginava? No que ela se diferenciava da criança que eu fui? Será que essas diferenças são realmente tão bem delimitadas? A escola vai me receber bem? A criança vai gostar de mim? [...] A angústia inicial não passou completamente e, volta e meia, aparece para lembrar de sempre buscar aperfeiçoamento e pensar sobre o que tenho feito. Afinal, "é caminhando que se faz o caminho". (C)

[...] aprendo que nem todas as perguntas precisam ser respondidas, e que as dúvidas são mais eficazes e transformadoras no processo de compreensão do desconhecido. "O que ele tem? Por que ele faz isso? Ele conversa? ". Diante dessas perguntas, me faço acompanhante terapêutica e convoco a todos para descobrirem não o que ele tem, mas quem ele é. (L)

O respeito que me refiro ao longo do texto se atribui não somente ao adolescente que acompanho, mas a mim mesma, e a estar atenta também aos meus sentimentos. As dificuldades e angústias que encontrei nessa empreitada possibilitaram vãos que levarei ao longo da formação enquanto psicóloga e enquanto pessoa. (L)

Mergulhar na experiência de atuar como ATE fez emergir o desejo de investimento na suposição de um sujeito de aprendizagem desejante, me fez perceber que existe um elo, um lugar, um ponto de encontro, uma chama acesa que aguarda por um combustível adequado, uma convocação, um espaço que possibilite à criança ser tudo que é possível, em um tempo que foge à lógica cronológica [...]. Sinto-me totalmente tocada e tomada pela possibilidade de atuar como facilitadora, como presença ausência que permita que os olhos falem, os gestos comuniquem, a boca deixe fluir palavras e frases que, às vezes, podem parecer desconectadas para alguns, mas que têm um sentido que aparece na construção de uma relação baseada em um vínculo, que vai se formando devagar, entre idas e vindas, atravessado pela singularidade. (N)

Ao lançar um olhar sobre a singularidade de cada criança acompanhada, os estudantes extensionistas desenvolvem a sensibilidade para compreender as diferenças na atuação, tendo como ponto de partida o que é único para aquele sujeito e, assim, se instrumentalizam no caminho complexo rumo ao processo de inclusão escolar.

As inquietações descritas anteriormente apontam para o desafio que é a experiência da extensão universitária. Na prática, é possível desenvolver uma postura aberta, considerando a dinâmica do contexto, marcada pela imprevisibilidade. Como não há um script definido previamente, a realidade vai se constituindo na relação com o espaço e com os sujeitos. A atuação favorece um engajamento crítico advindo do exercício de questionar práticas e teorias cristalizadas em face da realidade vivida e dos vínculos tecidos com os diversos atores do cenário escolar.

CONCLUSÕES

Compreendendo o espaço da extensão universitária como parte importante para a formação profissional na Psicologia, cumprindo com o seu papel ético-político, é possível identificar relações diretas dessa prática com o próprio código de ética profissional do psicólogo. Nesse sentido, os estudantes guiaram suas atuações conforme as normas previstas pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP/2005), quais sejam: comprometimento pela eliminação de formas de discriminação; na responsabilidade social; entendimento dos contextos nos quais se inserem as pessoas; ação diante das relações de poder existentes nos contextos em que se inserem; e na difusão do conhecimento de Psicologia.

Um projeto de extensão com atuação em Acompanhamento Terapêutico Escolar tem proporcionado uma experiência única na trajetória acadêmica dos extensionistas, não apenas na aprendizagem relacionada à Psicologia, mas também nas potencialidades que surgem para a experiência pessoal dos atores envolvidos. A prática ensina a compreender que o processo de inclusão escolar representa muito mais do que abrir as portas das escolas regulares para os estudantes com desenvolvimento atípico. A inclusão escolar exige uma disponibilidade para se colocar no lugar do outro. O ATE é uma prática que indica que o aprendizado só é possível quando há uma disposição em seguir em frente, caminhando rumo às possibilidades que vão se revelando à medida que se avança no investimento e na compreensão da singularidade da criança que está sendo acompanhada.

Diante disso, o relato de experiência intencionou demonstrar que a extensão universitária se materializa como uma aula viva, produzindo marcas sólidas na formação do estudante de graduação. Sendo viva, ela produz vida, a partir do caminho que se faz no tempo de cada um. Entretanto, não foi possível alcançar, no presente momento, um aprofundamento teórico expressivo acerca do tema. Dessa forma, sugere-se que os extensionistas e estudiosos da área da extensão universitária no âmbito da educação possam elaborar pesquisas e relatar experiências de modo a ampliar o campo investigativo e as possibilidades de enfrentamento das dificuldades vivenciadas.

REFERÊNCIAS

Assali, A. M.; Rizzo, C.; Abbamonte R. M.; Amâncio, V. O acompanhamento terapêutico na inclusão de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento. In: Anais do I Colóquio do Lugar de Vida/ LEPSI: a psicanálise e os impasses da educação, p. 114-121, São Paulo, SP: Lugar de Vida, 1999.

Barros, J. F. Acompanhamento terapêutico: (re)pensando a inclusão escolar. In: X CONPE – ABRAPEE, p. 1-15, 2011.

Brasil. Decreto nº 6.495, de 30 de junho de 2008. Institui o Programa de Extensão Universitária - PROEXT. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6495.htm>. Acesso em: 08 abr. 2018.

Carvalho, J. F. O serviço de psicologia escolar e o sentido público de universidade. In: Machado, A. M.M.; Lerner, A.B.C. e Fonseca, P.F. Concepções e proposições em psicologia e educação: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: Blucher, 2017. Disponível em: <<https://www.blucher.com.br/livro/detalhes/concepcoes-e-proposicoes-em-psicologia-e-educacao-1363/psicologia-e-psicanalise-353>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

Conselho Federal de Psicologia (CFP). Código de ética profissional do psicólogo. Brasília: 2005. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia-1.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus. 68p. 2012. Disponível em: <https://proext.ufba.br/sites/proext.ufba.br/files/politica-nacional-de-extensao-universitaria_2012-e-book.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2017.

Fráguas, V. Acompanhamento terapêutico com crianças: sobre a função terapêutica da construção do laço social. Revista Pediatria Moderna/Psicologia em Pediatria, v. 40, n. 3, 120-124, 2004. Disponível em: <http://www.moreirajr.com.br/revistas.asp?id_materia=2621&fase=imprime>. Acesso em 19 abr. 2018

Fráguas, V.; Berlinck, M. T. Entre o pedagógico e o terapêutico: algumas questões sobre o acompanhamento terapêutico dentro da escola. Estilos da Clínica, 6 (11), 7-16, 2001. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282001000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28 abr. 2020

Frenk, J., et al. Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. In: The Lancet, v. 376, n.

9756, p. 1923 a 1958. 2010. Disponível em: <[http://www.thelancet.com/article/S0140-6736\(10\)61854-5/fulltext](http://www.thelancet.com/article/S0140-6736(10)61854-5/fulltext)>. Acesso em: 08 abr. 2017.

Gavioli, C.; Ranoya, F.; Abbamonte, R. A. A prática do acompanhamento educacional na inclusão escolar: do acompanhamento do aluno ao acompanhamento da escola. In Anais do 3º Colóquio do LEPSI IP/FE-USP (não paginado). 2002.

Matos, A.; Diniz, A. Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva: a voz dos ATs. IN: SOUZA, R.; BORDAS, M.; SANTOS, C. (Orgs.). Formação de professores e cultura inclusiva. São Cristovão: UFS, 2014.

Machado, A. M. Exercer a postura crítica: desafios no estágio em Psicologia Escolar. Psicologia: Ciência e Profissão, 2014, v.34, n.3, p. 761-773. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v34n3/1982-3703-pcp-34-03-0761.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2018.

Nascimento, V.G. O acompanhamento terapêutico escolar no processo de inclusão de uma criança autista (Dissertação), Salvador: Universidade Federal da Bahia. 2015. 130f.

Nogueira, M. D. P. Políticas de Extensão Universitária Brasileira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

Santos, M. P. Extensão universitária: espaço de aprendizagem profissional e suas relações com o ensino e a pesquisa na educação superior. Revista Conexão UEPG, v. 8, n. 2, 2012.

Santos, B.S.; Almeida-Filho, N. et al. A Universidade no século XXI: por uma universidade nova. Coimbra: Almedina, 2008. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2017.

Data de submissão: 15/02/2019

Data de aceite: 20/11/2019