

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOSSOCIOLOGIA DE COMUNIDADES E  
ECOLOGIA SOCIAL

IMIRA FONSECA DE AZEVEDO

OLHARES SOBRE O MEDIADOR ESCOLAR:  
UM AGENTE SOCIAL A SERVIÇO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Rio de Janeiro

2015

IMIRA FONSECA DE AZEVEDO

Olhares sobre o mediador escolar:  
um agente social a serviço da inclusão escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leila Sanches de Almeida

Rio de Janeiro

2015

Azevedo, Imira Fonseca.

Olhares sobre o mediador escolar: um agente social a serviço da inclusão escolar / Imira Fonseca de Azevedo. Rio de Janeiro: UFRJ/EICOS, 2015.

152 f.

Dissertação (Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, 2015.

Orientadora: Leila Sanches de Almeida

1. Mediação escolar. 2. Mediador. 3. Subjetividade. 4. Inclusão. I. Almeida, Leila Sanches de (orient.). II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social. III. Olhares sobre a mediação escolar: a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais.

## AGRADECIMENTOS

À minha família, pela vida e por me mostrar a importância de continuar sempre estudando.

Ao meu noivo, Yuri. Obrigada pelo incentivo em todos os momentos do mestrado, me escutando e me apoiando tanto nas conquistas, quanto nos conflitos e dificuldades. Obrigada por estar ao meu lado por todo esse tempo, fazendo a minha vida mais feliz. Te amo!

À minha cunhada Thainá, pela doçura de cada final de semana.

Aos meus amigos, que entenderam os encontros corridos, a agenda apertada e não desistiram de me encontrar. Obrigada pelas risadas que trouxeram leveza em momentos de correria. Em especial, à Naty e ao seu anjinho Miguel, que recarregavam minhas energias com manhãs repletas de brincadeiras e desenhos animados.

A Dafiny e Nathália, pela contribuição nesses dois anos e principalmente, pela torcida por este trabalho.

À professora Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação e durante a disciplina "Processos de Inclusão e Exclusão".

À professora Jane Correa, por me possibilitar aprender com as crianças com dificuldades de aprendizagem e pelas contribuições no Exame de Qualificação.

À minha querida orientadora Leila, por todo o carinho dispensado a mim durante esses últimos dois anos. Muito obrigada por cada detalhe, foi um prazer ser sua orientanda. Você é um grande exemplo.

À CAPES, pelo auxílio financeiro que possibilitou a realização deste trabalho.

## RESUMO

AZEVEDO, Imira Fonseca de. Olhares sobre o mediador escolar: um agente social a serviço da inclusão escolar. Rio de Janeiro, 2015. Dissertação (Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Atualmente, a inclusão escolar é tema de reflexão no meio acadêmico. Este processo tem gerado discussões sobre os sistemas educacionais brasileiros, especialmente no que diz respeito aos procedimentos de avaliação escolar. Falar sobre inclusão e avaliação escolar leva a que se fale sobre mediação escolar. Assim, este estudo, baseado na teoria de González Rey, teve como objetivo conhecer a atuação de mediadores em escolas do Rio de Janeiro. O estudo foi desenvolvido em três escolas particulares. A análise de conteúdo sobre as 16 entrevistas mostrou que a mediação é uma atividade importante para a inclusão de crianças. O mediador é considerado a pessoa que faz uma ponte entre o aluno e o conteúdo escolar, é quem ajuda esse aluno a se desenvolver. Os mediadores relataram ter boa afinidade com as crianças, mas apontaram dificuldades com as famílias e as equipes pedagógicas na realização do seu trabalho. A atividade do mediador surge como uma tarefa complexa.

Palavras-chave: mediação escolar, mediadores, subjetividade, inclusão.

## **ABSTRACT**

AZEVEDO, Imira Fonseca de. Discoursing about paraeducator: a social agent who is at the service of education inclusion. Rio de Janeiro, 2015. Dissertation (Master in Community Psychosociology and Social Ecology) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Inclusion in education is currently being discussed in the academic environment. This process left scholars to reflect on Brazilian educational systems, especially the procedures of school evaluation. Speaking about inclusion and school evaluation leads us to speak about school mediation. Thus, the purpose of this study, based on Gonzalez Rey's theory, was to investigate the activities developed by paraeducators at Rio de Janeiro' schools. The study was carried on three private schools. The content analysis of the 16 interviews showed that school mediation is a very important activity in inclusive settings. The paraeducator is the person who gets the contents to be transmitted to the students helping them to get better performance at school. In general, the paraeducators reported to have established a close rapport with the students but indicated to have difficulties with the families and the education teams to carry out their task. Paraeducator's activity is a complex task.

Key words: inclusion, school mediator, paraeducators, subjectivity.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO 1 : PRODUÇÃO DE SENTIDOS E SUBJETIVIDADE .....	11
CAPÍTULO 2 : ESCOLA E INCLUSÃO .....	15
2.1. A constituição da Escola.....	15
2.2. Escola: exclusão ou inclusão?.....	16
2.3. Escola e família: relações ao longo da história.....	21
2.4. Precarização do trabalho docente.....	24
CAPÍTULO 3. EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	28
CAPÍTULO 4. MEDIAÇÃO ESCOLAR.....	39
4.1 Repercussões do trabalho do mediador escolar .....	43
CAPÍTULO 5. O ESTUDO.....	49
5.1 Contexto e participantes do estudo .....	49
5.2. Procedimentos e instrumento.....	54
5.3. Achados e análises.....	54
5.3.1 ZONA NORTE.....	55
5.3.2. ZONA SUL .....	78
5.3.3. ZONA OESTE.....	97
5.3.4. EX- MEDIADORAS.....	113
6. DISCUSSÃO.....	123
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	136
ANEXOS.....	147
ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	148
ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O MEDIADOR.....	149
ANEXO 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIREÇÃO .....	151
ANEXO 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS RESPONSÁVEIS.....	153
ANEXO 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES.....	155

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o universo da mediação tem ocupado espaço em diferentes contextos.

Segundo o dicionário Aurélio, mediação é:

s.f. Interferência destinada a provocar um acordo, uma arbitragem: ofereceu a sua mediação para resolver o litígio. / Procedimento do Direito Internacional público ou do Direito Trabalhista, que propõe uma solução às partes em litígio, sem contudo a impor, como acontece nos processos de arbitragem. / Filosofia. Processo pelo qual o pensamento tira uma conclusão, dados os elementos fornecidos pelos sentidos.

A literatura sobre mediação é escassa de trabalhos. Mesmo assim, ela nos permite identificar que a atividade de mediação não se restringe a um perfil ou área profissional. Temos a figura do mediador de conflitos, do professor como mediador e de profissionais das áreas de saúde e Educação que atuam como mediadores pedagógicos de uma criança (SCHABEL, 2002; CUNHA, 2006; CHRISPINO, 2007; MOUSINHO *et al.*, 2010; CARVALHO, 2008).

A mediação de conflitos surgiu no cenário brasileiro na década de 1980, embasada pelos conhecimentos teóricos do Direito, da Sociologia, da Educação e da Psicologia. Para a psicóloga Schabel (2002), o objetivo central do mediador é facilitar a comunicação entre as pessoas que, por algum motivo, enfrentam algum conflito. No campo da Educação, Chrispino (2007) afirma que a mediação pode possibilitar uma reorganização das relações sociais na escola, com o aparecimento de novas formas de confiança, cooperação e solidariedade.

Em 2002, a Prefeitura do município do Rio de Janeiro desenvolveu um programa sobre mediação de conflitos. O programa, denominado “Projeto Escola de Mediadores”, teve por objetivo estabelecer nas escolas um canal de diálogo entre os alunos envolvidos em situações de conflito, para que eles pudessem solucionar o problema em conjunto, sem violência. Segundo o projeto, a primeira fase do programa foi estabelecer uma equipe de apoio dentro da escola, responsável pela elaboração e planejamento das etapas, até a finalização do trabalho. Essa equipe era formada por alunos, professores, funcionários, diretores e responsáveis (BRASIL, 2002).



A atuação de um professor como mediador posiciona-lhe como facilitador da aprendizagem de seus alunos (CUNHA, 2006) porque lhe cabe apresentar o conteúdo ao aluno de modo intencional e significativo (CAMPOS; MACEDO, 2011). A intencionalidade corresponde ao comportamento do professor de chamar a atenção da criança para determinado objeto/ conteúdo, para que ela fique atenta ao mesmo e possa, portanto, fazer um registro mais detalhado e preciso do que foi abordado. Simultaneamente, ao tornar um conteúdo significativo, o professor enfatiza sua importância pela indicação de seu valor e significado (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008). Assim, Althaus (2008) afirma que a mediação significa uma intervenção no outro pólo, ou seja, no aluno, culminando em um processo de transformação. Tem-se que o professor que exerce o papel de mediador não fica preso ao mesmo formato para uma determinada aula, não é apenas um aplicador de estratégias. Ele precisa adequar a forma como transmitirá o conteúdo, tendo em vista as particularidades de cada turma (CHIOVATTO, 2000).

Por fim, temos a mediação realizada por profissionais da área de Educação ou Saúde com alunos com necessidades educacionais especiais e/ou que apresentam dificuldades de interação com seus pares – e que é o objeto de análise nesta dissertação. Esta atividade surgiu, aqui no Brasil, no âmbito da inclusão escolar.

A inclusão escolar apareceu como tema de muito destaque no meio acadêmico, sobretudo, após a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada em 1990, e a Declaração de Salamanca, firmada em 1994 (SILVEIRA; NEVES, 2006). Segundo esta declaração, as escolas regulares devem acomodar todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais (RORIZ; AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA, 2005). No Brasil, desde a Constituição de 1988, foi garantido o direito de todos à educação nos sistemas regulares de ensino (FREITAS, 2008), o que foi reforçado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Após a consolidação das declarações supracitadas, as escolas do mundo inteiro iniciaram o processo de inclusão dos alunos que frequentavam as classes especiais para as classes regulares. Este processo tem gerado muitas reflexões sobre os sistemas educacionais brasileiros, principalmente em relação aos modelos pedagógicos vigentes, aos procedimentos de avaliação, a adequação das escolas, entre outros (FREITAS, 2008). Dentre algumas alternativas implantadas pelas escolas e responsáveis, surgiu a figura do mediador escolar. Segundo Mousinho e colaboradoras (2010), o mediador escolar começou a atuar de forma mais frequente no Brasil em 2000. Geralmente, esta função é exercida por profissionais

diversos das áreas de Educação e Saúde. Contudo, é muito comum, atualmente, encontrar convites para mediação em corredores de faculdades e redes sociais, buscando-se estudantes de graduação em Psicologia, Fonoaudiologia e Pedagogia. Estes convites ocorrem, na maioria das vezes, conforme minha experiência na época de minha graduação, por afinidade – um mediador opta por chamar alguém conhecido, em quem confie para “assumir” a mediação da criança pela qual ele era responsável – e não devido ao grau de conhecimento adquirido pelo estudante de graduação. Este, por sua vez, ao aceitar o convite, se aventura a experimentar formas de realizar esse trabalho. Um mediador se depara com dúvidas relacionadas às atividades que pretende desenvolver, à delimitação da sua atuação dentro do ambiente escolar e às expectativas dos responsáveis, dos professores e de outros funcionários da escola. Deste modo, é possível encontrar, nas redes sociais, grupos de mediadores trocando atividades e organizando eventos para compartilharem experiências, para estudarem sobre os diagnósticos apresentados pelas crianças com as quais eles trabalham e, principalmente, tentando sistematizar seu trabalho.

Há poucos estudos que apontam para o alcance das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos mediadores escolares e para as novas relações que se estabelecem na presença desta pessoa na sala de aula. Uma vez que a grande parte das crianças acompanhadas por mediadores escolares são crianças com transtornos globais do desenvolvimento e com deficiências, investigações sobre o papel e as atividades do mediador escolar são de extrema importância, inclusive para que se possa conhecer indicadores das estratégias de aprendizagem dessas crianças.

Sendo assim, esta dissertação tem como objetivo compreender a atuação do mediador na escola. Para isto, pretende-se conhecer tanto o seu discurso sobre as atividades desenvolvidas na escola, quanto o discurso da família e da escola sobre mediação escolar.

O capítulo um destina-se à exposição da teoria de González Rey sobre a subjetividade humana, que fundamenta teoricamente este trabalho.

Para uma melhor compreensão da atuação do mediador nas escolas, apresento, nos capítulos dois, três e quatro, um breve panorama das questões que envolvem os processos de inclusão escolar. Temos, portanto, um pequeno histórico, respectivamente, sobre as instituições escolares, a Educação Especial e a mediação escolar.

No capítulo cinco, são apresentados o contexto do estudo, os participantes e o instrumento utilizado. Além disso, encontra-se a análise das entrevistas realizadas. A

discussão dos achados do estudo é desenvolvida no sexto capítulo. Por último, procedeu-se às considerações finais, concluindo o presente estudo com o alcance do objetivo proposto.

É relevante explicar o meu interesse por essa questão. Por diversas vezes, no último ano do curso de graduação em Psicologia, a temática da mediação escolar apareceu nos meus estudos. Durante o processo de elaboração da minha monografia, ao estudar a atuação dos psicólogos escolares do município do Rio de Janeiro com as crianças que não aprendem na escola, deparei-me com o relato da presença de mediadores na escola como uma das estratégias utilizadas para a inclusão dessas crianças. No estágio com oficinas de leitura e escrita, esse tema também era recorrente, principalmente quando se tratavam de crianças com transtornos globais do desenvolvimento. Foi, então, que percebi como era muito difícil, para qualquer pessoa que eu perguntasse, falar sobre a mediação, mesmo com aqueles estudantes que eu esbarrava no corredor e que eram mediadores há alguns anos.

Decidi que tentaria elucidar a minha curiosidade. Busquei materiais teóricos que pudessem me ajudar, mas não encontrei nada muito esclarecedor, principalmente para meu questionamento inicial: o que acontece quando um mediador entra na sala de aula? Foi assim que decidi iniciar uma pesquisa de mestrado sobre mediação escolar.

## CAPÍTULO 1 : PRODUÇÃO DE SENTIDOS E SUBJETIVIDADE

O estudo da subjetividade possibilita o acesso a campos pouco explorados pela Psicologia e pela Psicossociologia, uma vez que é possível, segundo González Rey, “produzir indicadores para construções sobre fenômenos mais distantes das zonas atuais de produção de conhecimento psicológico, de difícil acesso empírico e que caracterizam formas mais complexas” (2003, p.216).

A Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey foi desenvolvida como uma tentativa de compreensão da dialética da relação entre o indivíduo e a sociedade (GOMES; SOUZA, 2012). É uma teoria marcada por um movimento social que pretendia desenvolver uma psicologia menos individualizada e mais comprometida com as práticas sociais nos países da América Latina na década de 1980 (GONZÁLEZ REY, 2003).

Baseado na psicologia de Vigotsky, González Rey (2003) afirma que a compreensão do sujeito não pode estar baseada em argumentos deterministas, como as explicações que partem da biologia, ou que entende o sujeito como um ser formado apenas por seu aspecto cognitivo ou, ainda, como um ser resultante de pulsões. Em suas palavras,

(...) ao entrar na vida social, a pessoa vai se transformando em sujeito; no entanto, sua integração neste espaço é diferenciada até pela própria socialização de suas diferenças individuais, que passam a constituir-se como elementos de sentido na organização dos sistemas de relação social que acompanham o desenvolvimento humano (GONZÁLEZ REY, 2003, p.205).

Assim, toda sua teoria contempla a dialética entre o sujeito e o mundo, a partir das interações entre a subjetividade individual e subjetividade social. González Rey conceitua a subjetividade enquanto um “sistema de significações e sentidos subjetivos em que se organiza a vida psíquica do sujeito e da sociedade” (González Rey, 2002, p. viii). Portanto, a subjetividade não pode ser vista como uma realidade intrapsíquica. Ela é um sistema aberto que se constitui nos processos sociais. Em outras palavras, a subjetividade é um “macrossistema capaz de integrar teoricamente processos recíprocos e complexos de constituição de unidades qualitativamente diferentes, dentro do qual todas as unidades se mantêm em relação” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 185).

González Rey considera que a subjetividade individual e a social são interatuantes e integrantes de um processo complexo de produção de sentidos.

A subjetividade individual é marcada pela organização que integra o funcionamento psicológico de um sujeito concreto (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008). Ela se constitui em espaços sociais historicamente construídos (GONZÁLEZ REY, 2003).

A subjetividade social também é um processo complexo que resulta da produção de sentidos que caracteriza todos os cenários da vida social e que sustenta os espaços sociais (GONZÁLEZ REY, 2003). Representa, portanto, “uma produção simbólica e de sentido que constitui um nível diferente na organização ontológica da sociedade” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 209).

Uma das formas de expressão da subjetividade social é o discurso. Ele está organizado em diversos sentidos subjetivos que auxiliam na compreensão da realidade social (González Rey, 2003).

Os sentidos subjetivos são constituídos pela relação complexa de emoções e processos simbólicos que foram vivenciados ao longo da vida do sujeito (GOMES; GONZÁLEZ REY, 2008). Eles são, portanto, as unidades psicológicas que representam a forma como a experiência foi vivida por aquele sujeito (e não pela situação em si) (GOMES; GONZÁLEZ REY, 2007) e por isso carrega tanto um componente emocional quanto um componente simbólico. Além disso, o sentido subjetivo de uma situação é influenciado, mediado, pelos sentidos subjetivos anteriores que já compõem a história daquele sujeito (GONZÁLEZ REY, 2003).

Spink e Medrado (1999) apontam ainda que a construção de um sentido não ocorre isoladamente, é uma construção coletiva. Ela acontece na dinâmica das relações sociais, influenciada por um contexto histórico cultural demarcado e representa a forma como as pessoas, naquele contexto, compreendem e lidam com as situações que compartilham em grupo. Essa explicação, ainda que não referenciada na teoria da subjetividade, cabe para ilustrar o processo de constituição da subjetividade individual e social. Isto porque na gênese de toda subjetividade individual encontram-se vestígios, influências de uma determinada subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2003). Assim, a subjetividade social é anterior à organização psicológica do sujeito e é geradora de toda subjetividade individual.

Tendo em vista toda essa relação de produção de sentidos, é possível afirmar que a subjetividade não é algo simples, unilateral. Pelo contrário, ela é um processo complexo. Logo, o sujeito não pode ser simplificado. À luz desta teoria, o sujeito é histórico, social (GONZÁLEZ REY, 2002) e, acima de tudo, um gerador de sentidos (GONZÁLEZ REY, 2003).

A complexidade a qual González Rey se refere ao longo de seus textos para reafirmar a natureza dos movimentos processuais da subjetividade foi amplamente desenvolvida como conceito teórico por Edgar Morin.

Morin (1996) afirma que cada indivíduo é parte de um todo, a sociedade. Assim, cada indivíduo carrega um pouco da sociedade, uma vez que ela “intervém desde o nascimento no indivíduo, com sua linguagem, suas normas, suas proibições, sua cultura, seu saber” (p.275).

A complexidade está, então, nesse emaranhado de ações, em que cada interação produz conseqüências na parte e no todo. Morin (1996) toma a complexidade seja no sujeito, ou na sociedade, como uma resposta ao movimento de simplificação e redução dos fenômenos que presenciamos. Olhar pelo viés da complexidade significa resgatar as ligações, as relações entre tudo que acontece entre todos os componentes do Universo, seja no âmbito físico, biológico, social, político. É entender o homem não como um ser compartimentalizado, ou biológico ou social, mas como um ser multidimensional: biológico-cultural, sociedade-indivíduo, espécie- indivíduo. De modo que pensar no âmbito da complexidade é desenvolver um pensamento circunscrito em um tempo, em uma situação histórica-cultural e em um espaço geográfico (MORIN, 1996).

Uma vez elucidada a concepção teórica de sujeito complexo e de subjetividade, González Rey afirma que uma pesquisa qualitativa baseada nesses conceitos deve buscar a compreensão do processo dialógico que emerge no encontro pesquisador-objeto de pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2002). O objetivo não é enquadrar o sujeito dentro de uma teoria, de um conceito explicativo apresentado a priori. O que se propõe é apreender, por meio de canais interpretativos, a singularidade dos sujeitos para tentar construir um modelo básico que possibilite o entendimento dos elementos relevantes do que está sendo estudado (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008). A pesquisa se caracteriza como um processo sem fim de produção e organização de ideias que emergiram do contato do pesquisador com o seu campo (GONZÁLEZ REY, 2002).

González Rey (2002) propõe três princípios para essa metodologia:

- 1) o conhecimento é uma produção construtiva-interpretativa: assumir isso significa acreditar no processo de interpretação constante e na produção de sentidos – tal como definida anteriormente – do objeto estudado. O conhecimento não é a soma simples das constatações do que foi recolhido no campo;
- 2) caráter interativo do processo de produção do conhecimento: as pesquisas qualitativas só podem acontecer mediante a interação do pesquisador com os sujeitos participantes da sua

pesquisa;

3) significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento: a singularidade é um processo decorrente da realidade experienciada pelo sujeito e, está, por assim, implicada na história da constituição subjetiva do mesmo.

O autor salienta que

(...) a diversidade da natureza qualitativa dos processos subjetivos e a enorme complexidade dos processos implicados em sua constituição impedem, em termos epistemológicos, sua construção por meio de respostas simples do sujeito, diante de instrumentos padronizados. O estudo da subjetividade exige entrar nas formas mais complexas de expressão do sujeito e avançar na construção do conhecimento por vias indiretas e/ou implícitas em nosso objeto de estudo. Os problemas relativos ao estudo da subjetividade só serão conhecidos por meio de complexas construções teóricas que permitam seguir as evidências complexas e indiretas do estudado nas expressões diferenciadas, contraditórias e em constante desenvolvimento do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2002, p.40).

Assim, ao se colocar em foco a questão da inclusão escolar é necessário ter em consideração que a subjetividade social da escola é composta por muito mais elementos do que as interações geradas dentro da escola (González Rey, 2001). Como espaço de subjetividade social, o discurso sobre a escola é influenciado e reconstruído pelas subjetividades individuais de alunos, professores, pais de alunos, mediadores, que por sua vez, constituem suas próprias subjetividades com aspectos de outros ambientes e espaços sociais. Além disso, esses indivíduos apresentam sentidos diferentes para as experiências de inclusão.

Soma-se a isso outro aspecto que deve ser incluído nas pesquisas que contemplam essa temática: a aprendizagem não pode ser entendida como uma função fora do sujeito que aprende. É necessário olhar para a aprendizagem como mais um processo que compreende novos sentidos que congregam as experiências já vividas pelos sujeitos desse processo, sejam eles os mediadores, alunos ou professores. Como ela compreende a produção de sentidos, não se pode esquecer que contempla também um aspecto emocional, além do simbólico, que não pode ser deixado de fora da análise (GONZÁLEZ REY, 2003).

Assim, como afirmam Gomes e González Rey (2008), o estudo da inclusão escolar e de seus agentes envolvidos, pela perspectiva da teoria da subjetividade, possibilita “a compreensão da esfera psicológica (...) que rompe com a dicotomia e resgata a processualidade do desenvolvimento humano” (p. 55).

## **CAPÍTULO 2 : ESCOLA E INCLUSÃO**

### *2.1. A constituição da Escola*

A instituição escolar, em moldes similares aos atuais, surgiu no final do século XV. Antes disso, existiam apenas os colégios e os mestres-escolas (ARIÈS, 1981).

Os mestres-escolas eram indivíduos sem muito preparo para a docência (NOVOA, 1987) que alugavam salas (chamadas de schola) para poder ensinar seus alunos. Estas salas eram muito simples e, somente no século XIV, passaram a contar com bancos para os alunos se sentarem. Dentro de suas classes, encontravam-se alunos de diferentes idades – crianças até rapazes de 20, 25 anos – e não havia gradação de currículo (ARIÈS, 1981).

Outra instituição presente na Idade Média era o colégio. Segundo Ariès (1981), os colégios eram asilos para estudantes pobres e não tinham por função o ensino. Apenas no século XV, essas instituições começaram a ser locais voltados para a educação.

Durante muito tempo, nesses ambientes, a idade dos alunos não era considerada como algo importante. Homens adultos conviviam com crianças de 10, 12 anos. Isso não era um problema porque, na Idade Média, a criança não era vista como uma figura de pureza, que precisava ser preservada. Assim, a partir dos sete anos, era considerada como um mini-adulto (ARIÈS, 1981).

Com as mudanças na concepção de ser humano e de infância, os mestres-escolas e os colégios precisaram se adaptar às novas imposições da sociedade. Assim, entre os séculos XVI e XVIII, os colégios começaram a separar, primeiramente, as crianças menores dos demais alunos. Em seguida, tais regras foram aplicadas a todos os alunos. Contudo, ressalta Ariès (1981), essa separação objetivava apenas proteger os estudantes – que, nesse momento, eram basicamente clérigos – dos pecados da vida leiga. Os estudantes foram submetidos ao processo de reclusão, de separação do resto da sociedade.

As práticas dos mestres-escolas também sofreram mudanças ao longo do século XVII, com a divisão de pequenos grupos que trabalhavam com idades mais próximas. No final do século XVIII, com a Reforma de 1772 realizada na parte católica da Europa, os antigos mestres-escolas foram substituídos pelos mestres régios de ler, escrever e contar. Tal mudança ocorreu em função de um projeto de homogeneização das práticas escolares. Por isso, os mestres régios eram pagos pelo Estado (NOVOA, 1987).



Com o passar dos anos e com as novas políticas em prática, o objetivo dos colégios mudou. Em vez de garantir uma vida honesta para o jovem clérigo, as instituições passaram a almejar o fornecimento de uma boa educação. Essas alterações coincidiram com o momento em que os colégios aceitaram alunos provenientes da nobreza, da burguesia e também de famílias mais populares (ARIÈS, 1981). O colégio deixou de ser um asilo e tornou-se, então, um instrumento para a educação de crianças e jovens. Para efetivar tal mudança, fez uso da disciplina. Assim, como afirma Ariès (1981)

(...) a diferença essencial entre a escola da Idade Média e o colégio dos tempos modernos reside na introdução da disciplina (...). Os mestres tendiam a submeter o aluno a um controle cada vez mais estrito (...). Esta disciplina não se traduzia apenas por uma melhor vigilância interna, mas tenderia impor às famílias o respeito pelo ciclo escolar integral (p.191).

Sobre o público atendido por estas instituições, Ariès (1981) conta que as condições sociais, no século XVII, não limitavam tanto o acesso às escolas quanto no século XVIII e nos nossos dias. O autor exemplifica que as escolas mais populares também eram povoadas por pequenos burgueses. Entretanto, a partir do século XVIII, as condições sociais impactaram de maneira mais significativa as escolas, principalmente na França e na Inglaterra, com a adoção do sistema de ensino duplo: as escolas (de ensino primário) para o povo e os liceus (ensino secundário) para os burgueses.

Em função destes acontecimentos, muitos autores afirmam que a instituição escolar e o sistema educacional foram marcados, e ainda são, pelos processos de exclusão ou inclusão excludente, como veremos a seguir.

## *2.2. Escola: exclusão ou inclusão?*

A discussão sobre a inclusão e a exclusão escolar implica na compreensão desses dois conceitos como processo e não como estados fixos, imutáveis, impermeáveis.

Sawaia (2007) explica que os termos inclusão/exclusão apresentam uma relação entre si, e que um não existe sem outro. Passando pela explicação de Foucault sobre a inclusão como processo de disciplinarização, se debruça mais detidamente na concepção marxista sobre o papel da miséria e da servidão no capitalismo. A exclusão se coloca historicamente como mecanismo de manutenção da ordem social, revitalizando sempre as diferentes formas

de desigualdade social em cada época.

Ela afirma que “a exclusão não é um estado que se adquire ou do qual se livra em bloco, de forma homogênea. Ela é processo complexo, configurado nas confluências entre o pensar, sentir e o agir e as determinações sociais” (SAWAIA, 2007, p.111).

Os primeiros estudos sobre a exclusão concentraram suas explicações no âmbito econômico. A exclusão aparecia apenas como sinônimo de pobreza (VÉRAS, 2007). Ao longo dos anos, os estudos sobre exclusão passaram a levar em consideração outros elementos importantes como a localização territorial e a falta de acesso aos benefícios da democracia. Atualmente, enfatiza-se a exclusão como um processo gerado pelas relações estabelecidas pelas ideias neoliberais. Contudo, alguns autores discordam, em certa instância, sobre o pertencimento ou não dessas classes excluídas nas engrenagens do mercado (VÉRAS, 2007).

Martins (1997) afirma que a exclusão não é um estado permanente. Dá-se não apenas física ou materialmente. Ela é sentida também no nível espiritual, nos valores não reconhecidos. Existindo, assim, a exclusão cultural (WANDERLEY, 2007).

Para falar das relações entre a exclusão social e a escola, Dubet (2003) realiza uma revisão do sistema educacional francês desde o estabelecimento da escola republicana. O autor demonstra que a escola sempre refletiu e reforçou os processos de desigualdade social, mesmo quando ainda não se atentava para esse papel da instituição escolar.

O autor justifica este posicionamento apontando que, já no surgimento da escola republicana, sua organização era excludente, uma vez que a escola primária atendia ao povo, enquanto que os liceus e o ginásio atendiam às crianças oriundas de famílias burguesas e de classe média. Entretanto, naquele momento, a escola não era vista como tal porque os alunos, que hoje consideramos como excluídos do sistema educacional, concluíam a escolaridade básica e não visavam continuar seus estudos no ginásio, muito menos na faculdade. Era possível a inserção no mercado de trabalho apenas com o ensino primário (DUBET, 2003).

A situação começou a ser alterada com o fenômeno da massificação do acesso ao ensino escolar. A escola passou a ser entendida como um investimento a longo prazo, como um instrumento para o desenvolvimento econômico. Assim, o acesso foi ampliado, mas os mecanismos de exclusão também. Sobre o papel da escola como produtora de desigualdade, o autor comenta que “as desigualdades sociais comandam diretamente a entrada nas carreiras escolares e os próprios processos escolares produzem essas desigualdades que, por sua vez, reproduzem as desigualdades sociais” (DUBET, 2003, p.34).

Os processos escolares produtores de desigualdade se referiam a mecanismos sutis que

privilegiavam os alunos que, de antemão, por pertencerem a famílias mais abastadas, eram julgados como bons alunos. Assim, os alunos que eram considerados ruins, por essa mesma lógica de rotulação pela família, ou que apresentavam algumas dificuldades, eram orientados para seguirem uma trajetória escolar que os levariam a ocupar carreiras menos valorizadas. Com os bons alunos, ocorreria o contrário (DUBET, 2003).

Cury (2008), ao analisar as legislações brasileiras que garantiam o acesso à educação, demonstra que, durante muito tempo, grande parte da população brasileira ficou excluída da garantia legal do acesso à educação, ainda que, na época, algumas legislações tenham sido consideradas muito inclusivas em comparação com as anteriores. Sobre a Constituição Imperial de 1824, o autor afirma que ela garantia direito à instrução gratuita a todos os cidadãos brasileiros que fossem filhos de homens livres ou negros alforriados. Embora essa lei reconhecesse os escravos livres como cidadãos, mais de 40% da população não tinha esse reconhecimento e, portanto, o acesso à educação. Esse número contemplava escravos, indígenas e as mulheres.

Em 1827, o número de excluídos da escola aumentou ainda mais. A Lei Geral de 1827 delegava que a criação de escolas se restringiria às cidades, vilas e lugares mais populosos. Toda a grande parcela brasileira que residia no campo também ficava restringida do acesso às escolas (CURY, 2008).

Quando, em 1834, o Ato Adicional descentralizou o poder sobre as decisões da educação primária, a província do Rio de Janeiro apresentou um retrocesso em relação aos cidadãos que podiam frequentar a escola. Os negros, ainda que alforriados, voltaram a ser proibidos de frequentar as instituições escolares, assim como as pessoas com doenças contagiosas.

Segundo o autor, foi na Constituição de 1934 que a educação apareceu como direito. Os poderes públicos foram obrigados a oferecer o ensino primário de forma obrigatória e gratuita nas escolas oficiais. Embora o ensino fosse obrigatório, a constituição previa que as vagas estavam limitadas à capacidade das escolas, assim como a esquemas de seleção. Logo, como não existiam escolas suficientes para comportar toda a população, sempre existiam grupos muito grandes de crianças que não tinham acesso à educação primária.

A Constituição de 1937 foi um retrocesso aos pequenos avanços conquistados na legislação anterior. Apresentava uma “explícita visão organicista, hierárquica e elitista da educação e da sociedade” (CURY, 2008, p. 213). Assim como na França (DUBET, 2003), considero que as escolas brasileiras direcionavam caminhos diferentes para crianças oriundas

de classes sociais diferentes: enquanto as crianças pobres eram destinadas ao ensino profissional, as crianças de classe mais favorecidas tinham seus estudos voltados para as carreiras universitárias.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 afirmou que a obrigatoriedade do ensino primário proclamada pela Constituição de 1946 seria facultada para crianças que comprovassem estado de pobreza ou que residissem em área sem escola, assim como para crianças que apresentassem alguma doença ou anomalia grave (CURY, 2008). Desta forma, o Estado se eximia de tentar resolver as desigualdades de acesso ao ensino formal, uma vez que não precisaria criar mais escolas ou atender de maneira adequada as crianças que fugiam do padrão de normalidade.

Assim, tanto aqui no Brasil, como na França, as políticas de Educação reproduziram as práticas de inclusão excludente. Os mesmos grupos sociais continuaram ao longo de todos esses anos sendo vítimas de um sistema que exclui para incluir de outra forma, mais cruel.

Essas práticas continuam acontecendo mesmo em documentos que atualmente são reconhecidos como ícones da Educação Inclusiva, como é o caso da Declaração de Jomtien e da Declaração de Salamanca, que serão apresentadas com mais detalhes no próximo capítulo.

No texto “As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?”, José Geraldo Bueno afirma que existem duas versões diferentes de tradução da Declaração de Salamanca em nosso país. A versão impressa da Declaração publicada em 1994 é mais fiel ao texto em espanhol do que a versão disponível atualmente no site da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. Na versão impressa, o termo utilizado para se referir à proposta apresentada é “orientação integradora”, enquanto que na versão eletrônica, o termo é alterado para “orientação inclusiva”. Outra alteração conceitual apresentada pelo autor se refere à definição das crianças que serão beneficiadas pelas propostas do documento. Na versão impressa, está inscrito que “os governos [devem] defender o enfoque da escolarização integradora e apoiar programas de ensino que facilitem a educação de alunos e alunas com necessidades educacionais especiais” (BUENO, 2008). Na versão eletrônica, o termo integradora é substituído por “escolarização inclusiva”, assim como “a educação de alunos e alunas com necessidades educacionais especiais” é alterado para “desenvolvimento da educação especial”.

Bueno (2008) afirma que estas alterações são questões políticas importantes que acabam por restringir as propostas contidas no documento. No que se refere à troca de integradora por inclusiva, o autor afirma que o objetivo implícito desse procedimento é

camuflar, esconder que a Declaração de Salamanca, ao apresentar o termo integradora, não propõe nenhuma novidade drástica nas práticas que já vinham sendo praticadas e, ao mesmo tempo, reconhece que estas não apresentavam os êxitos que propunham. Assim, era necessário melhorá-las para assegurar o direito à educação para todas as pessoas. Glat, Ferreira, Oliveira e Senna (2003) compartilham da ideia de Bueno (2008), concluindo que a Educação Inclusiva não foi uma ruptura com as práticas que estavam sendo realizadas antes dela. Na verdade, é melhor concebida como um processo de mudança de algumas concepções teóricas e práticas sobre o foco da atuação dentro da escola, acompanhando as mudanças sociais e as lutas dos grupos que defendiam os direitos das crianças com deficiências e das minorias políticas em geral.

Em relação à segunda alteração – a adoção da expressão “desenvolvimento da educação especial” – é possível perceber a intenção de restringir as políticas inclusivas somente às crianças com deficiências, que estão agrupadas no rótulo da Educação Especial (BUENO, 2008). Esta interpretação se torna válida por meio da análise do início do próprio documento que apresenta a definição de crianças com necessidades educacionais especiais como uma categoria que abrange todas as crianças com dificuldades no acesso ou manutenção da inserção no processo escolar. Assim, todas as crianças que vivem na rua, que trabalham, pertencentes a populações nômades ou distantes, pertencentes a grupos minoritários, crianças com deficiências, superdotação, ou de grupos desfavorecidos, ou marginalizados, são crianças com necessidades educacionais especiais (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS, 1994) e não apenas as crianças com deficiências. Tendo em vista a lógica dos processos excludentes que está sendo apontada nesta seção, esta alteração do texto original representa mais um mecanismo sutil de manutenção das desigualdades de acesso e das crianças no ensino escolar. Assim como na LDBEN de 1961, que tornava não obrigatório a matrícula de crianças pobres ou que residiam muito longe das escolas, a restrição das propostas da Declaração de Salamanca às crianças deficientes, também exime o Estado de assumir a responsabilidade pela ampliação e reestruturação do sistema educacional, para que possa dar conta de promover a educação das crianças em situação de desigualdade social.

Bueno (2008) também realiza uma crítica muito importante à Declaração de Jomtien. O autor relata que, embora este documento apregoe a “escola para todos” e a “igualdade de direitos”, ao tratar desta obrigatoriedade apenas no que diz respeito à aquisição de determinados conhecimentos e habilidades (cálculo, leitura e escrita, e solução de problemas)

também está produzindo mecanismos de manutenção da desigualdade social. O autor questiona se realmente todas as crianças ficaram restritas a esse conhecimento básico, inclusive as crianças oriundas de famílias mais ricas, para responder que, obviamente, somente as crianças pobres ficariam.

Libâneo (2012) alerta que a Declaração de Jomtien, ao defender o direito às necessidades básicas de aprendizagem, vincula o papel da escola como promotora de conhecimentos ligados apenas à realidade imediata do aluno. As necessidades básicas passam a ser entendidas como “um pacote restrito e elementar de destrezas úteis para a sobrevivência e para as necessidades imediatas e mais elementares das pessoas” (LIBÂNEO, 2012). Em outras palavras, a aprendizagem *básica* passa a ser concebida com necessidade natural, desvinculada de seu caráter cognitivo. Nas artimanhas dos processos excludentes, para um grupo será suficiente apenas sanar as necessidades básicas, enquanto para outros grupos, os passos para o “conhecimento” serão cada vez mais incentivados. Retomando o passado, é possível encontrar essa mesma estratégia descrita nos textos de Dubet (2003) e Cury (2008). Este último se refere a essa estratégia como “escola dupla” ou dois sistemas dentro de uma mesma escola, em que cada sistema é destinado a um público alvo e determina apenas um destino para cada grupo (CURY, 2008) – como, por exemplo, o que acontecia com a Constituição de 1937 com o ensino profissionalizante e o ensino universitário.

Assim, atualmente é possível perceber que os processos de exclusão ainda atuam com muita força no cenário brasileiro. Os dados sobre a população de rua e sobre o analfabetismo funcional alertam que a reflexão, para alterar a situação atual, deve passar não apenas pelas leis que incentivam a entrada na escola, mas pela análise dos currículos e pela possibilidade de uma prática que considere todo o processo histórico de desigualdade, de modo a compreender os mecanismos que se organizam desde as políticas públicas até o contato dentro da sala de aula (SANTIAGO, 2006).

### *2.3. Escola e família: relações ao longo da história*

Como apontado em diversos momentos acima, as práticas escolares sempre estiveram relacionadas à família. Os mestres-escolas existiam prestando serviços a filhos de famílias que podiam pagar-lhes alguma remuneração. Além disso, a idade de seus alunos variava muito porque somente quando a família possuía renda que enviava suas crianças/jovens/adultos para

as aulas (ARIÈS, 1981). As mudanças relacionadas à organização dos colégios por séries que abrigavam crianças e jovens de faixa etárias distintas não ocorreram senão pela mudança de papel da criança dentro do seio familiar.

Depois, no século XVIII, com o estabelecimento dos liceus e das escolas primárias, a inserção da criança em cada uma delas era definida pela classe social ocupada pela família. Mais ainda, a condição de sucesso ou fracasso escolar infantil dependia da avaliação extra-oficial realizada pelos profissionais da escola sobre a família da criança: a proveniente de família menos abastada era rotulada como ruim, com dificuldades e, por isso, era direcionada a carreiras menos nobres (DUBET, 2003).

Ainda no século XVIII, na parte católica da Europa, com a criação do cargo de mestre régio, a família iniciou um movimento de intervenção nas práticas docentes (NOVOA, 1987). Diferentemente dos mestres-escolas que eram pagos pela família, os mestres régios de ler, escrever e contar eram remunerados pelo Estado. Contudo, para custear esses salários, foi criado um imposto que devia ser pago por toda a população. Ao contribuir com o custeio desses profissionais, muitas famílias passaram a reivindicar não só a abertura das classes régias próximas às suas moradias, como também exigir o mestre régio de sua escolha. Essa exigência gerava também cobrança sobre o trabalho do profissional. Assim, começaram a ocorrer os primeiros debates entre o discurso de autoridade do mestre – especialista no campo de ensino – e o discurso financeiro dos pais – como pagavam, exigiam que os mestres lhes prestassem contas (NOVOA, 1987).

Novoa (1987) relata que esse distanciamento presente no século XVIII, entre os mestres régios e os familiares, se acentuou no século XIX. Ao tomarem poder sobre sua especialização sobre o aprender e o ensinar, os docentes acabaram se outorgando o direito de exercer uma ação de vigilância sobre as práticas familiares. Em defesa desta vigilância, se mantiveram os mecanismos de exclusão descritos por Dubet e Bueno – apresentados na seção anterior.

No século XX, tais práticas continuaram sendo claramente defendidas. Na década de 1920, muitos docentes afirmavam que o contexto familiar, principalmente das famílias mais pobres, destruíam o trabalho realizado com as crianças e adolescentes dentro de sala de aula (NOVOA, s.d.). Vale ressaltar que esse “trabalho” da escola, como afirma Ariès (1981), consiste, principalmente, desde o princípio da Modernidade, em adestrar as crianças, separando-as dos adultos em um período de formação moral e intelectual.

Sobre esse controle da escola, Nogueira (2006) afirma que, atualmente, além das

funções de ensino formal, a escola continua exercendo o controle das práticas familiares sob o argumento de conhecer o aluno e suas necessidades. Desta forma, consegue informações sobre os momentos mais íntimos da família, como crises, separações, doenças.

Esta relação continua complexa nos dias de hoje, carregando as heranças desse passado recente e equilibrando novas questões.

Percebe-se, nos discursos atuais, uma responsabilização dos pais pelos êxitos e fracassos de seus filhos. Na contemporaneidade, os pais tomam para si o fardo de instalar seus filhos da melhor maneira possível na sociedade, usando de diferentes estratégias e muita competitividade. Isso se dá em função do deslocamento da família de unidade de produção para unidade de consumo. Os filhos deixaram de ser fonte de recursos da família para se tornarem objeto de afeto, um modo de realização dos pais (NOGUEIRA, 2006).

Carvalho (2000) afirma que muitas pesquisas realizadas na década de 1980, nos Estados Unidos, legitimaram a política educacional que vigorava naquele país na época. Essa política incentivava, explicitamente, a responsabilidade da família pelo sucesso escolar.

No entanto, a autora chama atenção para a forma como essas pesquisas eram feitas. Carvalho (2000) questiona a pretensa validade científica dessas pesquisas, argumentando sobre a impossibilidade de isolar a variável “envolvimento dos pais” como causa do aproveitamento escolar dos filhos. Afirma, então, que essa relação é claramente ideológica.

No Brasil, prossegue Carvalho (2000), tais pesquisas passaram a ser feitas na década de 1990. Financiadas pelo Banco Mundial, apresentaram dados parecidos que fortaleciam a relação responsabilidade familiar-sucesso acadêmico. A autora afirma que essa responsabilização dos pais traz uma série de implicações:

(...) do ponto de vista histórico, essa política aparentemente tenta reverter o projeto de educação pública moderna que, precisamente, se sobrepôs à educação da família e da comunidade. Assim, o papel acadêmico atribuído à família nega a especificidade da educação escolar e afeta o profissional docente (...). Além disso, apaga a distinção entre educação formal e informal, reduz à educação à escolarização e confunde o papel paterno/materno com o papel do docente. E, contraditoriamente, desconhece as mudanças nas formas de organização familiar que vêm distanciando um grande número de famílias do modelo de família patriarcal em que a mãe se dedica integralmente aos filhos e à vida familiar, omitindo, portanto, as razões pelas quais a maioria dos pais/mães não colabora da maneira que as escolas e os professores esperam (CARVALHO, 2000, p.149)



#### *2.4. Precarização do trabalho docente*

Outro fator importante no estudo da dinâmica escolar e, mais especificamente, da Educação inclusiva é a precarização do trabalho docente. Assim como a relação de vigilância escola-família, a atuação do professor virou foco da culpabilização para o fracasso escolar.

Como será discutido mais detalhadamente no próximo capítulo, a disseminação das ideias da Educação inclusiva na década de 1990 ocorreu em função da globalização. Não apenas as propostas de inclusão foram divididas, como também a perspectiva de educação como um todo.

Entretanto, esse processo de globalização afetou de forma negativa o sistema educacional brasileiro. Com o objetivo de se igualar aos padrões internacionais, a capacitação das pessoas para o mercado de trabalho virou o foco principal da Educação brasileira. Para isso, a gestão administrativa escolar (que investiga a produtividade, a eficácia e a eficiência do ensino e do professor) virou o foco das políticas e ações públicas, repercutindo nas relações de trabalho dos profissionais de educação (OLIVEIRA, 2004).

Freitas (1999) afirma que as políticas elaboradas na década de 1990, para regulamentar o trabalho desses profissionais, rejeitaram toda a mobilização que ocorreu ao longo dos anos de 1970 e 1980 para atender os comandos do Banco Mundial e da Conferência de Jontiem. Para garantir a massificação do acesso à escola a baixo custo, vários aspectos foram sacrificados, a começar pela formação dos professores.

Com o aumento de alunos, era necessário um aumento no número de professores. Para isto, foram realizadas reformas nos cursos de graduação e várias instâncias foram consideradas como de nível superior – universidades, faculdades integradas, institutos superiores. Tal diversificação de instituições de ensino superior teve por objetivo diminuir os custos com a formação realizada nas universidades com o foco em pesquisa e também agilizar o processo de formação de docentes, principalmente nas instituições privadas (Freitas, 2003).

Esta ampliação de institutos de formação de professores colocou os cursos de magistério em posição desprivilegiada, segundo Freitas (1999). A autora argumenta que esses cursos passaram a apresentar um caráter técnico-profissionalizante em função da redução da carga horária para 3.200 horas.

Para a autora (2007), um reflexo do movimento de secundarização do conhecimento

teórico da educação é a abertura de mestrados profissionais na área de formação de professores, separados dos mestrados acadêmicos da área de Educação.

Assim, o preparo do professor está cada vez mais centrado no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional. Isto implica em uma formação prática, simplista e prescritiva (BRZEZINSKI, 2001).

Para além desse processo na formação dos professores, outras mudanças decorrentes dos projetos financiados por empresas privadas internacionais contribuem para a precarização do trabalho docente. Sampaio e Marin (2004) afirmam que o baixo salário que os professores recebem reflete a desvalorização deste profissional. Isto porque o baixo salário implica na dificuldade do professor investir mais na sua vida pessoal, tendo acesso a menos bens culturais e, conseqüentemente, “empobrecendo” seu trabalho intelectual. Como o trabalho do professor é um trabalho intelectual, é difícil de ser explicado pela lógica capitalista, porque o tempo nele dispensado não pode ser medido, uma vez que não ocorre apenas na sala de aula (BEZERRA; SILVA, 2006).

Os autores afirmaram que para diminuir essa dificuldade, a solução foi mercadorizar o trabalho pedagógico, ou seja, transformá-los em uma tarefa repetitiva. O trabalho intelectual do professor vira um conjunto de práticas pedagógicas que podem ser reproduzidas por qualquer indivíduo com um mínimo de treinamento (BEZERRA; SILVA, 2006).

Entram em cena, então, a Educação a distância e o uso inadequado das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC). Mil, Santiago e Viana (2008) afirmam que os programas de EaD envolvem o aumento da carga de trabalho e precarização do mesmo em função das condições adversas, a saber falta de regulamentação trabalhistas, aparecimento dos tutores/monitores, baixa remuneração, carga horária e não delimitação da quantidade de alunos por professor. Cabe ressaltar, aqui, a questão dos tutores/monitores. Em um momento de redução de custos na formação de professores como simplificação e mecanização do seu trabalho (FREITAS, 2007), a figura do tutor é muito significativa, uma vez que não há nenhuma regulamentação sobre quem possa atuar nesse cargo. O uso desse termo para denominar professores também traz sérias implicações, conforme afirma Barreto (2004, p. 1186-1187):

(...) a própria designação professor tem cedido espaço a “facilitador”, “monitor”. E monitor, nos seus múltiplos sentidos, pode ser uma imagem síntese da precarização do trabalho docente (...). Tomando o primeiro e o segundo sentidos, se o professor é o monitor, quem ocupa a posição do professor? (...) é o sistema tecnológico, com as qualificações registradas, ocupando a posição de sujeito capaz de desenvolver ações estratégicas.

No que se refere ao campo da Educação inclusiva, estas questões somam-se a outros fatores próprios da área. Além da falta de preparo teórico-metodológico, para incluir os alunos com A.E.E., os professores que recebem esses alunos em suas classes desacreditam de sua capacidade de ensinar e da capacidade desses alunos em aprender (FONTES, 2007).

A autora chama atenção para as implicações ideológicas que estão presentes no incentivo aos programas de formação continuada. Afirma que os termos usados (reciclagem e capacitação, por exemplo) indicam uma concepção de docente como reproduzidor de conhecimento, um ser incapaz de produzir e que, por isso, precisa ser capacitado frequentemente – como discutido anteriormente.

Sobre esses programas de formação, Fontes (2007) afirma que eles são implantados de forma pontual, sem um processo sistemático e acabam focando na correção de erros pedagógicos. Em relação ao campo da E.I., os programas de formação continuada são dirigidos, geralmente, a professores que já trabalharam no A.E.E.. Assim, poucos professores tem acesso aos mesmos.

Desvalorizados, atuando em situações precárias, com muitos alunos por turma, sem materiais adequados, sem políticas que garantam uma formação de qualidade, com a necessidade de atuação em diferentes escolas, os professores precisam se responsabilizar pelo seu aprimoramento profissional. Distanciam-se, assim, de sua categoria coletiva (FREITAS, 2007) e ainda são tomados como os grandes responsáveis pelo sucesso de programas educacionais que não foram elaborados para garantir que desenvolvam seus trabalhos (OLIVEIRA, 2004). Não bastasse isso, veem suas escolas invadidas por monitores, voluntários, membros da comunidade que acreditam saber fazer, sem qualificação nenhuma, o trabalho dos docentes (OLIVEIRA, 2004).

Percebe-se, então, que as políticas financiadas por órgãos econômicos internacionais alteraram as relações dentro das escolas, piorando o quadro de dificuldades enfrentadas pelos professores:

(...) na verdade, aquela escola tradicional, transmissiva, autoritária, extremamente burocrática mudou. O que não quer dizer que estejamos diante de uma escola democrática (...) ministrando uma educação de qualidade. Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar. (...) O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino (...), o arrocho salarial, (...) a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do aparelho do Estado

têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004, p.1140).

### CAPÍTULO 3. EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao longo da história da humanidade, existiram diferentes formas de se lidar com pessoas que eram designadas como “diferentes”, “anormais”.

Omote (2008) afirma que existem muitas diferenças entre os homens e que essas diferenças podem ser vantajosas ou não. A qualificação de vantagem ou desvantagem para uma diferença não está em si mesma, mas em como essa diferença será encarada dentro de um grupo. Seu qualificativo deriva da importância que assume dentro de determinadas relações sociais. Assim, as diferenças não podem ser encaradas como fenômenos naturais.

Entender a forma como a diferença é concebida tem importância fundamental para a compreensão do que chamamos de deficiência. Omote (2008) aponta que uma condição é considerada como deficiente mais por critérios políticos do que científicos, uma vez que é a sociedade quem cria as regras para definir o que é normal e quais são os desvios. Para entender melhor esta afirmação, um exemplo pode ser mais esclarecedor. Se existisse um mundo de pessoas cegas, a cegueira não seria considerada uma deficiência, apenas seria a norma. Outra situação, mais real, explicita o mesmo conceito. Se uma pessoa que vive nos dias de hoje perdesse o olfato, seria essa perda tão relevante quanto à perda da visão? A resposta para essa questão é não. Isto porque a nossa sociedade não considera o olfato um sentido primordial, enquanto que a visão é assim considerada (OMOTE, 2008). Conclui-se, então, que apesar de ambas as diferenças se constituírem, biológica ou naturalmente, como a perda de um sentido, a relevância da perda é atribuída pela sociedade. Dois sentidos, dois valores mediados pela sociedade.

Portanto, é importante que esta perspectiva norteie os estudos sobre o processo de escolarização dos deficientes que começou no século XVI (MACHADO, 2005). Segundo Omote (2008), os estudos sobre esse fenômeno apresentam três tipos de abordagem: a centrada na pessoa (que entende as causas primárias enquanto fatores biológicos), a centrada no meio (que compreende os fatores ambientais – a miséria, a falta de estimulação,... – como causas primárias) ou a interacionista, que integra os dois pontos de vista.

Assim, o percurso histórico da escolarização dos indivíduos considerados deficientes começou na época em que eles eram submetidos à internação em grandes instituições. Este processo atendia ao desejo social de isolamento do anormal em defesa da proteção da sociedade normal (MENDES, 2006). Foi somente no século XVI que alguns profissionais, principalmente médicos e pedagogos que atuavam nas instituições totais, passaram a acreditar

na possibilidade de que tais pessoas pudessem aprender.

A constituição da Educação Especial enquanto área de ensino foi marcada pelo modelo clínico médico. Contudo, a rotina nessas instituições não sofreu muitas alterações. Era constituída por um conjunto de atendimentos individuais, em áreas diversas como medicina, fonoaudiologia e fisioterapia, sendo pouco tempo destinado ao aprendizado formal (GLAT; FERNANDES, 2005).

Com o passar dos anos, diante de mudanças geradas por lutas sociais, a favor dos deficientes, e por condições econômicas e políticas, a situação das pessoas com deficiência sofreu alterações. Foi conquistado o direito pelo não isolamento total em instituições. Com isso, elas passavam o dia nas instituições, porém voltavam para suas casas à noite (OMOTE, 2008).

No Brasil, a criação do Instituto dos Meninos Cegos em 1854 e do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, no Rio de Janeiro, “inaugura” a história da Educação Especial (MIRANDA, 2008). Atualmente, esses institutos ainda existem na cidade, atendendo pelos nomes de Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos.

No final do século XIX, em São Paulo e no Rio de Janeiro, foram implementadas classes especiais, vinculadas a escolas públicas, para que alunos com deficiência pudessem estudar (CORREA, s.d. ; MENDES, 2006). Contudo, a formalização das classes especiais só ocorreu após a Constituição de 1946, que reconhecia a educação como direito universal (PLETSCH, 2009). Essas classes foram criadas para que alunos com deficiência pudessem estudar. Mas, muitas vezes, os alunos encaminhados eram aqueles considerados difíceis pelos professores. Como as legislações garantiam a permanência na escola, eram alocadas nessas classes, até a década de 1970, todas as crianças que tiveram dificuldades para acessar a escola comum ou não acompanhavam o processo educacional (MENDES, 2006).

Nessas primeiras décadas em que a Educação Especial começou a existir no país, as instituições não governamentais, principalmente religiosas, assumiram essa área no Brasil em função da ausência de atuação do Estado (CORREA, s.d.). Em 1954, foi criada a primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no município do Rio de Janeiro, sob a influência de um casal de estadunidenses (MENDES, 2010).

A Educação Especial se caracterizou, desse modo, como um sistema paralelo e segregado de ensino (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007).

Pletsch (2009) afirma que na Lei de Diretrizes e Bases de 1961 aparece pela primeira vez a preocupação com o atendimento ao deficiente. A lei apontava que o aluno deficiente

deveria ser atendido, sempre que possível, no ensino regular. Contudo, como a lei possibilitava a participação de instituições privadas na educação destas pessoas, foi possível constatar o crescimento de instituições filantrópicas e assistenciais.

Na metade final da década de 1960 e durante toda a década de 1970, os questionamentos e a pressão social em favor dos direitos das pessoas com deficiência fizeram emergir o movimento denominado Integração Escolar (MACHADO, 2005). Seu lema era que a interação entre alunos com deficiência e sem deficiência é proveitosa para ambos os grupos. Neste período, os achados de pesquisas educacionais também se constituíram como fatores que impulsionavam para uma mudança nas práticas. Mendes (2006) afirma que

(...) a ciência, primeiro, produziu formas de ensinar pessoas que por muito tempo não foram sequer consideradas educáveis. Posteriormente, a ciência passou a produzir evidências que culminaram numa grande insatisfação em relação à natureza segregadora e marginalizante dos ambientes de ensino especial nas instituições residenciais, escolas e classes especiais (p.388).

Outro ponto que Mendes (2006) aponta como fundamental para o início das práticas integradoras se refere aos fatores econômicos. A autora ressalta que, nesse momento, acontecia a crise mundial do petróleo. Assim, era muito custoso manter os programas “de segregação” e os programas de educação regular. Juntar os dois programas era uma alternativa muito rentável para a economia.

O movimento de Integração Escolar tinha como princípio básico a Normalização. Embora diversos autores apontem que este princípio objetivava normatizar as pessoas deficientes, Machado (2005) e Mendes (2006) afirmam que esta proposta foi mal interpretada. Segundo Machado (2005), a proposta da normalização era possibilitar que as pessoas com deficiência pudessem desfrutar das condições de vida mais comuns dentro de sua comunidade. A pessoa com deficiência teria, portanto, o direito de participar das mesmas atividades – tanto quanto fosse possível – que as demais pessoas do seu grupo social. E entre essas atividades estaria a escolarização (MENDES, 2006).

Entretanto, enquanto na teoria se pensava em participação ampla na sociedade, as práticas integradoras ainda se constituíam, em sua maioria, como segregadoras. Apesar de se aceitar o direito de convivência dos deficientes, permanecia a idéia de que eles precisavam ser preparados para isso (MENDES, 2006). Essa preparação, na verdade, acabava mantendo a segregação porque era baseada somente nos avanços conseguidos pelo aluno. Isto é, cabia ao aluno de classes e escolas especiais toda a responsabilidade pelo seu progresso para ser

considerado apto a participar da sociedade (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007). Consequentemente, sem que outros fatores importantes, como a escola, fossem contemplados para entender e garantir o acesso igualitário, a Integração acabou por manter algumas práticas que já existiam antes desse movimento, principalmente nas classes especiais.

Em relação às classes especiais, Machado (1994) ressalta que muitas crianças frequentaram essas classes por longos anos sem saber o que aprendiam ali. Em sua pesquisa desenvolvida em uma classe especial de uma escola pública de São Paulo, a autora relatou que a maioria das crianças alocadas naquele ambiente não diferia em termos intelectuais das demais crianças da escola, apenas eram categorizadas como não sabendo ler ou escrever arbitrariamente por professores ou algum especialista requisitado pela escola. Além disso, outro problema em relação à proposta pedagógica das classes especiais era que, segundo a lei, esperava-se que a classe especial abarcasse o conteúdo dos primeiros anos do ensino fundamental. Entretanto, Machado percebeu a enorme dificuldade enfrentada pela professora da classe acompanhada para elaborar as aulas. O conteúdo era enorme e os alunos apresentavam diferentes conhecimentos acadêmicos. Assim, Machado (1994) argumenta que a classe especial é “um dos territórios de nossa sociedade em que a desigualdade social é transformada em diferença individual e psíquica” (p. XIII).

Segundo Sanches e Teodoro (2006), o paradigma da integração acredita que a pessoa com deficiência é a única responsável pelas suas dificuldades e somente ela deve ter responsabilidade de resolvê-los. A educação aparece com um caráter de compensação e então, na prática, é necessário que o aluno esteja na classe regular, mas que tenha “um professor de Educação Especial que para ele faz um programa, para compensação das suas áreas deficitárias, e o desenvolve individualmente com o aluno, fora de sala de aula” (SANCHES; TEODORO, 2006, p. 68).

Tendo em vista a manutenção das desigualdades que ainda contemplavam os deficientes, principalmente no campo da Educação, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, o movimento da Inclusão ganhou força nos Estados Unidos e, pela grande influência deste país, alcançou o mundo (MENDES, 2006). Como marcos desse movimento temos as declarações elaboradas nas convenções de Jomtien e Salamanca, supracitadas.

A Declaração de Jomtien foi elaborada na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, na Tailândia. O objetivo principal deste documento é satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as pessoas, uma vez que o texto admite que a educação básica é necessária para que o ser humano possa sobreviver e desenvolver suas



potencialidades.

Ao reconhecer as péssimas condições de ensino encontradas em diversos países, algumas medidas foram propostas ao longo do documento para melhorar o cenário da época. Entre elas, podemos citar o desvio do dinheiro destinado ao serviço militar para a educação e o desenvolvimento de uma política adequada "em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde" (art.8) que contribua para o desenvolvimento da sociedade e a integração entre toda sociedade para assumir a responsabilidade por uma educação de qualidade (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990). Por muitas vezes, o documento faz menção à necessidade de reestruturação dos cursos de formação de professores para que eles possam ajudar na busca dos resultados esperados pela declaração. Ou seja, para que os professores estejam capacitados para trabalhar com novos currículos e com as populações que ainda não estão tendo o devido acesso ao ensino básico.

É de importância fundamental para essa declaração garantir o acesso universal à educação para toda a população: crianças, jovens e adultos. No terceiro artigo, há a referência à superação das disparidades educacionais, baseada na não discriminação ao acesso às oportunidades escolares das pessoas que constituem os grupos excluídos. Estes são integrados por "pobres, meninos e meninas de rua ou trabalhadores, populações de periferia urbana e zonas rurais, os nômades e trabalhadores migrantes, os povos indígenas, as minorias étnicas, raciais e lingüísticas, os refugiados, os deslocados pelas guerras, e os povos submetidos a regime de ocupação" (art.3). No que se refere às pessoas com deficiência, a declaração afirma que é necessária a garantia do acesso das mesmas ao sistema educacional. Não há nesse documento nenhuma referência à classe ou escola especial.

É importante ressaltar que, no quarto artigo da declaração, é clara a afirmação que a busca da universalização de acesso deve priorizar a qualidade de ensino às estatísticas de matrícula ou de fornecimento de diplomas.

Assim, as cinco metas da declaração se constituem em: universalizar o acesso, promover a equidade, priorizar a qualidade do ensino, ampliar os meios e as esferas de ação da educação básica e fortalecer as alianças entre os setores da sociedade (SANTIAGO, 2006). Contudo, Ireland (2009) afirma que essas metas, ao longo dos anos, foram reduzidas à primeira, ou seja, apenas à universalização do acesso à educação.

Outro documento importante para o movimento da inclusão e, referido em praticamente todos os documentos oficiais brasileiros e artigos publicados em nosso país que tratam do tema, é a Declaração de Salamanca, elaborada em 1994 na Conferência Mundial

sobre Necessidades Educacionais Especiais.

Um dos objetivos da Declaração de Salamanca é garantir o acesso de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais ao ensino regular. Para isto, o documento propõe que programas de treinamento para os professores se capacitarem para atender essas crianças sejam desenvolvidos, assim como que os responsáveis das crianças, a comunidade e outras organizações participem do processo de adequação do sistema escolar.

No que se refere à proposta de pedagogia, o documento

(...) assume que as diferenças humanas são normais (...). Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, a sociedade como um todo. A experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode consideravelmente reduzir a taxa de desistência e repetência escolar. Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão frequentemente conseqüências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na ideia de que 'um tamanho serve para todos'. (CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS, 1994, p.5).

Assim, o documento ratifica que todas as crianças devem aprender juntas sempre que possível, desde que suas dificuldades sejam respeitadas. Garante ainda que as crianças com necessidades educacionais especiais possam receber auxílios extras para favorecer sua aprendizagem.

No Brasil, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) afirmam que a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais implica em mudanças nos paradigmas da Educação e afirma que o aluno não pode ser considerado um problema. Tal como os dois documentos relatados acima, pondera que são as práticas pedagógicas que devem ser alteradas para garantir um ensino de qualidade para todos os alunos, e não o aluno que deve se adequar à escola. Certifica que os sistemas escolares deverão assegurar as matrículas de todos os alunos, inclusive dos que têm necessidades educacionais especiais, nas classes regulares.

O documento também relata a importância da descentralização do poder no que concerne às decisões de estruturação dos sistemas educacionais, desde que sejam respeitadas as diretrizes nacionais. Tal apontamento explica a diversidade de agentes envolvidos na Educação Especial nos estados do país.

Outro documento que regulamenta o campo da Educação Inclusiva no Brasil são as "Políticas Nacionais de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva" elaborado conjuntamente pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial, em 2007.

Ao longo do documento, constata-se que a educação no Brasil sempre teve um caráter elitista e que ainda existiam práticas segregadoras. Além disso, encontra-se no documento, uma referência às Diretrizes Nacionais para a Educação Básica. Nesta referência, os redatores apontam que este documento amplia e incentiva a Educação Especial, ao estabelecer o apoio pedagógico como complementar ou suplementar a escolarização, e, ao mesmo tempo, reduz seu potencial, porque mantém a Educação Especial como modalidade substitutiva à educação comum.

Assim, tem por objetivo

(...) assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir:

- acesso com participação e aprendizagem no ensino comum;
- oferta do atendimento educacional especializado;
- continuidade de estudos e acesso aos níveis mais elevados de ensino;
- promoção da acessibilidade universal;
- formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- formação dos profissionais da educação e comunidade escolar;
- transversalidade da modalidade de ensino especial desde a educação infantil ao ensino superior;
- articulação intersetorial na implantação das políticas públicas (BRASIL, 2007, p. 15).

A política de inclusão se apresenta, portanto, como uma etapa posterior ao processo desencadeado, ao longo dos séculos, em relação à escolarização das pessoas com necessidades especiais. A principal diferença entre o movimento de Integração e o de Inclusão é a ênfase dada ao processo de aprender: o foco não está mais na deficiência do aluno, ele não é mais o responsável pela sua inserção. Agora, olha-se para o ambiente, principalmente para a escola. Cabe investigar as características que falharam, ou não, na promoção da aprendizagem (GLAT; FERNANDES, 2005).

A Educação Inclusiva almeja que todos possam aprender, participar na sala de aula e não somente ocupar um lugar na classe (SANCHES; TEODORO, 2006). A educação precisa ser apropriada, respeitando as capacidades e necessidades de cada aluno, assim como deve levar em consideração as características do ambiente onde as crianças se encontram (BRANDÃO; FERREIRA, 2013).

Em síntese, enquanto a integração preconizava a normalização e o isolamento, a inclusão luta pelo direito à diferença e à cooperação. Na integração, a diferença era vista

como um problema e o individuo devia lutar sozinho para conseguir estudar. Já na inclusão, a diferença se coloca como um desafio e a responsabilidade pelo estudar e aprender é coletiva. O currículo no movimento de integração é único, enquanto que na inclusão almeja-se um currículo flexível, e a escola assume o papel de gerar e disponibilizar as condições e recursos necessários para todo e qualquer aluno (SANCHES; TEODORO, 2006).

Nessa nova proposta de educação, as antigas classes e escolas especiais são transformadas em centros especializados e salas de recursos, que não podem substituir o ensino regular, mas aparecem como locais apropriados para o atendimento de apoio especializado (ALVES; BARBOSA, 2006). A revisão dos cursos de formação de professores, a transformação das propostas curriculares e a reflexão sobre novas formas de avaliação se caracterizam como questões fundamentais para a real efetivação da Educação Inclusiva (CARVALHO; ALMEIDA; MELO, 2006), que ainda caminha a passos lentos (BISCHOFF; SANTOS; MUNCINELLI, 2006).

O atendimento educacional especializado (A.E.E.) aparece nas “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” sob o nome de serviço de apoio pedagógico especializado. Já nas “Políticas Nacionais de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”, o A.E.E. é definido como um serviço que tem por objetivo “assegurar a inclusão, disponibilizando meios para o acesso ao currículo, que proporcione a independência para a realização de tarefas e a construção da autonomia” (BRASIL, 2007, p.15).

Em 2009, o Ministério da Educação publicou as “Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”. Segundo este documento, o público alvo do A.E.E. são alunos com transtornos globais do desenvolvimento, alunos com altas habilidades/superdotação e alunos com deficiência (seja física, visual, auditiva, intelectual ou múltipla). Para contar com o A.E.E., o aluno precisa estar matriculado em uma classe regular. O atendimento pode ser realizado em sua escola, em outra escola próxima ou em centros especializados. Sua participação ocorre no turno oposto. (BRASIL, 2009).

Esse documento também regulamenta que o professor de A.E.E. deve ter formação inicial de habilitação em docência e formação específica para Educação Especial. Contudo, não deixa claro qual é esta formação. O documento também explicita as funções do professor de A.E.E.. Dentre elas, se encontram: “elaborar, produzir recursos pedagógicos,(...) acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos na sala de aula regular, orientar professores e familiares e (...), estabelecer parcerias com as áreas

intersetoriais na elaboração de estratégias e recursos” (BRASIL, 2009, art. 13). Vale chamar atenção para a quantidade de responsabilidades do professor.

Mesmo com toda a regulamentação existente, na prática, muitos problemas se revelam com o A.E.E.. Em seu estudo, Burkle (2010) encontrou salas de A.E.E. que não estavam apropriadamente mobiliadas e não contavam com os materiais necessários para serem utilizados. Os livros que se encontravam nessas salas haviam sido coletados pelas professoras com amigos e parentes, e não eram adaptados para os alunos.

Burkle também se deparou com um problema já conhecido nas escolas brasileiras: o excesso de alunos. Ao entrevistar as professoras das salas regulares que atendiam os alunos com necessidades educacionais especiais, as participantes relataram que o número excessivo de alunos prejudica seu trabalho junto ao aluno com NEE. Confidenciaram que se sentem frustradas e incapazes de realizar um bom trabalho e de lidar com as dificuldades frente a heterogeneidade da classe (BURKLE, 2010).

De fato, Burkle percebeu que as atividades desenvolvidas por essas professoras eram muito parecidas com as realizadas na classe regular ou se resumiam a resolução da tarefa de casa. Além disto, sobre elas recaia a responsabilidade de alfabetizar os alunos (BURKLE, 2010). Nenhuma dessas duas funções deve ser atribuída ao A.E.E., uma vez que o serviço deve complementar o ensino regular.

Quanto às atividades desenvolvidas com os alunos com necessidades educacionais especiais, a partir do estudo de Burkle (2010) é possível pensar-se que, na prática, poucas escolas devem fazer uso do Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI). Previsto por lei, este tipo de planejamento também é chamado de Plano Educacional Individualizado (PEI) ou Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000).

O PDPI é um planejamento desenvolvido pelo professor responsável pela turma do aluno com NEE em colaboração com outras pessoas que lidam com o aluno, como familiares e outros profissionais que atendem à criança. Dependendo da faixa etária, inclusive a criança pode participar desse planejamento (GLAT, VIANNA, REDIG, 2012).

Para favorecer o processo de ensino e aprendizagem da criança para o qual é desenvolvido, a elaboração do PDPI leva em consideração os conhecimentos já adquiridos pelo aluno, seu nível de escolarização, sua idade cronológica e suas habilidades e conhecimentos. Constitui-se, assim, em um plano periodicamente revisado e avaliado de acompanhamento das atividades realizadas com a criança (GLAT, VIANNA, REDIG, 2012).

O formato do planejamento foi inspirado nos planos individuais que existem nas escolas de diversos países da Europa e nos Estados Unidos para promover o desenvolvimento e a inserção social de crianças com deficiência intelectual (PLETSCH; GLAT, 2012).

Para a elaboração do planejamento individual, a criança precisa ser observada por algum tempo interagindo com os colegas e quanto à comunicação em geral, organização e participação nas atividades propostas na escola (VIANNA; PLETSCHE; MASCARO, 2011). Depois desta observação, o plano educacional é elaborado ponderando as habilidades do aluno, as aprendizagens já consolidadas, dificuldades encontradas, as necessidades e prioridades (o que ensinar) para o aluno, as metas e prazos para a realização e intervenção, os recursos ou adaptações curriculares utilizadas e os profissionais envolvidos na elaboração do plano (GLAT, VIANNA, REDIG, 2012).

Omote (2008) afirma que, na euforia das práticas e discursos politicamente corretos sobre a Educação Inclusiva, alguns equívocos estão sendo cometidos. Um deles é acreditar que todas as crianças, sem exceção, devem estar matriculadas em salas de ensino regular. O autor advoga que dependendo do grau de comprometimento apresentado pela criança, colocá-la na sala de aula *regular* é limitar sua possibilidade de acesso ao conteúdo didático, porque o mais adequado para essa criança seria estudar em uma sala que tivesse recursos suficientes para promover seu aprendizado – diferentemente do que é possível encontrar atualmente nas escolas brasileiras, principalmente naquelas que integram as redes municipais e estaduais.

O autor alerta que, muitas vezes, a inclusão tem sido feita orientada pela promoção de socialização – discurso veiculado com muita frequência nos últimos anos. Sobre a “função socializadora” da escola, Dubet (2003) aponta que este discurso começou a ganhar força nos estudos que retomavam a questão da função cívica da escola e relegavam a utilidade do aprendizado. Estas pesquisas começaram a ser feitas quando o acesso à escola foi massificado – como apresentado na seção anterior – e quando veio à tona a atuação da escola como mecanismo de produção e reprodução das desigualdades. Logo, houve uma mudança nos perfis dos estudos sobre a instituição escolar. Tendo em vista esta perspectiva, Omote (2008) conclui que apelar para a inserção de todas as crianças dentro da sala de aula, sem qualquer adaptação ou melhoria, em favor da socialização, é uma negação dos direitos constitucionais.

Vê-se então, que mesmo após duas décadas da elaboração das duas declarações que são consideradas como marcos da Educação Inclusiva, muitas pessoas com necessidades educacionais especiais ainda são marginalizadas. Práticas integradoras ainda são encontradas em muitas escolas brasileiras (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007). O olhar ainda está focado

em seus impedimentos e esquecem-se suas potencialidades (BEISCHOFF; SANTOS; MUNCINELLI, 2006). É preciso que a mudança aconteça cada vez mais, e com mais força no nível social, para que se efetive no nível escolar.

## CAPÍTULO 4. MEDIAÇÃO ESCOLAR

A mediação escolar é desenvolvida em outros países, principalmente nos Estados Unidos, onde os profissionais atendem pelo nome de “teacher aide”, “paraeducator”, entre outros (MOUSINHO et al, 2010).

O mediador escolar existe nos EUA há mais de 40 anos. Lá, o primeiro grande programa de recrutamento de mediadores aconteceu no final da década de 1960, para auxiliar os professores com as crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem (WHITE, 2004). Até o ano de 1997, quando foi promulgado nos Estados Unidos o “Individuals with Disabilities Education Act” (IDEA), muitos mediadores atuavam apenas auxiliando os professores dentro da sala de aula, como assistentes. Ajudavam na aplicação de testes, na operação dos equipamentos audiovisuais, monitoramento das salas de estudo, entre outras funções (DANIELS; McBRIDE, 2001). A partir de 1997, os mediadores passaram a atuar individualmente com as crianças. Em função disso, suas atribuições e responsabilidades aumentaram, uma vez que se tornaram responsáveis pela instrução das crianças com necessidades educacionais especiais (DOWNING; RYNDAK; CLARK, 2000).

Desde 2002, em cumprimento a lei “No Child Left Behind Act” (NCLB), o mediador escolar deve atender a um dos três requisitos para atuar nas escolas estadunidenses:

- 1) demonstrar, por meio de avaliação acadêmica local, conhecimento e capacidade para auxiliar na instrução de leitura e escrita, matemática ou em atividade de preparação para leitura, escrita e matemática;
- 2) ter cursado pelo menos dois anos completos em uma instituição de ensino superior;
- 3) ter obtido o “associate’s or higher degree” (TRAUTMAN, 2004, p. 131).

Assim, segundo o IDEA, o mediador ou, como no texto original, o paraprofessional, é “um empregado, que após treinamento adequado, executa tarefas de acordo com o que é prescrito e supervisionado pelo profissional autorizado/certificado” (TRAUTMAN, 2004, p.132, tradução nossa).

A contratação do mediador, nos Estados Unidos, é de responsabilidade, na maioria dos casos, do distrito escolar, embora possa ser requisitado pelos responsáveis das crianças (KATSIYANNIS; HODGE; LANFORD, 2000).

Assim, depois de contratados, os mediadores devem, como previsto pelo NCLB:  
- “fornecer tutoria individual, quando o aluno não consegue receber instruções do professor;



- auxiliar na gestão da sala de aula;
- prestar assistência educacional em um laboratório de informática;
- realizar atividades que envolvam os pais;
- prestar apoio na biblioteca ou sala de audiovisuais;
- atuar como tradutores;
- prestar serviços de apoio educacional sob a supervisão de um professor” (TRAUTMAN, 2004, p. 132, tradução nossa).

Diferentemente da realidade estadunidense, não há no Brasil uma legislação que regulamente a função de mediador escolar. A única legislação que está em trâmite no momento é o projeto de lei 8.014 de 2010. Este tem por objetivo “assegurar a presença de um cuidador na escola, quando necessário, ao educando com deficiência”. Segundo o projeto, o papel do cuidador é de “oferecer o acompanhamento mais individualizado de forma a viabilizar a mobilidade no ambiente escolar, o atendimento de necessidades pessoais e a realização de outras tarefas que não podem ser prestadas pelo professor em função de suas próprias condições de trabalho”.

Não há menção do nome mediador no documento. Também não há uma descrição clara das funções que devem ser realizadas pelo “cuidador”. Tal como o agente de apoio à educação – que será apresentado posteriormente - o cargo de cuidador, a começar pelo nome, parece estar mais vinculado ao cuidado físico da criança do que ao desenvolvimento cognitivo e pedagógico da mesma.

Uma vez que esse projeto de lei não define claramente a mediação escolar, adotamos nesse trabalho a conceituação realizada por Mousinho et al. (2010). Para as autoras, o mediador escolar é “o intermediário nas questões sociais e de comportamento, na comunicação e na linguagem, nas atividades e/ou brincadeiras escolares, e nas atividades dirigidas e/ou pedagógicas na escola” (MOUSINHO et al., 2010, p. 95).

Segundo as autoras, o mediador escolar pode atuar com crianças e adolescentes com dificuldades diversas, tais como motoras, de concentração e impulsividade, de leitura, comportamentais, e na comunicação e interação. Percebe-se, assim, que o mediador escolar tem um campo de atuação muito maior que o das deficiências (deficiência visual, auditiva, intelectual, física e múltipla).

No município do Rio de Janeiro, encontramos o trabalho do mediador escolar tanto na esfera pública, quanto na esfera privada. Nas escolas particulares, essa figura é normalmente nomeada como mediador escolar (MOUSINHO et al, 2010) ou facilitador (CARVALHO,

2008). Geralmente, os mediadores que atuam nas escolas particulares são profissionais ou estudantes das áreas de Saúde e Educação (MOUSINHO et al, 2010), principalmente pedagogos, psicólogos e fonoaudiólogos.

Na escola pública, essa função corresponde ao professor itinerante e/ou mediador-estagiário. Lá, existe também a figura do agente de apoio à Educação Especial.

O ensino itinerante foi implementado na cidade do Rio de Janeiro em 1996. É um serviço de assessoria às escolas regulares que possuem alunos com necessidades educativas especiais nas turmas regulares. O professor itinerante acompanha os alunos e professores dentro da sala de aula. Além disso, pode prestar assessoria à direção e outras equipes da escola (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1999).

O professor itinerante é um professor concursado da rede municipal de educação do Rio de Janeiro (PLETSCH; GLAT, 2007). Sua área de formação não é critério de seleção para atuar no serviço de itinerância. Em 1998, a maior parte dos professores itinerantes eram mulheres com formação em Psicologia, Pedagogia e Fonoaudiologia. Essas profissionais acompanhavam de seis a 15 crianças com necessidades educativas especiais que estudavam em diferentes escolas regulares (PELOSI; NUNES, 2009).

Os professores ingressantes nesse serviço recebem uma capacitação composta por seminários, reuniões, oficinas e cursos. Eles também são acompanhados por supervisores da equipe de Educação Especial do Instituto Helena Antipoff (PLETSCH; GLAT, 2007).

Retomemos, agora, a figura do mediador-estagiário das escolas municipais (CUNHA et al, 2012). Estes mediadores são alunos de cursos de graduação de faculdades públicas e privadas que estão conveniadas com a Prefeitura do município do Rio de Janeiro. De acordo com o site da Prefeitura<sup>1</sup>, em julho de 2010 foram abertas 2300 vagas para mediadores e para auxiliar no reforço escolar. A carga horária do estágio é de quatro horas por dia e a bolsa auxílio varia de 400 a 600 reais para aqueles que atuam em escolas localizadas em área de risco. O estagiário recebe também um vale transporte de R\$ 105,60.

A capacitação para esses estagiários consiste, em média, em duas aulas teóricas por semestre, durante o período de atuação na escola. Cunha e colaboradores (2012) apontam que os estagiários desempenham função semelhante ao professor itinerante. Quando chegam às escolas, na maioria das vezes, não têm experiência, nem sabem qual é a necessidade educacional especial da criança que vai acompanhar. Diferentemente do professor itinerante,

---

<sup>1</sup> <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=997925> Acesso em: 03 de dezembro de 2013.

que trabalha com várias crianças ao mesmo tempo em dias alternados, o mediador-estagiário cumpre toda a sua carga horária com a mesma criança. Os autores chamam atenção para o fato desse “cargo” ocupado pelo mediador-estagiário não ter nenhuma descrição em documento oficial que possibilite a cobrança da atuação dos mesmos.

Há ainda no site da Prefeitura <sup>2</sup> um campo de inscrição de voluntários e estagiários para atuar nas escolas com reforço escolar, na sala de informática ou “ajudando na inclusão de alunos portadores de necessidades especiais” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2010). No campo de voluntariado, só é necessário fornecer o endereço e o número de documentos como, por exemplo, a carteira de identidade. Não há mais explicações no site sobre esse programa de voluntariado.

O cargo de agente de apoio à educação especial foi instituído no primeiro semestre do ano de 2014 na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. O agente de apoio precisa ter cursado o ensino médio completo para realizar o concurso público para atuar nas escolas municipais. Dentre as atribuições específicas do cargo constam:

- colaborar com o professor regente e/ou direção quando da execução das atividades propostas às crianças/ alunos, interagindo com os demais profissionais da instituição;
- apoiar o processo de inclusão do aluno com deficiência;
- colaborar com o professor regente e/ou direção no desenvolvimento das atividades previstas no projeto político pedagógico da unidade escolar;
- receber e acatar, criteriosamente, a orientação e as recomendações do professor no trato e atendimento à clientela;
- executar tarefas relativas à observação de registros e avaliação do comportamento e desenvolvimento infanto-juvenil, sobre a orientação e supervisão do professor regente;
- disponibilizar os materiais pedagógicos a serem utilizados nas atividades desenvolvidas pelo professor regente;
- colaborar na execução de atividades que visem à desestimulação da agressividade sob orientação e supervisão do professor regente;
- colaborar na estimulação da independência da criança/aluno, em especial, no que tange aos hábitos alimentares, de acordo com as orientações dos técnicos responsáveis;
- responsabilizar-se pela alimentação direta das crianças/alunos dos berçários;
- acompanhar a clientela em atividades sociais e culturais;

---

<sup>2</sup> <http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=78> Acesso em: 03 de dezembro de 2013.

- executar outros encargos semelhantes, pertinentes à função (RIO DE JANEIRO, 2014).

Não consta no edital se o agente de apoio à educação irá acompanhar uma ou mais crianças por turno. Além disso, não está descrito o número de crianças que deverão ser acompanhadas por cada profissional. Sabe-se apenas que a carga horária dessa função é de 40 horas semanais.

Ao analisar as funções específicas desse cargo, é possível perceber que grande parte dos atributos se refere à higiene e alimentação da criança. Desta forma, o agente de apoio à educação desenvolve mais obrigações do que as vinculadas ao mediador escolar – comparando-se com a legislação estadunidense. Perde-se também, em função da quantidade de atribuições, o objetivo principal do mediador: facilitar o processo de aprendizagem. Além disso, como esse edital se restringe à criação de um novo cargo para o quadro funcional das escolas municipais, essa descrição de função não pode ser tomada como uma legislação específica para a regulamentação da mediação escolar, não se aplicando aos colégios estaduais e instituições privadas de ensino.

#### *4.1 Repercussões do trabalho do mediador escolar*

Ao longo do tempo de atuação dos mediadores escolares nos Estados Unidos, muitas pesquisas foram realizadas para investigar os efeitos dessa ocupação e o que os mediadores pensam sobre o seu trabalho. Em contrapartida, no Brasil, poucos são os estudos que abordam essa questão.

A inserção do mediador escolar nas salas de aula se deu pela escassez de professores que pudessem atender à demanda da inclusão escolar (FRENCH, 2003; LEVINE; MARKS; SCHRADER, 1999; KATSIYANNIS; HODGE; LANFORD, 2000). Com a diminuição das classes especiais, com o anseio dos pais para promover a convivência escolar dos seus filhos com crianças sem necessidades educacionais especiais e com a demora na implantação de programas inclusivos, o acompanhamento das crianças pelos mediadores apareceu como uma alternativa mais rápida para os responsáveis (LEVINE; MARKS; SCHRADER, 1999). Contudo, afirma French (2003), como os mediadores são pessoas menos preparadas para lidar com crianças com necessidades educacionais especiais, alguns problemas foram reconhecidos pelos estudos realizados com essa população. As principais dificuldades apontadas se referem à falta de treinamento/ supervisão e à desobrigação dos professores em lidar com os alunos

assistidos pelos mediadores.

Diversos autores (RIGGS; MUELLER, 2001; KATSIYANNIS; HODGE; LANFORD, 2000; DOWNING; RYNDAK; CLARK, 2000; FISHER; PLEASANTS, 2012) identificaram em suas pesquisas com mediadores o descontentamento com o treinamento oferecido pelas escolas. Vários participantes afirmaram que apenas algumas instituições promoviam um treinamento introdutório ou uma orientação, ainda assim considerada insuficiente. Até mesmo professores, que trabalhavam no contra-turno como mediadores, manifestaram suas dificuldades e insatisfações com os treinamentos (RIGGS; MUELLER, 2001). Alguns entrevistados apontaram que, quando há o treinamento garantido por lei, ele muitas vezes acaba sendo realizado ao longo do trabalho, por meio de auxílio pontual oferecido por outros mediadores ou por algum professor (KATSIYANNIS; HODGE; LANFORD, 2000).

Aliada às críticas sobre a falta de treinamento, outro problema enfrentado pelos mediadores nos Estados Unidos diz respeito à supervisão e avaliação do trabalho pelos professores regulares. Ainda que prevista em lei, a supervisão também não é oferecida na maioria das escolas. Na pesquisa de Riggs e Mueller (2001), os mediadores afirmaram que não tinham clareza sobre as políticas e os procedimentos que regulamentam a supervisão e a avaliação do trabalho que desenvolvem. Acrescentaram que alguns professores até ofereciam a supervisão. No entanto, a qualidade e a periodicidade da mesma variavam de acordo com a equipe. Ao discutir esse tema, Fisher e Pleasants (2012) afirmaram que muitos professores não ofereciam supervisão porque não se sentiam preparados para isto.

No que se refere ao relacionamento com os professores e a direção dos colégios, muitos mediadores estadunidenses afirmaram se sentir desvalorizados. Eles alegam que, apesar de estarem interagindo com mais proximidade da criança, não são solicitados a emitir opiniões em reuniões e conselhos de classe sobre as crianças (FISHER; PLEASANTS, 2012; RIGGS; MUELLER, 2001).

Em um estudo brasileiro conduzido por Carvalho (2008), tal situação também foi encontrada. As mediadoras entrevistadas nesse trabalho afirmaram que encontravam dificuldades no relacionamento com os professores regulares das classes. Isto se verificava também quando a mediadora trabalhava como professora na mesma escola, em outro turno. Neste caso, quando desempenhava a função de professora, era tratada normalmente pelos colegas. No outro turno, ao atuar como mediadora, percebia diferenças no tratamento. Inclusive, não era requisitada a dar a sua opinião sobre a criança que acompanhava.

Outro achado a ser destacado das pesquisas estadunidenses é o excesso de

responsabilidade que os mediadores atribuem a si mesmos. Mediadores entrevistados por Levine, Marks e Schrader (1999) afirmaram, entre outras coisas, ser responsáveis pelo processo de aceitação do aluno pelo professor regente. Deste modo, acreditavam que deviam manter a criança “calma” para não perturbar a sala de aula. Quando não conseguiam, sentiam-se frustrados e estressados. Eles consideravam que lhes cabia controlar o comportamento do aluno porque julgavam que o professor regular não tinha influência nesse comportamento. Quando perguntados sobre a consulta ao professor para desenvolver as atividades, os mediadores afirmaram que só recorriam aos professores em última instância, quando realmente não sabiam o que fazer. Além disso, eles se posicionaram como um elo na escola. Por sua proximidade com a criança, eles deviam congrega as diferentes solicitações da família, de professores e de outros profissionais envolvidos.

Consoante com esses dados, os mediadores que participaram da pesquisa de Fisher e Pleasants (2012), afirmaram que a função primária do mediador é promover suporte social e comportamental para os estudantes. Outras funções consideradas como muito importantes foram: implementar um plano de instrução e ensino para os estudantes e supervisioná-los. Os autores deste estudo também afirmam que, frequentemente, a responsabilidade de implementar os programas para os alunos com necessidades educacionais especiais recai sobre os mediadores e, assim, o sucesso dos estudantes depende em diferentes aspectos do suporte do mediador.

Os mediadores estadunidenses afirmaram que muitas vezes precisam defender e lutar pelos direitos da criança dentro da escola. Os participantes da pesquisa de Levine, Marks e Schrader (1999) relataram que muitas escolas onde trabalham não entendiam o propósito da inclusão e tratavam o aluno incluído com descrédito, afirmando que ele deveria estar em uma classe especial.

No Brasil, pesquisas que abordam o tema da mediação escolar apresentam questões semelhantes.

Em um estudo que tinha como objetivo planejar e implementar um programa para ensinar professores e mediadores a utilizar recursos de Comunicação Alternativa e Informática Acessível, e que foi desenvolvido em duas escolas municipais do Rio de Janeiro, Nunes et al (2013) perceberam que as mediadoras se envolveram muito mais com as atividades propostas do que as professoras das turmas. Estas alegaram não terem tempo para participar das reuniões e, assim, não alteraram em nada suas práticas pedagógicas. Já as mediadoras, após a intervenção, passaram a buscar uma maior participação da turma na

aprendizagem do aluno que acompanhavam, elaboravam estratégias próprias para melhorar suas ações pedagógicas e utilizavam os recursos apresentados pelas pesquisadoras para incentivar e ajudar na produção de textos orais e escritos dos alunos.

As autoras afirmam ainda que a postura das diretoras era claramente contra a permanência das crianças com necessidades educacionais especiais em suas escolas. Elas acreditavam que tais crianças tinham que permanecer nas escolas especiais.

Em outra pesquisa, realizada com duas professoras itinerantes do município do Rio de Janeiro, a dificuldade de aceitação da inclusão desses alunos também apareceu. Pletsch (2005) relata que suas entrevistadas afirmaram que o ensino itinerante esbarra com algumas dificuldades, tais como o número insuficiente de professores para atender a todos os alunos que requisitam esse serviço, a diversidade de necessidades educacionais especiais apresentadas pelos estudantes, a distância entre as escolas em que trabalham, além da resistência de professores e outros profissionais em aceitar a modificação da sua prática pedagógica para propiciar a aprendizagem dos alunos incluídos.

Os achados de Silva (2010) no município de Umuarama, no Paraná, nos mostram que as queixas dos professores itinerantes não se restringem ao município do Rio de Janeiro.

A autora relata que as sete professoras itinerantes entrevistadas atuavam em apenas uma escola de EJA e atendiam a todas as disciplinas. Dessas, apenas três professoras realizavam acompanhamento dentro da sala de aula. O número de alunos com deficiência intelectual atendido por cada professor era de 10 a 18, sendo que o atendimento em grupo era desenvolvido com grupos de quatro ou cinco estudantes.

Os professores apontaram, como ponto negativo do seu trabalho, a falta de tempo para elaborar materiais para seus alunos, a falta de informação sobre os atendimentos de outros profissionais, a quantidade excessiva de alunos para cada professor, a indefinição de suas funções e a dificuldade de aceitação de alguns profissionais para uma proposta de trabalho em conjunto.

Como ponto positivo, esses professores itinerantes relataram a segurança proporcionada ao aluno para sua aprendizagem, o auxílio ao professor regular para lidar com o aluno com necessidades educacionais especiais (quando o professor aceitava) e a possibilidade de oferecimento de um atendimento mais individualizado para o aluno.

Tendo em vista todas essas dificuldades no desenvolvimento do trabalho do mediador escolar, alguns autores – nacional e internacionalmente – passaram a questionar a mediação como alternativa para garantir a inclusão dos alunos.

Alguns trabalhos (GIANGRECO; BROER, 2005; CUNHA et al, 2012) apontam que o mediador escolar cumpre um papel paliativo no processo de inclusão escolar. Os mediadores surgiram nos Estados Unidos para suprir a carência de professores na Educação Especial, mantendo-se atuantes até os dias de hoje - sem que o problema da falta de professores seja sanado, mesmo após quatro décadas.

No Brasil, acentua-se a gravidade do problema, uma vez que sequer existe legislação a esse respeito. Não há nada que oriente a prática do mediador. Com isso, tanto em nosso território quanto em outros países, pessoas com pouca capacitação e experiência estão se tornando os responsáveis, quase que exclusivos, pelo processo de aprendizagem de crianças que muito necessitam de auxílio e intervenção (FISHER; PLEASANTS, 2012; GIANGRECO; BROER, 2005). A falta de embasamento prático e teórico propicia que os mediadores acabem se tornando apenas “cuidadores” das crianças, ou seja, evitando que elas “atrapalhem” a aula. O foco no controle do comportamento impede que os mediadores se voltem para sua tarefa legítima: facilitar o processo de aprendizagem do aluno, assim como sua socialização com a turma (CUNHA et al, 2012).

Essa dificuldade com o manejo na sala de aula, especialmente com o professor, tem revelado outro aspecto negativo da presença do mediador na sala de aula: ele promove um distanciamento entre o professor regular e o aluno assistido pelo mediador (CARVALHO, 2008; GIANGRECO; BROER, 2005; FISHER; PLEASANTS, 2012, LEVINE; MARKS; SCHRADER, 1999; DANIELS; MCBRIDE, 2001; NUNES et al, 2013). Mesmo quando os professores demonstram ter preocupação com o aluno com necessidades educacionais especiais, a presença do mediador lhes suscita um pensamento de que aquela criança já está recebendo atenção suficiente, logo, ele pode se dedicar às outras crianças (NETTO, 2012).

Carvalho (2008) alerta ainda que a presença do mediador ao lado de uma criança pode reforçar a visão dela ser muito diferente, uma vez que ela permanece durante todo o período letivo em destaque por ter em sua companhia um adulto.

No que se refere à proximidade do mediador, Giangreco e Broer (2005) afirmam que os mediadores ficam em média 86% do tempo a uma distância de, no máximo, três pés – cerca de 1 metro – das crianças que acompanham. Os autores apontam que esta proximidade dificulta que a criança se relacione com os colegas, assim como desenvolva sua autonomia.

Por último, relatando especificamente a realidade brasileira, a escola pública no município do Rio de Janeiro convive com a frequente desistência dos mediadores-estagiários antes do término do período letivo.



Em pesquisa realizada por Netto (2012), uma das crianças acompanhadas em seu estudo teve, durante um ano letivo, três mediadoras-estagiárias. A cada troca de mediadora, o aluno, que era autista, apresentava um retrocesso dos comportamentos que estava apresentando (voltava a bater nas pessoas ou a fugir da sala de aula, não utilizava os recursos de comunicação alternativa propostos pela pesquisadora). A relação da professora com ele e a dinâmica da turma também eram alteradas porque a professora não tinha o auxílio da mediadora para lidar com o menino, ao passo que ele requisitava mais atenção da professora para realizar as atividades e ela não tinha tempo suficiente em sala para fazer isso.

## CAPÍTULO 5. O ESTUDO

O presente estudo adotou a metodologia qualitativa. Para Minayo e Sanches (1993), a abordagem qualitativa caracteriza-se como mais apropriada para estudos desenvolvidos no âmbito da subjetividade e seus processos. O enfoque qualitativo tem por objetivo entender as relações humanas e os significados produzidos nessas interações.

Tem-se, ainda, que o processo de investigação da pesquisa qualitativa não pressupõe a existência de uma única realidade. Pelo contrário, entende que a interação entre pesquisador e participante da pesquisa faz emergir diferentes pontos de vistas que compreendem múltiplas realidades. É essa complexidade da produção de sentidos que a pesquisa qualitativa pretende estudar, sem ter-se como meta a predição e o controle (GONZÁLEZ REY, 2002).

### *5.1 Contexto e participantes do estudo*

Este estudo de campo, exploratório, foi desenvolvido em três escolas particulares de diferentes zonas do município do Rio de Janeiro: zona sul, oeste e norte.

As zonas norte, sul e oeste do Rio de Janeiro abrigam 138 bairros. Segundo Almeida (2009), o número total de bairros no município do RJ varia de acordo com diferentes fontes, já que algumas microrregiões de bairros com grande extensão física (tais como Jacarepaguá e Ilha do Governador) são, por vezes, consideradas genuínos bairros. Assim, adotaremos neste trabalho a mesma divisão adotada pela autora: 81 bairros na zona norte, 36 bairros na zona oeste, 21 bairros na zona sul e 10 bairros no Centro.

A zona norte abriga bairros com trechos bastante valorizados, com Índice de Desenvolvimento Humano próximos a índices de bairros da zona sul carioca. Estão localizados nessa região os bairros da Tijuca, Ilha do Governador, os que compreendem o suburbio da Leopoldina ( Penha, Vila da Penha, por exemplo), Irajá, Pavuna, Méier, Maracanã, entre outros. É possível perceber grandes diferenças entre eles. Uns contemplam um desenvolvido setor de comércio, outros de indústria. Há ainda aqueles bairros com população de baixa renda (ALMEIDA, 2009). A zona norte abriga, também, a maior parte das pessoas

com deficiências e doenças crônicas do Rio de Janeiro, com um expressivo número de 41% dos casos (INSTITUTO PEREIRA PASSOS; FUNLAR, 2006).

A zona oeste ocupa mais da metade do município e é composta por bairros que, em sua maioria, têm baixos IDH. Apresenta uma expressiva divisão interna, marcada geograficamente pelo morro da Grota Funda, e pela distribuição de renda. De acordo com o Instituto Pereira Passos e a Funlar (2006), possuem a segunda maior parcela de pessoas com deficiências e doenças crônicas do município, cerca de 23%.

A zona sul é composta, sobretudo, por bairros que se localizam na orla atlântica. Os bairros desta região apresentam os maiores IDH do município. É também considerada a região mais nobre do município, tendo como atividade principal o turismo (ALMEIDA, 2009).

Assim, a escolha de escolas pertencentes a diferentes bairros do município tem por intuito conhecer como essas escolas lidam com a questão da mediação, uma vez que cada região possui algumas diferenças marcantes em relação às demais.

Considerei importante relatar as dificuldades que encontrei para a participação de escolas e pessoas no estudo, principalmente na zona sul. Entrei em contato com diversas mediadoras que demonstraram interesse. Porém, elas quando eram informadas da participação dos responsáveis pela criança e de membros da escola, as mediadoras declinaram do convite. Apenas Roberta e, posteriormente, Gabriela aceitaram realizar as entrevistas. Elas se disponibilizaram, inclusive, a explicar a proposta para as mães das crianças com as quais trabalham, que aceitaram prontamente. Contudo, as escolas em que elas atuam não autorizaram a participação de professores e diretores na pesquisa, alegando falta de tempo.

Na escola de Valéria, outra questão surgiu. Uma das mediadoras foi indinada e informou que a entrevista não poderia ser desenvolvida com um dos responsáveis. A mediadora afirmou, posteriormente, que por recomendação do colégio, ela não estava autorizada a conceder sua entrevista.

Na zona norte, não houve muita dificuldade. A escola da diretora Ruth foi a primeira escola convidada a participar. A princípio, outra família seria entrevistada, mas a responsável não aceitou em função da falta de tempo. Assim, Beatriz foi convidada no dia da entrevista e aceitou.

Na zona oeste, a dificuldade encontrada foi de localizar escolas que contavam com mediadores em bairros como Campo Grande, Bangu e adjacências. A primeira escola convidada não autorizou a participação na pesquisa. Depois, por indicação de uma

entrevistada, chegou-se a escola do diretor Tadeu, que se mostrou muito interessado na pesquisa.

Outro aspecto importante relativo ao contexto do estudo é que nas zonas norte e oeste, grande parte das entrevistas foi realizada no mesmo dia, no ambiente escolar. As exceções foram as entrevistas com a professora Paula (zona norte) – realizada três semanas depois, pois a professora estava de licença médica – e com a mãe de Bernardo, Denise (zona oeste) – realizada uma semana depois, em sua residência. As demais entrevistas, da zona sul e das ex-mediadoras, foram realizadas em dias diferentes.

A escola representante da zona norte é uma escola católica, dirigida por freiras. Nesta escola, participaram da pesquisa a mediadora Fernanda, a diretora pedagógica Ruth, a professora Paula e a mãe Beatriz.

Beatriz tem 40 anos e é graduada em veterinária e em ciências biológicas. Em Santa Catarina, onde morou durante três anos, trabalhou em um programa de pós-graduação de uma universidade federal como responsável pelo núcleo de acessibilidade. Atualmente, no Rio de Janeiro, trabalha na área de gestão de pessoas em um colégio federal. Ela é casada e tem três filhos. Um deles, Rafael (13 anos) tem paralisia cerebral e apresenta dificuldades motoras e alguns atrasos cognitivos. Consegue ler e escrever. Ele cursa o quinto ano do ensino fundamental em uma escola particular, já que a experiência que teve em escola pública, no Rio de Janeiro, não lhe garantiu uma aprendizagem mínima do conteúdo escolar.

Fernanda, 27 anos, é a mediadora de Rafael há seis dias. Fez o curso Normal com habilitação em Educação Especial. Ela atua como mediadora há cinco anos e, antes de atender Rafael, atendia a uma mesma criança.

Paula, 50 anos, é psicóloga com pós graduação em psicopedagogia. Também fez o curso Normal e é professora há 25 anos. Atua apenas nessa escola como professora do Ensino Fundamental e como psicóloga em outra instituição.

Ruth, 55 anos, divide a direção do colégio com outra freira, tendo assumido a parte pedagógica. É graduada em Pedagogia (no Brasil) e Ciências da Religião (na Itália). Atua como diretora há seis anos. Ela havia trabalhado anteriormente no colégio como professora, até ser transferida para outros países. Quando retornou, assumiu a direção. Foi muito receptiva quando a proposta da pesquisa foi apresentada.

Todas as participantes residem próximo ao colégio.

Na zona sul, participaram da pesquisa duas mães de alunos com necessidades educacionais especiais, duas mediadoras e uma supervisora de inclusão de uma escola. Ao todo, contamos com informações de três escolas diferentes.

A supervisora de inclusão, Valéria, tem 24 anos e é formada em Pedagogia. Iniciou seu trabalho no colégio como auxiliar de turma, mas em função do número de crianças com mediadores na escola e por sua experiência com crianças com necessidades educacionais especiais durante a graduação, foi promovida ao cargo de supervisora de inclusão, que desenvolve a, aproximadamente, um ano.

Ana, 40 anos, é mãe de Pedro, que tem dois irmãos: uma irmã gêmea e um irmão de sete anos. Formada em Direito, é servidora pública e reside em um bairro da zona sul do Rio de Janeiro.

Pedro tem três anos e está na Educação Infantil. Fala poucas palavras. É atendido por um psiquiatra, uma terapeuta ocupacional, uma psicomotricista e uma fonoaudióloga. No momento da entrevista, era medicado com 6 gotas diárias de fluoxetina – com a justificativa de estimular suas conexões neuronais. Estuda em um colégio em um bairro próximo à sua moradia. Não apresenta diagnóstico psiquiátrico concluído, em função da idade.

Roberta, 24 anos, é mediadora de Pedro desde o início de 2014. Está concluindo o curso de Psicologia em uma universidade privada na zona sul. É mediadora há três anos. Fez um curso de formação de mediadores em um instituto especializado no atendimento de crianças e adolescentes com transtornos do espectro autista, TDAH, outros transtornos comportamentais, afetivos, de linguagem ou de aprendizagem. É moradora da zona oeste.

Cintia, 34 anos, é mãe de Milton, que tem um irmão. Formada em Turismo, atualmente não exerce a profissão, dedicando-se às tarefas domésticas. Morou durante muitos anos na Alemanha, e retornou ao Brasil no final de 2013, por questões familiares. É moradora da zona oeste.

Milton, sete anos, é nascido na Alemanha e viveu lá durante a maior parte de sua vida. Já havia visitado o Brasil, antes da mudança, para passar férias. Possui o diagnóstico de autismo. Estudava em uma escola especial na Alemanha. Fala poucas palavras em português e alemão. Estuda em uma escola na zona sul, na Educação Infantil.

Gabriela, 30 anos, é mediadora de Milton. Formada em Pedagogia, fez pós-graduação em psicopedagogia e curso em mediação escolar. Atua como mediadora há dois anos, sempre em escolas da zona sul. Mora em um bairro da zona norte. Já foi professora de Educação Infantil, mas atualmente está fazendo outra pós-graduação (em Neuropsicologia) para atuar

em consultório.

Na zona oeste, participaram da pesquisa o diretor do colégio, a supervisora pedagógica, a professora, a mediadora e a mãe do aluno.

Tadeu tem 42 anos e é diretor da escola há quatro anos. Antes disso, foi professor de informática, supervisor pedagógico e diretor em outra unidade dessa rede escolar.

Barbara é supervisora pedagógica. Esta função corresponde ao antigo cargo de coordenadora pedagógica. Tem 47 anos e foi professora de Educação infantil e ensino fundamental I durante muito tempo. Tem experiência com Educação Especial, porque já foi professora de inclusão. É formada também em administração e está cursando a terceira especialização em administração escolar.

Maria, 39 anos, é professora da escola desde 2004. É pedagoga de formação e fez Pós-graduação em Educação Infantil. Não teve experiência com crianças com necessidades educacionais especiais durante sua graduação.

Camila, 28 anos, é formada em História. Tem o curso Normal e também trabalha como professora, além de mediadora. Fez um curso sobre mediação escolar e atualmente está cursando uma pós-graduação de Psicopedagogia. Antes de virar mediadora, teve experiência com um aluno surdo que era assistido por uma mediadora. Está acompanhando Bernardo desde o início de 2013.

Denise, 39 anos, é mãe de Bernardo. Fonoaudióloga é pós-graduada em Fonoaudiologia Hospitalar. Antes do diagnóstico de Bernardo, trabalhava como plantonista em um hospital, mas largou o emprego e atualmente se dedica exclusivamente aos cuidados do filho.

Bernardo é autista não-verbal e tem oito anos. Está cursando o primeiro ano do ensino fundamental. Por solicitação da mãe, repetiu o pré-2. Está neste colégio desde 2010. Sempre contou com mediadores. É acompanhado por uma fonoaudióloga, uma psicopedagoga e uma terapeuta. Além disso, pratica um tipo específico de ginástica olímpica voltada para crianças autistas.

As duas ex mediadoras que participaram da pesquisa são Aline e Manuela.

Aline, 35 anos, é fonoaudióloga, psicomotricista e fez duas pós-graduações: na área de Educação Especial e autismo. Foi mediadora de 2003 a 2010. Atualmente, trabalha com atendimentos clínicos na área de fonoaudiologia e dá aulas sobre mediação escolar. Atuou como mediadora em 13 escolas diferentes em bairros das zonas sul, norte e oeste do município.

Manuela, 34 anos, é fonoaudióloga e fez pós-graduação em psicopedagogia. Atuou

como mediadora de 2005 a 2013 em escolas da Barra da Tijuca e Jacarepaguá. Atualmente, dedica-se exclusivamente à profissão de fonoaudióloga.

O estudo contou com 16 participantes.

## *5.2. Procedimentos e instrumento*

Para a seleção dos participantes da pesquisa, o primeiro contato foi realizado com a diretora da escola da zona norte. Em seguida, os demais participantes foram convidados utilizando a técnica da “bola de neve”, com exceção da mediadora Gabriela, que foi convidada a participar por uma página na internet. A técnica da “bola de neve” possibilita o acesso aos participantes pela indicação de um ou dois informantes iniciais (BERNARD, 2005). Em seguida, cada participante foi informado do objetivo da pesquisa e, com aqueles que se interessaram em participar, foram agendadas as entrevistas de acordo com o dia, o horário e o local de sua conveniência. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas. Conforme Minayo (2000), esta forma de entrevista permite o aprofundamento da comunicação entre o entrevistador e o participante da pesquisa, possibilitando que o entrevistado apresente com mais detalhes suas concepções a respeito dos fatos.

As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra, contando-se também com o apoio de observações qualitativas registradas. Após a sua transcrição, as entrevistas foram submetidas à análises de conteúdo (BARDIN, 2002).

Cabe ressaltar que o projeto deste estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sob o número 34973314.0.0000.5582.

## *5.4. Achados e análises.*

Nesta sessão, serão apresentados os discursos e sentidos produzidos pelos entrevistados acerca da atuação do mediador na escola. Conheceremos o que mediadores, famílias de crianças mediadas e profissionais de escolas falaram sobre a atividade de

mediação escolar e sobre o mediador escolar e suas atividades com a criança assistida.

### 5.3.1 ZONA NORTE

#### 5.3.1.1. O mediador escolar

##### *5.3.1.1.1. Atividades do mediador escolar*

Todos os entrevistados entendem que a mediação é um fator importante para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. A mediadora aparece, então, como uma ponte entre o aluno e o conteúdo escolar, a forma que existe para esse aluno se desenvolver:

I: O que você pensa sobre mediação?

Professora: A mediação é uma ponte, e algumas pessoas precisam de uma ponte, algumas pessoas precisam de uma ajuda. Eu preciso de óculos, uma outra pessoa precisa de um aparelho de audição (...). Então eu encaro dessa mesma forma, de que alguns alunos precisam de alguém que esteja ali com eles para poder auxiliar numa tarefa onde eles sozinhos não vão conseguir executar. Ou eles vão realmente esmorecer, vão deixar pra lá, vão se desinteressar ou realmente não vão conseguir executar.

I: O que você entende por mediação?

Mãe: A... Mediadora é o link entre o conteúdo e... É... O... Que está interessado, o aluno. É... Alguém que vai ajudar esse aluno compreender...  
Ham... O que está sendo colocado e também alguém que vai questionar o que realmente cabe pra, que pode ser aproveitado pra aquele aluno. É... Seria alguém mais preparado pra entender aquele aluno, aquelas especificidades...  
É... Pra conseguir um melhor aproveitamento do que se pretende.

Percebe-se, assim, que a mediação surge como um salva-vidas para uma situação imposta pela legislação, mas que, na prática, ainda não está se apresentando da melhor maneira possível, como afirma a diretora:

I: O que a senhora entende pelo trabalho de mediação escolar?

Diretora: [pausa] Olha, eu vejo, eu entendo que seja uma parceria muito grande entre a escola, a família e esse profissional para colocar essa criança em um contexto confortável. Numa turma de 20 alunos, a professora não dá uma atenção necessária para esse aluno para que ele se sinta tranquilo e a mediação vem trazendo esse aporte. (...) A mediação é, pela própria palavra, uma ponte entre uma realidade que fica a desejar em relação a outras, mas que para o desenvolvimento da criança é essencial. Eu não consigo perceber



em alguns alunos nossos, por exemplo, o Rafael, sem a mediação, como ele faria o processo real dentro daquele ano letivo, acho que ele ficaria ouvindo muita coisa solta, sem conectar com nada da realidade dele.

Outras questões sobre a política de inclusão e as alterações na escola foram levantadas ao longo das entrevistas e serão debatidas posteriormente.

Em função do pouco tempo decorrente desde o início da mediação até o dia da entrevista (seis dias úteis), poucas atividades haviam sido realizadas pela mediadora com a criança. Entre elas, estava copiar parte do texto para o menino, ao mesmo tempo que, progressivamente, o incentivava a copiar mais. Além disso, Fernanda (mediadora) o ajudou na leitura de algumas questões de provas e também o auxilia na locomoção. Sobre sua rotina com o menino, Fernanda nos conta que:

eu subo com ele de elevador, geralmente a gente chega junto com a turma. Ele entra na sala eu ajudo ele a ajeitar a cadeira, boto o andador em um canto. Peço pra ele abrir a mochila, ele tem dificuldade de pegar, ajudo, mas trabalho muito esse lado comportamental. Eu acho que tem que ter rotina, tem que trabalhar esse lado comportamental deles (...) Ajudo, sei que ele tem limitações pra escrever, de tempo, então... mas, eu cobro muito dele escrever, acompanhar. "Oh, a professora está lendo, a professora pediu" (...) Outro dia eu coloquei ele pra ler em voz alta pra turma. Ele saiu realizado! Então eu trabalho muito nisso de eles pelo menos tentarem acompanhar aquilo ali. E que acompanhe tudinho junto com a professora. Se ele não consegue copiar, eu pego o caderno da professora, se vejo que está no intervalo eu copio rapidinho, mando, escrevo tudo na agenda. Mando um relatório diário pra mãe. Como é que foi o comportamento dele, se ele foi ao banheiro, se ele pediu ou se eu tive que levar, se ele bebeu água, se fez trabalho de casa, o que foi comentado nas aulas.

A mãe, por sua vez, relatou já ter percebido melhoras no desempenho do filho em comparação com o ano anterior, quando o menino estudou em uma escola pública e não recebia o atendimento devido. A professora também percebe a melhora de Rafael, embora sem citar exemplos claros, e aponta que, para ela, o importante no processo de mediação é que o aluno apresente qualquer progresso:

O que é o progresso do meu aluno? Depende do aluno. Se ele conseguir formular uma frase sozinho... Ele entrou no início do ano e não consegue escrever nada e ele sai no final do ano formando uma frase. Se fez, então um grande progresso. Então, eu espero o progresso dele, respeitando e é isso que eu acho muito importante, porque às vezes nós colocamos todos os casos e todas as situações em um mesmo pacote e não é. (...) Então eu posso ter um aluno com uma paralisia cerebral mais severa, que não consegue ficar em pé e no caso do nosso amigo que consegue ficar em pé e realizar algumas atividades sozinho. Então o que eu espero é o progresso do meu aluno e que ele alcance os degraus que ele consiga chegar, respeitando as individualidades, respeitando as limitações e é isso que eu espero, que ele

progrida. E que ele progrida de uma forma ampla, não só no plano cognitivo, mas no plano social, no plano afetivo e no autoconhecimento.

Fernanda, a mediadora, afirmou que Rafael consegue participar bem da aula e que sua intervenção com ele é muito menor, mais como uma “segunda professora”, auxiliando-o na interpretação de texto, principalmente. Confessa que cobra muito dele e tenta alternar entre ficar junto e deixá-lo mais livre para se aproximar dos colegas de classe. Ao longo de sua entrevista, compara seu comportamento e decisões com Rafael com o trabalho que desenvolvia com outro menino, Tales, mais novo que Rafael, porém com o mesmo diagnóstico: paralisia cerebral. Relata que Tales não andava e não sabia se expressar direito, e seu trabalho como mediadora se confundia com o de uma babá. Fernanda afirma que quando começou a atuar como mediadora, com Tales, pesquisou sobre o diagnóstico do menino na internet e conversou com a psicopedagoga do menino para adaptar os materiais. Sobre a mediação propriamente dita, conta que

I: Você pode descrever como foi esse começo?

Mediadora: Ah! O jeito, acho que é no dia a dia, você vai conhecendo, quando você faz como as pessoas ditas normais. Você vai pegando os hábitos, vai vendo os sinais... Esse menino com quem eu fiquei... primeiro ele chegou aqui sem falar e sem comer sozinho. Ele era muito limitado. Usava fraude. E eu tinha que perceber os sinais dele, ficar ali o tempo todo, eu não ia nem ao banheiro. (...) Eu pegava o lápis com ele e ia... todo assim, porque ele era bem limitado, era bem limitado. Então, era até mais um trabalho de babá. Eu tinha que ficar ali o tempo todo. (...) Aí depois eu fui relaxando, eu já fui começando a me entender com ele por sinais, olhares, perceber quando ele estava mais amuado ou está mais alegre.

Assume que trabalhar como mediadora é uma realização pessoal e profissional e que pretende, além de continuar trabalhando com mediação, cursar a faculdade de psicologia para aprimorar seu desempenho.

Como pontos positivos do seu trabalho, relata que a afinidade com Rafael é um ponto importante.

I: Se você tivesse que falar pontos positivos do seu trabalho como mediadora, como um todo, desde que você começou até hoje e o seu trabalho como mediadora com o Rafael...:

Mediadora: (...) Mas ele está respondendo muito bem e isso para mim sabe? É um ponto positivo, entendeu? Como assim, um ponto positivo é a afinidade. A comunicação boa entre eu e ele, a resposta boa entendeu? No final da aula, quando eu vou embora, ele me abraça, "Tia Fernanda, eu te amo!" sabe? Isso para mim é um ponto positivo, tanto como crescimento pessoal, profissional, uma resposta porque eu acho que isso é muito importante, entendeu? Com o Rafael. Agora na mediação em geral eu cresci muito como pessoa, aprendi muito como pessoa...

I: Como assim?

Mediadora: A ser uma pessoa melhor, a não reclamar tanto, que a gente reclama tanto da vida, né? "Não quero trabalhar hoje" "Não quero...", normal do ser humano. E você vê essas crianças, uma felicidade no olhar, que a gente não tem a metade. Eles são tão limitados, então a gente passa a ver a vida

com outros olhos. Eles estão todos os dias praticamente alegres! E em uma felicidade plena, você vê que eles estão felizes. Então no jeito deles, não tem nem preocupados se fulano anda, se não anda, se "poxa, todo mundo está correndo e eu não estou", não, eles estão assim, qualquer coisinha eles aproveitam aquilo ao máximo.

Mesmo com todo esse crescimento pessoal, Fernanda identifica um ponto negativo no trabalho de mediadora, pelo menos, na sua experiência anterior: o relacionamento com os pais. Justifica que seu relacionamento com os pais do menino com quem atuava anteriormente era bom, mas que às vezes, era cobrada por resultados que estavam além da sua atuação e do que era possível de ser feito por Tales. Além disso, foi envolvida em situações que não eram de sua alçada, como por exemplo, opinar no processo de separação dos responsáveis do menino. Elegeu como fator mais difícil de seu trabalho lidar com as mudanças “comportamentais” das crianças:

A gente não sabe como eles vão chegar. Isso acontece muito, eu já vi, não só dele, como tem outras crianças aqui e todas acontecem a mesma coisa, é o comportamental. Tem dias que eles estão bem, tem dias que eles não estão bem. Tem dias que não querem fazer nada. Tem dias que eles não querem obedecer. Tem dias que eles estão felizes. Quer dizer, a maioria dos dias, isso é raro, vamos botar assim, isso é raro, esse lado negativo comportamental é raro. Mas acontece, e nisso, como é que a gente vai lidar com isso? Entendeu? Será que a gente tem que pegar ou não tem, ou tem que deixar ou não tem?

Beatriz (mãe), Ruth (diretora) e Paula (professora) também foram convocadas a apontar pontos positivos e negativos e possíveis dificuldades do trabalho com mediação. Ruth (diretora) e Paula (professora) concordaram que entre as dificuldades enfrentadas pelos mediadores está o seu relacionamento com a família.

I: Então qual seria essa dificuldade no trabalho do mediador?

Professora: Eu acho que a dificuldade é talvez de não conhecer aquele aluno, não conhecer a família. (...) a gente deve levar muito em consideração que é uma tarefa muito delicada, porque ele lida... Ele têm quatro itens com os quais ele têm que lidar: com a criança, é claro que é o principal – que nesse caso é o aluno –, com a família, com professor ou professores, que estão diretamente ligados a esse aluno, e com a instituição. Então, eu acho que a dificuldade que pode ocorrer é de repente algum entrave em algum desses itens, às vezes alguma dificuldade em troca de informação, às vezes o mediador quer conversar com a família, mas a família não tem o tempo de vir porque todo mundo trabalha muito, ou o material que foi solicitado...

Diretora: A dificuldade que eu sinto deles é que...(...) É a questão de adaptar esse aluno que não está no nível desse grupo que ele está acompanhando de maneira produtiva. (...) E eu acho que a dificuldade maior é com os pais. Porque os pais não tem ideia do que o filho é. Eles sempre dão um potencial a mais do que a realidade daquele filho. A expectativa do pai é muito grande.

Todos tem uma expectativa muito grande, que foge da realidade da criança.

Beatriz (mãe), por sua vez, aponta como único ponto negativo da mediação, a falta de formação específica de Fernanda (mediadora).

Sobre os pontos positivos do trabalho, todas apontaram para o desenvolvimento de Rafael, como na fala de Paula (professora):

I: E você pode apontar pontos positivos do trabalho do mediador?

Professora: Eu acho que isso já foi falado também. Eu acho que o mediador está ali mais próximo, é... Tudo flui mais rapidamente, as respostas acabam sendo mais rápidas.

Outra questão muito comentada em pesquisas com mediadores se refere à participação em reuniões de pais e conselhos de classe. Nesta escola, Fernanda (mediadora) não tem acesso a nenhuma desses encontros institucionais, mas não parece se queixar disso.

I: [Você participa de] Reuniões formais?

Mediadora: (...) Porque eu acho que assim, a responsável realmente por eles é a professora. A turma é dela. Eu estou ali justamente para fazer aquela mediação entre o professor e o aluno.

#### *5.3.1.1.2. A construção das avaliações das crianças com N.E.E.*

As avaliações para crianças com necessidades educacionais especiais devem ser adaptadas para que as crianças possam ser avaliadas dentro de suas possibilidades.

Nesta escola, existem diferentes tipos de avaliação que se adequam melhor para cada criança especificamente.

Ruth (diretora) explica que dependendo do aluno não há atribuição de nota, e sim uma avaliação qualitativa do desempenho.

I: Então o Tales não era avaliado?

Diretora: A gente fazia uma ficha de observação. Mas não, assim, quantitativamente; se acertou seis, oito. Era desenvolvimento motor, se está estável socialmente... a gente faz um relatório.

Diferentemente de Tales, Rafael acompanha a turma na realização das provas e Ruth (diretora) ainda estava estudando como divulgar seu conceito para os responsáveis – na oca-

sião da entrevista, a escola estava fechando o primeiro trimestre letivo e a reunião com os pais ainda não havia acontecido. Ela afirma que não queria dar apenas o boletim, com a nota das provas: “para ele não é boletim, embora ele até esteja ainda fazendo prova, as avaliações. Mas, assim, a gente pode conversar sobre o rendimento, porque às vezes no papel não é aquilo que a gente está percebendo...”.

As provas e testes que Rafael fez ao longo do trimestre foram elaborados pela professora, mas seguiam as orientações da mãe. Assim, o conteúdo da avaliação era o mesmo da turma, no entanto só havia questões objetivas.

Ruth explicou que, geralmente, as professoras já elaboram uma prova adaptada seguindo as recomendações feitas por profissionais que trabalham com a criança fora da escola (fonoaudiólogas, psicopedagogas, psicólogas). A coordenação pedagógica aprova o exemplar adaptado da prova e as mediadoras auxiliam na execução das mesmas, como no caso de Fernanda (mediadora).

À respeito deste assunto, a mãe afirma que, no período em que Rafael não contava com a mediação de Fernanda, ele realizava as provas com uma professora substituta que atuava na biblioteca – informação confirmada pela diretora. Com este auxílio, ela percebeu que algumas notas eram superiores às possibilidades de Rafael e suspeita que esta professora tenha ajudado mais do que na leitura e esclarecimento das questões.

#### *5.3.1.1.3. A falta de integração entre mediadores*

Como informado anteriormente, Fernanda iniciou seu trabalho como mediadora nesta escola e até hoje continua atuando somente nela. Assim, só conhece as mediadoras que passaram ou ainda estão atuando na escola.

Perguntada sobre seu relacionamento com as demais mediadoras, Fernanda, primeira pessoa a trabalhar com mediação nessa escola, conta que conversava muito com uma colega que trabalhava no mesmo turno que ela, com outra criança, e que havia tido uma experiência prévia em mediação em outro estabelecimento. Relatou que essa mediadora, recém-chegada, a ajudou muito em seu trabalho. Quando questionada sobre como se aprofundou sobre o tema da paralisia cerebral, Fernanda disse que:

I: E aí você procurou algum tipo de informação ou, você usou o que tinha aprendido na formação normal ou você procurou alguma coisa? Você achou

que o que você tinha aprendido na formação não era suficiente? Precisava de algo a mais?

Mediadora: Isso, eu conversava muito com essa menina que era mediadora aqui, Rita. E ela era, ela é acho que psicóloga e acho que ela estava fazendo um outra formação. E ela me dava dicas maravilhosas, entendeu? Me dava às vezes textos, coisas da faculdade, coisas... Sabe, a gente conversava muito, a gente tinha essa, eu e ela. E ela também comigo, eu dava muita dica, por causa da paralisia cerebral que ela nunca tinha trabalhado. Entendeu? A minha base mesmo, de ficar com dúvidas, às vezes eu ficava com dúvidas de alguma coisa, eu perguntava, nomes, né? Entre aspas, de coisas, perguntava para ela, ela foi para mim uma grande professora, vamos colocar assim.

Esses encontros com as demais colegas ocorrem em momentos curtos, principalmente no recreio das crianças. Não há nenhum encontro formal entre elas, seja organizado por elas ou pela direção do colégio.

#### *5.3.1.1.4. A mediação como possibilidade de inclusão*

A mediação escolar é uma dentre várias formas das escolas responderem às prerrogativas da Educação Inclusiva. Desta forma, ao se tratar deste assunto, as pessoas envolvidas trazem em suas falas questões ainda não resolvidas do processo de inclusão nas escolas regulares das crianças que antes estudavam na Educação Especial.

O primeiro ponto levantado diz respeito à legislação sobre tal prática, assim como à aplicação das mesmas nas escolas públicas brasileiras.

Beatriz, mãe de Rafael, conta que durante o tempo em que moravam em Santa Catarina, as turmas nas quais Rafael estudou contavam com uma espécie de mediadora, denominada de “segunda professora”. Essa segunda professora não atuava apenas com a criança com necessidades educacionais especiais, mas auxiliava a professora na elaboração e condução das atividades para toda turma. Segundo Beatriz, “...mensalmente [elas] iam pra capacitação voltada pra educação Especial, desenvolviam trabalhos diferenciados conforme a quantidade de alunos as necessidades deles, era tudo voltado realmente para atender a todos”. Na sala de recursos que Rafael frequentava, a professora regente fazia relatórios de cada aluno e agenda reuniões, separadamente, com os responsáveis e com os professores.

Foi com essa expectativa que, ao chegar ao Rio, eles optaram por matricular Rafael em uma escola pública.

Mãe: Aqui [no Rio] a gente não teve um bom retorno da escola, embora tenha sala de recursos, a mediadora, [eu] tive que conseguir depois que eu

fui pra promotoria.

I: Na escola pública que ele estava?

Mãe: É a sala de recursos não é articulada com a coordenação, é uma área a parte na escola, então... O trabalho não ocorre em grupo e as próprias salas, as professoras da sala de mediação não mediam...

I: Sala de mediação?

Mãe: Sala de recursos. Então elas já tão naquela fase de estar esperando a aposentadoria, e ainda, na prática o que ocorre é que elas respondem prova, dever e pede para o aluno copiar com a letra dele. Enfim, tá longe de ser qualquer tipo de mediação.

Em função da falta de utilização dos recursos disponíveis, explica Beatriz, naquele ano eles matricularam Rafael na escola particular, mesmo entendendo que a escola pública pode oferecer muito mais ao aluno se o trabalho for feito da forma correta.

Mãe: Eu considero que a escola pública ainda dá um melhor... Têm melhores... É... Instrumentos, se eles forem bem utilizados, e foi o caso aqui. Ele veio da escola pública... Estadual, a própria sala de sala de recursos, teve todo o amparo, mas o instrumento, no caso, não estava sendo bem utilizados..

I: Mas porque especificamente você acha isso?

Mãe: Porque a escola particular é... Tem um núcleo comercial, a educação É vendida e... É... Pra você conseguir uma escola particular que realmente aceite, você tem que vir conversar e normalmente o que você recebe é: a nossa escola não está preparada pra receber né. E aí a legislação nos ampara, só que na prática isso não ocorre. Então a gente tem que conversar com a diretora, os professores normalmente tem resistência porque a gente sabe que eles não... É... Estão preparados pra... Atender a todos né. Então na prática fica muito mais difícil. Na escola pública a gente vem acompanhando, né... Literaturas, artigos, e nas escolas pública tem havido mais investimento porque os professores vão pra capacitação, há, são capacitados de fato, aí é uma outra história

Por outro lado, Ruth, a diretora, levanta algumas questões quanto à concepção de inclusão e os efeitos da mesma com os demais alunos.

Tanto a diretora quanto a professora e a mediadora ressaltam o caráter socializador da inclusão. Ao contar o caso de um aluno da escola, Ruth afirma que o menino segue a turma porque já conhece os colegas, já sabe o nome de todos.

I: O que a senhora entende pelo trabalho de mediação escolar?

Diretora: Mas, agora, no aprendizado, dificilmente eles conseguem acompanhar a série em que eles estão inseridos. Então, eu entendo que o mediador é extremamente importante para o desenvolvimento deles no nível em que ele está, e não acompanhando talvez o que a professora tá fazendo no quadro

com uma turma de quinto ano. Mas é... meio para inserir ali no meio, trazer para a realidade mais próxima dos colegas.

Fernanda (mediadora) e Paula (professora) também apontam que os alunos das turmas com crianças com necessidades educacionais especiais ficam mais solícitos, se preocupam com seu coleguinha com NEE. Para Paula, uma “criança dessa é uma benção em uma turma. Porque é uma benção para todos, porque eles ensinam muito. Eu acho que você aprende mais do que ensina. Ensinam os outros também a lidar com as diferenças, ensina o que é solidariedade, ensinam respeito aos limites”.

Além do aspecto socializante da inclusão, Ruth afirma que tal prática acaba prejudicando, em parte, a aprendizagem dos demais alunos. Isso porque, segundo ela:

Eu sinto que, às vezes, a professora não avança tanto porque naquele dia a criança estava muito agitada, tem aquele dia que ela não ajudou. Então, tem um dia que não funciona dentro da sala de aula. E tem mediadoras que ...tem dia que a gente até fala : “hoje vamos fazer uma atividade extra, dá uma volta, vai na sala de jogos, uma atividade que dê uma acalmada para ele voltar para dentro da sala de aula porque a sala de aula agita ele”. E todos eles tem um momento de agitação. Então, para o conteúdo, eu não vejo tão positivo, eu vejo que tem um atraso.

A diretora aponta que, com a presença do mediador, esse prejuízo diminui um pouco, porque o aluno passa a ser o foco da mediadora.

I: Com a mediadora esse atraso permanece?

Diretora: Permanece, mas não com tanta frequência. Você sente que dá para caminhar. Tem a mediação ali para... Você pode até não olhar para a criança porque tem alguém olhando aquela hora. E se não tem ninguém olhando, você não tem como não olhar. Não tem momento nenhum que você não tá voltado para a realidade dela. Então, eu vejo que a inclusão tem que ser muito bem estudada. Eu acho que é uma coisa que nós estamos ainda aprendendo o que é uma inclusão. Para ser justo tanto para a criança especial, quanto para aquela que não é especial.

### 5.3.1.2. O dia-a-dia com a criança com N.E.E.

Rafael é definido pela professora, mediadora e diretora do colégio como um menino muito simpático e sociável. Paula (professora) conta que o relacionamento dele com os colegas na sala de aula é muito bom – tanto que os amigos fazem rodízio para ajudá-lo a arrumar a



mochila, guardar seu material. Fernanda (mediadora) ressalta que o menino é muito inteligente e que consegue acompanhar bem a turma, dentro de suas possibilidades.

A mãe conta que na sala de aula, antes da mediadora, Rafael não tinha uma atenção especial da professora sempre. Quando a professora tinha tempo, copiava alguma matéria no caderno dele. Quando esse tempo não existia, algum colega escrevia na agenda do menino o que havia sido feito em sala e, em anexo, seguia a xerox do material para ser feito com a mãe.

Essa conduta foi confirmada pela professora.

I: E como que é a sua rotina com o Rafael?

Professora: Como a dos outros. Eu acho que eu já te respondi nas perguntas anteriores. A minha rotina é a mesma, para mim ele é um aluno como os outros.

I: Então não tem nenhuma atividade específica voltada para o Rafael dentro da sala de aula?

Professora: Olha no início, como eu falei para você, nós estávamos em uma sondagem para ver até onde ele poderia chegar, porque a gente vai conhecendo o aluno. Até onde ele pode me responder, até onde ele pode ir... E aí ele foi indo... Então, no início nós começamos de um jeito, “vamos devagar, vamos conhecendo, o que eu posso cobrar mais? O que eu posso cobrar menos?”. Respeitando a individualidade.

Por várias vezes, Paula pautou sua fala na questão da “normalidade”, ou seja, de não tratar Rafael diferente porque ele é um aluno com necessidades educacionais especiais. Afirmou também, em muitos momentos, que o respeito à individualidade é prerrogativa em seu trabalho com todos os alunos.

I: E os outros [alunos com NEE] como é que você manejava? Como é que era isso dentro da sala de aula?

Professora: Com bom senso, com respeito... Aliás, eu acho que independente de um diagnóstico ou não, eu acho que esse é o trabalho de um professor. Aliás, qualquer pessoa que trabalha com o ser humano tem que ter bom senso, tem que respeitar o limite e nunca evidenciando o negativo, você tem sempre que evidenciar o positivo, porque todo mundo tem muita coisa positiva dentro de si. Então se é um autista, ou se tem uma síndrome de Asperge, enfim, não importa se tem TDAH, e mesmo não tendo a gente pede um diagnóstico meio que... Enfim, é... Tirar tudo de bom e não evidenciar a doença. Porque doente todo mundo é de alguma forma... Às vezes, a gente é doente e nem sabe, não é verdade? Esse garoto era diabético e ele não foi tratado diferente porque ele era diabético. Ele era diabético, eu sabia que ele era diabético, eu sabia que ele às vezes ficava meio assim... Ele trazia balinha, ele mesmo aplicava a insulina, mas queria que ninguém soubesse então já tinha uma pastinha. Então, a família toda, a mãe: “Olha ele precisa, ele mesmo já sabe medir a glicose e ele mesmo aplica a insulina”. Ele não é

tratado diferente, é claro que ele tinha algumas prerrogativas que não eram dados ao outros digamos assim, em um momento de emergência.(...) Então, a gente fica muito focado é... “Ah porque ele é autista, porque ele tem paralisia cerebral”. E um adulto falando: “ Ele é diabético, o aluno tem uma insuficiência renal, um aluno colostomizado, como é que você trata esse aluno?”. Respeitando o limite, respeitando até onde ele pode ir, tirando tudo o que ele tem de bom para dar. (...) Porque quando você rotula, você limita a relação e a relação entre professor e aluno não pode ter limite, a relação entre seres humanos não pode ter limite (...) Então, eu acho que a relação entre professor e aluno, independente se o aluno precisa de mediação ou não, é claro que um aluno diabético não precisa de mediação e o foco do seu trabalho é a mediação, mas, independente de qualquer coisa, ele é um ser humano e é por aí que eu norteio o meu trabalho.

Em consonância com esse discurso de não distingui-lo dos demais alunos, Fernanda reiterou que cobra muito que Rafael faça determinados comportamentos como os demais alunos, como pegar a agenda na hora que a professora quer. Ela ressalta que, em alguns momentos, percebe que os alunos que contam com mediadoras não querem fazer as tarefas porque sabem que outras pessoas farão por eles.

I: E hoje com o Rafael, ele ainda não apresentou uma reação dessas [gritar descontroladamente, como Tales fazia], mas ele ainda está se recusando a escrever?

Mediadora: Isso. Até falei com a mãe dele hoje, "Ontem ele não queria nada " e hoje também não, então eu vou falar com ela que também não. Mas escrevi na agenda também. E eu vejo que isso, às vezes, é por um lado dele não querer, saber que as pessoas ajudam, isso é nítido, nítido. Com o tempo de experiência você vai vendo que eles se aproveitam, eles se aproveitam da situação. Entendeu? E não querem copiar, não querem fazer, não querem jogar o lixo fora da merenda, porque sabe que a tia, inspetora vai passar e vai pegar. Entendeu? E eu acho que isso é errado, eles tem que fazer. Eu estou falando muito com o Rafael, "Rafael, você aqui é igual a todo mundo. Você não está aqui sentado, escrevendo, lendo, prestando atenção na aula? Então, vamos copiar". Aí ele fecha a cara, pega o caderno, tadinho, bota a cara no caderno. Falei " O que que foi? Você está passando mal?" "Não, estou cansado". Eu te falei, eles são demais. Eu falo, quem não conhece eles enrolam bonitinho. Enrolam. Agora quem conhece aí eles já ficam pra morrer né?

Nessa mesma forma de interpretação, encontra-se um comportamento levantado pela diretora Ruth. Quando questionada sobre a rotina de Rafael com Fernanda, ela diz entre outras coisas que

(...) ele tem essa porção agressiva dele. Não é agressiva, é uma maneira de se impor, talvez. Então, você precisa, às vezes, está ajudando ele. Ele não tem um local na sala de aula só, de vez em quando, a gente muda, coloca ele lá na frente. Se é uma semana que a gente vê que ele tá indo muito ao banheiro porque está mais ansioso, a gente coloca a cadeira mais para trás porque para ele sair da sala fica mais fácil(...)

A escola, frente estas reações mais impacientes ou eufóricas dos alunos com necessidades educacionais especiais, procura retirá-los de sala e levar para o pátio, para a sala de judô, ou qualquer outro ambiente que possa acalmar a criança.

### 5.3.1.3. Professores e mediadores: um trabalho diário.

Fernanda conta que seu relacionamento com a Paula é muito bom. Em função do outro menino que Fernanda mediou, ela já esteve em sala com a professora, desenvolvendo um bom trabalho. Com Rafael, esta parceria está se repetindo novamente e as duas mantêm comportamentos que acreditam que favoreceram esta relação.

Parceria é a palavra mais usada por Paula quando o assunto é mediação. Ela conta que o segredo para tal parceria dar certo é que ambas apresentam o mesmo objetivo: o progresso do aluno. Assim, Paula inclui entre suas parceiras não apenas as mediadoras, mas toda a rede que está envolvida com o processo de escolarização de seu aluno com ou sem necessidades educacionais especiais.

I: E como você se relaciona no caso com a mediadora do Rafael?

Professora: Maravilhosamente bem, com ela e com todas. Por que eu acho que tudo que vem agregar é sempre bem vindo. Quando você descobre que ninguém faz algo bem feito sozinho, a vida se torna muito melhor. Então, só de ter um profissional para ajudar o meu aluno, seja dentro da instituição ou fora da instituição, eu o vejo como um aliado, eu o vejo como um amigo, eu o vejo como um parceiro. Então, às vezes nós temos aqui uma fono que atende um aluno fora da instituição, o que eu puder fazer para ajudar, a hora que ela puder vir, se eu puder atender, saber o que ela precisa, vamos ser parceiros. Porque o meu alvo é o mesmo, ela atende de um jeito, a família atende de outro, eu atendo de outro, mas o nosso alvo é o mesmo. Eu quero o bem do meu aluno, então a mediação para mim é... Eu recebo de braços abertos.

Sobre a rotina em sala de aula com Fernanda, Paula afirma que a mediadora está sempre “aberta para aprender, demonstra um interesse incrível”. Continua contando que a mediadora sempre mostra as atividades que prepara, os recados que anota na agenda de Rafael. Nada é passado para a família sem que seja visto por Paula antes. A professora retribui o gesto, conversando com a mediadora sobre mudanças que fez e também sobre comunicados que

pretende passar para a família.

Fernanda afirma que em alguns momentos percebia que os professores se “desligam um pouco” da criança com quem ela atua (no caso da primeira mediação).

Mediadora: E geralmente assim, até tem aquela, com o Tales, estou falando com relação ao Tales... A professora, às vezes, se desliga um pouco. Se desligava um pouco do Tales, sabia que o Tales estava ali comigo. Então, o que que eu fazia, no final da semana todo o material que eu tinha trabalhado com o Tales, eu passava para a professora, "Oh, trabalhei isso", o planejamento né? "Isso, isso e isso", "Olha o que eu fiz". Aí ela dava uma olhada, dava um visto. Porque no dia a dia não tinha como. Ela tinha que dar a matéria, era isso e aquilo e aquilo outro. Vamos botar assim, não é que isso... pessoal, não. É que acabava no esquecimento.

Contudo, esta relação entre mediadores-professores-alunos com NEE nem sempre ocorre de maneira tão tranquila. Fernanda relata que muitos professores, principalmente de educação física, não sabem como lidar com alunos como Rafael. Não conseguem desenvolver atividades que abarquem os alunos com dificuldades motoras, por exemplo. Fernanda conta que, muitas vezes, na aula de educação física fica assistindo vídeo com Rafael – e fazia a mesma coisa com Tales. Ela afirma que esses professores olham para ela “com cara de desespero”, porque não conseguem planejar nada. Em sua opinião, estes professores “deveriam até conversar mais sobre isso, ter ideias”.

Sobre a educação física, Beatriz afirma que Rafael ficou incomodado por não poder participar das aulas. Ela conta que, em Santa Catarina, o filho apitava as partidas de futebol, jogava queimado, e agora, na escola, fica parado. Incentivou, então, que o filho falasse com o professor.

Mãe: (...)Ele já percebe quando estão deixando ele de lado. Isso aconteceu na educação física também. Também em outras escolas, isso também já aconteceu, só que agora ele tem 13 anos. Antes eu procurava conversar com a diretora pra poder é... Conscientizar o professor de educação física. Agora eu pedi que ele conversasse com o professor e isso deu um bom retorno, porque o professor acaba se intimidando, né? Que o aluno mesmo, que tá consciente q ele não tá participando porque eu não chamo, né, eu pedi pra conversar e agora ele tá participando.

I: Como é a participação dele em educação física e como foi a conversa?

Mãe: Eu instruí ele a falar: “Chega pro seu professor e fala; professor, eu gosto de fazer educação física” (...) O professor é um professor novo de idade, então, o professor recebeu bem isso e enquanto ele estava sem mediadora, ele procurou adaptar a participação dele.

Além dos professores de educação física, Ruth relata que enfrenta dificuldades quando se trata de inclusão com outros professores na escola.

Diretora: A minha dificuldade enquanto diretora que eu encontro, é que a escola conta com profissionais antigos. [pausa] Que não tem mais paciência, assim... que não tem uma formação boa para lidar com essa realidade que estão aparecendo hoje.(...) Então, cada hora aparece um nome. E esses professores antigos não tem muito preparo e são muito exigentes. E os novos que estão chegando, não tem preparo nenhum. Nós temos uma margem muito grande de formação de professores. Uma boa, rígida, e uma light demais [risos]. Então, para um trabalho específico de inclusão, os professores tem que ter uma formação, tem que chegar na escola com algum aprendizado. E eles não estão chegando.

Para amenizar tais questões, a escola tenta promover palestras e cursos, aos sábados ou nas férias, que contemplem assuntos relacionados a inclusão.

Contando o primeiro caso de mediação na escola, com um menino autista, a diretora afirma que, no começo, a professora da sala ficou assustada com a conduta da mediadora.

Diretora: (...)Ricardo começou com essa mediadora Bárbara , que a professora não entendia, não gostava da mediadora que ficava só com o Ricardo. Ela dizia que era melhor sem a mediadora porque na hora de sentar na rodinha e Ricardo não queria sentar. Aí, ela pegava o Ricardo e sentava com o Ricardo [faz os movimentos com as mãos, indicando que a pessoa agarrava a criança para sentá-la]. Então, a professora ficou extremamente chocada com aquilo. Aí eu disse: “Deixa ela fazer o trabalho dela, ela deve saber o que está fazendo. Ela é orientada”.

Atualmente, segundo a diretora, o relacionamento entre mediadoras e professores é muito bom, porque a escola conta com “mediadores excelentes”. E os professores passaram a acolhê-las muito bem.

I: A senhora pode me falar um pouquinho como é dentro da sala de aula essa relação professor-mediador. Existe da parte da senhora alguma indicação para essa relação?

Diretora: [pausa] Nós somos muito felizes aqui, sabe, porque o/todos os nossos mediadores são excelentes. E os nossos professores os acolheram muito bem. Também porque todos começaram antes com os alunos sem mediação e aí, quando chega esse mediador [risos] chega como alguém que tá vindo de ouro ali para ajudar. Então, eu vejo que a relação deles tem esse momento positivo por necessidade. Mas... é... eu vejo que tem que ter uma abertura muito grande às vezes. E quanto mais o diálogo delas forem ativo, melhor é o trabalho desenvolvido. Porque a própria mediadora, às vezes, dá uma dica para a professora sobre o que a professora pode fazer com aquele aluno para ele participar de uma atividade.

Supõe-se, assim que haja tensões, mas que, como um todo, a relação entre professores e mediadoras é satisfatória.

#### 5.3.1.4. Relação mediador – escola – família

Sobre esta categoria, vale a pena ressaltar que, a princípio, ela seria desmembrada em três, mas na medida em que realizava a análise de cada uma separadamente, constatei que os conteúdos se repetiam. Considerei, portanto, que estava lidando com uma única categoria, mais abrangente, que denominei de relação mediação – escola – família.

A relação entre familiares e escola é uma questão delicada. Como pudemos ressaltar nas falas anteriores, nesta escola essa dinâmica também se apresenta de maneira conturbada em alguns momentos. Com a inserção da mediação, questões específicas surgem nesse relacionamento entre a escola e a família, como veremos a seguir.

##### *5.3.1.5.1 Falta de experiência com casos de inclusão e solicitação de inclusão*

Já falamos anteriormente que as práticas de inclusão em nosso país foram sendo desenvolvidas em função do cumprimento de legislações, na maioria das vezes, sem o suporte necessário para a realização de programas que contemplassem a efetiva reorganização do contexto escolar para receber essa nova clientela. Assim, nesta escola, a situação não foi diferente.

Ruth (diretora) conta que o primeiro caso de inclusão aconteceu com uma aluna chamada Luiza. Luiza estuda na escola desde as séries iniciais, mas depois de um episódio de doença, começou a perder o controle motor, não conseguia mais ler, escrever, andar. A piora do quadro desta menina ocorreu nas duas séries finais (na época, sétima e oitava séries). O colégio tentou auxiliar Luiza de diversas maneiras, aumentando o material de estudo dela (produziam textos em folha A3), entre outras alternativas. Como a aluna já estudava na escola desde o começo, eles continuaram com a menina apesar das dificuldades.

O segundo caso de inclusão foi de Tales, o menino que passou a ser mediado por Fernanda. A diretora conta que o menino, cadeirante e com paralisia cerebral, foi matriculado na Educação infantil por insistência da mãe, mesmo o colégio afirmando que não sabia como lidar com a situação, uma vez que, na época (ano de 2007), a prática de mediação ainda não era tão popular.

Com o tempo, a escola passou a estudar alternativas e chegou à ideia da mediação. Porém, a adoção desta ideia não foi tão fácil. Dentro da própria direção aconteceram impasses em função dos custos que a contratação acarretaria. Como a parte administrativa da direção ficou preocupada com as questões legais de uma pessoa trabalhando na escola sem carteira assinada, eles decidiram contratar Fernanda como funcionária e dividir os custos do salário.

I: E como foi esse processo? A senhora disse que partiu da escola essa decisão. Como foi isso de colocar alguém que não era da escola dentro da escola?

Diretora: (...)O que a gente fazia? Fizemos um acordo porque os pais falaram que não tinham dinheiro para pagar um mediador. Pagar a escola e o mediador ficava pesado. Então, fizemos um acordo com eles: nós pagaríamos uma parte e eles a outra parte. Então, acabou que a mediação ficou contratada pela própria escola. Isso porque a direção tinha muito medo da questão de meio trabalhista: uma pessoa ficar aqui dentro, trabalhando, depois dizer que trabalhou sem carteira assinada. A parte financeira não ficou tranquila nesse aspecto. Nós do pedagógico é que sentimos essa necessidade de ter alguém acompanhando ele. Mas o outro lado, não. E aí foi uma situação bem difícil na época. Até questionava se ele tinha que ir para a série seguinte, se ele tinha que ficar na educação infantil, porque o nível dele era de educação infantil. Então, nós fomos bastante pressionados.

Mesmo com a contratação desta mediadora, a inclusão de outros alunos com necessidades educacionais especiais é sempre um problema. A diretora confessa ficar dividida entre o lado de querer ajudar ao aluno, e de obedecer as leis, mas também pondera por ter que enfrentar questões difíceis que já foram apresentadas em outros tópicos deste trabalho – dificuldade com os professores, interação com novos mediadores, diminuição da qualidade do ensino.

I: E o que ficou decidido, então [sobre mediação]?

Diretora: (...) porque nós, enquanto escola, não somos preparados. Nós estávamos recebendo porque diante de um caso desse não tinha como falar, não. Você tem vaga, você vai falar que não tem vaga? Eu coloco muito claro para os pais: “Pai, nós não estamos preparados. Nós não temos pessoal capacitados para trabalhar com eles”.

No caso de Rafael, a história se desenrolou de maneira similar. A família foi procurar a

escola, expuseram as dificuldades do menino e seu histórico escolar. A princípio, Ruth disse que precisaria pensar em como seria realizada a inserção do aluno – uma vez que a série que ela sugeriria já havia um aluno com síndrome de Down – e logo requisitou o apoio de uma mediadora. Conversou com os pais e solicitou que o menino voltasse duas séries, já que o ano de 2013 não foi muito benéfico para sua escolarização. Como os pais aceitaram, Rafael foi matriculado no quinto ano. Para cumprir o acordo com a direção, os pais começaram a procurar mediadores e enfrentaram outro problema.

#### *5.3.1.5.2. A contratação de mediadores*

Uma vez solucionado o problema de vagas nas escolas, as famílias com crianças com necessidades educacionais especiais se deparam com outra dificuldade: a contratação ou solicitação, no caso das escolas municipais cariocas, de mediadores escolares.

Ruth (diretora) conta que já houve casos na escola em que as mediadoras não continuaram o trabalho com a criança, deixando a família sem ação.

I: Há algum caso no colégio que a escola pediu mediação e os pais se recusaram? A criança saiu da escola?

Diretora: Não. Teve no colégio, mas não por falta de mediação, não. Depois de tanto acontecer fatos, até teve uma mediadora. Saiu mesmo porque a relação desgastou, o ambiente ficou muito difícil. A criança era [apresentava dificuldades] comportamental e ela mordida todo mundo, batia em todo mundo. Tudo ela jogava em cima de qualquer pessoa. E aí, nesse momento teve um conflito porque a família não entendia que... “meu filho é pimentinha, pimentinha”... a mãe usava esse termo. E nós precisávamos de alguém para ajudar ele a ficar socialmente no grupo. Mas nós não conseguimos. Só no final do ano, em novembro, é que veio essa mediadora. Veio mediadora, não. De três em três dias, vinha uma mediadora aqui. Uma chorou porque apanhou do menino, a outra falou que não voltava e uma terminou o ano porque faltava 5 dias para acabar o ano. Aí no outro ano, essa criança não ficou conosco.

Com Rafael, o mesmo problema se repetiu. A mãe do menino contratou uma mediadora assim que o menino começou na escola. Essa mediadora só ficou durante um mês com Rafael. Numa segunda tentativa, Beatriz contratou outra mediadora que sequer apareceu no colégio. Assim, o menino ficou sem mediação até que Fernanda iniciou seu trabalho. Para Beatriz, o motivo da desistência das duas mediadoras foi financeiro.

I: Em relação às outras duas mediadoras, você sabe o motivo pelo qual elas não vieram?

Mãe: A primeira..., eu acho que na verdade elas vieram, não pelas que não



vieram, as que vieram, pelo dinheiro né, ajudar a pagar a faculdade. Porque uma já... Ham... Dava aula a tarde e fazia faculdade a noite e ai é...

I: Essa foi a primeira?

Mãe: Essa foi a primeira! E aí, no início da segunda semana, eu já percebi que ela tava cansada, e quando foi no final da terceira semana ela falou: ai, eu não vou da conta, você me desculpa porque eu tenho que sair daqui, trabalhar pra depois ir pra faculdade. Então, é... A impressão pra mim que ficou foi que o que interessou primeiro, que ela veio por uma indicação de uma estagiaria do SARA, foi a questão de... De ter mais um ganho e pra formação claro, vai ter mais um aprendizado, mas acho que o que contou primeiro foi ajuda pra pagar a faculdade. E a outra também fazendo pedagogia, só que essa já era casada, e... Ê... Também trabalha, no município, fazendo estagio no município com mediação também, ela... Acordou comigo, combinamos, conheceu o Rafael, passei todas as questões, no dia de começar ela ligou: ha...é porque a empregada ainda não chegou, mas assim que ela chegar eu vou ligar - e não ligou. No dia seguinte, eu que fui ligar pra ela. Quer dizer, talvez o arranjo dela familiar lá não deu muito certo, né, e aí ela não pode assumir. Mas, essa até parecia mais interessada na...na...em...em... Fazer o trabalho de mediação, mas não foi à frente.

#### *5.3.1.5.3. A organização das práticas escolares entre direção, professores, mediadores e família.*

Uma vez que o aluno com necessidades educacionais especiais é matriculado no colégio, a maior parte dos procedimentos em relação a ele são similares ao processo que ocorre com os demais alunos. Não há, na agenda da escola, um espaço formal para lidar com a questão. As reuniões são marcadas conforme cada profissional ou família solicita.

No caso de Rafael, além da conversa com a diretora na hora da matrícula, família e professora também se encontraram para que as informações do menino fossem passadas. Beatriz notou que a professora ficou um pouco preocupada com a aprendizagem do menino, percebeu um “sofrimento” porque não se conseguia mediadora e “ela sentia aquela responsabilidade pra ela”. Beatriz afirma que informou para a professora que não a culparia se o filho “não tivesse sucesso nesse ano”, e que aquela conversa era para combinar o que poderiam fazer juntas.

Até o momento da entrevista, mesmo com a alteração de professores por motivo de doença e a demora na contratação de mediadores, Beatriz não havia solicitado outra reunião na escola.

I: Então, além do começo do ano...

Mãe: ...Se eu marquei algum horário específico pra tratar disso, não! Porque eu sabia que é... Ham... Quando eu vim conversar com ela eu sabia que a

escola ia tentar abrir um espaço pra... Pro Rafael, tentar ham... Se adaptar, então eu interpretei como uma pressão na hora errada, eu via que ela tava tentando também é... (...) E como tinha ai algumas coisas que eu não esperava, como a professora sair, a própria estagiaria não ficar, é... O máximo que a gente conversava era no corredor assim: “olha, irmã, tamo tentando outra mediadora, né?” Aí, ela foi decisiva pra que essa Fernanda ficasse com meu filho (...) E aí ela tava, acho que ela já tinha conversando com a outra diretora, que a diretora financeira, pra que deixasse a Fernanda com o Rafael né? Então, como eu vi boa vontade, não adianta a gente pressionar agora. Então, até agora o canal tem sido aberto.

Como apontado pela mãe, a diretora Ruth foi peça fundamental para a contratação de Fernanda como mediadora de Rafael. Isso aconteceu de maneira muito rápida, porque o aluno mediado por Fernanda parou de comparecer à escola, mesmo sem trancar a matrícula. Aproveitando essa ausência de Tales, Ruth pediu que Fernanda auxiliasse Rafael no período de provas. Depois disso, com a confirmação do cancelamento da matrícula de Tales, Fernanda passou a atuar com Rafael. Em função desta situação, Ruth contou que não houve tempo para discutir, mais detidamente, com Fernanda sobre Rafael. A mediadora assumiu a mediação com as informações que já tinha do menino – ele ficava com ela e com Tales nos recreios e em alguns momentos que Tales estava fora de sala.

I: A mãe do Rafael falou que a mediadora que está com ele agora começou há seis dias, mas que ela já era mediadora do colégio e é a mediadora que é contratada pelo colégio. A senhora já teve a oportunidade – é claro que seis dias é muito pouco tempo – de conversar com a mediadora para situar o caso do Rafael?

Diretora: Então, formalmente, nós não sentamos para avaliar o caso do Rafael. Foi semana de prova que ela começou, ela já até foi ajudar o Rafael porque eu pedi, o Tales não tinha ido nem embora. “Fernanda, a mãe do Tales não veio falar que ele saiu da escola, então eu não sei se ele vai voltar semana que vem. Enquanto ele não volta, me ajuda com as provas do Rafael? (...) Pra trabalhar com ele é assim: ele cansa. Quando ele tiver cansado, você dá uma ajuda na leitura, e quando ele termina de ler o parágrafo, faz perguntas para ver se ele entendeu e se ele não entendeu você lê para ele, mas deixa ele ler, porque ele consegue ler.” [conta como falou com a mediadora]. E foi só isso que a gente falou do Rafael para ela. E agora que as coisas estão caminhando.

Fernanda explica que, com muita frequência, se encontra com Ruth nos corredores e conta sobre o trabalho que está desenvolvendo com Rafael. A mediadora afirma que, sempre que precisa de alguma ajuda, Ruth está disponível. Paula (professora) também salienta que não acredita que, nesse momento, necessita marcar mais alguma reunião com os pais. Conta que o contato diário com Fernanda e Ruth é suficiente para desenvolver seu trabalho.

Quando questionada sobre a existência de reuniões entre ela e todas as mediadoras que

atuam na escola, Ruth afirmou que nunca houve um encontro desse tipo.

I: É uma reunião com um mediador específico ou com todos os mediadores?  
 Diretora: Não, com um só. Não, a gente não faz com, nunca fizemos com todos. Nem sei porque. Porque as realidades são tão diferentes... Assim... O Rafael, ele entrou esse ano e está no quinto ano. O Tales era pior que ele, não falava, não andava.

Alegou que como os casos são diferentes e algumas famílias complicadas, acredita que é melhor não misturar todas as mediadoras na mesma reunião. Então, prefere realizar um encontro com cada uma no começo do ano para discutir sobre a adaptação de material. Esta reunião pode contar com a presença da professora, ou da coordenadora pedagógica da escola.

Ruth, Fernanda e Paula mencionaram que o colégio está disponível para receber profissionais que trabalham com a criança fora do colégio – fonoaudiólogas, psicólogas, psicopedagogas. Estas reuniões também não tem frequência determinada. Ruth afirma que o trabalho com estes profissionais começou a ser realizado quando Ricardo começou a estudar no colégio.

Diretora: (...) Com o Ricardo nós tivemos uma experiência bonita. O Ricardo tem fono, ele tem uma psicóloga. Aí, nós começamos a trazer para dentro da escola essa fono e essa psicóloga pra gente começar a conversar, para saber qual era a proposta que nós tínhamos que trabalhar com o Ricardo porque nós, enquanto escola, não somos preparados.

Estas reuniões podem ser feitas entre professora e profissional de fora, ou com a diretora presente ou ainda, apenas com a mediadora.

No caso de Rafael, o menino é atendido na Rede SARA e um dia antes havia começado o acompanhamento em uma fonoaudióloga. Assim, até o momento da entrevista, o único contato da escola com os profissionais que atuam com o menino foi por meio de um documento emitido pela Rede Sara informando sobre Rafael.

Sobre reuniões com os professores das classes com alunos com necessidades educacionais especiais, Ruth afirmou que acontecem do mesmo modo das demais. Acrescenta-se, ainda, uma discussão em conjunto com os demais professores nos conselhos de classe. São nessas trocas que acontecem durante os conselhos de classe, que os futuros professores das classes que os alunos com NEE vão conhecer as informações e características de seus alunos.

I: E esse processo de passagem de ano. Como isso se dá no colégio?  
 Diretora: Nem sempre permanece a mesma professora. Tem algumas turmas que acompanha a mesma professora, mas não todos os anos. Agora, os

coleguinhas e a mediadora são os mesmos.

I: E como acontece esse processo entre professora nova, professora antiga, mediadora?

Diretora: Geralmente no nosso conselho de classe a gente costuma colocar quem é a turma, quem você está recebendo, vendo quem eu to entrando... No final do ano, a gente costuma conversar, sim... Mesmo que depois isso mude... Não tá definido, pode ser que a gente tenha alguma alteração porque acontece às vezes de aumentar uma turma, diminuir uma turma... Então, a gente conversa sobre alunos do primeiro ao quinto ano. Primeiro, a gente faz do primeiro ao terceiro ano e depois do quarto e quinto. Aí fica todo mundo sabendo mais ou menos dos casos. E entre elas, elas pedem muita ajuda. “Ah! To vendo isso, como posso ajudar?”, “Processo tal, o que a gente pode adaptar?”. Isso eu vejo que elas conversam mesmo. E a gente faz a assinatura de uma revista chamada “Inclusão”, não sei se você conhece... Tem muita coisa interessante ali. Os professores costumam tirar coisa dali. Outros que não tem ninguém na sala, lêem e falam: “Oh, tem isso aqui, trouxe para você! Então, eles sempre trocam. Nós não temos aquela reunião formal só para isso... já tenho dentro do ano letivo isso, já vai caminhando já.

#### *5.3.1.5.4. Conflitos entre escola e família*

A relação escola e família envolve muitos fatores e está sempre precisando ser debatida, atualizada. Por vezes, acaba apresentando alguns conflitos. Ainda que estes não tenham sido valorizados por todos os entrevistados, pequenos atritos foram identificados pelos participantes.

Beatriz considerou que a troca de professoras em função da doença da docente regente da turma prejudicou um pouco a rotina de Rafael. Ela também percebeu que a professora substituta não tinha muito conhecimento para lidar com o filho, e ele começou a ser excluído das atividades. Tal situação ocorreu também na aula de educação física, como apontado anteriormente.

I: Ai você fez essa seleção com a professora e isso foi mantido?

Mãe: É não (risos), porque a professora que eu conversei no início do ano ela... Em março, eles começaram em fevereiro, em março ela passou mal, teve que se ausentar, foi operada às pressas, e, nesse meio tempo, o Rafael trocou de mediadora. Uma não vem, então veio uma outra professora. Quando eu soube já tinha outra professora em sala, aí começou a acontecer a questão de cantinho de sala, ficar observando os alunos é... É... Fazerem dever e ficar desenhando, o que já tinha acontecido antes quando ele era menor, então é...

I: Você tava falando dessa troca de professores, como está essa situação agora?

Mãe: É, tá instável. Eu também to tentando tomar pé da situação, porque a

outra saiu pra recuperar, essa professora... Uma professora, assumiu a turma, depois a outra voltou, depois de um período de repouso voltou, e ai semana passada ela teve que sair de novo pra uma outra cirurgia. Então, a outra deve assumir por mais um tempo. É como eu te falei, o ano tá começando agora...

Da parte da escola, Ruth e Fernanda foram contundentes ao falar das dificuldades dos pais em aceitarem as reais possibilidades e impossibilidades dos filhos. Ruth afirma que quando as crianças apresentam dificuldades cognitivas ou comportamentais na Educação Infantil, os pais, em sua maioria, não aceitam e começam a comparar com outras pessoas da família, atenuando o problema colocado pela escola.

I: E a senhora, já viu, já aconteceu essa cobrança bem clara, dos pais compararem os colegas?

Diretora: Existe. Existe até chegar em um nível maior. Depois que passa do terceiro ano, não, porque aí as diferenças são muito grandes. Mas na educação infantil ninguém aceita. Na educação infantil eles sempre se comparam. Se é agressivo, “ah, os coleguinhas também batem” [imitando um responsável]. Mas é o tipo, um tipo de agressividade diferente, até o contexto, a coordenação motora é diferente... Mas ali, eles não aceitam com facilidade. Mas depois, sim. Como lá na educação infantil, ou até os sete anos quando você relata alguma coisa, eles sempre falam assim: “ah, mas o meu filho mais velho era assim” ou o filho mais novo... tem sempre um irmão no meio. “Ele também era assim, mas depois mudou”. Teve até um pai que um dia disse: “mas parece que a senhora está falando de mim quando eu era criança. Eu era assim”. “Mas, não pai, eu não estou falando de você não, estou falando do seu filho” [resposta dela ao pai]. Então, eu vejo que tem uma dificuldade para entender a limitação.

Segundo Ruth, esse não reconhecimento das possibilidades reais da criança acaba trazendo muita cobrança para o trabalho do mediador. Fernanda reforça essa questão, dizendo que o relacionamento com os pais tem sempre fases, e que muitas vezes sofreu cobranças em relação ao seu trabalho com Tales.

I: Aceitam o que? Se você puder me dar exemplos...

Mediadora: Aceitam assim, ideias... ou o positivo da criança, como também o negativo, a resposta negativa. Ou mudanças, "ah poxa, tive uma outra ideia, será que a gente pode fazer isso?, será que eu posso conversar com a psicopedagoga para ver como eu posso trabalhar isso melhor nele, estou reparando que o comportamento dele está assim...". São essas coisas de mudança ou outras coisas que podem ser melhor, é difícil de lidar com os pais.

I: É, eles cobravam que você não estava trabalhando, ou alguma coisa assim? Havia esse tipo de...?

Mediadora: É, não. Diretamente, falar "você não está trabalhando", não. Mas você vê tipo, "poxa o Tales está aqui - como eu escutei agora no ano

passado - o Tales está aqui a cinco anos e a gente gastou dinheiro à toa". Às vezes eu chorava, já cheguei a ponto de chorar e "ah, então pega, não adianta, não tem investimento". Enfim, depois "Não, não falamos de você". Sabe? Uma situação muito difícil de lidar. Entendeu? Mas enfim, cobranças assim..., como teve esse vínculo, é até difícil de explicar, como teve esse vínculo de cinco anos...

A decisão de aprovar ou reprovar o aluno com NEE também aparece com uma situação de conflito. Ruth relatou algumas situações em que a escola e a mediadora se posicionaram contra a aprovação do aluno, por acreditarem que a reprovação poderia contribuir mais para o processo de aprendizagem das crianças, mas a família insistiu em passar de série.

A forma como a criança é avaliada também pode gerar problemas. Como falado anteriormente, a escola avalia as crianças de maneira diferenciada, a partir de relatórios e não apenas com notas. Contudo, a família de Tales questionou esse método.

I: E a partir do terceiro ano, que a senhora falou que as diferenças ficam mais visíveis. Ainda assim há cobrança dos pais quanto ao filho não estar aprendendo, de querer igualar?

Diretora: Sim. Por exemplo, a família do Tales queria que a gente desse uma nota para ele. Nota 10, nota 8. E ele tem uma paralisia cerebral severa. Ele não fala, ele não escreve, ele não tem coordenação motora, então, ele não estava no nível de quarto ano que era a idade que ele estava acompanhando. Mas ela queria uma avaliação. "Eu quero uma nota, quero prova" [mãe]. "Mas prova para o seu filho nessa realidade?" [diretora] Então assim, tem essa cobrança, sim.

Com relação à família de Rafael, Ruth afirmou que os pais não colocaram a dimensão do quadro real do menino e que, por ela, ele poderia inclusive ter voltado mais uma série. Além disso, contrastando com as informações da mãe – de que o menino havia sido ajudado demais nas avaliações – Ruth conta que percebe que, muitas vezes, o trabalho de casa de Rafael não é feito por ele, e que isso prejudica um pouco o desempenho do aluno, porque o deixa um pouco "preguiçoso".

Fernanda levanta uma questão de tensão em relação a todas as famílias de crianças com necessidades educacionais especiais: a dimensão entre direito e dever. Sem falar especificamente de uma família, a mediadora afirma que...

I: "E outras questões também não". Que outras questões?

Mediadora: Porque, assim, eu acho que se houve essa questão da inclusão,

lei inclusiva, os pais estão adorando, enfim, essa lei de inclusão e querem que os filhos sejam tratados como as outras crianças. Eu acho também que eles têm que ser tratados com questões de trabalho, de prova, de horário, de limites normais de uma escola. E também tem essa questão que sempre têm problemas com pais que... às vezes eles cobram isso da gente, que querem que os filhos sejam tratados iguais e, ao mesmo tempo, não querem. "Mas como, meu filho é especial?", entendeu?

### 5.3.2. ZONA SUL

#### 5.3.2.1. Mediação escolar

##### 5.3.2.1.1. Atividades do mediador escolar

A mediação é apontada por todas as participantes como instrumento fundamental para a efetiva inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Para Ana (mãe), o mediador é “uma pessoa que acompanha a criança, facilitador do aprendizado da criança na escola”. Cintia (mãe) entende que a mediação não está relacionada apenas ao aprendizado, mas a outros aspectos dentro da escola:

a mediação está ligada à inclusão escolar, uma criança especial necessita de um mediador que serve como ponte entre a escola e ela mesma, uma vez que ela não consegue dar conta do espaço, do tempo, do conteúdo e das relações. Então, o trabalho do mediador é adaptar essas questões da melhor maneira possível, individual, voltada para as necessidades da criança que faz a inclusão. E tem como finalidade a integração social, o crescimento harmonioso da criança e evitar situações de preconceito, abandono e violência.

Quando solicitadas a descrever o trabalho de mediador, Roberta e Gabriela ressaltaram pontos mais relacionados com seus cursos de graduação. Ainda que tenha falado sobre seu compromisso com o aprendizado dos alunos que assiste, Roberta chamou atenção para a importância da socialização. Afirmou que a mediação é “um trabalho de inclusão da criança especial” e que depende do “diagnóstico” apresentado pela criança.

I: Se você tivesse que dizer para uma pessoa (...). Como é que você apresenta o trabalho de mediador?

Mediadora Roberta: Olha, é um trabalho de inclusão da criança especial. Depende muito de como é o diagnóstico, porque o trabalho de mediação para

um Síndrome de Down vai ser diferente do que um trabalho para um autista. São necessidades diferentes. Então, se a necessidade for socialização, que geralmente eu prefiro, geralmente é o que eu pego. Porque eu sei até onde eu posso ir... na minha área. Eu explico que a gente vai tentar que ele participe mais da rotina da sala, da rotina dos professores, das aulas. Para que ele aproveite mais. Para que ele aproveite uma aula de corpo e movimento com melhor aproveitamento do que se ele não tivesse. Então, a gente explica isso para os pais. Que ele vai ter um aproveitamento muito melhor das aulas porque tem uma pessoa que tem uma atenção voltada exclusivamente para ele.

Como será apresentado posteriormente, Roberta prefere atender casos que envolvam mais dificuldades na área de “socialização” porque se acha mais preparada para isso, uma vez que é estudante de psicologia. Ela acredita ainda que as crianças com severos prejuízos cognitivos devem ser mediadas por pedagogos, não por psicólogas.

Gabriela, pedagoga, também falou sobre o caráter socializante da mediação ao definir essa atividade, mas igualou o mediador ao professor particular.

I: Se você tivesse que dizer para uma pessoa (...). Como é que você apresenta o trabalho de mediador?

Mediadora Gabriela: O trabalho do mediador é um trabalho lindo. Hã... é um professor particular em sala de aula. Esse é meu ponto de vista. Por isso que eu acho que é necessário ter uma formação acadêmica nessa área, né? Mas, ao mesmo tempo em que você tá dando uma aula particular, você também tem que procurar buscar naquela criança um contexto socializado, inserir no grupo, para que não fique disperso - e justamente isso. Ele precisa de uma atenção direcionada, precisa de um foco, por isso eu acho que é importante o papel do mediador escolar.

Valéria, a supervisora de inclusão, concorda que a mediação é algo necessário à inclusão, tendo em vista a falta de preparo das escolas, mas acredita que é necessário ter cautela com a adoção dessa atividade.

I: O que você acha [da mediação escolar]?

Supervisora: Eu acho que a mediação é importante. É importante ela acontecer porque as escolas não estão preparadas ainda para lidar com os alunos de inclusão sem uma pessoa para ficar com eles. Em alguns casos, tem que ter contenção, precisa sair de sala porque não tem concentração, ou porque precisa fazer uma atividade que ele fale mais, que ele verbalize mais. Então, eu acho que é importante. Mas acho também que é preciso ter uma cautela muito grande para colocar quando realmente tem necessidade. Porque pode vir a virar uma bengala para alguns casos de alguns alunos. É difícil falar de uma maneira geral, porque a inclusão é muito específica de cada aluno. Então, eu tenho sempre essa preocupação. Eu acho importante, valorizo muito as mediadoras, porque tem aluno que não tem como ficar na



sala sem mediadora, dependendo do perfil. Mas tem outros que a gente estimula sempre a autonomia, para ele circular pela escola, para quem sabe, no futuro, a mediadora ir ficando em um segundo plano.

Embora tenha essa preocupação, ela conta que nunca teve um caso parecido no colégio. Para evitar que isso aconteça, quando orienta suas mediadoras, sempre pede que as mesmas prestem atenção nesse fator e sempre que possível, deixem as crianças por algum momento sozinhas para interagirem com seus pares sem a presença delas.

Esse é justamente, para Valéria, o ponto negativo da mediação. Como entende que existe uma “linha tênue entre se disponibilizar a ajudar e virar uma bengala”, ela acredita que, em uma mediação mal conduzida, a criança pode ficar muito ligada à mediadora e não “interagir com os outros”.

O vínculo entre mediador e criança também foi apontado por Gabriela como um ponto negativo, entretanto com ponderações diferentes de Valéria. Gabriela disse que estabeleceu um vínculo mais do que profissional com Milton e acha que isso poderá fazê-lo sofrer quando a mudança de mediadora for necessária.

Ana, mãe de Pedro, afirmou que os pontos negativos da mediação são o custo financeiro que a família passa a ter e a falta de regulamentação quanto ao serviço, podendo incorrer em processos trabalhistas. Já Cintia contou que o único ponto negativo se refere aos dias em que a mediadora precisa faltar e ela não sabe se leva o filho ou não à escola.

I: Qual o ponto negativo da mediação? Existe?

Mãe Cintia: Ah, eu nunca parei pra pensar num ponto negativo. [pausa] Assim pra mim o único ponto negativo é... por exemplo, a mediadora dele falou que amanhã ela tem uma prova do DETRAN, que ela não vai poder ir. Então, pra mim, o lado negativo é que eu fico assim “ah será que eu levo ele sozinho, deixo ele lá sozinho, ou não? Será que ele fica em casa?” Então, às vezes, ele perde aula porque ela não pode ir.

Roberta ressaltou que o ponto negativo de seu trabalho é a falta de preparo dos colégios para a inclusão. Ela é contundente em sua crítica à exclusão que esses colégios proporcionam às crianças com necessidades educacionais especiais.

I: E pontos negativos? Apontaria alguns?

Mediadora Roberta: Ponto negativo: eu acho que os colégios não estão prontos para receber a criança especial. Há muito essa coisa de: “Ah, somos um colégio inclusivo”. Não, não é. Quem inclui é o mediador. O colégio tem esse discurso que inclui, mas, na verdade, ele não inclui, ele exclui mesmo. É bem excludente. Quando se tem dinheiro para pagar um mediador a

criança sofre menos, mas se você tem uma família que tem uma criança especial e ele vai fazer a matrícula e o colégio tem aquele discurso da inclusão, mas a criança não tem mediador, ele não está incluso. Ele está ali. Ele está participando, mas ele é só espectador e se ele perceber que ele é espectador. Ele está ali. O pai está pagando a mensalidade para ele ficar dentro de um lugar que tenha pessoas que olhe ele, mas ele não está participando. Nem os professores tem a formação para lidar com aquilo. Porque é uma criança muito irritada, que talvez bate nos amigos, que morde, que não tem a noção ainda das coisas. Então, é uma criança que tira a paciência, que faz xixi na roupa, que faz coco na roupa, e ninguém sabe lidar com isso. Até sabe, né? Com bondade, com jeitinho... “Ah, ele é tão bonitinho, é legalzinho”, mas você sabe que no técnico mesmo a escola não tem. Não tem material estruturado, específico, para as necessidades. Então, você vai fazendo o que você pode. Se a família tem dinheiro para mediador, a criança desenvolve muito bem, dependendo da necessidade dela e da formação do mediador. Mas se não tem, realmente, a criança sofre com isso.

Quanto a pontos positivos do trabalho de mediação, Roberta afirma que é, justamente, a possibilidade de fazer com que essa criança, que é excluída da escola, possa participar das atividades que antes só observava.

(...) Porque ele demanda de muito mais atenção, de muito mais paciência. Então, pra mim, o grande ponto positivo é a oportunidade que você dá dele ser igual, dele realmente estar incluso. Participar um pouco do que as outras crianças experimentam. Para que seja acessível a ele toda essa rotina, entendeu? Que ele antes era uma criança que ficava só aos arredores da sala. Ele só via as coisas acontecerem. Não estava se percebendo como uma delas. Então ele ficava sozinho. Agora com o mediador, não, ele está junto.

Para Gabriela, esse também é o ponto positivo. Falando especificamente de seu trabalho com Milton, ela diz que o ponto positivo foi fazer com “que ele criasse um bom vínculo com o ambiente em si, embora não tenha sido um ambiente acolhedor para ele”. No entanto, com sua presença, ele se sente bem lá.

Para as mães Cintia e Ana, o ponto positivo da mediação é saber que seus filhos estão sendo bem tratados e que não serão segregados.

I: De um modo geral, nesse pouquinho tempo, o que você conta como ponto positivo da mediação?

Cintia (mãe): Olha eu me sinto muito segura de saber que meu filho não está lá sozinho, porque ele não consegue falar, ele não tem essa capacidade de se expressar, ele até tem mas ainda é muito rudimentar. Por exemplo, (...) se ele se machuca, ele não consegue dizer o que aconteceu com ele. Ele chora, ele fica agressivo, ele irritado, mas ele não consegue dizer “ah eu bati o dedo”, “ah fulaninho me mordeu”. Então, pra mim, é muito importante ter uma pessoa lá com ele.

I: Posso te perguntar os pontos positivos e os negativos da mediação? Podem ser como um todo, não só especificamente relacionado à Roberta.

Ana (mãe): Em geral, né, em geral, é... Positivos, eu acho muitos, porque essas contribuem para o desenvolvimento da criança. Então, acho totalmente positivo se a pessoa é bem conduzida, se sabe o que ta fazendo, porque também se não souber vai segregar a criança. Todos aqueles..., aqueles medos que a gente tinha e que eu acho que todos os pais têm de...de que a criança fique isolada (...).

Sobre as atividades desenvolvidas pelos mediadores, Roberta conta que sempre trabalha com um caderno de anotações sobre o dia-a-dia da criança. Esse caderno é chamado de “caderno vai e vem”. Nele seguem as informações de como foi o trabalho com a criança naquele dia. Ela solicita que a família também relate como foi a manhã em casa e os eventos importantes do final de semana, para que ela possa aproveitar algumas informações na sala de aula. Assim, por exemplo, pode pedir para que a criança conte, na rodinha da sala de aula, como foi o passeio do final de semana. Além disso, Roberta tenta incentivar o relacionamento de Pedro com os colegas de classe.

(...) As crianças não chamavam ele para brincar, porque ele era uma criança, assim, apática. Ele não interagia nas brincadeiras e comigo. Eu faço um pouco isso por ele. “Me empresta o brinquedo Pedro”, “Vem cá coleguinha, brincar com o Pedro”, “Olha, ele vai fazer carinho em você”. Quando ele pega no cabelo, às vezes ele pega sem interesse nenhum, mas eu já dou sentido aquilo ali. “Ah olha como ele gostou do seu cabelo, ele está passando a mão no seu cabelo”. Pedro hoje é uma criança muito mais aceita. As crianças “Ah tia, vou fazer um bolinho de areia para o Pedro, bolinho de chocolate para o Pedro”. E aí faz, ele já ri, já fica aonde estão elas, então assim, esse tipo de evolução é bem legal dele perceber isso.

Além da socialização, nas atividades propostas pela professora, ela auxilia o menino a fazer recorte e colagem, pois ele ainda não tem coordenação para segurar o lápis, faz pintura com os dedos, em vez de usar lápis de cor ou giz de cera, usa massinha, entre outras coisas.

Já Gabriela afirma que não consegue fazer muita coisa por Milton em função das limitações impostas pela escola. Relata, então, que sua principal função é conter o menino dentro de sala. Para isso, ela conta que:

(...) É muito difícil mesmo [de trabalhar]. Na forma legalizada, eu não consigo fazer. Então, eu pego o meu celular rapidinho, escondido, e coloco ele sentado. Quando ele já está distraído, eu puxo rapidinho, guardo para ninguém ver e vou interagindo com ele. Ele gosta muito de massinha ou, então, desenho livre. Ele fica basicamente nisso. Claro que tem um momento em que a turma está em atividade livre, com blocos de construções, Legos, vários brinquedos e aí eles podem circular livremente, cantar, brincar. Então, é

um momento em que ele explora bastante o espaço. Mas no momento da rodinha, da explicação, é uma questão mais difícil mesmo de trabalhar.

Afirma, com tristeza, que não desenvolve tudo o que poderia com Milton porque a escola não deixa. Compara sua atuação com a outra menina que assistiu. Com essa menina, Gabriela fazia adaptação do conteúdo trabalhado em sala e também das provas. Trabalhava em um sistema de parceria com a coordenação, professores e profissionais que atendiam a criança, e conseguia perceber grandes avanços no aprendizado da menina.

Essa limitação ao seu trabalho é identificada como a principal dificuldade enfrentada por Gabriela enquanto mediadora. Ela acredita que, por ser um “serviço pago pela família, as escolas às vezes não gostam, não se sentem confortáveis” e criam muitas dificuldades “para aceitar a mediação, para permitir que se realize um trabalho legal”.

Outra dificuldade ressaltada por Gabriela é expectativa que a família cria em relação às notas. Segundo ela, “na cabeça de alguns pais é o mediador que responde prova, e não é” e, por isso, cobram que os filhos tirem nota máxima em todas as provas. Mas, ela afirma que não se trata de fazer a prova. O mediador está ali para “facilitar a forma com que ele [o conteúdo] chega até você [o aluno], com uma linguagem diferenciada”, e não para dar as respostas.

Roberta (mediadora) concorda com o primeiro apontamento de Gabriela. Afirma que, muitas vezes, percebe que o professor se sente um “pouco invadido” com a presença do mediador. Acredita também que além da exigência da nota, pode ocorrer, por parte da escola, uma falsa impressão de que o conteúdo é muito facilitado para a criança.

Ela também contou que, especificamente no caso de Pedro, enfrentou uma dificuldade com a família no início do trabalho.

(...) A família foi resistente à mediação, né? Passou isso para mim até no nosso primeiro encontro, de que eles achavam que não tinha necessidade. Como o colégio pedia muito, e tudo mais, eles acabaram cedendo a isso. É uma família... Eu tive que explicar muito, incansavelmente, meu trabalho para eles. Então, assim, me pareceu um pouco de descrédito, não acreditava naquele trabalho, eles me viam um pouco, porque tem essa confusão para os pais de achar que é uma babá de luxo, sabe? Te dar funções que, às vezes, seria do auxiliar. Por exemplo, trocar fralda. Mediador não faz isso. Mediador acompanha a criança até o banheiro e ele tenta adaptar aquilo se ele achar que tem necessidade de adaptar.

Embora essa dificuldade tenha se apresentado no começo, Roberta afirma que, pouco tempo depois, ao acompanhar seu trabalho, a família mudou de postura.

Roberta e Gabriela divergem em um aspecto importante sobre o trabalho de mediação: a participação em festas e passeios. Roberta entende que a companhia do mediador nas festas escolares pode gerar uma exposição desnecessária para a criança. Acredita que...

(...) A criança tem que ter um momento de estar na festa com os pais e o pai vivenciar um pouco da dificuldade que é para a criança estar ali, entendeu? Estar fora daquele ambiente de sala de aula. Eu acho que essa experiência com o pai é muito bom. E não acho que tenha necessidade de expor a criança a estar com um mediador ali, controlando alguma coisa que ela venha a fazer.

Já Gabriela não compartilha dessa ideia. Ela acredita que o mediador pode participar de todas as atividades extras na escola junto à criança.

As duas mediadoras apontam que é importante o contato com a equipe profissional que atende a criança fora da escola. É essa relação que garante o sucesso do trabalho. Gabriela relata que tem reuniões periódicas com a equipe e Roberta conta que já acompanhou os atendimentos de Pedro em todas as consultas, exceto ao psiquiatra, para conhecer as profissionais.

Ainda falando dos profissionais que assistem à criança, Roberta chamou atenção para alguns equívocos que esses profissionais cometem ao falarem sobre ela.

(...) Às vezes, o terapeuta tem uma horinha, durante uma semana, com aquela criança e faz um laudo. E faz um laudo que quando você lê, você fala assim: “Gente, não é essa criança. A criança que eu trabalho todo o dia não é essa a criança do laudo”. Aí, os meus laudos são... eu geralmente passo para a mãe no meio do ano, assim, eu faço um laudo de evolução e eu passo para a mãe.

Ela acredita que, muitas vezes, os terapeutas não são sinceros com as famílias. Falam de uma melhora da criança que não é real, para garantir que aqueles responsáveis continuarão levando seus filhos ao atendimento.

(...) Porque tem essa coisa de fantasiar. (...) Que lá dentro da sala da terapia a criança não produzia nada, super irritado, jogava tudo pro ar, super descontrolado. A medicação estava errada... Às vezes, até os pais não sabiam manipular direito a medicação. E quando descia com a criança e entregava pro pai: “Ai, ele foi ótimo”. Então, eu acho que os terapeutas tem um pouco aquela preocupação de manter aquele cliente. E não é a criança, é aquele cliente ali com ele, entendeu? E não é justo. (...)Aí, dá um pouco uma florida, porque trabalhar com criança especial é caro, eles pagam bem para isso. As famílias que tem criança especial, elas pagam terapeutas caríssimos, né?(...) Então, assim, os profissionais que atuam nessa área, eles ganham muito bem. Mas também existe aquele que, por ganhar tão bem, você não quer perder uma criança que te paga 1000 reais por mês, né? Você dá uma florida no diagnóstico(...). Porque aí o pai conversa com o outro: “Pô, lá ele já está fazendo isso, lá na terapeuta dele ele já está fazendo isso. Aqui, ele não está

fazendo não? Então, acho que lá é melhor. Leva para lá”.

É justamente estes problemas que fazem com que Roberta não continue trabalhando com mediação. Ela conta que a mediação sempre funcionou como um auxílio para pagar seus estudos mas que, ao mesmo tempo, ela fez estágio e cursos em outras áreas. Afirma que, assim que se formar, pretende procurar emprego em outra área e só continuará na mediação enquanto uma boa proposta de emprego não surgir.

Gabriela possui uma visão diferente. Ela pretende fazer da mediação sua profissão e dividir seu tempo entre a mediação de manhã e o atendimento clínico como psicopedagoga a tarde.

Sobre o tempo de permanência do mediador com a mesma criança, ambas possuem concepções semelhantes. Gabriela entende que “dois, três anos é um tempo legal de fazer um trabalho”, sem “fazer com que a criança fique dependente” do mediador. Embora não delimite exatamente a quantidade de tempo dessa relação, Roberta também pensa que um período muito prolongado com a mesma criança possibilita o estabelecimento de um vínculo mais pessoal, quase familiar, diluindo o vínculo profissional.

#### *5.3.2.1.2. A construção das avaliações das crianças com NEE*

O tema da avaliação escolar dos alunos de inclusão não é devidamente considerado nas escolas que as participantes atuam, em função da aprovação automática. Ainda que Valéria tenha ressaltado a importância da nota, não se percebe um movimento sistemático sobre o processo de avaliação escolar, uma vez que o aluno precisará passar de ano.

I: E como é esse manejo sobre avaliação, reprovação?

Supervisora: Aluno de inclusão, tá na lei que é aprovação automática. Então, a gente não reprova. Mas, a gente sempre leva em consideração as notas. Dependendo, é claro, do caso. Mas sempre tem algum valor. Realmente a nota é muito importante. Mas têm crianças que não têm como. Têm crianças que não fazem nem prova. Elas ainda estão entrando em ritmo de trabalho de casa, dever escolar. Então, depende muito mesmo.

Com Roberta (mediadora), a situação se repete. Embora, não seja sua realidade atual, porque a turma de Pedro não passa por avaliações, ela conta que, em uma das escolas que trabalhou, não havia sequer a possibilidade de se efetuar uma avaliação adaptada.

Eu propus que eu ajudasse ele a fazer a prova em um ambiente separado. Porque, se você fizer na turma, você vai acabar dando a resposta para os outros, né? Mas você não pode. Você não pode fazer a prova com ele separadamente, nem o professor pode fazer isso também. Tem que ser no mesmo ambiente. E, na hora da prova, a professora falava assim: “Olha, não estimula muito. Você tem ler com ele o enunciado e deixa ele fazer”. Eu não poderia falar: “Mas isso aqui é aquilo, lembra que a gente estudou isso?”. Não pode. Porque você está ajudando a turma também. Você acaba interferindo na avaliação deles.

#### *5.3.2.1.3. A falta de integração entre mediadores*

Assim como na escola da zona norte, não há um projeto de integração dos mediadores que atuam nas instituições. Segundo Valéria, a inexistência de um trabalho em conjunto com todos os mediadores, como uma reunião regular, se dá em função da diversidade das questões apresentadas pelas crianças por elas mediadas. A supervisora aponta ainda que grande parte dos mediadores não dispõe de tempo para se conhecerem porque exercem outras atividades imediatamente após o término da mediação.

Na escola de Gabriela, o relacionamento entre os mediadores é proibido. Esta regra lhe foi apresentada na primeira reunião que teve com a coordenadora do colégio.

I: Vocês desenvolvem algum tipo de trabalho juntos?

Mediadora Gabriela: Não. A gente não pode nem se falar. E como não somos funcionários da escola, e como são questões diferentes, eles pedem que a gente não tenha contato um com o outro.

I: A escola pede isso?

Mediadora Gabriela: A escola. Porque são salários diferenciados, são questões diferenciadas. Então, a gente não pode ter nenhum tipo de comunicação dentro da escola.

Embora não tenha contato com os mediadores que trabalham na mesma escola, Gabriela se relaciona com mediadores de outra escola em que trabalhou e também com participantes de grupos de mediação em redes sociais. Acha importante esse contato para trocar experiências.

Roberta foi a primeira mediadora da escola de Pedro. Poucos meses antes da realização da nossa entrevista, outra mediadora começou a trabalhar no colégio, mas no Ensino Médio. Em função disso, o colégio contratou uma coordenadora de inclusão. Mas as

reuniões com a coordenadora são feitas individualmente, não há um trabalho com as duas mediadoras ao mesmo tempo.

#### *5.3.2.1.4. A mediação como possibilidade de inclusão*

Acostumada com outra realidade de Educação Inclusiva e, principalmente, de Educação Especial, Cintia aponta muitas questões sobre a inclusão realizada no Rio de Janeiro. Discorda, por exemplo, da falta de escolas especiais para matricular as crianças com necessidades educacionais especiais:

(...) acho que deve ser uma escolha da família, entendeu? Tem aquela lei de que a escola não pode recusar matrícula das crianças especiais. Mas e se ela não tem estrutura, entendeu? Não adianta você botar o seu filho, você pleitear aquela vaga, porque você tem direito, porque tem a lei, se a escola não tem estrutura, então...

Apesar do pouco tempo em que está no Brasil, percebeu que só há inclusão quando há um mediador atuando ao lado da criança. Isso acontece justamente pela falta de preparo das escolas para receber esses alunos. Comparando com sua experiência na Alemanha, afirmou que, lá, seu filho não precisava de mediador porque ele freqüentava uma escola especial em que “tudo era esquematizado, especializado, então, não havia essa necessidade. Porque as terapias ocorriam dentro da escola, todo o pessoal da escola era formado para crianças especiais”.

Já Valéria, a partir de sua experiência como supervisora de inclusão, afirma que deve haver um processo permanente de reflexão por parte da escola para que as coisas ocorram da melhor maneira para as crianças. Ela fala que “quando trata de mediação, inclusão, a gente tem sempre que pensar se está indo pelo caminho certo. Como a gente tá acostumado com as coisas típicas, por ser atípica, a gente pode pender para um lado ou para o outro.”

Aponta também que a presença de alunos de inclusão traz benefícios para os demais alunos da escola.

I: Como você avalia o trabalho de mediação?

Supervisora: (...) Esse fato de as escolas terem que admitir alunos de inclusão, eu acho isso fantástico! Acho que é o desenvolvimento de uma sociedade mais humana. E eu acho que tem um ganho importante para os outros alunos, que aprendem a conviver com a diferença, acabam dando



mais valor às coisas que eles têm porque veem a dificuldade do outro. (...) Realmente, a mediação é importante, pelo menos no cenário que a gente tem agora.

#### 5.3.2.1.5. A formação acadêmica

Todas as entrevistadas ressaltaram a importância de uma boa formação acadêmica para exercer a atividade de mediadora. Não houve um consenso sobre o curso de graduação a ser exigido, muito menos sobre área de pós-graduação.

Valéria, que é pedagoga, declarou que percebe mais dificuldades de adaptação curricular das mediadoras formadas em psicologia, por exemplo. Mas não percebe dificuldades das pedagogas em relação a problemas comportamentais. Acrescenta que as pedagogas “sabem lidar com a maior parte dos alunos” e que “às vezes, o psicólogo vem com [a ideia de], tem que analisar o comportamento dele [da criança]”. Conclui dizendo que, o ideal, seria uma pessoa com pós-graduação em psicopedagogia, pois conseguiria abarcar as duas dificuldades, pedagógica e social/comportamental.

Ana (mãe) afirma que a boa formação do mediador implica na qualidade do seu trabalho, e mais, na real inclusão da criança assistida. Acredita que sem uma boa formação, sem prática para lidar com a criança, o aluno acaba ficando “isolado”, pois essas “crianças que têm muita dificuldade de interação, podem então ficar mais ainda no mundo delas e usar a pessoa como instrumento. Porque a criança que tem dificuldade quer usar muito o outro, pra pegar as coisas” e não se esforçam para interagir com seus pares.

Roberta, que media o filho de Ana, também fala da importância da área de graduação para o serviço de mediação. Ela também entende que o mediador da área de psicologia pode ajudar mais quando a questão é de socialização ou de dificuldades de comportamento, enquanto o pedagogo é mais indicado para déficits pedagógicos mais severos. Afirma que, por isso, só aceita crianças com necessidade de ajuda na socialização.

Considera ainda que a formação de mediador escolar como existe hoje (ou seja, pequenos cursos promovidos por instituições particulares) é “muito deficiente”.

I: Você acha que alguma coisa poderia ter sido conduzida de forma diferente?  
 Mediadora Roberta: Olha, eu acho que a formação de mediação escolar é muito deficiente. Eu acho que um curso de final de semana não capacita ninguém para trabalhar com uma criança especial. Eu acho que as faculdades não têm matéria que habilite alguém, principalmente a gente da psicologia.

Somos os menos habilitados a trabalhar, talvez, com uma criança especial. E, assim, o que eu posso contribuir hoje como profissional de mediação é devido à minha supervisão, que eu tive com os outros profissionais, e observando como eles trabalharam. Então, eu adaptei um pouquinho do que eu vi de todo mundo e eu faço um trabalho. Um trabalho muito diferenciado do que eu vejo outros mediadores trabalhando. Porque, às vezes, o mediador só senta do lado da criança e fica: “Não faz isso. Não faz aquilo”. A criança não fica muito... não estimula muito. Então, são mediadores totalmente mal preparados para fazer o que fazem.

Percebe-se, a partir do comportamento criticado por Roberta, que muitos mediadores não fazem plenamente a inclusão. Isto é, a criança está na sala de aula apenas para cumprir a lei, e não para desenvolver suas habilidades.

Gabriela também concorda que o mediador precisa ter, no mínimo, um curso de graduação em pedagogia ou psicologia. Justifica seu posicionamento mencionando o fato de que, na escola onde atua, há um mediador formado em Biologia que “fica completamente perdido” com a criança, não sabe como intervir. Gabriela considera, tal como Valéria, que o curso de psicopedagogia é a melhor opção para os mediadores. Aliás, foi a pós-graduação nesta área que possibilitou a sua entrada na área da mediação.

Além disso, ela afirmou que o curso de mediação foi muito importante porque:

(...) trouxe a teoria que ficou um pouco pendente na faculdade e na pós, também. Principalmente em relação ao autismo. O curso foi basicamente voltado para trabalho com autista. E o ensino de como preparar o material, como adaptar. Trouxe vários exemplos, vários momentos para a gente pensar em produzir novos materiais.

Cintia, mãe de Milton, faz uma comparação entre o preparo da mediadora de seu filho (Gabriela) e os profissionais da escola. Ela acredita que a formação de Gabriela a capacita para atuar com seu filho, mas não percebe o mesmo dos profissionais da escola:

I: Você acha importante ter algum tipo de formação específica pra mediação?  
Cintia (mãe): Ah, claro! Muito importante porque como que você vai lidar com uma criança especial... Como... Por exemplo, esse foi mais um dos motivos que eu achei importante o Milton ter a mediação. Porque essa escola, ela faz a inclusão, mas eu não sinto os profissionais ali preparados. Eles não têm uma formação especial.

I: E cabe a formação de mediadora dele?

Cintia (mãe): Não, não, não to falando de mediadora. To falando da escola. A mediadora dele tem, ela...ela é formada em pedagogia. Ela fez cursos sobre autismo, e tal, ela tem alguma formação. To falando em relação à escola. Eu acho muito importante, claro, a mesma coisa que você... sei lá, você ter... sei lá, ter uma formação de costureira e depois ir trabalhar como arquiteta. Você

tem que se formar, acho muito importante. (pausa) A capacitação, né? Isso é muito importante, o profissional saber o que ele está fazendo. Saber atuar, saber como lidar com aquele caso especial que é diferente de você trabalhar com crianças normais e trabalhar com crianças especiais.

### 5.3.2.2. O dia-a-dia com a criança com NEE

Ao falar de sua relação com Pedro, Roberta afirma que eles se dão bem e que o menino já responde aos seus comandos.

Desde que eu comecei a trabalhar com ele, ele mudou muito, é uma outra criança no colégio. Ele agora, a gente dá o comando de sentar na rodinha, coisa que ele nem, nem me ouvia, agora ele já sabe, ele senta. Ele já sabe os momentos, ele já está por dentro da rotina dele. Ele sabe o momento de pátio, o momento de água. Na hora de beber água ele senta junto com todo mundo, isso não acontecia. Ele ficava solto pela sala. Muito difícil uma turma de 15 pessoas, dois profissionais darem conta de 15 crianças na verdade. Então assim, ele ficava um pouco solto. Assim, perifericamente na sala, mexendo em algumas coisas. Elas tinham dificuldades de trazer ele para essa rotina do que estava acontecendo e foi pedido esse mediador, então eu faço esse papel.

Apesar das dificuldades impostas pelo colégio, Gabriela também confirma que tem uma ótima relação com Milton. Conta que fala algumas palavras em inglês com ele, mas todos os comandos são em português, porque a escola exigiu. Além disso, ela usa Comunicação Alternativa com o menino. Essa relação já está tão estabelecida que ela acha que virou um vínculo materno. Nas férias de julho, a mãe solicitou que ela enviasse fotos e que se encontrassem porque o menino estava sentindo sua falta. Ela afirma que o vínculo deixou de ser profissional e teme pelo momento em que precisarão se afastar

I: Como é que você se sente com esse relacionamento além da escola?

Mediadora Gabriela: É... no início, eu achei bem legal. Eu fiquei muito feliz, mas depois eu fui vendo que já não era uma coisa tão bacana assim, que é uma relação que uma hora vai acabar e eu acho que vai ser mais difícil pra ele encarar uma nova pessoa, criar um novo vínculo que depois venha a se romper novamente. Acho que esse ciclo para ele é mais difícil e eu me preocupo com isso.

Em contrapartida ao afeto que existe entre os dois, Gabriela afirma que o relacionamento da professora e da auxiliar com Milton é muito ruim. A professora tem medo de Milton apesar do menino não ter nenhum traço de agressividade, segundo Gabriela, porque foi agredida por outro aluno autista. A auxiliar também apresenta o mesmo comportamento e

não se aproxima do menino. Por isso, a professora não incentiva a participação de Milton na rodinha de leitura. Já com os professores das atividades extras (inglês, música, educação física e ateliê), Milton não tem problemas. Nesses momentos, inclusive, se afasta de Gabriela

I: Nesses momentos ele está interagindo com a turma?

Mediadora Gabriela: Está. Ele interage super bem. Ele não fala, ele não consegue brincar junto, mas ele está no meio, ele participa, ele não me permite, é um momento em que ele não quer estar perto de mim. Se eu chego perto ele sai. Que ele já entende que ele pode ficar a vontade com a turma dele.

### 5.3.2.3. Professores e mediadores: um trabalho diário

Valéria conta que a relação entre mediadores e professores depende da série em que a criança esteja. Ainda que, em seu colégio, “toda a escola se envolve” com a inclusão, ela relata que “no fundamental I é mais fácil dessa relação fluir porque o professor tá o dia todo com ele, ele conhece mais o aluno. No fundamental II, os professores têm pouco tempo em sala para conhecer esse aluno e acaba sendo um pouco mais complicado.” Assim, no ensino fundamental II, mesmo quando o aluno está trabalhando com tarefas muito distantes daquilo que está sendo apresentado pelo professor em sala de aula, ela “tenta fazer com que ele [professor] se envolva. Nem sempre isso é possível de acontecer.”

Roberta tem a impressão que nem sempre a mediação é bem aceita pelo professor, lhe parece que o professor se sente invadido. Ela conta que, na primeira escola que trabalhou como mediadora, isso ficava bem claro e acabava prejudicando seu trabalho.

O professor se sente um pouco invadido por ter um profissional na sala dele, talvez vigiando o trabalho. Talvez ali... Ele se sentia nessa posição, né, de um estranho em sala de aula. Às vezes, na adaptação do trabalho para a criança, você mudava um pouco o que o professor passava. Passava uma coisa mais fácil (...) Pra facilitar o entendimento você materializa aquilo e o professor, às vezes, não concordava com aquilo. Mas você sabendo que, se fosse no método do professor, a criança não ia ter o mesmo objetivo. Se você facilitasse um pouco mais, se você trazia material externo da sua casa, você preparava e esse material não era aceito. Eles falavam: “Não pode usar. Aqui eu faço de outra forma, está tirando a concentração das outras crianças. Você está trazendo a atenção da sala para você. Eu to ficando, está difícil de controlar a turma, eles veem seu material...” Aí eu deixei de levar material, trabalhava só com o que tinha na sala, (...). E, pelo que eu vejo, nas minhas outras amigas que fazem isso, é o mesmo problema. Então, a gente, o trabalho,

o material não estruturado que a gente usa só mesmo o que tem - giz de cera, alguma coisinha da sala mesmo.

Ela diz que, na escola atual, não vem enfrentando essas dificuldades. A professora aceitou parte de suas ideias e tem feito a adaptação de algumas atividades e desenvolvido outras junto ao menino em sala de aula.

Gabriela tem outro tipo de experiência. Conta que conversa muito pouco com a professora, porque o dia é muito corrido. Quando é requisitada para ajudar em alguma coisa – como emprestar o celular no dia em que a professora havia esquecido seu aparelho – ela tenta auxiliar. Entende que a professora a concebe como alguém que vai protegê-la do perigo que é aquela criança

I: Como você ficou sabendo dessa dificuldade dela de lidar com autismo em função de... ?

Mediadora Gabriela: É... Ela que falou. Ela chegou para mim: “Ai que bom que ele vai ter uma pessoa para ficar com ele porque eu não estou preparada psicologicamente. Porque eu já passei por isso ‘assim, assim, assado’... Então, eu morro de medo de que venha a acontecer novamente”. Ela foi bem direta. “Então eu só te peço para que você esteja atenta para que ele não venha a agredir nenhuma criança”. Foi assim que ela falou comigo.

#### 5.3.2.4. Relação mediação – escola – família

##### 5.3.2.4.1. A inclusão como obrigatoriedade da lei

Roberta conta que precisou lidar com a falta de experiência do colégio de Pedro para com os alunos com necessidades educacionais especiais e os mediadores. Ela foi a primeira mediadora a atuar na instituição e teve a possibilidade de passar sua experiência para a coordenação da escola.

I: E nessa escola, houve alguma dificuldade para você exercer o seu trabalho de mediação?

Mediadora Roberta: Então, eles também não conheciam. Eu é que estou levando um pouco sobre o que é inclusão. Aí, eu levei um pouco da minha experiência para a coordenação. Eles aceitaram super bem, então a gente está trocando muito. E, depois que eu entrei, eles contrataram uma coordenadora de inclusão. Ela é especializada em crianças especiais, ela trabalha na FAETEC com formação de crianças especiais. Então, assim, a gente agora

está tendo troca. Então, assim, o colégio está muito aberto, muito acessível a isso, a gente tem trabalhado em uma parceria muito boa. O colégio está vendo, está tendo até projetos disso, sabe?

Esta não é a realidade vivida por Gabriela e Cintia na escola de Milton. Gabriela conta que a escola tem poucos mediadores e não tem uma proposta adequada para incluir Milton. Ela tenta utilizar a sua experiência como mediadora em outro colégio, que contava com um serviço mais sistemático, mas isso não é aceito.

A escola tem poucos mediadores e eles são construtivistas. E não conseguiram perceber que, para um menino autista que não fala português, que só fala alemão e inglês, e que está inserido em um contexto que não é dele, ele precisa ter um trabalho diferenciado, ele precisa ter um material adaptado. Então, isso é uma questão que ainda vem sendo discutida com a escola desde fevereiro. Cada vez mais a gente vê que não vai ser possível. Então, ele está ali dentro apenas depositado e a minha função ali, infelizmente, está sendo mais de contenção, evitar que ele não atrapalhe o andamento da aula... Enfim, não é o trabalho que deveria ser feito, não é o trabalho que eu gostaria de fazer.

Cintia (mãe) percebe as dificuldades enfrentadas por Gabriela e não concorda com a forma de inclusão realizada no colégio. Afirma que continua procurando outra escola para matricular seu filho porque “essa escola, ela faz a inclusão. Mas eu não sinto os profissionais ali preparados, eles não têm formação especial”. Contudo, ela está com dificuldades de encontrar uma vaga para a criança.

#### *5.3.2.4.2. A contratação de mediadores*

Os aspectos legais e financeiro da contratação dos mediadores foram ressaltados por Ana, mãe de Pedro. Advogada, ela se preocupou com esta questão porque ouviu relatos de mediadores que entraram com processos contra familiares, exigindo pagamento de férias, FGTS. Como entende que o serviço de mediação se caracteriza como prestação de serviços, conversou com Gabriela e assinaram o contrato com essa condição. Por isso, Ana acredita que a atividade deveria ser regulamentada.

(...) talvez seja necessário regulamentar a profissão, né? O que é? É mediação? O que é mediação? É um trabalho autônomo como qualquer outro autônomo que vai lá e presta seu serviço? Ou é uma profissão, né, que vai

demandar a pessoa assinar a carteira e tudo? Pra não gerar esse tipo de coisa...

Ela pontua ainda sobre os custos gerados pela mediação. Conta que foi ao colégio pedir um desconto na mensalidade de um dos três filhos e ainda conseguiu um auxílio no trabalho para conseguir manter todos na escola e ainda pagar a mediadora. Ressalta que, se o custo com o mediador fosse financiado pela escola ou descontado da mensalidade, favoreceria todos os responsáveis, principalmente “os pais que não têm condições”.

#### *5.3.2.4.3. A organização das práticas escolares entre direção, professores, mediadores e família.*

Valéria conta, que como supervisora de inclusão, é a pessoa responsável pelo gerenciamento dos mediadores dentro da escola. Ainda que os demais coordenadores participem do processo, é ela quem visita as salas de aula para acompanhar as crianças de inclusão, sendo solicitada pelas mediadoras para fazer as adaptações de conteúdo. Ela afirma que esse contato se dá no dia-a-dia, pelos corredores e salas de aula, e que as reuniões são mais gerais, “para organizar questões mais burocráticas, como prova”.

Quando questionada sobre a existência de um trabalho específico com os professores, Valéria disse que a escola pretende fazer uma formação continuada, com palestras sobre inclusão, e que, no início de 2014, já havia feito uma palestra sobre dislexia. Contudo, chama atenção para a dificuldade de estruturar um curso específico porque os alunos apresentam diferentes necessidades educacionais especiais.

No que se refere à troca de turma dos alunos de inclusão no início de cada ano, Valéria relatou que não há nenhum trabalho especial com os próximos professores:

I: E como acontece a passagem de turma?

Supervisora: Geralmente, a gente fala e comenta, como a gente comentaria de outro aluno com qualquer outra dificuldade. Geralmente na passagem de turma, a gente diz: “esse aqui tem essa dificuldade”, “esse aqui não reage tão bem quando a gente põe limite”. Enfim, aí, a gente fala dele também. Não é um trabalho: “vamos agora falar do aluno de inclusão”, entendeu? Ele está naquela turma. Na hora de falar dele, a gente fala dele.

A escola também está aberta para reuniões com profissionais que atendam estas crianças nos consultórios e elas são marcadas sempre que solicitadas pelos mesmos.

A solicitação de mediadores para alunos de inclusão, segundo Valéria, é um processo de negociação com a família. Às vezes, parte dos pais, que “acham que o filho ta ficando muito atrás dos outros alunos” e a escola avalia a solicitação. Da mesma forma, quando a escola percebe que o aluno precisa ser acompanhado, sinaliza “aos poucos” para a família. Ela diz que “raramente é uma coisa imposta: ‘olha não dá mais’. Só quando é uma situação extrema”.

Depois que o mediador é escolhido pela família, é realizada uma reunião com o mediador para explicar as regras da escola.

Uma reunião antes de iniciar o trabalho também foi feita com Roberta e Gabriela. Com Roberta, a primeira reunião foi de explicação de seu trabalho, pois, como apontado anteriormente, ela foi a primeira mediadora da escola.

Com Gabriela, a reunião teve um caráter menos amistoso:

I: Como foi chegar no colégio? Como é que aconteceu? Teve alguma reunião antes?

Mediadora Gabriela: (...) A escola me ligou no dia seguinte e pediu que eu fosse conhecer a metodologia- e fui. Fomos só eu e a coordenadora. A diretora não estava presente e a mãe não pode participar, justamente para deixar bem claro que ali eu só estaria tomando conta dele, que eu não poderia ir além disso. Aí foi uma reunião na escola. Me explicou a metodologia, eles trabalham baseados na Emília Ferreiro, e foi basicamente isso. Me passou as regras da escola, me pediu que não levasse para a família as coisas que aconteciam na escola, que a mãe estava com algumas exigências, ela queria um relatório semanal, ela queria saber diariamente como foi o dia a dia do menino, porque isso era uma coisa que tinha na agenda dele da antiga escola. (...) E a escola não permitiu isso, acha que não é necessário a mãe saber.

Essas regras se mantêm ao longo do ano. Ela não é autorizada a fazer nenhuma adaptação de material do menino e não pode participar das reuniões entre as profissionais que atendem Milton e a coordenação do colégio.

I: E há algum diálogo entre essas outras profissionais e a escola?

Mediadora Gabriela: Sim, sim. Também uma vez por mês, elas se reúnem. Mas não está funcionando muito.

I: Nessa reunião com a escola, você participa?

Mediadora Gabriela: Não, eu não participo.

I: Você participa de alguma outra reunião na escola?

Mediadora Gabriela: Não, eles nunca fazem reunião. Eles veem alguma coisa, não gostam e aí chamam a atenção. Mas se eles veem o que gostam, obviamente não falam.

I: Chamam atenção do aluno ou dos pais?



Mediadora Gabriela: Não, a minha.  
 I: A sua?  
 Mediadora Gabriela: A minha, entendeu?  
 I: Eles não se dirigem aos pais?  
 Mediadora Gabriela: Não. Eu sou a ponte.

Ela não tem a liberdade de sair de sala com o menino quando ele está muito agitado. A exigência da escola é manter o menino quieto, sem atrapalhar os demais alunos. Uma vez, ela foi chamada atenção pela coordenadora, dentro de sala:

I: Você está colocando que ele não pode. Quem disse que ele não pode?  
 Mediadora Gabriela: A escola, a professora, claramente. Entendeu? Ele não pode tirar a atenção das outras crianças. Eu posso ficar em outro canto com ele, brincando de massinha, fazendo desenho livre, mas o foco tem que ser as crianças e que ele esteja dentro da sala. Não há essa liberdade de sair e voltar. Ele tem que estar dentro da sala, mas de acordo com os limites impostos pela escola. Em silêncio.  
 I: Como é que isso foi falado para você?  
 Mediadora Gabriela: Diretamente, diretamente. Dessa mesma forma que eu estou falando com você. Eles foram bem diretos...  
 I: Mas assim, teve uma reunião?  
 Mediadora Gabriela: Não, não. Na sala de aula mesmo a professora chegou e: “Olha, não pode ser dessa forma, eu recebi essa autorização, esse pedido de cima”. E, depois, a própria coordenadora entrou na sala e falou comigo: “Olha, ele está andando, as outras crianças estão olhando para ele e isso não é legal. Então, bota ele sentado”. E é muito difícil colocar um garoto de sete anos sentado em silêncio.

Cintia, a mãe de Milton, conta que foi orientada pela professora a não falar sobre o diagnóstico do filho na reunião de pais porque “ia ser uma exposição muito grande”. Ela também não está satisfeita por não poder participar das reuniões que traçam os projetos pedagógicos para seu filho.

#### *5.3.2.4.4. Conflitos entre escola e família*

A não participação nas reuniões no colégio de Milton é apontada por Cintia como mais um dos problemas da instituição. Ela não entende essa limitação, uma vez que, na Alemanha, participava de todas as reuniões e aprendeu muito sobre como ajudar o filho em casa. Ela se sente “meio excluída. (...) Eu acho isso ruim, eu acho que todo mundo tinha que estar junto, entendeu? Porque, assim, é uma... uma... rede ligada à criança. Todo mundo em prol da criança, (...) todo mundo ali unido em função da educação Especial dessa criança.”

O fato da escola não aceitar o uso de tecnologias também a incomoda. Ela sabe que instrumentos como o iPad e o celular ajudam na concentração e aprendizagem de seu filho, mas o colégio não permite e ainda limita o trabalho da mediadora. Cintia conta que até mesmo as pranchas de Comunicação Alternativa foram alvo de reclamação da escola no início do ano

(...) lá, ele usava como uma ponte de linguagem. Porque ele não falava. Hoje em dia, ele já fala algumas coisas, são os cartões chamados de tags, Picture of Change Cominication System que vêm dos Estados Unidos. Então, isso pra ele começar a falar foi essencial. Eles entraram no kindergarten lá e a escola também utilizava e aqui, quando a gente veio, eu trouxe o sistema todo porque eu comprei. O centro de terapia também tem e a gente foi dar continuidade a esse trabalho e a escola implicava um pouco com isso. Por exemplo, a escola implica também com ipad, iphone, então, assim...

Em outra posição, Valéria, que trabalha em outro colégio, afirma que um dos problemas que existe entre escola e família no âmbito da inclusão se dá no início do processo. A supervisora relata que, algumas vezes, quando a escola começa a perceber dificuldades no aluno, passa a conversar com os pais sobre a questão e muitos pais ficam com medo de aceitar um mediador. Segundo ela, “às vezes, a família não quer que ele seja diferente dos outros” alunos da classe.

### 5.3.3. ZONA OESTE

#### 5.3.3.1. Mediação escolar

##### 5.3.3.1.1. Atividades do mediador escolar

A mediação é retratada por todos os participantes como uma ferramenta importante para o desenvolvimento do aprendizado dos alunos de inclusão. Reconhecendo as limitações de tempo do professor regular, a mediação aparece como uma ajuda em sala de aula. Para Maria, professora, a mediação é um “apoio” para o professor. Barbara, supervisora, ao definir mediação, também recorre à dificuldade do professor frente ao número de alunos em sala de aula. Afirma, então, que o mediador é “o link entre a professora e o aluno”.

Denise, mãe de Bernardo, acredita que a mediadora “tenta, de acordo com aquilo que a professora trata com as outras crianças, ela tenta reorganizar de uma maneira mais simples, para que o Bernardo consiga entender e executar”. Tadeu (diretor) apresenta argumentos

parecidos. Conta que a mediação é uma “ajuda que aquela criança necessita para que ela possa desenvolver o que ela precisa e o que ela pode. É um olhar diferenciado”.

Assim como os demais, Camila, ao definir sua função, ressalta o compromisso com a aprendizagem do aluno.

I: Uhum. Como é o trabalho de mediação?

Mediadora: [pausa] Bom, a mediação, a gente... Primeiro acompanha o aluno. Eu, no caso do Bernardo, eu faço tudo com ele e... dentro de sala, eu medio o aprendizado dele. Então, tudo o que a professora for ensinar, eu vou ensinar do modo que é feito pra ele. Então, se a professora está ensinando uma letra, eu tenho todo um processo, um jeito, de ensinar aquilo para ele. Então, para mim, o trabalho de mediação é esse: além de ser trabalhar o comportamental, a socialização, é mediar o aprendizado, que é o que ele está ali na escola para aprender. No caso do Bernardo, aos poucos. Mas eu medio o aprendizado dele. Então, o que a professora está ensinando, eu vou adaptar pro modo que ele, da rotina dele, do modo dele de aprender.

Além da importância da aprendizagem, Tadeu e Barbara afirmam que o mediador precisa ter afetividade e transparência durante sua atuação.

Supervisora: (...) Um ponto primordial da mediação é ter afetividade. Ela tem que conhecer o aluno. Ela tem que fidelizar com a escola, não tem que omitir nada. Tem que jogar sempre um jogo aberto. Porque, aí sim, a gente consegue cumprir os objetivos com aquela criança.

Diretor:(...) É um atendimento, não vou dizer personalizado, mas com muito amor, porque a mediação precisa ser feita com muito amor. Não é ser piegas, não. Se o mediador não tiver o amor, ele não vai conseguir fazer um bom trabalho. E, às vezes, esta “ajuda”, ela vai estar proporcionando para essa criança um desenvolvimento absurdo. Porque é um olhar de uma pessoa que sempre tá junto. De profissionais treinados, profissionais habilitados a fazer esse papel.

Entre as atividades desenvolvidas, Camila conta que no período de adaptação com Bernardo, ela o encontrou em casa, porque a mãe sabia que se o encontro fosse direto na escola, seria difícil estabelecer vínculo com o menino. No que se refere à adaptação do material, a mãe faz uma parte dessa tarefa. Muitos deveres são desenvolvidos no computador, e como os programas usados são mais específicos, é a mãe quem faz isso. À Camila, cabe adaptar as folhinhas de sala de aula e transformar o conteúdo na forma mais concreta possível. Como exemplo, ela cita as atividades de germinação e de animais.

I: Uhum. Você pode dar um exemplo de uma atividade que você faz a adaptação?

Mediadora: Posso. É... por exemplo, agora mesmo eu vou fazer uma que é da... [pausa] das partes, germinação. Aí eu vou pegar, vou montar com areia um vaso, vou colocar um negocinho de feijão. E aí, no outro ambiente, no outro lado, vou pegar e vou botar, vou cortar de color set a florzinha, folhinha nascendo. E aí, no final, eu vou pegar uma plantinha para ele ter uma noção. Tudo tem que ser muito concreto. Semana passada, nós fizemos um que era a diferença de floresta, fazenda e mar, praia vamos dizer assim, mar, fundo do mar. E aí eu tive que montar. Montei um cenário de mar, cola colorida, o céu de color set, de papel colorido, e aí fiz a areia, para ter noção de que aquilo é o mar. Aí, na floresta, muitas árvores. Aí fiz lá a terrinha, com sol. E aí, a fazenda,. Aí faz o cercadinho, para que ele tenha noção daquela diferença. Aí eu ponho todos os animais enfileirados. E vou um por um: “Bernardo, a vaquinha. A vaquinha fica aonde: na fazenda, no mar ou na floresta?” Aí, ele vai lá, isso ele já tem noção. Aí ele vai lá e põe a vaquinha na fazenda. “E a baleia? A Baleia fica aonde? Ela fica aonde? Ela fica na floresta, ela fica no fundo do mar, ela fica aonde?”. Aí ele vai lá e coloca no fundo do mar.

Barbara (supervisora) afirma que faz parte das funções do mediador identificar quando o aluno precisa sair de sala para se acalmar e/ou descansar um pouco. Com Bernardo, Camila precisa recorrer a isso algumas vezes.

I: Mas como é que você faz essa [pausa]... bom, agora é o momento de sair de sala. Como é que faz, toma essa decisão?

Mediadora: Depende. Porque, por exemplo, o Bernardo já está em um nível de amadurecimento que ele entende algumas coisas. Então, por exemplo, às vezes eu sei que ele está descompensado. Então, por exemplo, tem dia que, tem hora que eu sei, não, ele está nervoso, então eu vou acalmar ele. Então eu saio de sala, vejo alguma coisa que ele gosta, vou para uma piscina ver as crianças nadarem, ele gosta de água. Vou no sol, ele gosta de ficar no sol, e aí esse momento é para acalmar ele. Mas isso tem um tempo, isso não acontece todos os dias. Isso é um dia em que ele está muito, muito, muito... Por exemplo, como ele tem alergia alimentar, quando ele está alérgico, ele toma alguns remédios e esses remédios descompensam ele. Então, a mãe já me avisa. Então, eu já sei que naquele dia tem que ser tudo mais devagar, tem que ter menos atividade, eu tenho que respeitar o limite dele, então eu sei. Mas tem dia que eu sei que ele, por exemplo, ele sabe que está fazendo aquilo como quem diz assim “ah não”, porque ele não quer fazer. E aí, não. Aí eu pego, pulso firme, tem que fazer, e dá cinco minutos dentro de sala, eu não saio de dentro de sala, entendeu? Mas é mais, é mais quando ele está descompensado. Da doença mesmo, entendeu? Mas não é sempre, não. São poucos dias em que isso acontece.

Além da sala de aula, Camila participa das festas na escola, mesmo quando estas ocorrem no final de semana. Ainda não participou de nenhum passeio da escola, porque nunca ocorreu. De qualquer forma, acredita que não participará, porque não acha que Bernardo poderá participar.

Sobre as dificuldades que enfrentou para começar a mediação, Camila conta que foi o relacionamento com Bernardo.

I: E... você falou que...é, você encontrou alguma dificuldade para iniciar o trabalho de mediação?

Mediadora: Eu acho que o... a maior dificuldade, dependendo claro, é o especial. Porque, por exemplo, o Bernardo ele é muito comprometido. Então, assim, adaptar trabalho, cortar papel, fazer boneco, isso aí para mim... o que der eu vou dar meu jeito, eu faço antes, eu vou fazendo. Só que, para chegar no estágio que eu estou hoje, a gente teve, teve aqueles dias em que você diz “Não, eu vou desistir de tudo”. Porque foi difícil, até porque ele tem os dias muito bons e ele tem os dias ruins. E aí isso é muito difícil. (...) Então, eu acho que a maior dificuldade comigo com o Bernardo é mesmo, foi a adaptação com ele. Entendeu? A relação com ele. Porque era tudo diferente. A turma em que ele estava era diferente, eu, a mediadora, era diferente, a professora era diferente. Mas assim, graças a Deus, em seis meses, o Bernardo estava super adaptado. Então, assim, é aquela coisa. Eu acho que o mais difícil é o processo da adaptação, dele comigo e da rotina, dele criar aquela rotina, dele saber que todos os dias eu vou estar ali do lado dele e que todos os dias vai ser a mesma professora e que vão ter dias que vão ser diferentes dos outros.

Tadeu, o diretor do colégio, também acha que a relação do aluno deve ser a grande dificuldade enfrentada pelo mediador.

I: Mas, especificamente no trabalho do mediador, para começar, no dia a dia, o senhor acha que tem alguma dificuldade? O mediador enfrenta alguma dificuldade?

Diretor: Olha, por parte da escola, ele nem vai enfrentar muito porque a escola tá querendo muito que o mediador venha. Então, pelo contrário, o mediador vai ter aquela acolhida muito boa. O que ele pode encontrar dificuldade, às vezes, é na ajuda de adaptação de conteúdo. Alguns professores podem “ah não sei, tem que ver”. Então, isso pode acontecer. A resistência do mediador, em si, eu nem vejo tanto porque ele é uma figura desejada tanto pela família, quanto pela escola e pelo aluno. Às vezes, a resistência vai estar exatamente no aluno, em fazer o laço. A gente tem um aluno que já passou por três mediadores esse ano. E esse último que saiu agora, caramba, eu tava achando ele hipercorreto. Tava tendo uns ganhos bem legais, só que aí o aluno começou a...

Quando requisitados a apontar os pontos positivos da mediação, Barbara, Tadeu, Maria e Denise foram unânimes em dizer que o progresso da criança, seu aprendizado, é o grande ponto positivo do trabalho da mediação.

Camila, além do progresso da criança, acrescenta que outro ponto positivo é uma mudança do próprio mediador.

I: Uhum. E quais são os pontos positivos do trabalho do mediador?

Mediadora: Ah, principalmente é um trabalho muito gratificante. Você, quando você vê que, aquilo que eu te falei, a gente vê que o nosso trabalho deu certo pelo... pelo resultado, a criança está aprendendo, mesmo com todas as dificuldades dela, que são muitas. A criança não fala, não faz nada e hoje ela tem rotina e hoje ela te obedece e hoje ela deixa você cortar a unha dela, que era coisa que a mãe não consegue. Então, assim, é muito, eu principalmente, gratificante, é... você muda. Você se torna uma outra pessoa, até pela dificuldade, por exemplo, da família que você vê que... É, mesmo diante de todas essas dificuldades, é uma família feliz, é uma família normal, que tenta todos os dias romper uma barreira. Então, a gente aprende todos os dias. E até com ele mesmo, tipo de... do esforço dele, entendeu? E a gente vai aprendendo que, várias coisas nossas, a gente aprende ter mais paciência, a gente aprende que, às vezes, a gente tem que respirar fundo. Então, assim, muitas coisas eu aprendi com o Bernardo que hoje me faz até não ser uma mediadora melhor, mas me faz uma professora melhor. Então, quando eu tenho um aluno, por exemplo, que é muito levado. Então eu já trato, de repente, de um outro jeito. Não, vamos tentar de um outro jeito. Então, assim, eu acho que são essas três coisas. Primeiro é valor mesmo. Valor, essa rotina, sua vida, tudo isso, a questão da gratificação e questão do aprendizado, que é diário.

Como ponto negativo, Maria (professora) disse que só existe quando o mediador não desenvolve um trabalho em conjunto com o professor e um é contra o que o outro está fazendo. Neste caso, o trabalho “acaba não fluindo” para a professora.

Barbara condiciona a existência do ponto negativo a um mediador que não é aplicado.

I: E tem algum ponto negativo?

Supervisora: Claro que não. Eu acho que a mediação veio pra somar. É claro que, assim, você tem que ter um mediador aplicado também. A gente pede uma ajuda deles, assim, da equipe que atende fora. Porque, às vezes, a mãe contrata, ou às vezes, a mediação vem de uma empresa que contrata. Então, você tem que estar sempre antenado: “de repente, eu acho que o mediador poderia estar indo para esse lado e não está indo”. Então, a gente chama o responsável e fala “acho que o mediador poderia fazer mais isso”. Tudo é uma questão de conversa.

Já Tadeu apontou que o ponto negativo da mediação é a resistência que o mediador pode enfrentar por parte da família, da escola, da equipe que acompanha a criança. Camila também aponta a dificuldade de aceitação por parte da escola e da família como ponto negativo de ser mediadora. Ela pontua que isso não ocorre com ela, mas com muitas colegas mediadoras.

Denise não encontra nenhum ponto negativo na sua experiência com Camila, mas sabe de relatos de outras mães de mediadores que abandonaram a mediação no meio do período

letivo. Além disso, chama atenção para o despreparo de algumas mediadoras que também não contam com o apoio de profissionais especializados e usam técnicas não muito efetivas com as crianças. Quando terminamos a entrevista, ela relatou que participa de grupos de uma rede social e troca experiências com outras mães. Por ser fonoaudióloga, muitas mães a solicitam para tirar dúvidas sobre a alfabetização de seus filhos. Nessas conversas, ela percebe que os métodos empregados por essas mediadoras não estão focados na consciência fonológica.

Mãe: Algumas mediadoras, é... a, crianças vão ser alfabetizadas, e aí vai aprender a escrever bola e aí escrevem a palavra bola. Coloca as letras separadas pra criança tentar escrever bola. Primeiro, se a criança tá vendo a forma certa da palavra bola, por pareamento, ela vai pegar a letra B, vai pegar a letra O. De qualquer jeito, ela não vai tá aprendendo a escrever, ela tá vendo o que é igual e colocando embaixo. Acho tão importante falar isso. Eu acho que a palavra bola tem que começar falando que bola começa com B, como é o som da letra B, pra que ele aprenda a sonoridade daquela letra e aí qualquer palavra que começar com B ele vai identificar.

I: Trabalhar pela consciência.

Mãe: Pela consciência, e, assim, eu vejo muita, eu recebo... muitas mães me pedem ajuda, eu recebo assim, trilhões de vídeos. Então, agora a mãe de uns gêmeos, feliz da vida porque ele aprendeu a escrever um monte de palavra, e aí o vídeo é todo assim. E eu nem sei por onde começar a orientar essa mãe porque todas as palavras são escritas em cima. O desenho de um pato, a palavra pato, as letras em separada. E o menino, assim, ele praticamente nem olha a fichinha que ele tá pegando. Ele olha, reparou que é igual aquela primeira, ele põe, viu que é igual aquela segunda, põe, ele sabe que tem que por uma ordem, mesma coisa com números. Era sequência de um a dez, uma enorme sequência de um a dez, e os números em separado. “vamos lá filho o primeiro é 1, depois do 1 vem o...” Ela mesmo já pegava o número 2 e já entregava na mão dele pra ele colocar embaixo. Isso acontece muito assim, as maiorias dos vídeos que eu recebo são assim.

No que se refere ao tempo que o mediador deve ficar com a mesma criança, Camila afirma que depende do mediador e da criança, justamente em função do processo de adaptação. Contudo, conta que os conhecimentos do mediador podem limitar esse tempo. Isto é, usando como exemplo a si mesma, fala que trabalha com alfabetização e é professora de história. Então, tem conhecimento para auxiliar na aprendizagem no ensino fundamental I. Entretanto, no ensino fundamental II e Ensino Médio, não terá a mesma facilidade com matérias como matemática, física e química.

Já Denise gostaria que Camila ficasse para sempre com Bernardo, uma vez que gosta bastante do trabalho dela. Mas, tem receio que depois de muito tempo, Bernardo “crie um grau de intimidade tão grande” que passe a tratá-la como trata os pais, ou seja, fique “abusado”.

Para encerrar, Camila ressaltou a importância da regulamentação da mediação. Para ela, este movimento ajudaria a manter a qualidade do trabalho, pois agiria como incentivo ao profissional e exigiria especificação adequada.

I: Mais alguma coisa que eu não te perguntei que você ache importante falar sobre mediação?

Mediadora: [pausa] Não. Assim... Eu espero, assim, eu espero que a mediação que daqui a um tempo ela seja regulamentada. Vamos dizer, assim, de assinar carteira, que vire mesmo uma profissão. Porque, assim, é uma coisa muito... a gente trabalha tanto quanto, mesmo trabalhando às vezes pouco tempo, trabalha tanto quanto é... professor, tanto quando as outras pessoas. Então, eu espero que seja regulamentada, assine carteira, que tenha um piso, seja mesmo uma profissão, porque as pessoas estudam muito para mediar, entendeu? Quem não trabalha para mediar, quem não estuda para mediar, não devia. Ela acaba desistindo ou ... entendeu? Por mais que seja aquela pessoa que é mediadora pra comportamental. Que seja ali, não. A criança aprende, mas ela precisa de uma pessoa para mediar, uma psicóloga da vida ou psicopedagoga para ajudar ela naquele processo comportamental. Ela tem a importância dela, ela estudou para aquilo. Então, assim, mediação eu acho que ainda está aquela coisa assim: Ah, a pessoa vai lá e ajuda. Mas as pessoas não têm noção do trabalho que uma mediadora tem. Eu espero mesmo que, daqui a alguns anos, espero que poucos anos, ela seja uma profissão. Uma profissão mesmo, regulamentada, que as pessoas conheçam e vejam mesmo a importância de uma pessoa mediadora.

Contou ainda que não pretende continuar trabalhando muito tempo como mediadora. Entende que a mediação foi muito importante para a carreira que pretende seguir, de psicopedagoga.

#### *5.3.3.1.2. A construção das avaliações das crianças com NEE*

Bernardo começou a fazer avaliações como o restante da turma apenas no terceiro bimestre. Maria, a professora, conta que isso foi uma exigência da pessoa que assumiu a coordenação dos casos de inclusão em todas as escolas da rede. Camila conta que a adaptação da prova está sendo feita pela professora Maria e pela supervisora pedagógica Barbara. A primeira versão da prova foi enviada para a psicopedagoga de Bernardo para que ela pudesse analisar se o formato e o conteúdo da prova estavam condizentes com as possibilidades do menino.

No dia da avaliação, Camila permanece ao lado do menino e anota todas as respostas que ele menciona.



(...) nesse trabalho a gente, eles estão avaliando pelo que eu falo. Sou que dou essa prova para ele. Por que? Porque o Bernardo, eu não posso chegar pra ele e falar assim: “tem uma cor um azul e um amarelo, vai e risca a azul”. Aí ele risca o amarelo. Eu não posso deixar ele riscar o amarelo e não falar para ele que está errado, se não ele vai ficar fixado naquilo. Tipo: “eu risquei o amarelo, ela não falou nada”. Ele não entende o que é certo e o que é errado. Então, o que acontece, ele riscou o amarelo: “não, Bernardo, esse aqui não é o azul, o azul é esse”. E vou lá e mostro o certo. Mas eu anoto, porque a escola pediu que tivesse uma nota pra ele. Então, aí a gente anota, eu faço um relatório todo desse trabalho, dessa prova que ele fez, e aí passo para ser avaliado porque ele tem que ter essa nota.

Bárbara conta que a elaboração das avaliações deve levar em conta todas as possibilidades dos alunos. E ela quem se reúne com as professoras do Ensino Fundamental I, com as mediadoras e profissionais de fora da escola para pensar no formato e conteúdo da avaliação. Ela afirma que na Educação Infantil são feitos relatórios das crianças, mas a partir do primeiro ano, são avaliações com nota. Durante o processo de elaboração, são pensadas quantas questões vão ter a prova, se a prova vai ter mais questões objetivas, se vai contar com apoio visual de desenhos, se o verso da folha será usado ou não, entre outros pontos.

I: E como é a nota?

Supervisora: Aí depende. Se é 100, vai ter que valer 100. Só que para uma criança que tem a grade normal, vamos dizer que a prova tem 8 questões. Para essa criança, vai ter 6 questões. Mas com o mesmo conteúdo, só que com uma linguagem favorável ao entendimento dele. E eles adoram porque, às vezes, a gente tira gravura do próprio livro para eles associarem e eles fazem. Tem criança que tem mais dificuldade de coordenação motora fina, então a gente faz questão mais objetiva, que é mais fácil para ele. Tem criança que já consegue falar, não sabe escrever. Então, a gente faz questão que possibilite ele se expressar mais na fala.

#### *5.3.3.1.3. A falta de integração entre mediadores*

Camila afirma que existem outros mediadores na escola, mas ela só conhece uma mediadora de outro menino porque as crianças têm o horário de recreio em comum. Ela sabe que têm outros mediadores na escola, mas não os conhecem e nem sabe precisar quantos são. Quando questionada sobre a existência de uma reunião entre eles, ela disse que não há esse trabalho.

I: Vocês fazem algum tipo de reunião?

Mediadora: Entre as mediadoras, não. A gente não faz até porque assim, é... tem os horários, né? E eu acho que, assim, cada criança é um tipo de adapta-

ção. Claro que seria legal a gente trocar, mas nunca foi, é nunca foi sugestão, nunca foi sugestão da escola.

Barbara (supervisora) também aponta o mesmo motivo para a ausência de reuniões entre os mediadores. Ela diz que por se tratar de estratégias diferentes, que têm suporte externo variados (psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos), as orientações precisam ser individuais.

Tadeu, o diretor do colégio, também relatou sobre a ausência da reunião, mas durante a resposta percebeu que era uma proposta que poderia ser colocada em ação na escola, trazendo benefícios para a gestão dessa parte.

I: Existe algum trabalho com todos os mediadores?

Diretor: Atualmente, não. Uma reunião?

I: É, uma reunião...

Diretor: Não, atualmente, não. E isso seria uma coisa importante, sabia...

I: Por quê?

Diretor: Eu acho que... Todos falariam a mesma língua, não a língua de cada aluno, mas do que? Da proposta da escola, como a escola atua, quais são os limites. Fazer uma reunião só para mediação. Eu acho que seria uma coisa muito legal. E até para eles, a princípio, porque eles se esbarram. Eu acho que eles trocam algumas experiências, algumas informações.(...) Se tivesse esse momento seria um momento de crescimento, de troca e conhecimento. É sempre bom trocar.

I: E no momento o que inviabiliza essa realização?

Diretor: É uma boa pergunta. Porque hoje seria uma coisa viável de ser feita. De repente, até rotatividade. Alguns mediadores tinham rotatividade, embora somente um, que é no caso do José, mas o restante está desde o início do ano. De repente, é uma coisa que a gente pode fazer no ano que vem, sim.

#### *5.3.3.1.4. A mediação como possibilidade de inclusão*

Denise, mãe de Bernardo, concebe a mediação como a única possibilidade de inclusão para uma criança autista. Ela entende que, por mais empenho e conhecimento que a professora da turma regular possa ter para lidar com um aluno com NEE, “ela não consegue dar conta da demanda dos alunos e ficar do lado dele. Porque se não estiver do lado dele, ele não vai conseguir ficar. Ele vai sair da sala, ele vai se dispersar, não vai conseguir participar do conjunto”.

A dificuldade do professor regular com aluno com NEE também é apontada pelo diretor do colégio. Tadeu afirma que para realizar a inclusão em todos os seus aspectos, e não só

como socialização, a figura do mediador aparece como uma ajuda muito importante para o professor.

I: O que é inclusão para você?

Diretor: Às vezes você recebe uma criança, mas não oferece aquilo que ela precisa. Você acha que é inclusão apenas receber o aluno para que ele se socialize no ambiente escolar, só que é muito mais do que isso. Além dessa socialização, a gente tem que estar promovendo o desenvolvimento dessa criança. Então, você tem que ter essa estrutura para receber a criança e os mediadores se fazem extremamente importantes nesse momento. Porque a professora tem uma realidade da sala de aula, dependendo da série, de até 25 alunos, que é turma do Bernardo que você hoje observou. São 25 alunos dentro da sala de aula, vinte e pouquinhos. Como é que ela vai dar atenção especial para o Bernardo? Então ela, às vezes, para incluir um, vai excluir 24. E para incluir 24, vai excluir um? Não pode. As coisas tem que ser equilibradas e o mediador, ele tem que estar caminhando junto à escola.

O diretor reforça sua preocupação com a aprendizagem no processo de inclusão por diversas vezes durante a entrevista.

(...) Eu acho muito bonito essa teoria que é só pra socializar [tom de ironia]. Não. Tem que ter algo a mais. Socializar, também. Não que ela não seja importante, mas também. A escola é um local de aprendizagem, de crescimento. Tem que promover essa aprendizagem e esse crescimento dentro do ritmo que a criança... pode.

E, em função dessa preocupação, admite que não é simples fazer a inclusão dentro da escola regular.

(...) Não é fácil, vou falar para você com grande sinceridade. Não é fácil você ter um aluno especial dentro de uma turma, não é fácil. Quem falar que é lindo, quem falar que é fantástico, não é. Tem que ter uma responsabilidade muito grande. É uma responsabilidade perante o aluno, perante a família do aluno, perante aos outros alunos, aos professores. O professor tem que sensibilizá-lo...

Barbara, a supervisora, alinha seu discurso com a argumentação do diretor do colégio. Ela afirma que o trabalho de inclusão é muito gratificante, mas que as “escolas precisam estar preparadas para isso”. Preparadas para que a inclusão ocorra de fato, não apenas para que as crianças se encontrem depositadas dentro da sala de aula.

Essa dificuldade para lidar com os alunos de inclusão gera nas escolas, como afirma Tadeu, um receio de aceitar esses alunos:

(...) Hoje uma sala de aula com mais de uma criança de inclusão é difícil de

administrar porque, volto a falar, você não pode incluir um e excluir vinte. Tem que caminhar em conformidade. Então, às vezes, a escola se fecha um pouco para isso. E assusta, né? Você ter um aluno com um quadro de agressividade... Graças a Deus, a gente não tem nenhum aluno desse tipo. Mas, você ter um aluno que possa colocar em risco a ele e aos colegas que estão em volta, é complicado. Então, “tem que ver quem é que eu to recebendo” [imitando alguém]. Você quer incluir, mas quer incluir fácil. Só pra falar que tem inclusão, não quer o desafio grande [risos].

Outra questão levantada pelo diretor diz respeito ao projeto de lei que regulamentará a existência de mediadores dentro da escola.

(...) E uma coisa que me preocupa futuramente é essa lei da mediação ser aprovada, sancionada e ser regulamentada tudo direitinho. Uma coisa é você ter um profissional identificado com aquele aluno, outra coisa é eu ter cinco mediadores aqui dentro para atender aos meus alunos. Não vai criar vínculo, não vai criar essa identificação. Então, eu não sei até que ponto isso vai ser bom. Eu não sei até que ponto isso vai ser positivo para essa criança. E eu não estou falando como gestor não, estou falando pela experiência que eu tenho de estar dentro de uma escola com crianças no processo de inclusão.

#### *5.3.3.1.5. A formação acadêmica*

No que se refere à formação do mediador, Tadeu afirma que o ideal é que seja alguém da área de humanas: um pedagogo, um psicólogo, ou um professor.

Denise, mãe de Bernardo, conta que antes de trabalhar com Camila, o menino teve outras três mediadoras. A primeira foi uma fonoaudióloga porque ela achava que precisava trabalhar linguagem. Esta primeira mediadora não ficou muito tempo com Bernardo porque assumiu que estava com dificuldades de adaptar o material.

Em seguida, Denise procurou uma psicóloga porque o filho tinha muitas dificuldades de permanecer dentro de sala, de se relacionar. A mediadora conseguiu trabalhar “muito bem a questão comportamental e ele ficou ótimo, mas o conteúdo pedagógico ficou muito perdido”. Então, ela trocou para uma mediadora que era pedagoga. Esta pedagoga não está com Bernardo até hoje porque morava longe e frequentemente chegava atrasada ou faltava. Foi, então, que contratou Camila.

Apesar de Camila ser formada em História, ela tem curso Normal e trabalha com alfabetização, o que gerou confiança em Denise. Assim, depois dessas experiências, ela concluiu que futuros mediadores para seu filho precisarão ser pedagogos, porque ela entende

que a parte comportamental está bem trabalhada. Orientado pela equipe, o menino consegue responder a comandos básicos do que pode, ou não, ser feito. Assim, o mais importante, para ela, é a adaptação do material escolar.

Ela também afirmou que a formação ideal para um mediador era uma pós-graduação em psicopedagogia para lidar “também com essas questões comportamentais, porque é um conjunto, ela precisa ter um bom senso de entender o comportamento a hora que precisa recuar, aquela hora que não agora dá mais, ele tá saturado, enfim acho que precisa sim”

### 5.3.3.2. O dia-a-dia com a criança com NEE

Camila conta que sua relação com Bernardo é muito boa. Depois da dificuldade de adaptação no começo do trabalho, hoje em dia, não ocorrem problemas entre eles. Ela sabe que seu trabalho é exigi-lo, mas mesmo nesses momentos em que ele se encontra um pouco irritado, ela dá um tempo para ele e tudo se tranquiliza.

(...) Hoje ele já está bem, comigo principalmente. Têm coisas, por exemplo, que ele faz comigo que, às vezes, ele não faz em casa, por exemplo. Hoje, o Bernardo, ele sabe pelo olhar. Ele chega na porta, se eu olhar para ele, ele já sabe que não pode sair. Claro que, assim, por exemplo, o meu trabalho, de todos os trabalhos, é o trabalho mais árduo para ele, porque ele sempre faz atividade. Eu sou uma pessoa que exijo dele até, claro, o limite dele. Então assim, é... hoje é tranquilo, ele sabe que tem que fazer aquilo. Ele pode reclamar, ele pode chiar, eu posso esperar uns cinco minutos, mas ele sabe que ele tem que fazer e ele faz. Então, assim, eu tenho um convívio com ele super tranquilo.

A professora também tem um bom relacionamento com o menino. Todos os dias, Bernardo leva a agenda até ela e lhe dá um beijo e um abraço. Na hora da saída, conta Maria, ele faz a mesma coisa. Maria tem percebido muitas mudanças positivas em Bernardo.

A mãe acrescenta que Maria sempre tenta executar alguma tarefa com Bernardo e Camila e incentiva o menino a participar das atividades coletivas na escola. Para Maria, é importante estar perto do menino sempre que pode, para que ele a tenha “como referência também”.

Barbara, a supervisora, também mantém bom relacionamento com Bernardo. Ela conta que consegue perceber muitos avanços em Bernardo, como, por exemplo, o reconhecimento de cores. Além disso, relata uma situação muito importante para a família de Bernardo que foi viabilizada pelo colégio: a formatura.

(...) Ele não gosta de ver muita criança, muito barulho, mas o sonho da mãe era vê-lo de beca. Criamos uma formatura pra ele. Precisava ver, foi a coisa mais linda. Fizemos no tempo dele, no momento dele. A mãe trouxe bolo. A formatura dele foi até no pré II. Porque ele não ia conseguir ficar na formatura de lá, que é quadra, tem muita gente. Tem um cerimonial que é um pouquinho extenso, e ele não ia aguentar. E aí, a gente percebeu que o sonho dela era fazer essa formatura. Aí, nos conversamos, “por que não realizar o sonho da mãe?” Já que ele está numa escola regular. “Ah, ele não vai conseguir aguentar. Então, vamos fazer para ele”. Aí, fizemos aqui atrás. Colocamos as cortinas. Ela tirou foto dele colocando o anel. O pai trouxe bola. A gente foi colocando um pouquinho de cada vez os coleguinhas para ele não sentir que estava chegando gente. Quando você vê a formatura dele, ficou lindo, com beca e tudo, diploma. Aí, no final, ele já tava irritado, já queria tirar, porque não queria tirar, mais foto [risos]. Mas você tem que ver quando a mãe viu ele de beca, todo de branquinho. Têm certas coisas que não há preço que pague.

#### 5.3.3.3. Professores e mediadores: um trabalho diário

Camila e Maria (professora) afirmam que têm uma boa relação. Camila diz que elas atuam em parceria e, sempre que precisa se ausentar de sala, por exemplo, Maria fica mais perto de Bernardo. Em relação às adaptações, Camila conta que a professora está sempre querendo participar do processo para ajudar o menino.

Maria, por sua vez, elogia o trabalho de Camila e a abertura que ela lhe dá. Afirma que “está sempre trocando com ela sobre o desenvolvimento dele”.

Tadeu afirma que a relação entre professores e inclusão ocorre de maneira mais fácil na Educação infantil e no ensino fundamental I, em função do tempo e da identificação que o professor consegue estabelecer com o aluno.

(...) Mas como a gente estava falando da inclusão... É difícil demais. Você tem que estar muito bem preparado, você tem que estar muito bem receptivo e a maior resistência é por parte dos professores, ainda mais Fundamental II

e Ensino Médio. Eles não têm essa identificação que o aluno tem no Fundamental I. Por exemplo, o caso do José, até hoje. O José já está aqui desde o ano passado, ele está no sexto ano. Tem professor que ainda tem aquela coisa, mantém um pouco mais a distância, de ficá com um pouco de medo. E já tem outros professores que abraçam. Então, o professor é fundamental nesse processo. O professor tem que ser mais participativo, ele tem que fazer um trabalho mais diferenciado. Quando um professor compra a ideia, não tem como dar errado, mas é difícil, não é fácil.

#### 5.3.3.4. Relação mediação – escola – família

##### *5.3.3.4.1. A organização das práticas escolares entre direção, professores, mediadores e família.*

O relacionamento entre família e escola é definido por todos como muito bom. Denise, mãe de Bernardo, conta que a escola colabora muito para o aprendizado de seu filho. Estão sempre muito dispostos a atender a todas as solicitações que a psicopedagoga faz para a adaptação do material de Bernardo. Uma vez, inclusive, a professora e a supervisora foram ao consultório da psicopedagoga porque esta não conseguiu ir ao colégio.

Denise fala também da disponibilidade da escola para marcar reuniões, da proximidade que tem com a equipe pedagógica.

I: E a coordenação, você falou que também tem esse relacionamento próximo. Mas é o mesmo esquema todo dia?

Mãe: Tenho! Todo dia não dá mas, assim, quase sempre. Ontem foi um dia. Eles estão em prova, teste/prova. Então a escola, por acaso esse bimestre, pediu a autorização pra eles tentarem adaptar. Porque a, é como eu te falei, eu levo pra terapeuta, eu achei até bacana essa participação da escola, eu acho que teria que ser assim mesmo, um contato direto da escola com a terapeuta pra que eles trouxessem pelo menos alguma coisa adaptada (...).

I: É sempre você que procura a direção pra falar do Bernardo ou eles também te chamam pra conversar?

Mãe: Também me chamam, também me chamam. Tanto é que nessa vontade deles de adaptarem, eles me chamaram. Eles me chamam sempre. Quando não ligam, pedem pra ir pra lá. E não precisa nem marcar, a gente tem uma ligação tão aberta que eu não preciso nem marcar. Ontem, foi um dia que eu não marquei. Eu cheguei mais cedo na escola, antes do horário da saída, perguntei se eu poderia conversar, disse o assunto e eu sou sempre recebida, sempre.

Barbara conta que esse acompanhamento de perto acontece com todos os alunos, principalmente os alunos de inclusão. Ela acredita que todo aluno deve ser alvo de um olhar diferenciado, sensibilizado. Para ela, alunos não podem ser encarados como números, mas como uma pessoa que tem suas particularidades.

(...) Eu sempre passo para as minhas professoras: sempre com um olhar diferenciado para cada um, cada um tem sua história. E a aprendizagem significativa está vinculada com o emocional da criança. Nunca julgue a criança quando ela está muito agitada na sala. Você pode ver que atrás disso tem um problema. Ou é emocional, de ter que dar remédio mesmo, ou é família. Sempre tem. É só procurar que sempre tem. E aí, a gente vai tentando ajudá-los da melhor forma possível.

Especificamente em relação aos alunos com NEE, Barbara relata que a primeira providência é fazer uma reunião para “conhecer aquele aluno” com os responsáveis. O objetivo dessa reunião é entender as dificuldades e possibilidades do aluno. Em seguida, é realizada uma reunião com a professora da sala que o aluno vai estudar. Nesta reunião, discutem-se as estratégias que serão utilizadas com esse aluno: “a professora tem um plano de aula para a turma inteira, e depois é desmembrado e esse mesmo plano é adaptado para essa criança. Esse plano adaptado é dividido entre a professora e a mediadora. A professora faz a estratégia toda e a mediadora ajuda a aplicar a estratégia”.

Depois dessas duas primeiras reuniões, são realizadas, semanalmente, reuniões com a professora, a mediadora e a equipe do SAT (Serviço de Apoio Técnico). Nestas reuniões são avaliadas as estratégias que foram usadas, se as crianças gostaram ou não, o que pode ser alterado e o que deve ser mantido, e o material da semana seguinte é passado para a mediadora. A partir dessas reuniões, ela constrói o anedotário da criança. O anedotário é “a história da criança, com o que deu certo e o que não deu. O que foi combinado e o que não foi”. Para Bárbara, a importância da frequência semanal dessa reunião e da participação de toda equipe está relacionada com sua concepção de que:

(...) todo mundo tem que conhecer aquele aluno. Tem que ser um conjunto. Só do orientador olhar o aluno, ele precisa saber se ele está bem, ou não está. Isso só acontece quando você conhece o aluno. Às vezes, percebe que “hoje tem que chamar o responsável. Ele precisa ir, não está bem”. Porque você tem que respeitar o tempo da criança e ele percebe isso. Tem dias que chega agitado demais, tem dias que chega tranquilo. E, aí, depende de cada caso.

Maria, a professora, relata que participa dessas reuniões e que isso ajuda muito seu



trabalho. Conta que, no início do ano, quando assumiu a turma de Bernardo, participou de uma reunião com a mãe, a mediadora e a equipe pedagógica da escola. Nesta reunião, pode conhecer mais sobre o menino e também explicar seu trabalho para a mãe, que estava ansiosa com essa nova fase do filho na escola.

A mediadora também aprova esse acompanhamento da escola. Ela conta que se sentiu muito bem recebida pela escola e sempre que precisa de algum material para Bernardo, a escola a ajuda.

(...) O colégio recebe muito bem a inclusão, eles me receberam muito bem. Tudo o que eu preciso, a escola me ajuda, a escola me dá. Se tem alguma coisa nova, a gente faz uma reunião, vê o que é melhor para o Bernardo. Claro, dentro das normas da escola, dentro da, da... das leis, tudo. Então, a gente vai tentando fazer o melhor pros dois, mas sempre eles pensam muito. E, assim, eu me adaptei super bem e eles se adaptaram a mim super, super bem.

O diretor do colégio afirma que também tenta acompanhar de perto esse processo com os alunos de inclusão. Ele recebe seus responsáveis e participa de quase todas as reuniões.

Mas, eu, na maioria dos casos, eu acompanho, sou eu que atendo, eu que discuto. Não vou dizer que eu dou atenção no dia a dia, mas que eu to mais próximo possível eu to. Porque eu rodo todo dia a escola. Por exemplo, hoje eu não rodei nada. Hoje meu dia foi bastante complicado, eu ainda tive que sair para resolver um problema da educação infantil de mesa e cadeiras. Eu to sempre nos andares. Então, sempre que eu vejo, eu abraço, eu beijo, eu converso, pergunto como que está. Então isso é uma...[pausa] pela condição não só de inclusão, mas em qualquer caso de gestor de ambiente acadêmico.

Barbara afirma que outra preocupação do colégio é manter a equipe sempre informada sobre as novidades e possibilidades dentro da inclusão. Todos profissionais da equipe pedagógica das diferentes unidades da escola trocam experiências e, principalmente, leituras.

No que se refere especificamente a Bernardo, os elogios da família à escola são retribuídos. O diretor ressalta que a mãe é “uma figura ímpar”, que a família como um todo é “maravilhosa”, pois participam de todo o processo e investem no menino.

Barbara, Maria e Camila ressaltam a parceria e o interesse da mãe. Barbara lembra de duas situações em que Denise foi informada que Maria falaria sobre circo e zoológico. Antes que a professora tratasse destes assuntos na sala de aula, a mãe levou o menino aos dois lugares e tirou fotos de Bernardo nos ambientes. Assim, quando Maria trouxe o assunto para discutir com a turma, Camila usou as fotos para aproximá-lo do discurso da professora.

Maria também lembra da participação da psicopedagoga do menino e como isso é importante para o sucesso de seu aluno: “(...) o Bernardo, na verdade, não é só a mediadora em sala que faz o trabalho dele. Ele tem todo um aparato por trás: a mãe é super envolvida, a psicopedagoga é super envolvida nessa adaptação dele.”

#### 5.3.4. EX- MEDIADORAS

Manuela e Aline não estão mais atuando como mediadoras. A contribuição de ambas para este trabalho se dá pela história que construíram por terem sido as primeiras mediadoras de muitos colégios no município do Rio de Janeiro.

Aline e Manuela são formadas em fonoaudiologia e ingressaram na mediação pelo mesmo motivo: recém-formadas, sem perspectiva de emprego, foram convidadas por uma professora da graduação para atuarem, dentro de sala de aula, com pacientes autistas dessa professora.

I: O que te levou a trabalhar com mediação?

Aline: Na verdade, quando você sai da faculdade, você sai meio sem saber o que fazer da vida. E a mediação era o que estava ali mais perto. Que eu sabia que podia me dar uma experiência bem bacana em relação a trabalhar com essas crianças. Porque era isso que eu queria no final das contas, trabalhar na área da linguagem. Então, era o que eu tinha de mão, de primeira. E também porque eu precisava da grana e era um trabalho remunerado razoavelmente.

Quando Manuela começou a trabalhar com mediação, Aline já estava atuando há dois anos. Ela conta, que ao ser chamada pela professora, sua primeira resposta foi avisar que não era professora, não sabia o que fazer na sala de aula. Contudo, decidiu aceitar a proposta. Depois de ler um livro sobre autismo e de algumas conversas com a professora, encarou o desafio. Chegando à sala de aula, percebeu que a menina que teria que acompanhar não participava de nenhuma atividade e isso não era questionado pela professora regente.

Aline: (...) Então, tudo era justificável por causa do comportamento dela de repúdio, de recusa. Aí, eu pensei assim: “Tá. Se eu to aqui, pra tentar ajudá-la a fazer, a cumprir a rotina escolar, sendo que todo mundo falava pra mim ‘você não tá vendo que ela não quer?’, o que eu tenho que fazer para que ela execute o que ela não está fazendo?” Não sei. Fui descobrindo na prática, ao longo dos anos. Porque bati muito cabeça.

Com Manuela, as coisas não foram muito diferentes. Embora já tivesse ouvido falar

sobre mediação, em 2005, essa prática não era muito comum. Ela também não sabia exatamente o que precisava fazer. Foi aprendendo na prática, na “tentativa e erro”.

Ao longo dos oito anos de mediação, Manuela trabalhou apenas com crianças autistas em três segmentos: educação infantil, ensino fundamental I e ensino fundamental II. Ela conta que não há muitas diferenças no trabalho nestas faixas etárias.

I: E você pode apontar alguma diferença entre essas três faixas etárias?

Manuela: Acho que só a maturidade da criança. O trabalho é o mesmo: você tentar inserir a criança no grupo, você traduzir para ela toda a informação. Só que as crianças vão ficando maiores e vão ficando maduras. A birra que tem, a pirraça que tem na educação infantil, ela passa pelo ensino fundamental I e persiste no ensino fundamental II. Mas, é, isso mesmo. A questão da maturidade da criança, do interesse da criança. Lá na educação infantil, você trabalha com todo o universo de massinha, de personagens de desenhos. No fundamental II, você já tem uma realidade que você precisa aproximar mais: celulares, meninas, roupas, conteúdo escolar, que você precisa forçar mais, porque na educação infantil eles aprendem com mais facilidade. A questão é a maturidade da criança.

Aline foi mediadora durante sete anos. Também mediou apenas crianças autistas, mas diferentemente de Manuela, suas crianças estudaram apenas na Educação Infantil, indo, no máximo, até a antiga Classe de Alfabetização (CA). Não foi uma escolha dela, mas por diferentes circunstâncias, terminava as mediações antes dos alunos seguirem para o ensino fundamental: “eu fui mediadora de 2003 a 2010 em escola particular, com crianças autistas. Fiz longas mediações, nunca abandonei mediação. Os pais que iam trocando de turno e eu tinha que colocar alguém no meu lugar porque eu sempre medie os dois turnos, cinco dias da semana”.

#### 5.3.4.1. Atividades do mediador escolar

Manuela define a mediação como o trabalho de “traduzir para a criança” o universo escolar. Explica que, ao trabalhar especificamente com autistas, seu foco era “traduzir para ele, inserir ele no grupo, apresentar para o grupo que existe uma criança que precisa de outro olhar”.

Aline, por sua vez, afirma que “o mediador é um profissional autônomo que é indicado para ajudar a escola nessa questão de inclusão, para mediar essas questões de comunicação e

linguagem, lúdico, pedagógico, comportamento e habilidade social nesse contexto. Potencializando o trabalho terapêutico” do terapeuta comportamental, psicólogo, ou da área de linguagem, do fonoaudiólogo.

Sobre as atividades desenvolvidas, Manuela conta que não as desenvolvia, apenas adaptava a forma de executar das atividades propostas pelas professoras.

I: E você pode falar, assim, as atividades que você fazia com crianças do ensino fundamental I e II?

Manuela: As atividades que eu fazia? É que, na verdade, a gente não desenvolve atividades. A mediadora vai meio que de sombra da criança, colocando ela nas atividades que a professora propõe. Então, a professora propõe a atividade de jogar bola. Aí, você tá ali, atrás da criança, posicionando a criança, dizendo pra ela que ela precisa olhar antes de arremessar. A gente não fica responsável por criar atividade. A gente fica responsável por colocar que ela siga a atividade proposta pela professora.

I: Você, então, não fazia adaptação de material?

Manuela: Não. Eu não precisei fazer muito, não. Eu fazia muito a adaptação da execução da atividade. Por exemplo, encontrar a letra igual. Eu pintava todas as letras iguais. Encontre a letra A. Aí, eu pintava todas as letras A da mesma cor, porque ficava mais fácil para ele visualizar na hora de executar. Adaptação de conteúdo, eu não precisei fazer, não, com nenhuma das crianças eu trabalhei.

Com Aline, a situação foi um pouco diferente. Por diversas vezes, ela precisou exigir que as professoras fizessem atividades para as crianças que mediava.

Aline: (...) No pré I, todo mundo fazia o nome e ele lá deitado no chão. Aí, eu chamava para fazer o nome e ia explicando para ele o que os amigos estavam fazendo. E, aí, ele não sabia nada. Não sabia o nome dele, muito menos o nome dos amigos. Aí, eu fui tentando, tentando, até a hora que eu consegui. Você vai criando estratégias de manejo na escola.

I: Como você conseguiu? Dá um exemplo.

Aline: Por exemplo, essa questão do nome. A rotina era: telhadinho do nome dobrado, eles tinham que copiar. Então, vou pegar o telhadinho dele. Primeiro que ele nem tinha telhadinho porque a professora dizia que ele não ia aprender mesmo. Aí, eu cobreí o telhadinho, porque todo mundo tinha e ele precisava ter. Aí, ela fez o telhadinho dele.

Aline e Manuela concordam que a atuação do mediador se estende para fora da sala de aula. Aline acompanhava as consultas de suas crianças aos médicos sempre que podia. Acreditava que o seu depoimento contribuiria para o médico entender mais daquela criança, uma vez que para ela era “muito mais fácil falar de um do que ele [o médico] lembrar daquela criança”. Ela afirma que essa participação foi muito boa porque aprendeu mais sobre a

conduta dos médicos, os medicamentos utilizados.

Sobre a participação nas atividades extras, Manuela diz que ela sempre participou. Acha que o “serviço completo” de mediação conta com essas atividades. Isso porque “é o maior momento social” da criança. Ela pondera que muitos pais não gostam que as mediadoras participem desse momento porque acreditam que expõe a criança e também que muitas mediadoras sentem vergonha de ficar com os pais. Mas, conclui, que é importante, sim.

Aline chama atenção para um papel muito importante do mediador: lutar contra o preconceito em relação à criança de inclusão.

(...) o mediador entra como um escudo da criança contra o preconceito. Porque a primeira coisa é essa: combater o preconceito. Quando o mediador consegue estruturar, dentro dessa equipe pedagógica e dentro do social, que aquela criança é só uma criança, ele não é um autista, é uma criança. Ela não está se comportando de forma adequada, vamos ensiná-la a se comportar. Cansa? Cansa. Porque você tenta e não dá resultado imediato. Mas você tem que escolher uma estratégia e persistir porque o que dá resultado é a persistência, não é a variabilidade de condutas e estratégias. Se vai dar certo, ou não, o tempo que vai dizer. Escolhe uma coisa, tenta e insiste, até ele interiorizar aquilo, depois você muda de estratégia. E é isso.

No que se refere às avaliações, Aline conta que se deparou com situações diversas nas escolas em que trabalhou. Embora a lei garanta a adaptação, nem sempre isso ocorria porque as avaliações eram feitas na sede da escola e não havia como ter negociação. Além disto, outra questão era a dificuldade das escolas em aceitarem que as crianças poderiam ter um boletim sem notas vermelhas. Com essas dificuldades, Aline se depara até hoje com as crianças que atende no consultório.

(...) Tem escola que fala “Ah! Mas ele vai terminar o ano letivo com notas boas?” “Por que não? Só porque ele tem uma síndrome, um transtorno, que ele tem que levar bomba na escola, receber o boletim todo vermelho? E a auto-estima? E a ansiedade da família?” (...) Mas assim, o que eu falo pras meninas e para as escolas é que a escola tem que estar respaldada e fazer o boletim adaptado impresso. “Criança de inclusão”. A escola tem o direito de mostrar para aquela família que a criança está indo bem naquelas disciplinas, mas no cabeçalho vem escrito, tem um código mostrando que é de inclusão.

Manuela diz que nunca precisou adaptar as avaliações das crianças que acompanhou. Geralmente, ela auxiliava a criança na realização das provas, por exemplo, “indicando o tempo inteiro que ele não podia tá falando a resposta alto, que ele tem que pensar, botar no papel, organizar a escrita. Separar as provas por folhas”.

Aline e Manuela discordam quanto ao tempo máximo que uma mediadora deve ficar com a mesma criança. Enquanto Manuela acredita que o tempo ideal de duração de uma mediação é de quatro anos, ou seja, um segmento, Aline pondera que, se a mediadora aceitar, ela pode ficar com a criança durante o tempo que for. Para defender seu ponto de vista, Manuela diz que a troca de mediadores possibilita “um outro olhar” necessário para a criança. Isso porque, segundo ela, “acaba entrando numa coisa automática, você não consegue perceber outros campos de acesso. Você sabe que aquilo ali da certo, você faz quilo ali e deixa de estimular de outras formas”.

Já Aline defende que o trabalho de mediação só funciona depois de muito tempo de trabalho.

Quando o mediador entra, até que ele assuma aquela rotina, tenha o manejo da criança, isso demora uns quatro meses. Pra você se estruturar no ambiente, fazer vínculo com a escola, já foram os seis meses. Aí, entra de férias, quebra tudo. A criança volta terrível. Aí, você tem que começar de novo. Até que engrene, já é setembro. Aí, você vai terminar o ano pra no ano seguinte começar tudo de novo? Adaptação do mediador demora muito. Adaptação no espaço escolar demora muito.

Perguntadas sobre os pontos positivos da mediação, as duas confirmaram que era a possibilidade de auxiliar no desenvolvimento daquelas crianças. Além disso, ambas ressaltaram a importância da mediação para suas carreiras como fonoaudiólogas.

Como pontos negativos, elas chamaram atenção para a inexperiência e para a dificuldade em lidar com as famílias, as escolas e as equipes que atendiam as crianças.

No que se refere aos profissionais, Aline confessou que “bateu de frente com muitos terapeutas” porque as orientações que lhes eram dadas fugiam muito da realidade que ela encontrava dentro da sala de aula. Para exemplificar, contou que uma das crianças que ela encerrou o atendimento foi por decisão unilateral da médica. Segundo Aline, a médica achou que ela já estava há muito tempo com a criança e solicitou a redução da carga horária. Ainda que Aline tenha contestado e a escola tenha reclamado, a decisão da médica foi a única considerada. Hoje, enquanto profissional, ela respeita e entende muito mais o que as mediadoras colocam.

Manuela também teve dificuldades com os profissionais que atendiam suas crianças. Ela conta que, por diversas vezes, tentou marcar encontros com esses profissionais para discutir sobre a criança, mas o que percebia “muitas vezes, era falta de interesse do profissional”.

Com os professores e a equipe pedagógica da escola, as duas enfrentaram muitas dificuldades também. Aline afirma que foi a primeira mediadora de quase todas as 13 escolas por onde passou e, por isso, precisou provar seu trabalho em muitas delas. Conta que sempre teve dificuldades para entrar nas escolas, necessitando inclusive de decisões judiciais. Assim, as crianças já tinham uma rotina: na maioria das vezes, ficavam isoladas em um canto da sala, dormindo. Por muitas vezes, ouviu das professoras que não devia acordar a criança para ela não incomodar o resto da classe. Sentia-se isolada pela equipe dos colégios, assim como constantemente avaliada e criticada.

Outra situação pela qual passava nos colégios era de não pode ser apresentada para os outros responsáveis.

Em 2009, numa escola, eles tinham a maior resistência em aceitar mediador. Eu entrei em outubro e o processo rolou desde fevereiro, em Brasília. (...) Quando eu cheguei em outubro, o garoto já estava cheio de hábito inadequado. A professora falava assim “tia, ele chega e vai dormir naquele cantinho ali. Meia hora antes da hora da saída, a gente acorda para ele ir embora”. Ai eu: “Como assim?” “Ah! Ele não entende, ele só chora, ele atrapalha o grupo” Falei: “Tá! Mas a mãe não ta me pagando pra eu ficar olhando para a cara dele. As pessoas vão passar no corredor e vão achar que eu sou babá, porque se a criança está dormindo quatro horas e eu to olhando. Não, uma questão é quando a criança está doente e coloca ela pra dormir e você fica sem função. Outra coisa é isso virar uma rotina. A criança ficar todo dia ali e você ta ali só pra vê-lo dormir. Pra isso, não precisa de mediador, pra isso a professora pode passar o olho” Então, aí eu ficava lá, sentada no chão, tentando mantê-lo acordado. Aí, a escola falou para não mexer porque ele ia chorar. “eu sei que ele chora. E daí?” “Ah! Se ele chorar, as crianças ficam agitadas, vão dizer em casa que ele só chora” “E?” “A gente não pode dizer para os pais que a gente tem uma criança autista” Mas o primeiro evento escolar, ele tava exposto. Aí, os pais começaram a perguntar o que aquela pessoa (eu) estava fazendo ali. Porque o mediador está materializado. E a orientação da escola era pra eu não aparecer na hora da entrada, nem na hora da saída, porque os pais não podiam saber que tinha uma criança de inclusão. “Mas as crianças vão falar. Elas convivem comigo.” Páscoa, abril, os pais começam a comprar presentinho para dar de Páscoa. Mas, até abril, os pais não sabem que tem mediador, nem criança de inclusão [ironia]. “Vamos comprar presente de Páscoa para a tia fulaninha” Ai a criança fala “E pra tia Fulaninha”; “Quem é?” “É a tia que toma conta do Fulaninho” E aí começa o bombardeio na escola. Todos os pais querendo saber quem é o bendito fulaninho, por conta do chocolate da Páscoa. Isso é fato. Aconteceu comigo em várias escolas, e acontece com todos os mediadores.

Com Manuela, algo parecido aconteceu. Ela foi solicitada por várias vezes a não aparecer na saída e na entrada dos alunos, muito menos a comentar que era mediadora. Além disso, muitas vezes não podia usar outras ferramentas para auxiliar seu trabalho, como celular, brinquedo. Nessas horas, ela tentava sempre mostrar para a escola que sua conduta traria progressos para a criança.

I: E como é numa situação dessas: a escola não permite brinquedo, não permite o celular, as coisas que são mais acessíveis ao mediador para trabalhar?

Manuela: É, você tem que ganhar. Tem que ganhar a escola e mostrar que vai dar certo desse jeito. E, aí,... “Vai dar certo, mas as crianças...”. As crianças falam uma vez, duas vezes, mas depois param. Elas entendem que aquilo vai passar. “Aí tia, o fulano ta com o carrinho na roda e não pode brinquedo na hora da roda”. “É, mas daqui a pouco ele vai me dá”. Aí, ela vai falar a segunda vez, mas depois passa. Eles conseguem entender que o fulaninho precisa do carrinho para ficar na roda. Igual ao Ipad. “Ah, não pode Ipad”. Usa aquele momento, tira foto com todo mundo. “Também quero trazer meu Ipad.” “Não pode.” “Porque que o Fulano pode e eu não posso?” “Porque o Fulaninho precisa do Ipad pra aprender a ler e você consegue ler sozinho”.

Ela percebeu que as professoras não faziam esse gerenciamento. Era sempre ela que precisava falar com as demais crianças. Sobre isso, constatou:

Manuela: (...) Nada impede que a professora faça, mas muitas delas não fazem porque, primeiro, não sabem o que fazer e, segundo, porque delega a responsabilidade para o mediador.

I: Você acabou de usar a palavra delegar. Você acha que acontece muito isso por parte dos professores?

Manuela: Muito. Quase que 100% do tempo.

Ela continua dizendo que ao longo da sua carreira se deparou com diferentes posturas das professoras: que não queriam ajudar, que queriam mas não sabiam, que não se importavam. Entretanto, de todas as professoras com quem trabalhou, Manuela disse que apenas uma “conseguiu entender como era o movimento do negócio”. Isto é, conseguiu estabelecer uma parceria.

Aline também lembrou de uma situação em que a professora explicou para a turma quem era ela e porque estava na sala acompanhando o colega. Ela afirma que esta exposição foi fundamental para que ela e a criança fossem contidas pela turma:



(...) Naquele dia, depois que a professora explicou pro grupo qual era o objetivo da minha presença, o próprio grupo mudou o comportamento com ele e começou a mediar. Então, às vezes, eu ia fazer alguma coisa, e as próprias crianças diziam que iam fazer outra, que era mais fácil.

Manuela conta que não teve muitas dificuldades com os responsáveis das crianças que mediou. O que sentia mais receio era mostrar para eles que o que ela estava fazendo era certo. Segundo ela, “a maior dificuldade era fazer eles entenderem a orientação”.

Já Aline enfrentou diferentes situações com as famílias das crianças que mediou. Uma delas, que ainda se repete nos dias de hoje, é a não realização da tarefa de casa.

(...) ao mesmo tempo que a família acaba sendo permissiva, submissa, e deixando a criança: “ah! Pra que precisa fazer o dever de casa?” Eu to com várias queixas de mediadoras em relação a isso: que a criança nunca faz o dever de casa. Porque o dever é de casa, obrigação da família. Qualquer criança faz dever de casa. E, assim, quando a criança não dá conta porque não tem cognitivo que suporte dever de casa, tudo bem. Mas quando é uma criança funcional, que você está dando o sangue para ela evoluir na sala de aula e você meio que exige que a família tem a mesma conduta pra poder não sobrecarregar um lado, aí os mediadores se frustram. Então, esse estresse de achar harmonia entre a própria família com a escola é o mais difícil, porque o mediador está no meio.

Outra situação vivida por ela foi o pedido inusitado de uma mãe para que, no meio do trabalho que desenvolvia, ela passasse a mediar o irmão da criança que era assistida. Tratava-se de uma família com três filhos autistas. Quando Aline havia conseguido que o menino interagisse melhor com a turma e desenvolvesse a fala, a mãe solicitou-lhe essa mudança de filho. Aline não aceitou. Argumentou que o menino ainda estava começando a se alfabetizar. Com a recusa, a mãe decidiu encerrar a mediação e os dois filhos ficaram sem mediadora por um tempo.

Amparadas na cobrança e estresse gerados pelo trabalho com mediação, Aline e Manuela consideram que o trabalho de mediador tem prazo de validade.

(...)A mediação tem um tempo. Ninguém consegue mediar por muito tempo porque você satura. Mediação dura sete anos. E a galera, quando chega nessa época... é que eu to com mediadora com quatro, cinco, seis, chegando nos meus sete anos e elas estão com mesmo discurso que o meu quando eu tinha sete anos de mediação: satura.

I: Por que?

Aline: Estresse. Desgaste.

I: por parte da escola?

Aline: De tudo. Família. Criança. Escola. Estresse, muito estresse.

Manuela deixou a mediação porque teve a oportunidade de abrir um instituto para atendimento fonoaudiológico. Ainda que não tivesse essa oportunidade, ela não sabe se continuaria sendo mediadora.

I: Se você não tivesse a oportunidade de montar o seu próprio instituto, você continuaria na mediação?

Manuela: Olha, eu continuaria. Eu continuaria e não continuaria. Continuaria porque é um serviço, uma profissão que você se apaixonou, que você não quer sair de uma hora para outra. Mas tem prazo de validade. Você fica, o seu corpo não dá conta, porque suga muito, exige muito de você. Muitas vezes, fisicamente. Cada crise de birra que a criança tem, às vezes tem que fazer contenção física. Então, assim, gera um cansaço. Eu acredito que, para crianças menores, mediadoras mais maduras não são muito adequadas porque precisa de um esforço físico. O corpo não agüenta, principalmente com as crianças menores. Com as crianças maiores, até agüenta, você fica sentada ali do lado, é mais intervenção pedagógica mesmo. Então, assim, ficaria porque é apaixonante, mas gera um cansaço, sim. Mediadora tem prazo de validade.

#### 5.3.4.2. Relação com as mediadoras atuais

Aline e Manuela são fonoaudiólogas e continuam atuando com crianças com necessidades educacionais especiais em seus consultórios. Assim, elas mantem contato com mediadoras que trabalham com suas crianças, nas redes sociais e em eventos da área.

Na relação com “suas” mediadoras, Manuela procura fazer um acompanhamento semanal das atividades que elas desenvolvem dentro de sala de aula. Para isso, requisita um relatório semanal, mas sabe que nem sempre é possível. Assim, aceita que eles sejam enviados quinzenalmente.

(...) A gente vai se comunicando por email, ou então eu marco com elas reunião. Eu tento elaborar com elas uma estratégia que, de repente, não deu certo uma vez. Porque as situações, elas reaparecem o tempo inteiro. Então, pensamos em como elas poderiam resolver da melhor forma possível.

Aline pede relatórios mensais das mediadoras que trabalham com ela. Além disso, ela faz reuniões mensais ou a cada dois meses com todas as mediadoras juntas. Acredita que assim, “uma vai trocando com a outra. Porque não fica assim, aquela coisa que eu nunca

gostei, eu me via assim numa hierarquia: médicos, terapeutas, família e o mediador aqui [pra baixo]. Eu odiava isso.”

Aline também ajuda as famílias de seus pacientes a escolher os mediadores. Ela mantém uma lista de mediadores atualizada desde 2006 e, sempre que se precisa de algum, estabelece com as mães os requisitos (valores, horário) e faz a entrevista de seleção.

Comparando o início de seus trabalhos e a situação que as mediadoras encontram atualmente, Manuela percebe que existe mais informação para as mediadoras que começam hoje em dia. Além disso, ela percebe que muitas pedagogas se interessam por essa área apenas pelo status, pelo dinheiro.

I: Mais alguma coisa que você acha importante eu saber sobre mediação?

Manuela: Não, eu acho que é isso. Que a mediadora tem que saber que tem ir com disposição, tem que ir de coração aberto. Não pode achar.. Sei lá o que elas pensam... Status, dinheiro, não sei... Você muito hoje pedagoga ser mediadora e.. Falo porque já ouvi: “vou assumir a criança assim, assim, no colégio tal porque lá eu vou dar conta de uma criança só e na escola tem que dar conta de treze, 14, até 20 crianças.”

Aline comenta que, mesmo com a quantidade de pequenos cursos sobre mediação, a capacitação de um mediador depende da sua prática.

(...) não tem como você preparar um mediador para entrar capacitado na prática. Porque cada criança é única, cada mediação é única. Mesmo com o mesmo diagnóstico. Quantas crianças autistas têm mais problema de comportamento do que outras que têm mais problemas de comunicação. Existem variáveis. A sintomatologia mais marcante daquela criança específica é uma. Escolas. Têm escolas que são mais receptivas. Têm escolas que “a regra é essa, ou você se enquadra ou você se enquadra”. A família. Têm variáveis que interferem no processo de mediação. Então, não tem como capacitar um profissional para botar na escola. Eu falo pra escola “a gente paga pra ver”. Existe a questão do valor que o mediador vai cobrar.

## 6. DISCUSSÃO

A partir das entrevistas realizadas, vimos que muitos aspectos relativos à atuação do mediador emergiram dos discursos dos entrevistados. Aqui, alguns são destacados e discutidos.

Primeiramente, cabe mencionar que não me pareceu haver qualquer diferença marcante no discurso sobre mediação dos entrevistados em escolas de diferentes zonas do Rio de Janeiro. Como será discutido em seguida, a diferença se dá pela concepção de inclusão que cada pessoa assume nas diversas instituições.

A realização das entrevistas no âmbito escolar possibilitou o acompanhamento da rotina da escola e a observação de algum tempo de interação entre as crianças e as mediadoras. Mas, ao mesmo tempo, limitou o tempo de entrevista, uma vez que todos estavam trabalhando. Como exemplo, podemos citar as entrevistas das duas professoras: Paula nos concedeu a entrevista durante o recreio e Maria pediu que uma auxiliar assumisse a turma enquanto fazíamos a entrevista. Logo, em função do pouco tempo, alguns assuntos não puderam ser aprofundados. Além disso, as professoras foram mais diretas em suas respostas, pois aparentavam estar preocupadas com o tempo. Considero, portanto, que minha coleta de dados teria sido mais proveitosa se todas as entrevistas tivessem sido realizadas fora do ambiente escolar.

A primeira questão que destacarei diz respeito à inclusão. Pôde-se perceber que os trabalhos desenvolvidos pelos mediadores e pelas escolas baseiam-se no sentido dado, pelos participantes, à inclusão. Mais do que conhecer exatamente as funções do mediador, coloca-se como ponto fundamental para as atividades do dia-a-dia, o que a escola pratica como inclusão. Este conceito se revelou muito complexo, composto por diferentes aspectos, que assumem diferente importância para cada participante e, ainda, para cada participante em momentos diversos da entrevista.

Como relatado anteriormente, todas as escolas<sup>3</sup> que participaram da pesquisa contam com mediadores há, aproximadamente, o mesmo tempo (quatro, cinco anos). No entanto, vi que cada escola tem uma forma própria de se organizar em relação à mediação escolar.

---

<sup>3</sup> Serão consideradas participantes da pesquisa todas as escolas citadas pelos participantes, inclusive aquelas que não autorizaram as entrevistas de seus representantes. Estas escolas se fazem presentes pelas falas das mediadoras e das responsáveis pelas crianças que lá estudam.

Pude perceber que as atividades desenvolvidas com as crianças com NEE e o limite de atuação dos mediadores em algumas escolas revelam que ainda existem traços da política de integração escolar que se misturam com as metas da inclusão nas práticas desses profissionais. Glat, Plestch e Fontes (2007) afirmam que essa é a realidade de muitas escolas brasileiras, que privilegiam o discurso de aceitação da diversidade mas, na prática, não reorganizam o sistema escolar para atender a esses alunos, deixando-lhes, muitas vezes, deslocados em sala ou sob a responsabilidade única do mediador.

Os exemplos de Roberta (Z.S., mediadora de Pedro) e Gabriela (Z.S., mediadora de Milton) ilustram bem essa situação. Roberta afirma que muitas escolas não estão preparadas para receber os alunos de inclusão. Ainda que preguem esse discurso, na prática, a criança vira apenas uma expectadora do que está sendo feito em sala de aula, principalmente quando não pode ter um mediador ao seu lado. A situação vivida por Gabriela é a mesma apontada por Roberta. Seu trabalho é limitado, ela não pode fazer nenhum tipo de adaptação para Milton e não pode participar de nenhuma reunião sobre o menino. Nestes exemplos, não se pode considerar que haja inclusão. Ao contrário, a criança está apenas dentro de sala, mas não pode participar de nada. Tal prática remete aos processos de inclusão excludente citados anteriormente. Isto é, aparentemente, a inclusão é realizada porque a criança está na sala regular, mas ela não é respeitada em suas particularidades e, pior, é tomada como um perigo, uma grande ameaça.

Como apontado pela ex-mediadora Aline, por muitas vezes, quando iniciava uma mediação, encontrava as crianças deitadas em um canto da sala e era advertida pelas professoras a não acordá-las. Este exemplo é uma demonstração de que essas escolas não transformavam o discurso de inclusão em ação.

Gabriela (Z.S., mediadora de Milton) e Manuela (ex-mediadora) também relataram exemplos de situações em que a inclusão não ocorreu. Apontaram que, muitas vezes, perceberam que os professores se afastavam dos alunos, não os consideravam da turma porque essas crianças contavam com mediadores. Assim, não preparavam a tarefa para a criança, não tentavam fazê-la participar das atividades em grupo. Todas as atividades de aprendizado eram delegadas aos mediadores. O mediador assume, assim, todo o dever pelo desenvolvimento daquele aluno. Esta também é a realidade de muitos mediadores nos EUA. Na investigação conduzida por Levine, Marks e Schrader (1999) diversos mediadores entrevistados falaram que assumem o dever a eles imposto de realizar, sozinhos, a inclusão das crianças. Sentem-se responsáveis, inclusive, pela aceitação das crianças por parte dos

professores. Acreditam que comportamentos desagradáveis que podem atrapalhar a aula, devem ser por eles controlados. É a este excesso de responsabilidade, de deveres, que Manuela e Aline, ex-mediadoras, se referem ao dizerem que “mediação tem prazo de validade”. Tem prazo de validade para o corpo, tem prazo de validade para a saúde, tem prazo de validade para o bem-estar do mediador.

Considero que o distanciamento do professor gera esse excesso de responsabilidade do mediador o que, por sua vez, retroalimenta o comportamento do professor. Fernanda (Z.N., mediadora de Rafael), Gabriela (Z.S., mediadora de Milton), Aline (ex-mediadora) e Manuela (ex-mediadora) contaram que as professoras, muitas vezes, não faziam as tarefas para as crianças que elas acompanhavam e que não explicavam para os demais alunos o que estava acontecendo com aquela criança. Manuela disse que, por muitas vezes, ao usar algum objeto que não era permitido em sala (computador, celular) com seu mediando, as demais crianças a interpelavam sobre o uso daquele instrumento. Era ela quem precisava explicar o motivo do uso, porque as professoras (com exceção de uma) nunca o faziam. Assim, as crianças entendiam o motivo e não mais questionavam-na. Uma postura semelhante por parte de professoras também foi vista em um trabalho de Nunes e colaboradoras (2013). Ao desenvolverem um treinamento para mediadoras e professoras, elas verificaram que somente as mediadoras compareceram e tentaram colocar em prática o que haviam aprendido. Quanto às professoras, embora concordassem que as atividades poderiam ajudar no seu trabalho, argumentavam que não tinham tempo para participar dos encontros. As autoras afirmam que as professoras pareciam mais expectadoras do que estava sendo feito em sala de aula pelas mediadoras. Não se achavam responsáveis por aqueles alunos e, assim, não faziam atividades para eles.

Tadeu (Z.O., diretor de escola), Valéria (Z.S., supervisora de inclusão) e Ruth (Z.N., diretora pedagógica) também afirmaram que percebem que os professores têm dificuldades em aceitar a inclusão, assim como o trabalho do mediador. Segundo eles, o problema se intensifica quando os professores são do Ensino Fundamental II. Isso porque estes professores não ficam o turno inteiro com a mesma turma, sua carga horária é dividida em tempos de 45, 50 minutos. Para Valéria e Tadeu, o pouco tempo que passam com o aluno e com o mediador é a principal fonte da dificuldade em estabelecer um bom trabalho entre professor e mediador. Ruth, entretanto, cita outro motivo: a falta de formação dos professores. Ela conta que os professores antigos da escola são muito rígidos e que os professores mais novos, muito flexíveis, mas que nenhum dos dois grupos sabe lidar com a grande demanda de alunos com

diferentes problemas de aprendizagem.

Como solução para essas dificuldades, todos os diretores e supervisores sugeriram a promoção de palestras sobre inclusão ou algum transtorno específico (por exemplo, dislexia, TDAH, autismo). Valéria (Z.S., supervisora de inclusão) contou que a escola em que atua tem por objetivo montar um curso de aperfeiçoamento dos professores, mas a grande dificuldade com que estão se deparando é a escolha dos temas que serão abordados. A seu ver, em função da diversidade de diagnósticos atendidos pela escola, a preferência por um ou outro seria prejudicial para alguns professores. A partir dos aspectos mencionados, considero que um curso de caráter abrangente poderia beneficiar todos os professores, mesmo os que não contam com alunos com NEE em sua classe.

Outro ponto que os participantes trouxeram sobre a relação professor-mediador e que merece ser destacado são os sentimentos de invasão e avaliação que podem ser experimentados pelo professor ao receber, em sua sala de aula, uma pessoa que desconhece. Carvalho (2008), em sua investigação sobre o trabalho docente na educação inclusiva, obteve relatos de professoras que passaram a se sentir vigiadas quando as mediadoras entraram em sala. Em meu estudo, por exemplo, Maria (Z.O., professora de Bernardo), ao ser questionada sobre os pontos negativos da mediação, disse que já ouviu, de outros professores, reclamação sobre a presença do mediador, tido como uma pessoa estranha que está avaliando o trabalho docente. Apesar dela ter trazido como ponto negativo a questão da avaliação do trabalho por um estranho, contraditoriamente, ela diz não se incomodar com isso. Justificou seu posicionamento falando que não tem nada a esconder, que seu trabalho pode ser visto por qualquer pessoa e que será sempre o mesmo. Afirmou, por duas vezes ao longo da entrevista, que continua fazendo seu trabalho do mesmo jeito, contando ou não com uma mediadora dentro de sala. Vemos, portanto, que a inclusão não se restringe à criança, devendo também o mediador ser incluído em sala de aula. A escola deve trabalhar com os professores a recepção e inclusão dos mediadores.

Voltando às práticas não inclusivas, muitos colégios proíbem que as mediadoras apareçam na entrada e saída do colégio, para evitar que os responsáveis por outras crianças tomem conhecimento da existência de um aluno com necessidades educacionais especiais em sala de aula. Este comportamento demonstra que tanto as instituições escolares parecem não saber lidar com a inclusão, como grande parte da população ainda não aceitou essa prática. Se o colégio proíbe a exposição do mediador, é porque teme a concepção dos pais em geral sobre essa política.

No processo de seleção de participantes para o estudo, me deparei ainda com o fato de muitas mediadoras, que a princípio queriam participar da pesquisa, acabarem desistindo. Isto ocorria sempre após elas terem consultado os pais sobre a participação no estudo. Eu suponho que os pais tiveram um receio em expor seus filhos.

O sentido que esses pais atribuem à deficiência dos filhos não foi objeto deste estudo, mas alguns pesquisadores, como Fiamenghi Jr e Messa (2007), constataram que muitos responsáveis têm dificuldade de lidar com essa questão. Eles viram que alguns responsáveis, ao saberem da notícia da deficiência dos filhos, experimentam sofrimento psíquico semelhante ao luto. Isto porque a gestação de uma criança, ainda que não tenha sido planejada, implica em expectativas e sonhos não só em relação à criança, mas principalmente para a família como um todo. Assim, de acordo com Fiamenghi Jr e Messa (2007), o processo de aceitação das condições da criança e de criação de um ambiente inclusivo dentro de casa pode durar de semanas a anos.

Levando em conta essas considerações, acreditamos que talvez por ainda enfrentarem esse processo ou por temerem preconceito contra seus filhos, alguns familiares não tenham aceitado participar de nosso estudo. O que não quer dizer que esse processo já tenha sido elaborado pelas famílias das crianças que participaram de nosso estudo, como veremos a seguir. Ruth (Z.N., diretora pedagógica), Paula (Z.N., professora de Rafael), Fernanda (Z.N., mediadora de Rafael), Roberta (Z.S., mediadora de Pedro) e Aline (ex-mediadora) disseram em suas entrevistas que muitos responsáveis não conseguem reconhecer e aceitar as limitações de seus filhos, dificultando assim o trabalho da escola e das mediadoras. Ruth afirmou que, muitas vezes, os pais não acreditam quando ela cita comportamentos inapropriados da criança que poderiam estar relacionados com algum transtorno cognitivo ou de comportamento. Já as mediadoras Fernanda, Roberta e Aline se referiram ao fato de que os responsáveis, por não conhecerem seus trabalhos, cobram resultados impossíveis para as crianças, como notas máximas em todas as provas e, por outro lado, muitas vezes não colaboram com o processo de aprendizagem em casa, por exemplo, deixando de fazer a tarefa de casa com os filhos. Vê-se, aqui, a necessidade de que o Estado, em algum nível, ofereça às famílias com crianças com NEE um programa que lhes garanta suporte psicológico.

Alguns entrevistados, tal como Tadeu (Z.O., diretor de colégio) e Barbara (Z.O., supervisora pedagógica), explicitaram a necessidade de apoio, por parte da escola, às famílias das crianças mediadas. Bárbara, por exemplo, de forma bem cuidadosa, afirmou que, apesar de não ter nenhum parente com NEE, consegue se colocar no lugar dos responsáveis por essas



crianças e adolescentes. Assim, a sua escola tenta manter um bom relacionamento com os pais das crianças e ajudá-los no que for possível, visando atender às suas necessidades e expectativas da melhor forma – vem daí a solução encontrada para a formatura adaptada de Bernardo.

Vimos ainda, nos discursos dos participantes sobre o processo de inclusão, uma alternância entre a importância da socialização e da aprendizagem. Isto se deu pelo fato de que, embora a Educação Inclusiva pressuponha a participação na sala de aula, a interação com os demais alunos e o aprendizado do conteúdo escolar (PLETSCH, 2005; SANCHES; TEODORO, 2006), em muitas escolas, este último ponto não recebe a atenção devida.

Mesmo assim, o discurso da maioria dos participantes de meu estudo sobre a inclusão, o qual integra a sua subjetividade social, situam-na como um processo positivo, já que favorece tanto às crianças incluídas, quanto às demais crianças da classe, que aprendem a conviver com o diferente. Ou seja, no discurso compartilhado socialmente o aspecto social da inclusão é o mais valorizado.

Entre os poucos que discordam dessa concepção de inclusão, temos Tadeu (Z.O., diretor de colégio) e Barbara (Z.O., supervisora pedagógica). Eles defenderam exaustivamente a importância de se criar condições para que a criança com NEE aprenda. Criticaram os discursos que resumem a inclusão à socialização, ou seja, que acreditam que para incluir basta que a criança desenvolva um bom relacionamento com as pessoas ao seu redor. Para eles, a escola é, antes de tudo, o lugar de aprendizagem. E justamente pelo foco ser a aprendizagem é que o processo de inclusão escolar de uma criança com NEE é complicado e trabalhoso – mas, por outro lado, tem muitos retornos positivos. Esta questão foi apontada por Omote (2008). Para ele, ainda que a escola seja um importante ambiente para promover o relacionamento da criança com NEE com outras pessoas, não se pode esquecer de sua função principal: o ensino formal. Entretanto, vimos ao longo dos recortes de entrevistas apresentados, que não há um consenso entre o que cabe aos profissionais da escola e o que cabe ao mediador. Como este tem formação, ou é estudante, de áreas variadas, a definição das atividades que lhe são pertinentes está longe de qualquer consenso. Assim, por exemplo, Roberta, que é estudante de psicologia, prefere fazer mediação com crianças que apresentam principalmente problemas comportamentais/de interação, porque se sente mais competente em função da formação acadêmica a que está se submetendo. É urgente a regulamentação da atividade do mediador.

Os discursos de Ruth (Z.N., diretora pedagógica), Valéria (Z.S., supervisora de

inclusão) e Aline (ex-mediadora) sobre inclusão contêm sentidos contraditórios, que se alteraram em diferentes momentos. Sabemos que isso se dá devido à subjetividade caracterizar-se como um processo complexo, que integra significados (sociais) e sentidos (pessoais) constituídos dialogicamente em contextos diversos. Assim, no fluxo de seu discurso sobre inclusão, Ruth e Valéria destacaram em determinados momentos alguns aspectos para a sua reflexão, e não outros; o que resultou em uma maior valorização da socialização, em detrimento da aprendizagem. Porém, isso não quer dizer que elas desqualificaram a capacidade de aprendizado das crianças com NEE, mas que, naquele momento de seu processo de elaboração de sentidos sobre a inclusão, a socialização ganhou mais ênfase que outros aspectos. Na fala de Ruth (Z.N., diretora pedagógica), pode-se perceber claramente uma distância entre o discurso da subjetividade social e o sentido (pessoal) que ela atribui à inclusão. Assim, embora tenha se posicionado a favor da inclusão, tal como o discurso oficial em nossa sociedade, ela confidenciou que percebeu uma pequena diferença entre o ritmo de aprendizado da turma como um todo, quando nela está integrada uma criança com NEE. Ela conta que, em função da criança de inclusão, a professora precisa diminuir a quantidade de matéria exposta e isso prejudica em alguma medida a turma. Porém, ela afirma que a presença da mediadora faz essa disparidade diminuir. Isto é, a turma que conta com a mediadora não fica tão deficiente em relação ao conteúdo, quando comparada à turma que conta com um aluno de NEE sem mediador.

Essas considerações de Ruth (Z.N., diretora pedagógica), o discurso de Aline (ex-mediadora) contra a reprovação da criança com NEE e a afirmação de Tadeu (Z.O., diretor de colégio) e Denise (Z.O., mãe de Bernardo) sobre a importância do mediador, como figura de inclusão mais eficaz para a realidade escolar, reafirmam uma velha questão: a necessidade de reestruturação da instituição escolar. Omote (2008) aponta que a proposta da Educação Inclusiva é dar condições de ensino “que sejam amplamente adaptadas às necessidades especiais apresentadas por qualquer aluno”(p. 26) e sabemos que isto implica em mudanças desde a infra-estrutura da escola até a estratégias e recursos didáticos. Contudo, essas mudanças ainda estão longe de acontecer.

Assim, apesar da educação inclusiva ser uma norma, sua prática ainda tem uma feição experimental. Isto pode ser visto, agora, em outra questão apresentada por Aline (ex-mediadora). Ela relatou a dificuldade de algumas escolas em aceitarem que o boletim de uma criança de inclusão possa conter notas “boas”, ou seja, acima da média. Considero que isso se deva ao fato de que há diretoras e coordenadoras que, apesar de apresentarem um discurso

pró-inclusão, no dia-a-dia se posicionam contra a permanência das crianças nas salas regulares, tal como em um caso do estudo de Nunes e colaboradores (2013). O que pode ser mudado para que a prática da inclusão seja, de fato, desejável? Como criar condições que propiciem a aceitação e a inclusão dessas crianças e seus mediadores?

Nas escolas onde pude desenvolver o presente estudo, a avaliação e as notas também apareceram como questões difíceis. Não pelo motivo relatado por Aline, mas pela complexidade do processo em si. Em todas as instituições, o processo de avaliação é acompanhado de perto pela direção e pela supervisão pedagógica. Nas escolas de Ruth (Z.N., diretora pedagógica) e Valéria (Z.S., supervisora de inclusão), a adaptação das provas é feita em conjunto, por elas e pelas professoras. No caso de Maria (Z.O., professora de Bernardo), era a primeira vez que ela estava adaptando a prova para Bernardo. Essa adaptação contou com o auxílio da equipe do colégio e da psicopedagoga do menino. Logo, há uma diferença de procedimentos relacionada a como cada escola conduz a relação com o mediador escolar. Nas escolas da zona sul e norte, as profissionais relataram que os encontros com as mediadoras acontecem quase todos os dias nos corredores, e que as reuniões propriamente ditas são mais espaçadas. Na escola da zona oeste, o procedimento é diferente. Desde a entrada da criança na escola, reuniões semanais são realizadas com a mediadora, a professora, a supervisora pedagógica e a equipe de apoio técnico. Segundo Bárbara (Z.O., supervisora pedagógica), tudo o que é decidido nestas reuniões é anotado numa ficha de acompanhamento da criança, chamada de anedotário. Ruth (Z.N., diretora pedagógica) e Valéria (Z.S., supervisora de inclusão) não mencionaram algum tipo de registro.

Percebi que o acompanhamento realizado na escola da zona oeste está mais próximo do chamado Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. Como citado anteriormente, o PDEI é um planejamento para cada criança, periodicamente avaliado e revisado “que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos” (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012, p.85 ). Este acompanhamento é tido como muito importante pela professora e pela mediadora. As duas afirmam se sentir mais seguras com essa constante avaliação das estratégias que serão usadas com Bernardo. Por vezes, a mãe também participa dessas reuniões. Este é outro diferencial para as demais escolas. Cintia, uma das mães entrevistadas na zona sul (mãe de Milton), mostrou incomodar-se muito com a falta de contato com a escola. Acostumada com as reuniões freqüentes nos colégios da Alemanha, ela entende esse distanciamento como um

ponto negativo para a inclusão. Beatriz, a mãe da zona norte (mãe de Rafael), também questionou esse afastamento, principalmente quando falava sobre a sua experiência com a mediação na escola pública fluminense, no ano anterior da entrevista.

Em nenhuma escola existe um trabalho conjunto com todos os mediadores. Questionadas sobre o motivo, Ruth (Z.N., diretora pedagógica) e Valéria (Z.S., supervisora de inclusão) e Bárbara (Z.O., supervisora pedagógica) consideraram que uma reunião com esse propósito não é conveniente porque se tratam de crianças com problemas diversos, acompanhadas por profissionais variados, que muitas vezes partem de princípios diferentes na orientação da atuação dos mediadores. Já Tadeu (Z.O., diretor de escola) se posicionou de outra maneira. Um pouco perplexo, afirmou não saber porque não havia uma reunião desse tipo da escola, já que o colégio conta com infra-estrutura para isso. Percebeu, ainda, que essa reunião poderia facilitar o trabalho dos mediadores no que compete ao conhecimento das regras e da política pedagógica da escola. Quanto ao posicionamento das mediadoras sobre essa questão, diferentemente do encontrado por Fisher e Pleasants (2012), sua não participação nos conselhos de classe ou nas reuniões de responsáveis não é por elas significada como um problema. O que elas consideram uma desvalorização de seu trabalho é tanto não poderem estar presentes nos encontros promovidos com os profissionais que atendem as crianças, como imporem limitações à sua atividade.

Vi que, em todas as escolas que participaram deste estudo, eram realizadas reuniões com os profissionais que atendem as crianças fora da instituição: psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, entre outros. Estas reuniões são marcadas conforme os profissionais solicitem ou a escola queira modificar alguma atividade. Por exemplo, Ruth (Z.N., diretora pedagógica) conta que as orientações dos profissionais são sempre levadas em consideração na hora de elaborar as avaliações dos alunos. Contudo, a participação das mediadoras nessas reuniões não é unânime. Conforme conta Gabriela (Z.S., mediadora), na escola onde atua, nem ela, nem a mãe de Milton podem participar das reuniões entre o colégio e os profissionais que atendem o menino.

Provavelmente em função de, nem sempre, os mediadores serem incluídos nas escolas como membros das reuniões realizadas com os demais profissionais que atendem as crianças fora da instituição, ocasionalmente há problemas de relacionamento entre os mediadores e esses profissionais. Aline (ex-mediadora) lembra que, por diversas vezes, precisou brigar com alguns profissionais porque discordava das avaliações que eles faziam das crianças que ela acompanhava. Contou inclusive que, uma vez, por decisão unilateral de uma médica, ela foi

afastada da mediação de uma criança.

Roberta (Z.S., mediadora de Pedro) também pontua que nem sempre concorda com a postura desses profissionais. Ela considera, inclusive, que alguns terapeutas, médicos e outros profissionais, ao falarem sobre o comportamento da criança durante uma consulta, possam estar fazendo considerações que não retratam fielmente a criança. Ela entende que esses comportamentos se devam, em grande parte, pela necessidade do terapeuta manter aquela criança como cliente. Segundo ela, a comparação de profissionais entre os pais é muito grande. Quando um diz que determinado terapeuta faz algo melhor, os responsáveis logo trocam de profissional.

Outro ponto a ser considerado, diz respeito às crianças acompanhadas por mediadores. De acordo com o relato de Valéria (Z.S., supervisora de inclusão), não são somente aquelas previstas por lei, ou seja, crianças com transtornos globais do desenvolvimento, superdotação e deficiências sensoriais e intelectual. Em sua escola, há mediadores para crianças com dislexia e com déficit de atenção e hiperatividade, por exemplo. Frente a isso, ela questiona o limitado alcance do que é coberto pelo discurso oficial sobre inclusão, já que entende como sendo também importante a companhia de mediadores para crianças com as demais questões que observa em sua escola. Esta posição de Valéria nos remete ao esclarecimento de Bueno (2008) sobre a alteração do conceito de necessidades educacionais especiais na segunda tradução da Declaração de Salamanca para o português. A restrição da categoria de NEE para crianças com transtornos globais do desenvolvimento, superdotação ou deficiências sensoriais e intelectual não atende às demandas reais de inclusão. Embora o questionamento realizado por Valéria ainda esteja relacionado à presença de transtornos (de aprendizagem, ansiedade ou comportamento) percebe-se que a definição oficial está cada vez mais ultrapassada.

Retornando a questões acerca do trabalho do mediador propriamente dito, um ponto levantado por Roberta (Z.S., mediadora de Pedro) diz respeito às atividades extra escolares. Ela foi a única a afirmar que o mediador não deve participar de atividades que ocorrem fora do horário de aula, tal como passeios ou festas. Para ela, as crianças devem ser acompanhadas, principalmente em festas, por seus responsáveis. Ela acredita que, além de diminuir a exposição da criança frente aos demais responsáveis (por ela não estar na companhia do mediador), há o favorecimento de um maior entendimento das dificuldades do filho por parte dos pais. Já as demais mediadoras atuam nesses momentos extra-classe porque consideram que tratam-se de situações que mais exigem socialmente das crianças que acompanham.

Carvalho (2008), ao se referir brevemente em seu estudo à figura do mediador, colocou

em questão se a permanência constante em sala de aula de uma pessoa “de fora da sala” ao lado da criança não poderia ser mais um fator de exclusão. A autora pondera que as demais crianças podem acreditar que o aluno de inclusão é tão “prejudicado” que precisa de outra professora para auxiliá-lo, enquanto os demais, não. Contudo, esta preocupação de Carvalho (2008) não se mostrou presente nas falas das mediadoras, com exceção de Roberta. Como vimos na seção anterior, Aline (ex-mediadora) relatou uma situação em que, depois da professora explicar para a classe a sua função e as dificuldades da criança que ela acompanhava, todas as crianças se dispuseram a cooperar na mediação.

Outras questões que causaram divergência entre as participantes foram a formação requerida para a mediação e o tempo de acompanhamento de uma criança.

As mediadoras em atividade consideram os cursos de graduação de Psicologia e Pedagogia como os mais apropriados para os mediadores. Esta ideia é partilhada, também, pela supervisora de inclusão Valéria (Z.S.) e pela mãe de Bernardo, Denise (Z.O.). Elas afirmam, inclusive, que o mais apropriado seria uma pessoa formada em pedagogia com pós graduação em psicopedagogia. Seu principal argumento é a dificuldade que mediadores formados em outras áreas têm para adaptar o material didático.

É interessante notar que profissionais da área de fonoaudiologia não são mencionados como possibilidade para mediação. Entretanto, as duas ex-mediadoras que integraram a pesquisa tinham formação em fonoaudiologia e foram as primeiras mediadoras de muitas escolas do Rio de Janeiro. Além disso, em 1998 (PELOSI; NUNES, 2009), grande parte dos professores itinerantes (que têm função similar aos mediadores) também eram fonoaudiólogos.

Quanto ao tempo de atuação com uma mesma criança, não houve um consenso. Aline (ex-mediadora) e Fernanda (Z.N., mediadora de Rafael) acreditam que não existe um prazo para a mediadora ficar com a criança. Aline justifica sua posição destacando a dificuldade em se estabelecer um vínculo que permita a realização de um bom trabalho. As demais mediadoras acreditam que o tempo de três, quatro anos ou o período de um segmento escolar seja o tempo ideal de atuação. Elas argumentam que, em uma relação demasiadamente extensa, o vínculo pode deixar de ser profissional, gerando muita dependência da criança pelo mediador ou o próprio mediador pode experimentar menos outras formas de lidar com a criança.

Por fim, cabe novamente destacar que é imprescindível a regulamentação da profissão de mediador escolar. Nos deparamos em nosso estudo com diferentes metodologias de trabalho, com diferentes qualificações profissionais e com discursos que apontavam a

necessidade de se discriminar as atividades a serem desenvolvidas pelo mediador, sua remuneração e a formação necessária a esse profissional. Conforme nos disse Roberta (Z.S., mediadora de Pedro), uma legislação específica ajudaria no oferecimento de um serviço de melhor qualidade, já que muitos mediadores são pessoas pouco preparadas para lidar com crianças de inclusão porque ainda estão no curso de graduação ou se formaram em cursos que não faziam referência a essa questão. Também as demais mediadoras relataram que, quando começaram a atuar, sentiram muita dificuldade, pois não sabiam como agir com as crianças e as demais pessoas envolvidas (pais, professores, diretores, entre outros), nem como realizar as adaptações necessárias dos materiais e atividades. Mas esse problema não se restringe ao Brasil. Para French (2003), os mediadores estadunidenses também não estão adequadamente preparados para lidar com as crianças de NEE porque lhes falta conhecimento teórico e prático sobre estratégias de aprendizagem.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade do mediador na escola, a inclusão escolar, é uma tarefa complexa. Não se restringe à sua relação com a criança. Envolve uma rede formada também pelos responsáveis pela criança e por profissionais diversos da escola que atuam, ou não, diretamente com a criança, tal como o professor, o diretor, o coordenador, etc.

No entanto, nem sempre o mediador é posicionado na escola como intermediário entre a criança e os demais integrantes dessa rede, para que possa participar de todas as atividades que fazem referência à criança – reuniões escolares, por exemplo. Quando isso ocorre, ele tem muito a contribuir e, por outro lado, recebe elementos que auxiliam no desenvolvimento do seu trabalho com a criança. Acredito que isso se dá devido ao fato do mediador escolar não ser um membro da família, nem um funcionário da escola.

A complexidade inerente à figura do mediador se relaciona ainda à diversidade das crianças que atende e ao tipo de instituição escolar – se privadas ou públicas. Nas escolas públicas, que não foram objeto do presente estudo, os mediadores são custeados pelo governo, a organização da estrutura escolar é regulada por órgãos públicos, como as secretarias de educação e existem outros dispositivos de inclusão, como os professores itinerantes e as salas de A.E.E.

Os casos que o mediador atende são únicos e requerem que se obtenha conhecimentos em áreas distintas, o que dá uma feição transdisciplinar à mediação. O mediador escolar atua com outros profissionais que atendem a criança.

E é a partir daí que, me parece, abre-se uma questão que responde sobre a sua figura e suas atividades na escola: onde ele é situado, em um espaço multidisciplinar ou interdisciplinar?



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. S. de. Concepções e soluções para os cuidados infantis em famílias cariocas. Comunicação oral. Trabalho não publicado apresentado no XV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social. Maceió, 30 de outubro a 2 de setembro de 2009.

ALTHAUS, M. T. M. O ensino na sala de aula: a mediação como tema constitutivo na formação e atuação docente. In: IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA. *Anais...*, Pato Branco: FADEP, 2008.

ALVES, D. de O.; BARBOSA, K. A. M. Experiências Educacionais Inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar. In: ROTH, B. W. (org) *Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>> Acesso em: 5 out. 2013.

ARIÈS, P. História Social da Criança e da Família. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, 2 ed.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARRETO, R. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22617.pdf> . Acesso em: 11 jun. 2014.

BERNARD, H. R. Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approach. 4ª ed. Lanham: AltaMira Press, 2005. Disponível em: <<http://www.antropocaos.com.ar/Russel-Research-Method-in-Anthropology.pdf>> Acesso em: 5 dez 2013.

BEZERRA, C. ; SILVA, S. R. P. Mercadorização e precarização do trabalho docente: contradições entre a prática pedagógica e trabalho pedagógico. VI Seminário da Redestrado - Regulação Educacional e Trabalho Docente, UERJ, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: [http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_1/mercadorizacao\\_p\\_recarizacao.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/mercadorizacao_p_recarizacao.pdf) . Acesso em: 11 jun. 2014.

BISCHOFF, C. M.; SANTOS, M. de S.; MUNCINELLI, S. E. Práticas Educacionais Inclusivas em sala de aula no município de Caçador/SC. In: ROTH, B. W. (org) *Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>> Acesso em: 5 out. 2013.

BRANDÃO, M. T. ; FERREIRA, M. Inclusão de crianças com necessidades educativa especiais na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, Marília, v. 19, n. 4, p. 487-502, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n4/v19n4a02.pdf> Acesso em: 11 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Justiça. Projeto Escola de Mediadores. Brasília: 2002. Disponível em: <[http://www.cnmp.mp.br/conteate10/pdfs/tema4\\_cartilha-mediadores.pdf](http://www.cnmp.mp.br/conteate10/pdfs/tema4_cartilha-mediadores.pdf)> Acesso em: 6 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Projeto de lei 8014/2010. Acrescenta § 4º ao art. 58 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2010. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=95DEE1DF688D9B6505637C9415354C8A.proposicoesWeb1?codteor=830055&filename=PL+8014/2010](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=95DEE1DF688D9B6505637C9415354C8A.proposicoesWeb1?codteor=830055&filename=PL+8014/2010). Acesso em: 28 set. 2014.

BRZEZINSKI, I. Contribuição apresentada pela ANPEd nas audiências públicas sobre as “Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em curso de nível superior” promovidas pelo Conselho Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, p. 118-124, 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782001000100013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000100013). Acesso em: 1 jul. 2014.

BUENO, J. G. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial. In: BUENO, J.G.; MENDES, G. M.; SANTOS, R. A. (orgs) *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

BURKLE, T. da S. A sala de recursos como suporte à Educação Inclusiva no município do Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CAMPOS, M. C. R. M.; MACEDO, L. de. Desenvolvimento da função mediadora do professor em oficinas de jogos. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 15, n. 2, 2011. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572011000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000200003&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em: 14 jan. 2014.

CARVALHO, M. E. P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 110, 2000. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742000000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000200006) Acesso em: 17 jun. 2014.

CARVALHO, F. R. de; ALMEIDA, H. H. S. B. de; MELO, L. J. de. Espaço aberto à inclusão: uma experiência do Centro de Referência e Apoio à Educação Inclusiva – Rafael Veneroso. In: ROTH, B. W. (org) *Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>> Acesso em: 5 out. 2013.

CARVALHO, R. E. Cartografia do trabalho docente na e para a educação inclusiva. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v.1, n.2, 2008. Disponível em: <[http://www.cidadesp.edu.br/old/revista\\_educacao/pdf/volume\\_2/rev\\_n%C2%BA2\\_2\\_carvalho.pdf](http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/pdf/volume_2/rev_n%C2%BA2_2_carvalho.pdf)>. Acesso em: 18 set. 2013.

CHIOVATTO, M. *O Professor Mediador. Boletim Arte na Escola*. São Paulo, n. 24, 2000. Disponível em: <[http://fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2012/05/Canal-do-Educador\\_O-Professor-Mediador.pdf](http://fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2012/05/Canal-do-Educador_O-Professor-Mediador.pdf)> . Acesso em: 14 jan. 2014.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, mar. 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362007000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 10 set. 2012.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Declaração Mundial sobre educação para todos*. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>> Acesso em: 2 out. 2013.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 3 out. 2013.

CUNHA, F.H.G. Mediação Pedagógica: a mídia na prática esportiva escolar. 2006. Dissertação (Mestrado). UNIPAC, Barbacena, 2006.

CUNHA, N. M. et al. O perfil e a formação do estagiário mediador para suporte da educação inclusiva. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, *Anais...* 2012.

Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/Nathalia.Ufscar.2012.2.pdf>> Acesso em: 18 set. 2013.

CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 48, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982008000200010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982008000200010&script=sci_arttext)> Acesso em: 1 dez. 2013.

DANIELS, V. I.; MCBRIDE, A. Paraeducators as Critical Team Members: Redefining Roles and Responsibilities. *NASSP Bulletin*, v. 85, n. 623, 2001. Disponível em: <http://bul.sagepub.com/content/85/623/66>> Acesso em: 14 out. 2013.

DOWNING, J. E.; RYNDAK, D. L.; CLARK, D. Paraeducators in Inclusive Classrooms: Their Own Perceptions. *Remedial and Special Education*, v. 21, n. 171, 2000. Disponível em: <http://rse.sagepub.com/content/21/3/171>> Acesso em: 14 out. 2013.

DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>> Acesso em: 11 nov. 2013.

FARIAS, I. M de; MARANHÃO, R. V. de A.; CUNHA, A. C. B. da. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 2008, v.14, n.3. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n3/v14n3a04.pdf>> Acesso em: 14 jan. 2014.

FIAMENGHI JR, G. A.; MESSA, A. A. Pais, filhos e deficiências: estudos sobre as relações familiares. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 27, n. 2, p.236-245, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n2/v27n2a06.pdf> Acesso em: 28 out. 2014.

FISHER, M.; PLEASANTS, S. L. Roles, Responsibilities, and Concerns of Paraeducators: Findings From a Statewide Survey. *Remedial & Special Education*, v. 33, n. 5, 2012. Disponível em: <http://web-ebsohost-com.ez29.periodicos.capes.gov.br/ehost/detail?vid=14&sid=13b8aa18-6971-4674-a535-fc059dbd8e8d%40sessionmgr14&hid=28&bdata=Jmxhbmc9cHQYnImc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=aph&AN=79773089>> Acesso em: 21 jul. 2013.

FONTES, R. S. A educação inclusiva no município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência. 2007. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: [http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/rejane\\_fontes\\_pdf](http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/rejane_fontes_pdf) Acesso em: 1 jul. 2014.

FREITAS, N. K. Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, set. 2008. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362008000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000300002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 08 set. 2012.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf> Acesso em: 20 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação e Sociedade*, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf> Acesso em: 20 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 17-44, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a02v2068.pdf> Acesso em: 20 jun. 2014.

FRENCH, N.K. Paraeducators in special education programs. *Focus on exceptional children*, v. 36, n. 2, 2003. Disponível em: <[http://apps.webofknowledge.com.ez29.periodicos.capes.gov.br/full\\_record.do?product=WOS&search\\_mode=GeneralSearch&qid=25&SID=2D4MyQiWUVctaTgx28p&page=1&doc=1](http://apps.webofknowledge.com.ez29.periodicos.capes.gov.br/full_record.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&qid=25&SID=2D4MyQiWUVctaTgx28p&page=1&doc=1)> Acesso em: 21 jul. 2013.

GIANGRECO, M. F.; BROER, S. M. Questionable Utilization of Paraprofessionals in Inclusive Schools: Are We Addressing Symptoms or Causes? *Focus on autism and other developmental disabilities*, v. 20, n.1, 2005.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Revista Inclusão*, Brasília, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <[http://www.bib.unesc.net/arquivos/80000/81600/11\\_81696.htm](http://www.bib.unesc.net/arquivos/80000/81600/11_81696.htm)> Acesso em: 6 dez. 2013.

GLAT, R; FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. da S. G. & SENNA, L. A. G. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: <[www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva](http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva)> Acesso em: 2 out. 2013.

GLAT, R. ; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Revista Educação*, v. 32, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a5.htm>> Acesso em: 6 dez. 2013.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. *Ci. Huma. e Soc. em Rev.*, RJ, EDUR, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012.

GOMES, C; GONZÁLEZ REY, F. L. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. *Psicologia Ciência e Profissão.*, Brasília, v. 27, n. 3, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932007000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000300004)> Acesso em : 6 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 1, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382008000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382008000100005&script=sci_arttext)> Acesso em: 6 ago. 2013.

GOMES, C; SOUZA, V. L. T. de. Psicologia e Inclusão escolar: reflexões sobre o processo de subjetivação de professores. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, v. 32, n. 3, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932012000300006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932012000300006&script=sci_arttext)> Acesso em: 6 ago. 2013.

GONZÁLEZ-REY, F. *Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios*. São Paulo: Thomson, 2002.

\_\_\_\_\_. *Sujeito e subjetividade*. São Paulo: Thomson, 2003.

\_\_\_\_\_. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Anais...* Caxambu, 2001. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/te7.doc> Acesso em: 10 dez. 2014.

INSTITUTO PEREIRA PASSOS; FUNLAR. Riocard ajuda a traçar perfil dos portadores de deficiência. Coleção Estudos Cariocas, 2006. Disponível em: <[http://portalgeo.rio.rj.gov.br/estudoscariocas/download/2377\\_Riocard%20ajuda%20a%20tra%C3%A7ar%20perfil%20dos%20portadores%20de%20defici%C3%Aancia.pdf](http://portalgeo.rio.rj.gov.br/estudoscariocas/download/2377_Riocard%20ajuda%20a%20tra%C3%A7ar%20perfil%20dos%20portadores%20de%20defici%C3%Aancia.pdf)> Acesso em: 15 dez. 2013.

IRELAND, T. D. Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 82, 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1577/1269>> Acesso em: 5 dez. 2013.

KATSIYANNIS, A.; HODGE, J.; LANFORD, A. Paraeducators: Legal and Practice Considerations. *Remedial and Special Education*, v. 21, n. 297, 2000. Disponível em: <<http://rse.sagepub.com/content/21/5/297>>. Acesso em: 14 out. 2013.

LEVINE, M.; MARKS, S. U.; SCHRADER, C. Paraeducator Experiences in Inclusive Settings: Helping, Hovering, or Holding Their Own? *Exceptional Children*, v.65, n.3, 1999. Disponível em: <<http://www.cec.sped.org/>> Acesso em: 14 out. 2013.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n.1, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323>> Acesso em: 5 dez. 2013.

MACHADO, A. M. *Crianças de classe especial: efeitos do Encontro entre Saúde e Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACHADO, K. da S. *A prática da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classe regular: um estudo de caso com abordagem etnográfica*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <[http://www.proped.pro.br/teses/teses\\_pdf/2003\\_1-24-ME.pdf](http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2003_1-24-ME.pdf)> Acesso em: 14 out 2013.

MARTINS, J. de S. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010. Disponível em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9842> Acesso em: 17 jun. 2014

\_\_\_\_\_. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>> Acesso em: 5 dez. 2013.

MIL, D. R. ; SANTIAGO, C. F. ; VIANA, I. S. Trabalho docente na educação à distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas. *Revista extra-classe*, n.1, v.1, p. 56-73, 2008. Disponível em: <http://www.sinprominas.org.br/imagensDin/arquivos/341.pdf> Acesso em: 11 jun. 2014.



MINAYO, M. C. de S. O Desafio do conhecimento – pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementariedade? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>> . Acesso em 5 dez. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, Adaptações curriculares de grande porte. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. 5 v.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. *Cadernos de História da Educação*, n. 7, p. 29-44, 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880>. Acesso em: 11 jun. 2014.

MORIN, E. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (org). *Novos paradigmas, cultura e sociedade*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1996.

MOUSINHO, R et al . Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 27, n. 82, 2010 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862010000100010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100010&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 02 set. 2012.

NETTO, M. M. F. C. A Comunicação Alternativa favorecendo a aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman: formação continuada de profissionais de Educação e Saúde. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <[http://www.proped.pro.br/teses/teses\\_pdf/2009\\_1-544-ME.pdf](http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2009_1-544-ME.pdf)> Acesso em: 02 out. 2013.

NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, v. XL, n 176, p.563-578, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0003-25732005000400005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0003-25732005000400005&script=sci_arttext) Acesso em: 11 jun. 2014.

NOVOA, A. Do mestre-escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal. *Análise Psicológica*, v.3, n.V, p. 413-440, 1987. Disponível em: [http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2200/1/1987\\_3\\_413.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2200/1/1987_3_413.pdf). acesso em: 26 jul. 2014.



NUNES, L. R. et al. A prática pedagógica de mediadoras de alunos com deficiência física e dificuldades na comunicação em escolas do rio de janeiro. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M.D.(org) *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>. Acesso em: 11 jun. 2014.

PELOSI, M. B.; NUNES, L. R. O. de P. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.15, n.1, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/10.pdf> >Acessível em: 2 out. 2013.

PLETSCH, M. D. Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

\_\_\_\_\_. O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: [http://www.proped.pro.br/teses/teses\\_pdf/2006\\_1-198-ME.pdf](http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2006_1-198-ME.pdf) > Acesso em: 2 out. 2013.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012.

\_\_\_\_\_. O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 41, n.2, 2007. Disponível em: <http://www.rieoei.org/experiencias139.htm> > Acesso em: 05 out. 2013.

OMOTE, S. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A.A.; OMOTE, S. ; GIROTO, R. M. (orgs). *Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica Edit. e Marília:Fundepe Edit, 2008.

RIGGS, C. G.; MUELLER, P. H. Employment and Utilization of Paraeducators in Inclusive Settings. *J Spec Educ*, v 35, n. 54, 2001. Disponível em: <http://sed.sagepub.com/content/35/1/54> > Acesso em: 14 out. 2013.

RIO DE JANEIRO. Projeto de lei nº 1565/2012. Dispõe sobre a criação no quadro permanente do poder executivo do município do rio de janeiro a categoria funcional de agente de apoio à educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro0711.nsf/18c1dd68f96be3e7832566ec0018d833/8b5c64e3b33b88e003257ab5004c8306?OpenDocument>> Acesso em 8 ago. 2013.

RORIZ, T. M. de S.; AMORIM, K. de S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C.. Inclusão social/escolar de pessoas com necessidades especiais: múltiplas perspectivas e controversas práticas discursivas. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 16, n. 3, sept. 2005 . Disponível em <[http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-51772005000300009&lng=es&nrm=iso](http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772005000300009&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em 02 set. 2012.

SAMPAIO, M. M. F. ; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22618>. Acesso em: 11 jun. 2014.

SANCHES, I. ; TEODORO, A. Da integração à inclusão: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, n. 8, p. 63-83, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf> Acesso em: 11 jun. 2014.

SANTIAGO, A. R.F. Políticas de inclusão e cultura excludente: paradoxos do currículo escolar. *Revista Diálogo Educacional*, v. 6, n.17, 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116272003>> Acesso em: 5 dez. 2013.

SAWAIA, B. O sofrimento ético político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. (org.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2007.

SCHABBEL, C. *Mediação escolar de pares: semeando a paz entre jovens*. WHH, 2002.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Educação Especial*. Rio de Janeiro, 1999.

SILVA, E. C. da. Professor itinerante: possibilidades e percalços de atuação. 2010. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2114-8.pdf>> Acesso em: 02 out. 2013.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B. da J. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 22, n. 1, abr. 2006. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722006000100010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000100010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 02 set. 2012.

SPINK, M. J. P. ; MEDRADO, B. Produção de Sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, M. J. P. (org). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano : aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999.

TACCA, M. C. V. R.; GONZÁLEZ REY, F. L. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, v. 28, n.1, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v28n1/v28n1a11.pdf>> Acesso em: 6 ago. 2013.

TRAUTMAN, M. L. Preparing and Managing Paraprofessionals. *Intervention in school and clinic*, v. 39, n. 3, 2004.

VÉRAS, M. Exclusão social- um problema brasileiro de 500 anos. In: SAWAIA, B. (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2007.

VIANNA, M. M.; PLETSCHE, M. D.; MASCARO, C. A. A. C. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre o Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Especializado. VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, 2011, p. 3150-3158.

WANDERLEY, M. B.. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2007.

WHITE, R. The recruitment of paraeducators into the special education profession - A review of progress, select evaluation outcomes, and new initiatives. *Remedial and Special Education*, v. 25, n.4, 2004. Disponível em: <[http://apps.webofknowledge.com.ez29.periodicos.capes.gov.br/full\\_record.do?product=WOS&search\\_mode=GeneralSearch&qid=29&SID=2D4MyQiWUVctaTgx28p&page=1&doc=1](http://apps.webofknowledge.com.ez29.periodicos.capes.gov.br/full_record.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&qid=29&SID=2D4MyQiWUVctaTgx28p&page=1&doc=1)> Acesso em 21 jul. 2013.

**ANEXOS**

*ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO*

Eu, Imira Fonseca de Azevedo, mestranda do curso de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, estou realizando uma pesquisa sobre mediação escolar.

Esta pesquisa intitulada “Olhares sobre a mediação escolar” tem por objetivo compreender a atuação do mediador na escola. Para isto, pretende-se conhecer tanto seu discurso sobre as atividades envolvidas na escola quanto o discurso da família e da escola sobre mediação escolar.

Sua participação ocorrerá, de forma voluntária, por meio de uma entrevista que será gravada, transcrita e posteriormente analisada. O seu anonimato como participante da pesquisa será assegurado e as informações serão utilizadas apenas para fins acadêmicos.

A qualquer momento, você pode desistir de participar da pesquisa bastando, para isso, informar à pesquisadora responsável.

Uma vez que o estudo estiver concluído, você poderá ter acesso aos resultados. Se houver alguma dúvida com relação à pesquisa, você poderá entrar em contato através do seguinte endereço eletrônico: [imirafonseca@gmail.com](mailto:imirafonseca@gmail.com)

Eu, \_\_\_\_\_, concordo em participar, como voluntário (a), da pesquisa acima citada.

Rio, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura

---

Imira Fonseca de Azevedo  
(Pesquisadora responsável)

E-mail: [imirafonseca@gmail.com](mailto:imirafonseca@gmail.com)

## ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O MEDIADOR

Nome Entrevistado:

Bairro: - Zona: ( ) Norte ( ) Oeste ( ) Sul

Local e data de nascimento:

Sexo:

### 1. Formação:

1.1 – Qual seu curso de graduação?

1.2 – Em qual instituição você estuda/estudou?

1.3 – Você teve alguma experiência com crianças com necessidades educacionais especiais?

### 2. Mediação Escolar

2.1 – O que te levou a trabalhar com mediação escolar?

2.2 – Você já trabalhou em outro lugar como mediador?

2.3 – Como você começou a ser mediador(a)?

2.4 – Há quanto tempo você trabalha como mediador(a) escolar?

2.5 – Você encontrou alguma dificuldade para iniciar o trabalho de mediação?

2.6 – Como é o trabalho de mediação?

2.7 – Como aprendeu a fazer mediação?

### 3. Relacionamento com a escola

3.1 – Como foi a sua inserção na(s) escola(s) em que trabalha?

3.2 – Na sala de aula, como era a dinâmica de atividades com o professor responsável pela turma?

3.3 – Existem outros mediadores na escola? Se sim, vocês desenvolvem algum trabalho juntos?

3.4 – Para o desenvolvimento e/ou suporte do seu trabalho na escola com a criança você entrou em contato com outros profissionais? Em caso afirmativo: - Quais? - Fale à respeito desta relação.

3.5 – Você tem experiências em escolas distintas? Existe alguma diferença?

### 4. Relacionamento com a criança e os responsáveis

4.1 – Quais as dificuldades apresentadas pela(s) criança(s) que você já acompanha?

4.2 – Quais as atividades desenvolvidas por você enquanto mediador(a)?

4.3 – Como é a sua rotina com a criança na escola?

4.4 – Como é seu relacionamento com os responsáveis da criança?

#### 5. Avaliação do trabalho desenvolvido na escola

5.1 – Como você avalia o seu trabalho? Está satisfeito com o resultado alcançado?

5.2 – Você pode apontar pontos positivos do seu trabalho?

5.3 – Você pode apontar pontos negativos do seu trabalho?

5.4 – O que poderia ser conduzido de outra forma?

5.5 – Você teve feedback da escola?

5.6 – Você teve feedback dos pais?

5.7 – Você pretende fazer da carreira de mediador sua carreira profissional?

#### 6. Dificuldades do trabalho com mediação

6.1 – Referentes à escola

6.2 – Referentes à família

6.3 – Referentes à criança

#### 7. Observações adicionais do entrevistado

7.1 – Você gostaria de adicionar mais alguma informação que não foi relatada anteriormente?

### *ANEXO 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIREÇÃO*

Nome Entrevistado:

Bairro: - Zona: ( ) Norte ( ) Oeste ( ) Sul

Local e data de nascimento:

Sexo:

#### 1. Formação escolar e atividade profissional:

1.1 – Qual seu curso de graduação?

1.2 – Em qual instituição você estudou?

1.3 – Você teve alguma experiência com crianças com necessidades educacionais especiais?

1.4 – Dos encargos da direção na escola, quais aqueles que lhe envolvem mais no dia-a-dia?

#### 2. Mediação Escolar

2.1 – O que você pensa sobre a mediação escolar?

2.2 – Quando a escola começou a trabalhar com mediação? Conte um pouco sobre essa história.

2.3 – Qual a sua relação com o mediador(a) escolar?

2.4 – Como é o trabalho do mediador?

2.5 – Você considera que haja dificuldade para o desenvolvimento do trabalho do mediador?

#### 3. Relacionamento com a escola

3.1 – Na sala de aula, como é a dinâmica de atividades com o professor responsável pela turma? (Existe alguma gerência da relação professor-mediador pela direção?)

3.2 – Existem outros mediadores na escola? Se sim, vocês desenvolvem algum trabalho juntos?

#### 4. Relacionamento com a criança e os responsáveis

4.1 – Quais as dificuldades apresentadas pela criança que é acompanhada pelo mediador na escola? Como você foi notificada(o) sobre isso?

4.2 – A direção se relaciona com os responsáveis da criança que faz mediação? De que forma?

4.3 – Há um contato entre a escola e a família? Se sim, com que frequência? O que você pensa sobre isso?



4.4 – Você teve feedback dos pais?

5. Avaliação do trabalho desenvolvido na escola

5.1 – Como você avalia o trabalho de mediação?

5.2 – Você pode apontar pontos positivos do trabalho?

5.3 – Você pode apontar pontos negativos do trabalho?

5.4 – O que poderia ser conduzido de outra forma?

6 . Observações adicionais do entrevistado

6.1 – Você gostaria de adicionar mais alguma informação que não foi relatada anteriormente?

#### ANEXO 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS RESPONSÁVEIS

Nome Entrevistado:

Bairro: - Zona: ( ) Norte ( ) Oeste ( ) Sul

Local e data de nascimento:

Sexo:

Escolaridade:

Profissão:

##### 1. Mediação Escolar

1.1 – O que você pensa sobre a mediação escolar?

1.2 – Há alguma relação do mediador(a) escolar com a família? Você pode falar mais como é isso?

1.3 – O que você pode falar sobre o trabalho do mediador?

##### 2. Relacionamento com a escola

2.1 – Você tem contato com o professor responsável pela turma do seu filho? Com que frequência?

2.2 – Você tem contato com outros profissionais na escola? Quais?

2.3 – Tem reuniões na escola? Você consegue frequentá-las?

##### 3. Relacionada à criança

3.1 – Quais as dificuldades apresentadas pela criança?

3.2 – Qual é a rotina da criança na escola?

3.3 – Você se relaciona com a direção?

3.4 – Há um contato entre a escola e a família? Se sim, com que frequência? O que você pensa sobre isso?

3.5 – Você teve feedback da escola?

3.6 – Quais as atividades realizadas pela criança fora da escola?

##### 4. Avaliação do trabalho desenvolvido na escola

4.1 – Você tem idéia do trabalho desenvolvido com o seu filho pelo mediador?

4.2 – Quais os pontos positivos e negativos que você observou no trabalho de mediação?

5 . Observações adicionais do entrevistado

5.1 – Você gostaria de adicionar mais alguma informação que não foi relatada anteriormente?

## ANEXO 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

Nome Entrevistado:

Bairro: - Zona: ( ) Sul ( ) Oeste ( ) Norte

Local e data de nascimento:

Sexo:

### 1. Formação escolar e atividade profissional:

1.1 – Qual seu curso de graduação?

1.2 – Em qual instituição você estudou?

1.3 – Você teve alguma experiência com crianças com necessidades educacionais especiais?

### 2. Mediação Escolar

2.1 – O que você pensa sobre a mediação escolar?

2.2 – Você se relaciona com o mediador(a) escolar? Como?

2.3 – Como é o trabalho do mediador?

2.4 – Você considera que haja dificuldade para o desenvolvimento do trabalho do mediador?

### 3. Relacionamento com a escola

3.1 – Na sala de aula, como é a dinâmica de atividades com o mediador e a criança?

3.2 – Para o desenvolvimento do trabalho com a criança, você entrou em contato com outros profissionais? Em caso afirmativo: - Quais? - Fale à respeito desta relação.

3.3 – Existem atividades específicas com a criança desenvolvidas por você?

### 4. Relacionamento com a criança e os responsáveis

4.1 – Você considera que a criança acompanhada pelo mediador tem dificuldades na escola?

4.2 - Como você tomou conhecimento de que a criança seria acompanhada pelo mediador?

4.2 – Como é a sua rotina com a criança na escola?

4.3 – Você se relaciona com os responsáveis da criança? Fale mais sobre.

4.4 – Você acha importante que haja contato entre a escola e a família? Se sim, com que frequência?

### 5. Avaliação do trabalho desenvolvido na escola

5.1 – Como você avalia o trabalho de mediação?

5.2 – Você pode apontar pontos positivos do trabalho?

5.3 – Você pode apontar pontos negativos do trabalho?

5.4 – O que poderia ser conduzido de outra forma?

#### 6 . Observações adicionais do entrevistado

6.1 – Você gostaria de adicionar mais alguma informação que não foi relatada anteriormente?