

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL

Felícia Maria Pereira dos Santos

**MEDIADORES ESCOLARES EM FORMAÇÃO NO CONTEXTO INCLUSIVO:
DA BUSCA POR CONHECIMENTO À CONSTITUIÇÃO DE SABERES**

Belo Horizonte/MG

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL

Felícia Maria Pereira dos Santos

**MEDIADORES ESCOLARES EM FORMAÇÃO NO CONTEXTO INCLUSIVO:
DA BUSCA POR CONHECIMENTO À CONSTITUIÇÃO DE SABERES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Maria Farid Rahme

Área de Concentração: Psicologia, Psicanálise e Educação

Belo Horizonte/MG

2020

S237m Santos, Felícia Maria Pereira dos, 1986-
T Mediadores escolares em formação no contexto inclusivo
[manuscrito] : da busca por conhecimento à constituição de saberes /
Felícia Maria Pereira dos Santos. - Belo Horizonte, 2020.
202 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.
Orientadora: Mônica Maria Farid Rahme.
Bibliografia: f. 184-196.
Apêndices: f. 197-202.

1. Educação -- Teses. 2. Educação inclusiva -- Teses. 3. Inclusão
em educação -- Teses. 4. Orientadores educacionais -- Formação --
Teses. 5. Professores -- Formação -- Teses. 6. Professores de educação
especial -- Formação -- Teses.
I. Título. II. Rahme, Mônica Maria Farid, 1969-. III. Universidade
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.9

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL



FOLHA DE APROVAÇÃO

Mediadores escolares em formação no contexto inclusivo: da busca por conhecimento à constituição de saberes

FELÍCIA MARIA PEREIRA DOS SANTOS

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 28 de agosto de 2020, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Monica Maria Farid Rahme - Orientador
UFMG

Prof(a). Júlio Emílio Diniz Pereira
UFMG

Prof(a). Margareth Diniz
UFOP

Prof(a). Juliana Batista Faria
UFMG

Professora Dra. Andrea Moreno
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 23 de setembro de 2020.

AGRADECIMENTOS

Um ciclo se fecha e não cheguei, aqui, sozinha. Por isso, tenho muito a agradecer.

À Mônica Rahme, minha orientadora, não tenho palavras para agradecer toda a sua generosidade e sabedoria nesse percurso! Agradeço pela paciência, incentivo e ensinamentos a cada orientação, e pela dedicação ao longo de todo o trabalho.

Aos mediadores participantes dessa pesquisa, agradeço pela disponibilidade e confiança em compartilhar suas histórias comigo. Sem essa abertura, nada disso seria possível! Agradeço também à equipe da escola onde realizei a pesquisa, que se mostrou aberta e participativa, abrindo suas portas para a pesquisa.

Às professoras Margareth Diniz, Carla Vasques, Juliana Faria e ao professor Júlio Diniz Pereira, agradeço por aceitarem o convite para compor a minha banca. Muito obrigada!

Aos meus pais, pelo amor incondicional, pelo incentivo permanente, para que eu buscasse meu crescimento pessoal e profissional, e por me transmitirem que seria pela Educação que eu alcançaria.

Ao meu irmão Caio, obrigada pelo apoio, por estar sempre presente e participar das minhas conquistas.

Ao Thiago, meu marido e companheiro, obrigada pelo incentivo desde o início, por estar ao meu lado sempre, principalmente nos momentos em que o caminho foi angustiante. Seu amor, apoio e palavras foram fundamentais para eu seguir firme na caminhada.

À Juliana, amiga querida, meu muito obrigada, por todos os momentos de trocas, conversas e discussões que colaboraram imensamente para essa pesquisa.

Às amigas Fernanda e Giselle, agradeço imensamente pela disponibilidade e carinho que sempre têm comigo. Obrigada pela escuta e paciência durante todo esse período.

Às amigas Carol, Luiza e Hermínia, agradeço pelo incentivo e trocas que tornaram possível a construção de um projeto de pesquisa e minha entrada no Mestrado.

Aos amigos e também parceiros na Pós-Graduação da FaE, Ramon, Simone, Elisa, Fabiane, Fábio, Marcos, Luciana, Martha, por todas as conversas e trocas ao longo dessa jornada. Ter vocês comigo foi fundamental.

A todos os integrantes dos grupos LEPSI e Corpos Mistos, por todos os momentos de aprendizado. A participação e as reflexões com vocês foram muito importantes na elaboração desse trabalho.

Aos professores e funcionários da FaE, que contribuíram nesse meu percurso e no meu crescimento profissional.

A todos os meus familiares, Pereira, Santos, Abreu e Moreira, e aos meus amigos e amigas Rose, Carminha, Trem do Samba, e tantos outros amigos, agradeço pela torcida e por compreenderem minhas ausências em encontros, casamentos, batizados, aniversários e tantos outros momentos importantes.

Aos amigos da DPM, pelo apoio para que esse trabalho fosse realizado. E a todos os TAEs que se aventuram na dupla jornada como profissionais e pesquisadores nas universidades, me mostrando que era possível.

Ao Gabriel e à Valentina, sobrinhos amados, por entenderem a ausência dessa tia, que estava sempre estudando ou trabalhando. Cada momento com vocês é especial para mim.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral investigar os saberes produzidos pelos mediadores de alunos com deficiência inseridos em escola comum e seus efeitos para sua formação profissional. Os objetivos específicos foram analisar a construção da função do mediador escolar à luz da política educacional e investigar os significados atribuídos pelos sujeitos à interface formação inicial e mediação escolar. Nas últimas décadas, muitas mudanças ocorreram nas políticas públicas para se garantir o atendimento para as pessoas com deficiência na perspectiva inclusiva. Com essa mudança de orientação e o aumento do número de crianças com deficiência nas salas regulares, as escolas tiveram de se organizar para acolher esse público. Nesse cenário, surge a figura do profissional de apoio ou mediador escolar, profissional responsável por acompanhar o processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência. O profissional de apoio é previsto em vários documentos da legislação brasileira, mas não há uma definição acerca da sua formação. Quando esta função é exercida por estudantes de Graduação, torna-se necessário abordarmos a questão da formação inicial na perspectiva inclusiva. A formação inicial ainda apresenta muitos desafios, principalmente para se produzir conhecimentos que permitam uma maior compreensão das situações complexas presentes no contexto escolar e que produzam novas atitudes que garantam o atendimento às diferenças. Os conceitos de conhecimento e saber, a partir das teorias de Tardif, Charlot e da vertente psicanalítica de Freud e Lacan, nos ajudam a analisar a experiência da mediação escolar e seus efeitos para a formação inicial. O presente estudo se refere a uma pesquisa qualitativa a partir dos pressupostos da Psicanálise, que, por meio de rodas de conversa e entrevistas, buscou investigar uma experiência de monitoria realizada com 17 estudantes da Graduação que atuaram como mediadores escolares em uma escola pública federal. Os resultados dessa investigação indicaram que a experiência da mediação escolar foi enriquecedora para a formação profissional dos participantes, pois contribuiu para a elaboração e a constituição de saberes a partir da prática e do encontro com o outro. Todavia, muitos desafios ainda se colocam em relação à função da mediação escolar e à formação inicial na perspectiva da educação inclusiva.

Palavras-chave: Mediador escolar. Formação inicial. Saber. Conhecimento. Educação inclusiva.

ABSTRACT

This study has a general objective to investigate the acquaintance produced by the mediators of students with disabilities inserted in the common school and its effects for their professional formation. The defined objectives were to analyse the construction of the role of school mediator in the light of educational policy and to investigate the meanings attributed by the subjects to the interface of initial training and school mediation. In recent decades, many changes have occurred in public policies to guarantee or assist people with disabilities from an inclusive perspective. With this change in orientation and the increase in the number of children with disabilities in the regular classrooms, schools had to re-organize themselves to receive this group. In this scenario, make a picture of the paraprofessional or school mediator, the professional responsible for monitoring the inclusion process of students with disabilities. The paraprofessional is provided for in several documents of Brazilian law, but there is no definition regarding his training. When this function is performed by undergraduate students, it becomes necessary to address the issue of initial training in an inclusive perspective. Initial training still presents many challenges, mainly to produce results that allow a greater understanding of the complex situations present in the school context and that produce new attitudes that guarantee to tend to these differences. The concepts of knowledge and acquaintance, based on the theories of Tardif, Charlot and the psychoanalytical aspect of Freud and Lacan, show us a reflection on the experience of school mediation and its effects for initial formation. The present study refers to qualitative research based on the assumptions of Psychoanalysis, which, through conversation circles and interviews, seeks to investigate a monitoring experience carried out by 17 undergraduate students who act as school mediators in a federal public school. The results of this investigation indicate that the school mediation experience has been improved for the professional training of the participants, contributing to the creation and construction of acquaintance from practice and meeting with others. However, many challenges still arise in relation to the role of school mediation and initial training from the perspective of inclusive education.

Keywords: School mediation. Initial formation. Acquaintance. Knowledge. Inclusive education.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Legislações brasileiras e mediação escolar.....	24
Quadro 2 - Síntese do levantamento bibliográfico sobre mediação escolar	31
Tabela 1 - Rodas de conversa realizadas durante a pesquisa	102
Tabela 2 - Apresentação dos participantes da pesquisa.....	104

LISTA DE SIGLAS

AAI	-	Auxiliar de Apoio à Inclusão
AEE	-	Atendimento Educacional Especializado
AIEs	-	Agentes de Inclusão Escolar
ANPEd	-	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AT	-	Acompanhante Terapêutico
BNTD	-	Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações
CA	-	Colégio de Aplicação
CAp	-	Instituto de Aplicação
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	-	Classificação Brasileira de Ocupações
EAD	-	Educação a Distância
FaE	-	Faculdade de Educação
FT	-	Formação Transversal
IES	-	Instituições de Ensino Superior
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	-	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	-	Língua Brasileira de Sinais
MEC	-	Ministério da Educação
NEE	-	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	-	Organização das Nações Unidas
PEI	-	Plano de Ensino Individualizado

PIBID	-	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	-	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	-	Projeto Político Pedagógico
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	-	Transtorno do Espectro Autista
UERJ	-	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFF	-	Universidade Federal Fluminense
UFMG	-	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	-	Universidade Federal de Ouro Preto
UFSC	-	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	-	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 A FUNÇÃO DE MEDIADOR ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	22
1.1 Breve histórico sobre o profissional de apoio.....	22
1.2 A legislação e a função do mediador escolar.....	24
1.3 A prática da mediação escolar.....	29
1.4 O acompanhante terapêutico como um especialista.....	45
2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	51
2.1 Formação inicial de professores e inclusão escolar.....	55
2.2 Formação inicial e Psicanálise.....	68
3 CONHECIMENTO E SABER: DIFERENTES CONCEPÇÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA, SOCIOLOGIA E PSICANÁLISE	74
3.1 Maurice Tardif e os saberes docentes: a importância da experiência na construção do saber.....	77
3.2 Bernard Charlot e o saber na relação do sujeito com o mundo.....	84
3.3 A noção de saber na Psicanálise: o saber inconsciente.....	89
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	98
4.1 Rodas de conversa.....	101
4.2 Entrevistas.....	102
4.3 Apresentação dos participantes	103
4.4 Apresentação da instituição escolar.....	106
4.5 O estabelecimento de vínculo dos mediadores com a instituição escolar.....	108
5 DA BUSCA DE CONHECIMENTO À CONSTITUIÇÃO DE SABERES.....	113
5.1 O que os graduandos esperam da formação inicial?.....	113
5.1.1 <i>A formação inicial e a educação inclusiva.....</i>	114
5.1.2 <i>Por que atuar como mediador/a?.....</i>	123
5.2 A relação com o saber e o conhecimento na experiência da mediação.....	128
5.2.1 <i>As tensões no momento da entrada na instituição escolar.....</i>	128
5.2.2 <i>Atividades desenvolvidas pelos estudantes como mediadores.....</i>	134
5.2.3 <i>A constituição de laços na mediação escolar: o reconhecimento do outro como semelhante.....</i>	140

5.2.4 “O desafio é que a gente não tem formação, nós estamos em formação” – A mediação e seus impasses.....	145
5.3 A constituição de saberes sobre a mediação escolar.....	154
5.3.1 As saídas encontradas diante dos impasses: construções subjetivas em jogo.....	154
5.3.2 O mediador: “braço direito” do estudante ou do professor?.....	160
5.3.3 “Eu acho que a experiência de ver que não é nada assim, retinho, linear, é ótima” – A interface formação inicial e mediação escolar.....	165
5.3.4 Cada um é um, cada dia é um dia.....	171
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	184
APÊNDICES	197

INTRODUÇÃO

O ingresso de alunos com deficiência em escolas regulares vem crescendo nos últimos anos. Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2007, havia 304.882 estudantes com deficiência matriculados em classes comuns. Em 2017, esse número foi para 896.809 estudantes, representando um aumento de 194,15% (INEP, 2019). Com o índice crescente de matrículas no ensino regular, a escola tem o desafio de realizar o processo efetivo de inclusão destes estudantes. Nesse contexto, muitos professores se angustiam e alegam que não possuem formação para atuar com tais alunos (VOLTOLINI, 2018). Além disso, há limites de recursos físicos, econômicos e humanos para garantir o pleno acesso, permanência e desenvolvimento dos sujeitos.

Nas últimas décadas, muitas mudanças ocorreram nas políticas públicas, a fim de se garantir o atendimento para as pessoas com deficiência na perspectiva inclusiva, tais como mudanças no fluxo de matrículas na escola comum, na organização do trabalho da escola, na oferta de serviços que garantam o acesso e permanência na escola. Segundo Kassir (2011b), a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva tem ganhado contorno de política pública, a partir de embates entre vários setores da sociedade civil e das instâncias governamentais, influenciadas por determinações das agências internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Segundo a autora (2011b), a disseminação das ideias sobre educação inclusiva pode ser articulada a três movimentos. O primeiro se refere à preocupação com a ampliação do atendimento a pessoas com deficiências no final da Segunda Guerra Mundial, quando um número significativo de pessoas passou a experimentar essa condição em decorrência dos conflitos bélicos. O segundo resulta dos movimentos de luta pela garantia dos direitos deste grupo, criados pelas pessoas com deficiências, seus pais e/ou profissionais vinculados a este público. E o terceiro movimento se relaciona à emergência de diversas convenções internacionais voltadas para esta temática, sendo o Brasil signatário de vários documentos oficiais.

A Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (1994) foi um dos momentos que se constituiu como uma das referências importantes para a educação inclusiva. A Declaração foi resultante da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*, ocorrida na Espanha, em 1994. Ela afirma que as escolas comuns devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 traz importantes considerações a respeito da Educação, que passa a ser apresentada como um direito público subjetivo. Segundo Kassar (2011b), a partir deste marco legal, a política educacional se torna uma política pública de caráter universal, o que traz mudanças para o sistema de ensino, como a universalização de escolaridade do Ensino Fundamental.

Em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96, que dedica um capítulo específico à Educação Especial e apresenta importantes preceitos para o atendimento dos alunos com deficiência nas escolas do País. Nesta legislação, a Educação Especial é considerada uma modalidade que deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. A LDBEN/96 também prevê que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular para atender às especificidades do alunado da Educação Especial. Além disso, assegura a oferta de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, dentre outros.

De acordo com Kassar (2011a), a LDBEN propõe a adequação das escolas para atender a todas as crianças, de modo que as diferenças “étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso de inclusão escolar” (KASSAR, 2011a, p. 71). Referindo-se também à LDBEN, Michels e Garcia (2014) reconhecem que a perspectiva de inserção de alunos com deficiência nas escolas do ensino regular, como prevista pela UNESCO, está expressa na Lei de Diretrizes e Bases, conforme apresentado acima.

Em 2006, a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* é adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em reunião da sua Assembleia Geral para comemorar o Dia Internacional dos Direitos Humanos. Este documento internacional, do qual o Brasil é signatário, tem como propósito, em seu artigo 1º: “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente”.

A Convenção é uma referência para a formulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI), em 2008. Neste documento, afirma-se que a Educação Especial deve passar a constituir a proposta pedagógica da escola, sendo os serviços especializados complementares e/ou suplementares à matrícula no estabelecimento de ensino comum, e não mais substitutivos. Na Política, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ganha centralidade, sendo o responsável por identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, com o objetivo de eliminar as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. O AEE materializa-se nas salas de recursos multifuncionais, nas quais as atividades devem diferenciar-se daquelas

realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Este documento ainda traz uma importante definição da Educação Especial:

(...) uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 16)

A PNEEPEI define como sujeitos da Educação Especial os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como pode ser verificado a seguir:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008, p. 15)

Analisando este processo, Michels e Garcia (2014) afirmam que os movimentos e documentos difundiram a ideia “segundo a qual *todos* deveriam estudar juntos, frequentar as mesmas escolas, romper com a existência de dois ‘sistemas’ de ensino constituídos por uma rede de escolas regulares e uma rede paralela de instituições de educação especial” (p. 162). Kassar (2011a) também analisa este momento, indicando que o discurso da educação inclusiva se fortalece no País, fazendo com que os profissionais que atuam na Educação Especial passem a adotar o paradigma da “inclusão” no lugar da “integração”.

Em 2012, é promulgada a Lei Berenice Piana, Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A partir desta legislação, a pessoa com transtorno do espectro autista passa a ser considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Dentre os direitos garantidos nesta Lei está o direito a acompanhante especializado, em casos de comprovada necessidade, para a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular.

Por fim, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, reforça, dentre outros direitos, o acesso à Educação, assegurando em seu artigo 27:

(...) a constituição de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

E, ainda, em seu artigo 28, a LBI assegura o direito a vários serviços que visam garantir as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem no sistema educacional, dentre eles o profissional de apoio escolar:

(...) pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. (art. 3º, inciso XIII, BRASIL, 2015)

Segundo Kassar (2011a), pode-se supor que um sistema educacional inclusivo seja aquele que garanta a matrícula e a permanência do aluno na escola e que ofereça, sempre que necessário, atendimento educacional especializado na modalidade complementar ou suplementar ao atendimento regular, prioritariamente em salas de recursos multifuncionais. Ainda segundo Kassar (2011a), é possível afirmar que os desafios para a implantação de um sistema educacional inclusivo são muitos, mesmo considerando-se a existência de documentos que garantem os direitos das pessoas com deficiência e todas as mudanças de concepção em torno desta questão.

De acordo com Mousinho *et al.* (2010), com a mudança de orientação e o aumento do número de crianças com deficiência nas salas regulares, as escolas tiveram de se organizar para acolher esse público. Muitas vezes, as classes tinham um grande número de alunos e professores que não haviam tido uma preparação para a educação inclusiva em sua formação inicial.¹ Dessa forma, a saída encontrada foi colocar em sala de aula um profissional para acompanhar o aluno em parceria com o professor regular (MOUSINHO *et al.*, 2010). Neste cenário, surge a figura do *mediador escolar*, profissional responsável pelo acompanhamento do processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência.

Portanto, o mediador escolar atua como um profissional que auxilia o professor a buscar a melhor forma de cumprir os objetivos de uma educação inclusiva. Enquadram-se nesta função os diferentes profissionais presentes nas escolas, com diversas nomeações: mediador escolar, acompanhante terapêutico, cuidador, auxiliar de vida escolar, estagiário de inclusão, agente de inclusão, profissional de apoio, auxiliar de apoio à inclusão, acompanhante pedagógico, tutor escolar, dentre outros (MOUSINHO *et al.*, 2010; MARTINS, 2011; LOPES, 2018; LEAL, 2015; PORTALETTE, 2017; VARGAS, 2017). Segundo Lopes (2018) “esses profissionais, em sua maioria, assumem o mesmo cargo, com funções semelhantes, sendo diferenciados, às vezes, em algumas posturas e atuações referentes ao que é demandado pelo contexto de trabalho ou pelas redes de ensino que os contratam” (*Op. cit.*, pp. 20-21).

¹ Neste trabalho adotaremos a expressão “formação inicial” para tratar da formação na Graduação. Alguns autores discutem o uso das expressões “formação inicial” e “formação continuada” para tratar sobre a formação de professores, e propõem o termo “Desenvolvimento Profissional Docente” ao se referirem à formação profissional iniciada na Graduação, dando ênfase à ideia de evolução e continuidade desse processo formativo (MARCELO, 2009).

Neste trabalho, será utilizado prioritariamente o termo *mediador escolar*, conforme empregado por Rahme (2018), que informa que a palavra mediação tem sua origem no latim *mediare*, e significa “dividir ao meio, repartir em duas partes ou ficar no meio de dois pontos.” (p. 292). Assim, mediar é estar entre, é mediar a relação do sujeito com o outro, com o aprendizado, e com o espaço escolar em que está inserido.

Ao longo dos anos, a legislação brasileira abordou de diferentes formas essa atuação de suporte ao professor regente da sala comum. Embora este profissional tenha ganhado visibilidade nos documentos oficiais e na implantação de políticas públicas destinadas à inclusão escolar, sabe-se pouco sobre esta função e acerca dos sujeitos que atuam nesta atividade (LEAL, 2015; MARTINS, 2011; LOPES, 2018).

Pesquisas realizadas para investigar a mediação escolar demonstram que, em diferentes localidades, tal atividade é exercida por estudantes das Licenciaturas e de outros cursos de Graduação (AZEVEDO, 2015; DANTAS *et al.*, 2018; OLIVEIRA, 2016; SOUZA *et al.*, 2012; VICENTE & BEZERRA, 2017; BERTAZZO & MOSCHINI, 2012; VARGAS, 2017; ARARIPE, 2012; LEAL, 2015). Neste contexto, algumas questões específicas se colocam, uma vez que estes sujeitos estão se formando para serem futuros professores e profissionais, e possivelmente atuarão com estudantes com deficiência em sua vida profissional.

Podemos indicar, neste sentido, que a formação inicial na perspectiva da educação inclusiva é um dos temas que se apresentam de modo emergente na área da Educação. Michels (2011) afirma que essa discussão ganhou destaque no Brasil a partir da apropriação do discurso internacional vinculado à inclusão e da promulgação da universalização da Educação Básica, assim como outras discussões que versam sobre a preparação da escola regular para receber alunos com deficiência.

No entanto, diferentes pesquisas sobre a formação inicial de professores no contexto da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva indicam uma formação ainda incipiente nos ambientes universitários, em termos de proposta curricular (GATTI, 2010; OLIVEIRA & ORLANDO, 2016; RAHME, DINIZ & MAIA, 2014; CARVALHO & RAHME, 2019). Consideram que há poucas disciplinas e discussões ao longo da Graduação que se debruçam sobre o tema e, quando o fazem, apresentam como foco questões teóricas que pouco se aproximam das demandas existentes na prática. Autores como Vasques e Ullrich (2019) afirmam que há, nos cursos de Licenciatura, um silêncio em relação ao saber-fazer em contextos inclusivos, ficando em segundo plano a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. Na mesma direção, Fasolo e Gurski (2018) destacam que a formação apenas pela via da informação, relegando o saber da experiência, não é suficiente para a construção do

professor. De acordo com as autoras (2018), o saber construído apenas em torno de uma instrumentalização técnica não é suficiente para resolver o que acontece na sala de aula, sendo necessário que outros aspectos estejam articulados para um processo de inclusão. Autores como Vasques e Ullrich (2019) e Fasolo e Gurski (2018) partem da interface Psicanálise e Educação, para fundamentar seus questionamentos e propostas de formação.

A Psicanálise nos convoca a considerar a formação inicial na perspectiva da educação inclusiva sem escamotear elementos subjetivos, que são imprescindíveis de serem trabalhados na construção do ser professor. Como afirma Diniz (2006), a relação do sujeito com o saber envolve aspectos objetivos e subjetivos, marcados pelo inconsciente. E compreender os aspectos subjetivos presentes na relação do sujeito com o saber pode trazer importantes contribuições nos estudos a respeito da inserção no campo profissional, especialmente quando várias tensões e ansiedades emergem diante desta realidade, e na busca por estratégias de atuação deste profissional (DINIZ, 2006).

Dessa maneira, a discussão sobre a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva é primordial quando se investiga a questão dos mediadores de alunos com deficiência, e ainda mais primordial quando esses mediadores são alunos de cursos de Graduação. Esses sujeitos encontram-se imersos em uma prática que ainda é pouco focalizada em sua formação acadêmica, mas que tem efeitos para ela. Quando buscamos compreender o que os graduandos constroem em sua formação, precisamos considerar que há uma dimensão inconsciente presente neste processo. Assim, o conceito de saber, como discutido pela Psicanálise, contribui para a análise do tema deste trabalho, que se propõe a investigar como os futuros profissionais constroem sua posição de educadores a partir da sua experiência como mediadores, bem como os efeitos deste processo para a sua formação acadêmica. Entende-se que o saber elaborado durante a experiência de atuação como mediador escolar não se passa apenas pelo conhecimento formal e pelo plano da consciência, mas traz questões que os sujeitos conseguem elaborar e outras que lhes escapam, por serem inconscientes.

Diante deste panorama, esta dissertação teve como objetivo investigar o saber produzido pelos mediadores de alunos com deficiência inseridos em escola regular e seus efeitos para a sua formação profissional. Algumas questões orientaram a proposta de investigação: Como os mediadores de estudantes com deficiência significam sua prática? Como lidam com os desafios encontrados? Considerando-se que muitos mediadores eram estudantes de cursos de Graduação, essa prática produziu efeitos na sua formação acadêmica?

O interesse por esse tema surgiu a partir de uma experiência pessoal de trabalho como Psicóloga Escolar e Educacional, área em que atuei por oito anos. Como psicóloga da

Instituição pesquisada, acompanhava toda a comunidade escolar, compreendida por alunos, professores, funcionários e familiares, nas diversas questões que emergem neste ambiente. Ao longo desses oito anos, pude acompanhar e participar de várias ações no contexto escolar, voltadas para a inclusão de crianças com deficiência.

No final do ano de 2015, recebi um convite do coordenador responsável pela formação e acompanhamento dos estagiários e bolsistas para assumir a orientação da formação semanal dos bolsistas que atuavam como mediadores dos estudantes com deficiência. Entre 2011 e 2015, não havia diferenciação na formação dos bolsistas e eles participavam das mesmas atividades que os bolsistas de outras modalidades e projetos existentes na Instituição. Segundo o coordenador em exercício daquela época, ao fazerem uma avaliação com os bolsistas sobre os temas discutidos na formação, aqueles que atuavam como mediadores apresentaram a demanda de uma formação mais específica, voltada para a sua atuação no acompanhamento dos estudantes com deficiência. Mais do que uma discussão que abordasse a diferença, apresentavam a necessidade de que suas demandas fossem ouvidas, pois não se sentiam contemplados no grupo geral. Dessa forma, a partir de 2016, foi estabelecido que os mediadores teriam uma formação específica, articulada à particularidade de sua intervenção/ação.

Ocupando a função de psicóloga escolar da Instituição, realizei, entre 2016 e 2018, atividades de formação e rodas de conversa com esses estudantes da Graduação. A partir daí, foi criado um grupo, com encontros quinzenais, que tinha como objetivo discutir as dificuldades que os mediadores encontravam no seu trabalho cotidiano, bem como aprofundar no estudo de temas relevantes para essa prática.

Ao começar esse trabalho, fui buscar artigos e materiais que descrevessem e examinassem a função de mediação com crianças com deficiência em sala de aula. Naquele momento, não encontrei nenhum material, o que me causou, a princípio, certo espanto e dúvida em relação à minha pesquisa. Entrei em contato com uma professora que lecionava no curso de Psicologia e pedi orientação sobre o assunto. Ela me encaminhou um artigo que afirmava como, realmente, eram escassas as produções sobre o mediador escolar. Apesar da ausência de material teórico em relação ao mediador escolar, iniciei o trabalho de formação, propondo rodas de conversas com os bolsistas, nas quais eles puderam dividir suas experiências, dúvidas e ansiedades sobre a prática.

Os sujeitos que ocupavam a função de mediadores eram estudantes de diferentes cursos de Graduação da universidade pública onde a escola se situa e participavam de uma seleção anual para desempenharem tal função. Nestes encontros, foi possível perceber que os estudantes da Graduação apresentavam grande angústia em relação à sua prática, por não saberem lidar

com os alunos com deficiência. Diziam-se impotentes diante das situações escolares, não conseguindo nomear o que lhes causava esse sentimento. Muitas vezes, revelavam a ausência de conhecimento a respeito dos alunos que acompanhavam e de seus diagnósticos; outras vezes, expressavam seu interesse em aprender mais a respeito da educação inclusiva e da Educação Especial, pois, segundo os relatos, o tema não era trabalhado de modo satisfatório nos cursos de Graduação aos quais os mediadores se encontravam vinculados. Todavia, mesmo com toda a formação teórica oferecida pela escola, o relato do *não saber* permanecia no grupo, assim como a angústia de perceber a necessidade de saber mais. A escola organizou palestras em algumas ocasiões, e alguns orientadores indicaram leituras para os mediadores. Uma questão que me chamava a atenção era que, mesmo com a formação teórica oferecida pela escola, o relato do *não saber* permanecia no grupo, assim como a demanda de saber mais. Muitas questões apresentadas nas rodas de conversa não se esgotavam apenas com informação. Havia relatos das ansiedades decorrentes da relação com o aluno que acompanhavam, do contato com os professores, com as famílias e sobre a própria frustração frente às expectativas construídas em torno da atuação como mediador. No espaço das rodas de conversa, percebia-se que eles apresentavam essa demanda tanto com a finalidade de aprimorar a ação como mediador, quanto vislumbrando a inserção no mundo do trabalho, depois de formados.

Além disso, nesse espaço de discussão, eles apresentavam os desafios que perpassavam questões diversas, desde dificuldades financeiras e técnicas do ambiente institucional, até diferenças de concepção acerca da educação inclusiva. Dentre os desafios colocados em torno da educação inclusiva, muitas vezes, a discussão sobre a função do mediador era proposta, pois essa atuação não parecia clara e bem-fundamentada para todos da Instituição, nem mesmo para os próprios mediadores. O fato de todos os mediadores serem estudantes dos cursos de Licenciatura fez emergir, no grupo, a necessidade de se debater a relação entre o conhecimento teórico trabalhado nos cursos de Graduação e a prática que cada um estava vivenciando naquele momento, o que gerou reflexões sobre suas aproximações e, também, suas incongruências.

Os relatos do grupo evidenciaram também a necessidade de se produzir avanços na educação inclusiva, sendo fundamental compreender as barreiras e desafios presentes nesse percurso. Desse modo, investigar o trabalho desenvolvido pelo mediador escolar mostrou-se importante, para que pudesse compreender essa função no processo de inclusão escolar, bem como as questões que atravessavam a construção de uma posição pelos estudantes dos cursos de Graduação. Assim, elaborei o projeto de pesquisa com o qual ingressei no Programa de Pós-Graduação. Saí daquela Instituição nesse período, mas fiz a proposta à escola para que o estudo nela ocorresse, o que foi prontamente aprovado.

Tendo como referência o que foi apresentado, o presente estudo se refere a uma pesquisa qualitativa realizada com estudantes da Graduação que atuaram como mediadores escolares em uma escola pública federal. Por meio dessa investigação, buscou-se compreender a constituição de saberes pelos mediadores de alunos com deficiência e seus efeitos para a formação profissional desses sujeitos como futuros professores. Para tanto, tem-se como orientação o conceito de *saber* da Psicanálise.

A relevância deste trabalho consiste em compreender como é realizada a função de mediação, bem como seus efeitos para os sujeitos que a exercem, a partir de uma oferta de escuta dos mediadores. Esta dimensão da mediação escolar tem sido menos focalizada nos estudos sobre o tema, contribuindo, assim, para o aprofundamento das investigações sobre a mediação escolar e a formação de professores para a educação inclusiva.

Dessa maneira, no presente trabalho, será apresentado o que já se produziu sobre a função do mediador e, do mesmo modo, como tem ocorrido a formação de professores para a educação inclusiva, para, em seguida, analisar como uma escuta atenta possibilitou compreender a vivência dos graduandos na experiência da mediação, as soluções encontradas diante dos impasses do cotidiano escolar, além de perceber o quanto significam a formação inicial e os efeitos da experiência para sua formação profissional. O trabalho pretende contribuir para a construção de uma educação inclusiva, por meio da escuta às singularidades dos sujeitos participantes.

A partir dos pontos elencados, no primeiro Capítulo será apresentado um breve histórico acerca da figura do mediador escolar, a análise das legislações federais que tratam desta função e as atividades que estão previstas para este profissional. Será apresentado, ainda, um levantamento bibliográfico com temas sobre o mediador escolar, a partir do qual pode-se perceber diferentes realidades e experiências encontradas em alguns municípios brasileiros. Por fim, será examinada a concepção de acompanhante terapêutico e suas aproximações com o mediador escolar, ponto que se mostrou importante na abordagem do tema.

O segundo Capítulo trata-se da análise das discussões presentes no campo da formação inicial desde os anos 1980 e as mudanças implementadas no Brasil após a promulgação da LDBEN, problematizando, em especial, as implicações e os desafios colocados para a formação inicial nas Licenciaturas quando estão presentes aspectos relativos à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Além disso, serão examinadas as discussões e contribuições que a Psicanálise traz para os processos de formação inicial, em especial no que diz respeito à formação dos futuros professores em decorrência das políticas de inclusão escolar.

No terceiro Capítulo, será abordada a diferenciação etimológica dos conceitos de conhecimento e saber, e verificadas as perspectivas de três diferentes abordagens: a teoria de Tardif sobre os saberes da experiência; a teoria de Charlot sobre a relação com o saber; e a noção psicanalítica do saber inconsciente.

No quarto Capítulo é descrito o percurso metodológico deste estudo, caracterizando a pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos metodológicos adotados, a descrição dos participantes, a apresentação da instituição escolar investigada e do processo de ingresso dos mediadores nesta escola.

No quinto Capítulo serão examinados os resultados obtidos neste estudo, a partir dos relatos dos mediadores nas rodas de conversa e nas entrevistas. Com base nas afirmações dos participantes, será verificado como eles significam a formação inicial na universidade, como percebem sua atuação como mediadores escolares, as saídas encontradas diante dos impasses vivenciados na prática e os efeitos percebidos na formação profissional. Por fim, são apresentadas as considerações conclusivas desta pesquisa.

1 A FUNÇÃO DE MEDIADOR ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para a compreensão da experiência de formação inicial vivenciada pelos graduandos participantes desta pesquisa, como mediadores escolares, é importante analisar, primeiramente, aspectos relacionados à função na sala de aula. Diante disso, será apresentado, a seguir, um breve histórico sobre o contexto que propiciou o surgimento da figura do mediador nas escolas, voltado para o acompanhamento dos alunos com deficiência. Em seguida, serão discutidas as legislações federais que tratam sobre a função, as atividades que estão previstas para esse profissional e um levantamento bibliográfico relativo ao mediador escolar, que permitiu a visualização de diferentes realidades e experiências encontradas em alguns municípios brasileiros. E, por fim, será abordada a concepção de acompanhante terapêutico e suas aproximações com o mediador escolar, ponto considerado importante na abordagem do tema.

1.1 Breve histórico sobre o profissional de apoio

Segundo Mousinho *et al.* (2010), com a emergência do paradigma da educação inclusiva e o aumento do número de crianças com deficiência nas salas regulares, as instituições de ensino tiveram de se organizar para incluir esse público, muitas vezes, em salas de aulas com um grande número de alunos e com professores que não possuíam uma formação acerca da educação inclusiva. Nesse contexto, surge a figura do *mediador escolar*, uma saída encontrada para acompanhar o aluno em sala de aula em parceria com o professor regular (MOUSINHO *et al.*, 2010). Esse profissional seria o responsável pelo acompanhamento do processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência, e conforme apresentado por Vargas (2017):

A mediação mostrou-se uma possibilidade, uma maneira de garantir não somente o acesso, mas também a participação e a aprendizagem do aluno. Uma pessoa que teria condições de inclinar-se sobre as características do aluno, perceber suas potencialidades, dificuldades, padrões de comunicação e habilidades, e assim auxiliar o professor e a escola frente a esse desafio que se soma a tantos outros existentes no âmbito escolar. (VARGAS, 2017, p. 63)

Para Mousinho *et al.* (2010), apesar de já se utilizar o *mediador* em sala de aula para a inclusão de alunos com deficiência desde os anos 2000, não há nenhum registro sistemático desta entrada. No entanto, de acordo com Drago e Oliveira (2018), podemos identificar o início desta função na área da Saúde, quando Acompanhantes Terapêuticos (AT) passaram a atuar na inserção de pessoas com sofrimento psíquico, antes isoladas em manicômios. Esse profissional, surgido na década de 1960, a partir dos pressupostos do movimento antimanicomial, estendeu

suas ações para outros locais fora da clínica, com o objetivo de auxiliar o sujeito a se integrar em diversos espaços sociais.

Segundo Albano (2015), o AT atende pessoas (independente da faixa etária) que apresentam situação de intenso sofrimento psíquico, com dificuldades na circulação pelos espaços públicos e no estabelecimento de laços sociais. Dessa forma, quando o atendimento está voltado para o público infantojuvenil, a inclusão social envolve, necessariamente, a inclusão escolar, levando o AT a atuar nestas instituições, conforme avaliado por Assali (2006):

Na escola o profissional que trabalha com a criança dentro da sala de aula e nos demais ambientes também foi chamado de acompanhante terapêutico. Esta nomeação utilizada na escola foi emprestada e isto pode ser entendido pela função que o acompanhante realiza tanto na rua como na escola que é: participar da reintegração do paciente no universo social e fazer uma ponte entre estes sujeitos e as mais diversas problemáticas que possam enfrentar no laço social. O trabalho do acompanhante terapêutico é cada vez mais usual nas escolas particulares e surgiu da tentativa de possibilitar a inclusão de crianças graves no universo escolar propriamente dito. (ASSALI, 2006, s. p.)

Vargas (2017) afirma que há muitas similaridades entre a atuação do acompanhante terapêutico nas escolas e o fazer do mediador escolar, pois os dois profissionais têm como objetivo mediar as relações da criança com as outras pessoas presentes neste espaço, além de atuarem como intérpretes das linguagens para a criança e apostarem na aprendizagem e na constituição de laços sociais.

Assim como Vargas (2017), os estudos aproximam a atuação do acompanhante terapêutico a do mediador escolar, demonstrando que ambos exercem as atividades e objetivos previstos na política de educação inclusiva (ARARIPE, 2012; LEAL, 2015). No entanto, apesar de todas as semelhanças, em alguns estudos (FRAGUAS & BERLINK, 2001; MONTELLANO *et al.*, 2009; ALBANO, 2015; SPAGNUOLO, 2017), o Acompanhante Terapêutico é descrito como um especialista que atua no ambiente escolar, na interlocução entre o pedagógico e o terapêutico, e que a função é realizada por graduado ou graduandos na área da Psicologia, algo que não acontece com o mediador escolar. Esta análise será retomada mais adiante neste Capítulo.

Diferentes nomeações são adotadas para se referir a esse profissional presente na escola que auxilia o professor a buscar a melhor forma de cumprir os objetivos de uma educação inclusiva: mediador escolar, acompanhante terapêutico, cuidador, auxiliar de vida escolar, estagiário de inclusão, agente de inclusão, profissional de apoio, auxiliar de apoio à inclusão, acompanhante pedagógico, tutor escolar, dentre outros (MOUSINHO *et al.*, 2010; MARTINS, 2011; LOPES, 2018; LEAL, 2015; PORTALETTE, 2017; VARGAS, 2017). Segundo Lopes (2018), a maioria desses profissionais possuem o mesmo cargo com funções semelhantes, com

algumas variações a partir do que é solicitado pelo contexto de trabalho ou pela instituição contratante.

Neste trabalho será utilizado, prioritariamente, o termo *mediador escolar*, conforme empregado por Rahme (2018), ao explicar que, como apresentado, partindo da origem em latim da palavra, podemos compreender *mediação* como *estar no meio de dois pontos*. Ou seja, mediar é estar entre, é mediar a relação do sujeito com o outro, com o aprendizado e com o espaço escolar onde está inserido.

1.2 A legislação e a função do mediador escolar

A legislação brasileira trouxe, ao longo dos anos e de diferentes formas, orientações sobre a atuação de suporte ao professor regente da sala comum. Todavia, há poucos documentos oficiais que tratam do mediador escolar, como afirma Lopes (2018). Sua função é descrita de forma vaga na legislação, assim como na literatura encontrada sobre o assunto, embora seja citado em alguns documentos importantes da Educação Especial, conforme sintetizado no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Legislações brasileiras e mediação escolar

Documento	Ano	Artigo/Trecho	Orientação do documento
Resolução CNE/CEB nº 2, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	2001	Artigo 8º	As escolas devem prever e prover na organização de suas classes comuns serviços de apoio pedagógico especializado , disponibilizando apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.
Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)	2008	Trecho no item VI, página 17 do documento.	Cabe aos sistemas de ensino disponibilizar monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

(continua)

Documento	Ano	Artigo/Trecho	Orientação do documento
Resolução CNE/CEB nº 04, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial	2009	Artigo 10	O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: profissionais que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção, atuando em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários.
Nota Técnica SEESP/GAB nº 19	2010	Documento específico que trata sobre a função do profissional de apoio	Este documento traz o profissional de apoio como um dos serviços da Educação Especial, e que atuará no atendimento a necessidades específicas no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção.
Lei 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei Berenice Piana)	2012	Artigo 3º	Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito a acompanhante especializado .
Lei 13.146, ou Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência	2015	Artigos 3º e 28º	Assegura a presença do profissional de apoio escolar : pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária.

Fonte: Elaboração própria. 2020

O primeiro documento que nomeia a função como um “serviço da Educação Especial” é a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e cita o serviço de apoio pedagógico especializado, realizado nas classes comuns, como uma das modalidades de atendimento especializado. Na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o termo utilizado é *monitor* ou *cuidador* para os alunos “com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (BRASIL, 2008, p. 17). Na Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que institui Diretrizes

Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica/modalidade Educação Especial, são descritas as funções, no entanto, não é atribuído um nome para se referir ao profissional que atua no apoio. A Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010 os nomeia como *profissionais de apoio*, sendo este um documento específico que trata sobre esta função, como será abordado mais à frente. Na Lei 12.764/2012, que diz respeito especificamente aos casos de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), há a garantia do acompanhante especializado. Por último, na Lei Brasileira de Inclusão (2015), legislação mais completa e atual sobre a inclusão escolar, o termo *profissional de apoio* é empregado.

De acordo com Lopes (2018), os diferentes documentos produzidos na legislação brasileira abordam questões relacionadas à atuação do profissional de apoio. No entanto, não há definições claras e diferenciações precisas em relação a outros profissionais que também atuam na inclusão escolar - o que abre margem a várias interpretações.

Esta análise é corroborada por Martins (2011), quando afirma que a orientação pedagógica do profissional de apoio, presente na legislação de 2001, não consta nos documentos de 2008 e 2009, que passam a nomear o profissional de apoio como *cuidador* ou *monitor*, fazendo com que não haja formação pedagógica específica para atuar na função. Segundo Lopes (2018), estão previstos nos primeiros documentos, assim como na Resolução CNE/CEB 2/2001, a atuação de um profissional especializado, o que não ocorre nos documentos mais atuais, nos quais não há garantia deste profissional com formação específica para os estudantes com deficiência e, sim, do profissional de apoio, sem exigência de formação e com perfil de *cuidador*. Mesmo na legislação específica para alunos com TEA, mantém-se o termo *especializado*, mas não se qualifica o que caracterizaria uma especialização para o acompanhante (LOPES, 2018). Em relação às legislações que utilizam o termo *especializado*, pode-se indagar se haveria uma forma de especificar, nesses documentos, qual seria a formação especializada para o atendimento dos alunos com deficiência e como se daria seu acompanhamento, uma vez que as necessidades individuais da criança precisam ser avaliadas primeiramente, para então se traçar qual profissional melhor atenderia à demanda encontrada.

Em relação à formação exigida para o exercício deste cargo, Martins (2011) afirma que a legislação não traz critérios para sua contratação, não sendo mencionada qual qualificação seria necessária para que o profissional pudesse desenvolver seu trabalho com os estudantes da Educação Especial matriculados nas classes comuns. Segundo a autora, não há impedimento, na legislação, para que o mediador seja um profissional com Ensino Médio, ou que curse sua Graduação em áreas diversificadas, como Educação Física, Letras, Geografia ou Biblioteconomia (MARTINS, 2011). Para Lopes (2018), o fato de não haver exigência de uma

formação inicial ou de cursos específicos para estes profissionais implica uma multiplicidade de perfis atuando nessa área e abrange sujeitos com diferentes níveis de escolaridade, como estudantes do Ensino Médio e pedagogos com especialização em Educação Especial. Essas diferenciações podem ser localizadas, também, no tipo de suporte previsto nas políticas municipais. Em algumas cidades, encontramos suporte pedagógico especializado; em outras, apenas apoio aos cuidados pessoais básicos dos alunos (LOPES, 2018).

Segundo a Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010, o profissional de apoio é identificado como um dos serviços da Educação Especial que a escola deve prover, como forma de garantir a promoção da acessibilidade e o atendimento às necessidades específicas dos alunos nas questões da comunicação, cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. A Nota Técnica ressalta que o apoio deve ocorrer de acordo com as particularidades apresentadas pelo aluno, relacionadas à sua condição de funcionalidade e, não, à condição de deficiência. Prevê, ainda, que a presença do profissional se justifica “quando a necessidade específica do estudante público-alvo da Educação Especial não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes” (BRASIL, 2010).

Conforme sintetizado por Martins (2011):

Percebe-se, a partir dos documentos, que as políticas nacionais mais recentes voltadas à Educação Especial privilegiam o atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncional, redefinindo o apoio pedagógico como monitoria ou cuidado, evidenciado no documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Segundo o referido documento, o profissional responsável pelo apoio ao sujeito da Educação Especial nas classes regulares não se trata mais de um professor especializado, com atribuições de implementar, liderar e apoiar estratégias de flexibilização de adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas adequados aos sujeitos da Educação Especial. Outro tipo de profissional emerge nas ações escolares, para atuar no interior da classe comum com os sujeitos da Educação Especial na Educação Básica, denominado monitor ou cuidador, responsável pelo apoio aos sujeitos da Educação Especial em atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras ações que demandam auxílio constante no espaço escolar. (MARTINS, 2011, pp. 32-33)

Martins (2011) chama a atenção para uma mudança de orientação nas políticas ao longo dos anos, transformando o *profissional especializado* de legislações anteriores em *profissional de apoio*, com o foco, agora, em cuidados pessoais básicos. No entanto, verificamos que persistem as duas orientações em diferentes legislações atuais, pois ambas surgiram após a análise de Martins, em 2011, que trazem concepções distintas: a Lei Berenice Piana retoma a exigência de um acompanhante especializado, enquanto a LBI reforça o entendimento da PNEEPEI sobre profissional de apoio.

Vargas (2017) afirma que o trabalho do mediador no ambiente escolar é uma concretização do direito previsto em lei. No entanto, ainda há obstáculos na sua

operacionalização. Um deles é a fragilidade trabalhista desta atuação, já que não é uma profissão regulamentada e não consta na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), instituída pela Portaria Ministerial nº 397, de 9 de outubro de 2002, mantendo-a na informalidade.

Mousinho *et al.* (2010) assinalam que a função do mediador é favorecer a interpretação do estímulo ambiental, dando ênfase aos seus aspectos cruciais e atribuindo significado às informações, ou seja, possibilitar a aprendizagem de regras e princípios, ampliando-os para novas aprendizagens para o sujeito. Como afirmam os autores (2010), “o objetivo maior do mediador escolar é promover o desenvolvimento da criança, que precisa de um suporte adicional no ambiente natural de aprendizagem” (*Op. cit.*, p.104).

Farias, Maranhão e Cunha (2008) ressaltam que o mediador escolar pode ser um apoio para que a criança seja incluída efetivamente, pois, muitas vezes, sem um apoio direto, o processo de inclusão escolar pode ser “desestruturante e insuportável tanto para a escola quanto para o aluno com deficiência” (*Op. cit.*, p. 379). A esse respeito, Mousinho *et al.* (2010) enfatizam que o mediador escolar tem como tarefa criar condições favoráveis e eficazes para o pleno desenvolvimento das capacidades da criança. Ou seja, o objetivo é aproveitar as situações para ampliar o desenvolvimento e a aprendizagem, explorando ao máximo as capacidades da criança.

Embora os autores citados problematizem a função do mediador escolar, é importante observar que a Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010, que orienta o trabalho deste profissional, não prevê seu auxílio nas atividades pedagógicas ou sua atuação como apoio ao professor. A Nota mantém o apoio mais voltado para as questões do cuidado pessoal dirigido ao estudante e salienta, ainda, que “não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público-alvo da Educação Especial, e nem se responsabilizar pelo ensino deste aluno” (BRASIL, 2010).

Um importante alerta feito por Mousinho *et al.* (2010) é o de que o mediador escolar tem o papel de auxiliar a inclusão da criança com deficiência e não o de assumir o lugar do professor regente do aluno. Gavioli, Ranoya e Abbamonte (2002) evidenciam o fato de que a presença constante do mediador em sala de aula pode fazer com que a escola e o professor regular não revejam sua prática ou se mobilizem em busca de possíveis estratégias educacionais. Na compreensão destes autores, o mediador deve ser mais um agente de inclusão, e, não, permanecer excluído junto com os alunos com deficiência no interior da escola. Seguindo este mesmo princípio, Lopes (2018) afirma ser importante estabelecer que os mediadores não assumam as funções do professor do ensino comum e do ensino especial,

contudo, a autora avalia que “seria exagero querer que eles não desenvolvam nenhuma atividade de suporte ao pedagógico”, pois isso “seria uma missão impossível e desnecessária, se esse profissional faz parte de uma equipe de suporte aos estudantes e professores” (LOPES, 2018, p. 40). A autora enfatiza o fato de que o mediador faz parte da equipe escolar e, como tal, contribui também para o pedagógico, e não somente para as atividades de cuidados individuais.

Para Portalette (2017), apesar de a legislação excluir as técnicas e procedimentos que são identificados com profissões legalmente estabelecidas, é possível uma interpretação de que este profissional pode auxiliar no ensino e aprendizagem das crianças com deficiência. Para tanto, a autora ressalta que ele pode atuar em atividades escolares quando necessário, de acordo com a LBI. Além disso, Portalette (2017) amplia a compreensão daquilo que pode ser considerado uma ação pedagógica dentro do espaço escolar, ao assinalar que “a ida a um banheiro ou o ato de auxiliar na alimentação pode ser um fator de ordem pedagógica, pois dependendo de como agimos, podemos ou não estimular a autonomia da criança” (*Op. cit.* pp. 104-105).

Para Mousinho *et al.* (2010), apesar de a mediação escolar ser considerada uma função relativa ao espaço pedagógico e o mediador ser um profissional previsto na legislação, ainda não há clareza sobre seu papel e suas atribuições nesse contexto, o que pode dificultar que diversas crianças se beneficiem do acompanhamento em sala de aula.

A partir dos aspectos destacados, será abordada, no próximo item, a prática do mediador no contexto da inclusão escolar.

1.3 A prática da mediação escolar

Além de as indefinições sobre a nomeação e funções do mediador, como apresentado anteriormente, é preciso assinalar que há poucos estudos sobre tal função. Com o objetivo de mapear a produção acadêmica sobre o tema, Martins (2011) realizou um levantamento das produções brasileiras sobre esse profissional, verificando a existência de diversas nomenclaturas utilizadas para designá-lo: estagiário, cuidador, professor especializado, auxiliar de ensino, professor de apoio permanente, segundo professor, profissional de apoio, tal como indicado por Mousinho *et al.* (2010). Martins (2011) identificou, ainda, qualificações distintas para a função do mediador, como “bidocência”, trabalho colaborativo em sala de aula, apoio pedagógico e trabalho docente. Martins (2011) teve como recorte temporal para a realização da pesquisa o período de 2005 a 2010 e, como objetivo, sistematizar as políticas de Educação Especial em vigência no País. A autora realizou o levantamento no Portal Capes (teses e

dissertações), Portal Scielo (sete periódicos acadêmicos da área da educação), Mídia ANPEd, ANPEd SUL (eventos de 2006, 2008 e 2010) e Seminário Nacional de Pesquisa e Educação Especial (de 2005, 2006, 2007, 2008 e 2009). Como resultado, encontrou apenas quatro trabalhos que tratavam diretamente sobre o tema, concluindo ser escasso o número de produções que consideram o profissional de apoio como objeto de estudo.

Em pesquisa mais recente, Xavier e Araújo (2018) também realizaram um levantamento bibliográfico sobre esse profissional. A busca foi realizada na Biblioteca de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando os termos *Agente, Mediador, Estagiário, Profissional de Apoio, Acompanhante e/ou Auxiliar*, combinados com os descritores “Educação Inclusiva” e “Educação Especial”, separadamente, sem recorte temporal. Como resultado, encontraram 16 trabalhos que tinham o profissional de apoio como objeto de estudo, todos datados a partir de 2008. Diante dos resultados, as autoras concluíram que, apesar de incipiente, as pesquisas estão acompanhando a crescente demanda das políticas de inclusão, e o profissional de apoio tem se constituído como um auxílio nas salas de aula regulares. As autoras afirmam, também, que este profissional recebe diferentes denominações pelo País, além de vínculos empregatícios diversos, que vão desde bolsistas e estagiários até profissionais especializados. E, ainda, que atuam em uma dicotomia entre o fazer pedagógico e o cuidado pessoal com os alunos, enfrentando diversas dificuldades referentes à valorização, formação profissional e reconhecimento legal da profissão. Xavier e Araújo (2018) avaliam “a urgência de formações para os profissionais de apoio, reconhecimento legal da atividade, valorização profissional e a importância do envolvimento coletivo de todos que compõem a rede de apoio aos alunos com deficiência nas escolas” (*Op. cit.*, s.p.).

Para a presente pesquisa, inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico pelo Portal Capes (teses e dissertações) e o Portal Scielo, utilizando-se como palavras-chave algumas nomenclaturas que definem a função: profissional de apoio, mediador, auxiliar de apoio, acompanhante terapêutico, monitor, bolsista. Esses termos foram buscados sozinhos ou em conjunto a outros termos, como Educação Especial, inclusão escolar ou educação inclusiva. Como os resultados foram poucos, foi necessário encontrar outra forma de buscar publicações. A principal maneira encontrada, então, para ampliar a localização das publicações sobre o tema, foi recorrer às referências bibliográficas citadas em cada texto encontrado, sem delimitação do tempo em que a produção foi realizada. Para tanto, não foram considerados os trabalhos que traziam como foco o professor de apoio e os intérpretes para alunos surdos e surdos-cegos, por entender que são profissionais que atuam na escola com outras funções e outras exigências de formação, que vão além do previsto para o mediador escolar.

Assim, após a pesquisa nos portais e a realização do levantamento de referências bibliográficas utilizadas em textos encontrados, chegou-se a 22 publicações no total, entre dissertações, capítulos de livros, artigos em revistas e apresentações em eventos que tinham como objetivo central discutir a função de mediador escolar. Tais publicações que tratam diretamente do profissional de apoio estão na síntese do Quadro 2:

Quadro 2 – Síntese do levantamento bibliográfico sobre mediação escolar

AUTOR(ES) E TÍTULO DO TRABALHO	ANO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	TERMO UTILIZADO	CIDADE/REGIÃO PESQUISADA	FORMAÇÃO EXIGIDA DO MEDIADOR ESCOLAR
MOUSINHO <i>et al.</i> Mediação Escolar e Inclusão: revisão, dicas e reflexões	2010	Artigo em Revista	Mediador	Não menciona	Área de Saúde ou Educação
MARTINS O Profissional de Apoio na Rede Regular de Ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial	2011	Dissertação	Profissional de Apoio	Nove municípios da Grande Florianópolis-SC	Magistério/Ensino Médio Estudantes de Pedagogia; Graduação Pedagogia ou Educação Especial
STELMACHUK Atuação de profissionais da Educação na inclusão escolar do aluno com deficiência Intelectual	2011	Dissertação	Auxiliar	União da Vitória-PR	Cursando Magistério/Ensino Médio ou Pedagogia
STELMACHUK & MAZZOTTA Atuação de profissionais da Educação na inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual	2012	Artigo em Revista	Auxiliar	União da Vitória-PR	Cursando Magistério/Ensino Médio ou Pedagogia
SOUZA <i>et al.</i> A inclusão escolar no município de Paranaíba (MS): reflexões sobre a atuação profissional do monitor de alunos com deficiência	2012	Artigo em Revista	Monitor	Paranaíba-MS	Graduandos em Pedagogia

(continua)

AUTOR(ES) E TÍTULO DO TRABALHO	ANO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	TERMO UTILIZADO	CIDADE/REGIÃO PESQUISADA	FORMAÇÃO EXIGIDA DO MEDIADOR ESCOLAR
BERTAZZO & MOSCHINI Acompanhamento Terapêutico Escolar: o atendimento a alunos com TGD nas classes inclusivas	2012	Apresentação em Evento	Acompanhante Terapêutico Escolar	Escolas municipais e estaduais em uma cidade gaúcha.	Nesta pesquisa eram egressas da Licenciatura em Educação Especial e duas graduandas
ARARIPE A Atuação do Acompanhante Terapêutico no Processo de Inclusão Escolar	2012	Dissertação	Acompanhante Terapêutico	Fortaleza-CE	Estagiário de Psicologia ou Pedagogia
AZEVEDO Olhares sobre o Mediador Escolar: um agente social a serviço da inclusão escolar	2015	Dissertação	Mediador Escolar	Rio de Janeiro-RJ	Profissionais ou estudantes de Graduação em Psicologia, Pedagogia e Fonoaudiologia
LEAL Concepções do Acompanhante Terapêutico acerca da sua atuação na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina	2015	Dissertação	Acompanhante Terapêutico	Teresina-PI	Estudantes de Pedagogia e Psicologia
FONSECA Das Políticas Públicas de Inclusão Escolar à Atuação do Profissional de Apoio/Monitor	2016	Dissertação	Profissional de Apoio/Monitor	Santa Maria-RS	Ensino Médio ou graduandos em Educação Especial, Psicologia ou Pedagogia
CARVALHO Atuação profissional do Agente de Inclusão Escolar: um estudo sobre os sentidos e significados constituídos por um deles	2016	Dissertação	Agente de Inclusão Escolar	Santo André-SP	A partir do Ensino Médio
OLIVEIRA O discente de Pedagogia e os desafios da inclusão na escola - o olhar do mediador escolar	2016	TCC	Mediador Escolar	Rio de Janeiro-RJ	Discentes do curso de Pedagogia

(continua)

AUTOR(ES) E TÍTULO DO TRABALHO	ANO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	TERMO UTILIZADO	CIDADE/ REGIÃO PESQUISA-DA	FORMAÇÃO EXIGIDA DO MEDIADOR ESCOLAR
SIQUEIRA Mediação Escolar: a visão dos mediadores escolares sobre o seu papel na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais	2017	Dissertação	Mediador Escolar	Rio de Janeiro-RJ	A partir do Ensino Médio até Pós-Graduação em Educação Especial
PORTALETTE Profissional de Apoio: práticas colaborativas com ênfase inclusiva no espaço escolar	2017	Dissertação	Profissional de Apoio	Santa Maria-RS	A partir do Ensino Médio
VARGAS Cartografia de Processos Inclusivos: narrativas sobre o cotidiano da mediação escolar	2017	Dissertação	Mediador Escolar	Interior do estado do RJ	Graduandos de Pedagogia e bolsistas PIBID
VICENTE E BEZERRA Estagiários e professores regentes como agentes do processo de inclusão escolar: problematizando suas (inter)ações	2017	Artigo em Revista	Estagiário	Cidade do Sul do Mato Grosso do Sul	Graduandos de Pedagogia
SALHEB & SILVA O Papel do Cuidador Escolar à Luz da Legislação Brasileira	2017	TCC Especialização	Cuidador Escolar	Não menciona	Não menciona
DRAGO & OLIVEIRA Auxiliar de Vida Escolar: análise do Projeto Rede do Município de São Paulo	2018	Capítulo de Livro	Auxiliar de Vida Escolar	São Paulo-SP	Mínimo: estar cursando o Ensino Médio

(continua)

AUTOR(ES) E TÍTULO DO TRABALHO	ANO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	TERMO UTILIZADO	CIDADE/REGIÃO PESQUISADA	FORMAÇÃO EXIGIDA DO MEDIADOR ESCOLAR
RAHME A função da mediação na trajetória de um aluno com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental	2018	Capítulo de Livro	Profissional de Apoio	Belo Horizonte-MG	Ensino Médio
LOPES Perfil e Atuação dos Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar	2018	Dissertação	Profissional de Apoio à Inclusão Escolar	3 cidades da Bahia e 2 de São Paulo	Estudantes do Ensino Médio de Pedagogia, Psicologia e Graduação em Pedagogia
DANTAS <i>et al.</i> O Profissional de Apoio na Escola Regular: desafios e possibilidades	2018	Apresentação em Evento	Profissional de Apoio	Horizonte-CE	Estudante universitário, com prioridade para Pedagogia ou Licenciaturas
XAVIER & ARAÚJO O Profissional de Apoio à Educação de Alunos com Deficiência: uma revisão da literatura	2018	Apresentação em Evento	Profissional de Apoio	Não se aplica (levantamento bibliográfico)	Não menciona

Fonte: Elaboração própria.2020

Como pode ser observado, o número de pesquisas e publicações a respeito do mediador/profissional de apoio ainda é incipiente, com um crescimento baixo ao longo dos anos. O que se destaca é o fato de a concentração das dissertações se dar a partir de 2015, o que nos leva a constatar que o tema emerge na pesquisa acadêmica em decorrência do crescimento da presença destes profissionais na escola, como efeito das políticas de inclusão. Assim, com o passar dos anos e com a implantação da política, surge a necessidade de se analisar esta função, seu alcance e limitações.

Nos trabalhos encontrados, as nomenclaturas adotadas pelos autores ou utilizadas nas cidades pesquisadas foram diversificadas: *Mediador Escolar, Facilitador, Agente de Inclusão Escolar, Cuidador, Profissional de Apoio, Auxiliar, Auxiliar de Vida Escolar, Monitor, Profissional de Apoio à Inclusão, Estagiário, Acompanhante Terapêutico*. Além de as nomeações utilizadas serem múltiplas, a formação exigida para desempenhar a função também

é variada, havendo mediadores com formação desde o Ensino Médio completo a alunos de diversas graduações, além de profissionais já formados em áreas da Saúde ou Educação.

Também é possível observar a grande concentração de produções acadêmicas situadas na Região Sudeste (11 das 22 publicações encontradas), apesar de já se ter iniciativas em todas as Regiões do País, o que pode demonstrar que a presença deste profissional tem sido encontrada em diferentes cidades e regiões, onde questões são levantadas em torno de sua atuação. Interessante observar que, embora cada uma das pesquisas tenha detalhado o trabalho do mediador em uma região diferente do País, as investigações encontraram realidades próximas. Diante disso, destacam-se alguns estudos, para demonstrar como as discussões propostas e os resultados encontrados se aproximam, mesmo que haja diferenças de nomenclaturas, formação exigida e vínculos empregatícios em cada localidade citada.

Em relação à formação exigida para atuar como mediador escolar, os estudos de Drago e Oliveira (2018), Fonseca (2016), Rahme (2018), Siqueira (2017), Carvalho (2016), Lopes (2018) e Portalette (2017) encontraram, como exigência, estar cursando ou ter concluído o Ensino Médio nas diferentes localidades pesquisadas. Siqueira (2017) observou haver mediadores com as mais diversas formações, do Ensino Médio à Pós-Graduação em Educação Especial, embora a exigência do município fosse apenas o Ensino Médio. Drago e Oliveira (2018) localizaram uma especificidade na atuação do Auxiliar de Vida Escolar no município de São Paulo/SP, pois é o único que não atua na sala de aula, tendo a função de ajudar nos cuidados básicos com a criança fora da sala de aula.

A pesquisa de Carvalho (2016), realizada no estado de São Paulo, analisou a realidade do município de Santo André e teve como objetivo ampliar os conhecimentos acerca da atuação profissional de Agentes de Inclusão Escolar (AIEs), buscando apreender sentidos e significados dessa atuação. Nos documentos analisados pela autora, as atividades a serem desenvolvidas pelos mediadores encontram-se alinhadas ao que é previsto na legislação, mas há a orientação de que o profissional acompanhe as atividades pedagógicas mediante orientação do professor. Além disso, a pesquisadora destaca um fato relatado durante a pesquisa, de que o AIE deve “conter” os alunos com deficiência, realizando ações como segurá-los, ampará-los, mantê-los sentados e levá-los a prestar atenção nas atividades escolares. Diante disso, Carvalho (2016) discute a dicotomia existente entre o cuidar e o educar, presente no processo de escolarização das crianças com deficiência. A pesquisadora afirma que, na realidade, os mediadores não participam da construção do planejamento pedagógico destinado ao aluno, o que os leva a construir a ideia de que eles estão ali para “cuidar” e os professores para “ensinar”, cindindo as duas ações no contexto escolar. De acordo com a autora:

Quando se parte do princípio de que os adultos presentes no espaço escolar são todos responsáveis pelas crianças e jovens que o frequentam, o cuidar não pode estar à parte do ato de educar. Se essa discussão há anos permeia, de maneira explícita, a educação infantil, ela também se faz presente na educação especial, ainda que silenciosamente. Essa distinção, por sua vez, reafirma a histórica hierarquia dos afazeres, com os trabalhos intelectuais prevalecendo sobre os manuais, em termos de prestígio. Ensinar a segurar um garfo parece ser menos importante que ensinar subtração. A presença do agente de inclusão escolar na sala de aula parece desobrigar o professor de cuidar (...). (CARVALHO, 2016, p. 52)

Enquanto Carvalho (2016) examina a dicotomia entre o cuidar e o educar presente na atuação do mediador escolar, Portalette (2017) analisa os objetivos pedagógicos e terapêuticos que estão entrelaçados no acompanhamento da criança com deficiência em sala de aula. A pesquisadora afirma que tais objetivos, presentes no trabalho do profissional de apoio, são indissociáveis. A pesquisa da autora teve como objetivo geral compreender as especificidades da atuação do profissional de apoio para a inclusão de alunos com deficiência na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS. O mapeamento realizado naquele município encontrou um número expressivo de profissionais de apoio que estão cursando o Ensino Médio, e outros cursando diferentes Licenciaturas. A partir dos dados obtidos, Portalette (2017) conclui que a presença do profissional de apoio vai além do que prescreve a legislação e que o seu auxílio nas questões de ensino e aprendizagem são mais relevantes para o processo inclusivo, sem anular a responsabilidade do professor regente pela educação da criança. A questão da formação destes profissionais também é algo importante de se considerar:

(...) se esses profissionais de apoio tivessem formação na área da educação ou passassem por momentos de formação para atuar com os alunos público-alvo da educação especial seria deveras salutar que fossem realmente vistos como agentes que colaboram para que a inclusão nas escolas pudesse acontecer de forma mais concreta e com qualidade. (PORTALETTE, 2017, p. 104)

Outra pesquisa realizada em Santa Maria/RS foi a de Fonseca (2016), que investigou a atuação dos mediadores em uma escola particular naquele município, encontrando resultados similares em relação às atividades desempenhadas. Na escola particular, os profissionais exercem, principalmente, funções pedagógicas relativas à verificação do planejamento e das avaliações realizadas pelo professor regente, assim como a sua aplicação. Na escola particular pesquisada, todos os mediadores possuíam alguma formação na área da Educação (uma possuía o Ensino Médio – Magistério) e, segundo a autora, parecia haver o entendimento de que se o profissional tem a formação e se encontra em um contexto pedagógico, ele deve agir pedagogicamente.

Duas pesquisas encontradas tiveram como objetivo comparar a prática do mediador escolar em diferentes municípios. Lopes (2018) analisa a realidade de cinco cidades de dois

estados,² Bahia e São Paulo, tendo como objetivo geral descrever e analisar o perfil e a atuação dos profissionais de apoio no contexto de inclusão escolar nos municípios escolhidos. A autora concluiu que, considerando as funções exercidas e atribuídas, há alguma coerência nas atividades desenvolvidas pelos profissionais, mas, também, desvio de função e sobrecarga de atividades. Além disso, identificou uma fragilidade dos gestores em atribuir e definir funções, principalmente nos municípios da Bahia, assim como equívocos sobre o papel adequado ao profissional de apoio. Observou-se, desse modo, que a função predominante nas cidades investigadas foi a de realizar cuidados básicos. No entanto, nos municípios baianos, a função de auxiliar nas atividades escolares predominou entre os participantes, extrapolando aquelas previstas na legislação, ao contrário dos municípios paulistas, que se restringiram mais às tarefas de cuidados básicos (LOPES, 2018).

Comparando a realidade de nove municípios da Grande Florianópolis/SC, a pesquisa realizada por Martins (2011) teve como objeto de estudo a prática do *profissional de apoio* (termo utilizado na pesquisa) que atua com estudantes da Educação Especial na rede regular de ensino. A partir da análise desenvolvida, a autora conclui que havia uma variedade nas concepções e ações do profissional nos nove municípios selecionados (Águas Mornas, Angelina, Anitápolis, Florianópolis, Governador Celso Ramos, Palhoça, Rancho Queimado, Santo Amaro da Imperatriz e São José). Analisando a situação do estado, Martins (2011) verifica que, em determinadas cidades, o foco da atuação dos profissionais se destinava à monitoria do atendimento a questões no âmbito da acessibilidade e do cuidado pessoal; em outras localidades, há ações pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem e, em alguns municípios, as duas características se mesclavam. Do mesmo modo, havia diversificação nas nomenclaturas utilizadas, nas formas de contratação, nas formações exigidas e no número de profissionais contratados em relação ao número de crianças atendidas (MARTINS, 2011).

Assim como na pesquisa de Martins (2011), em algumas localidades a exigência de formação é o Ensino Médio – Magistério, o que também foi encontrado nos estudos de Stelmachuk (2011) e de Stelmachuk e Mazzotta (2012). Em outras pesquisas, os mediadores escolares tinham como formação exigida a Graduação em andamento ou concluída, em diferentes áreas, como verificado nas pesquisas de Azevedo (2015), Dantas *et al.* (2018), Oliveira (2016), Souza *et al.* (2012), Vicente & Bezerra (2017), Bertazzo & Moschini (2012), Mousinho *et al.* (2010), Vargas (2017), Araripe (2012) e Leal (2015).

² A pesquisa não informa quais são os municípios, identificando-os por nomes fictícios.

Araripe (2012) relata uma experiência de Acompanhante Terapêutico (AT) numa escola privada em Fortaleza/CE, que teve por objetivo compreender a atuação de acompanhantes terapêuticos no processo de inclusão escolar de crianças com necessidades específicas, a partir de sua função mediadora na perspectiva sócio-histórica. Na realidade pesquisada, a função é exercida por um estagiário, geralmente de Psicologia ou Pedagogia, que atua a fim de auxiliar no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência. Na escola pesquisada, havia 17 estagiários como ATs, sendo remunerados pelas famílias das crianças acompanhadas. Em suas conclusões, a autora traz um questionamento em relação ao adjetivo terapêutico dado a este profissional, já que o espaço escolar tem sido “invadido” por profissionais que, muitas vezes, colocam o pedagógico em segundo plano. Esta análise será abordada mais à frente.

Leal (2015) realizou uma pesquisa buscando investigar as concepções do *Acompanhante Terapêutico* (termo utilizado no seu trabalho) acerca da atuação na Rede Municipal de Ensino de Teresina/PI. A autora encontrou diversas nomenclaturas empregadas no município ao longo dos anos, sendo a última denominada de *Acompanhante Pedagógico*. Leal conclui que, na prática, a função extrapolava aquela preconizada pela legislação, pois, além de cuidar, tinha também por atribuição auxiliar o professor da sala regular, adequando materiais e atividades sempre que necessário, comprometendo-se em ajudar na promoção do bem-estar físico, emocional e cognitivo da criança, com vistas a favorecer uma aprendizagem mais significativa. Segundo a autora, o profissional atua como coparticipante no processo de ensino-aprendizagem, colaborando nas atividades desenvolvidas pela equipe pedagógica da escola (LEAL, 2015). A função era exercida por estagiários de Pedagogia e de Psicologia que, informa a autora, manifestavam percepções distintas sobre sua atribuição devido às áreas de sua formação inicial:

Enquanto os primeiros percebiam sua atuação com olhar voltado para a educação, o desenvolvimento de habilidades e para a oportunidade de crescimento profissional, os segundos apresentaram concepções mais voltadas a sentimentos humanitários, mostrando uma clara diferenciação entre as posturas das duas categorias profissionais. (LEAL, 2015, p. 72)

Nesta pesquisa, uma importante conclusão afirmada por Leal (2015), diz respeito à relevância da experiência para os estagiários:

(...) consideramos uma oportunidade de aprendizado ímpar para os estudantes, seja do curso de Pedagogia ou Psicologia, uma vez que terão a oportunidade de atuar diretamente, ainda durante o processo de formação acadêmica, com aquilo que mais tem assustado educadores e profissionais no contexto escolar: a diferença, o diferente, aquilo que destoa substancialmente do padrão. (LEAL, p. 76)

Vargas (2017) propõe analisar a mediação escolar como um dispositivo presente na política de Educação Especial Inclusiva, a partir do método da cartografia. Sua pesquisa traz uma experiência de atuação do mediador escolar realizada no município de Santo Antônio de Pádua, interior do estado do Rio de Janeiro, e possibilitada a partir de uma parceria entre a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Nesse contexto, a função da mediação escolar era realizada por graduandos do curso de Pedagogia da UFF e por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da CAPES. A parceria entre universidade e governo municipal tinha como objetivo “propiciar a intervenção na realidade, a fim de potencializar os processos de inclusão, assim como contribuir para a formação docente, no que se refere ao trabalho no processo de inclusão escolar, pela vivência de situações concretas da profissão docente (VARGAS, 2017, p. 81). Em seus resultados, a autora conclui que a mediação escolar não pode ser avaliada como positiva ou negativa “em si”, e que sua eficácia está diretamente ligada ao que se faz a partir dela. Em relação aos efeitos que esta vivência tem para os graduandos da universidade, a autora apresenta uma importante ponderação:

Ao colocar-se nessa relação com o estudante, norteado pela teoria e impelido por uma visão crítica acerca da sua práxis, o mediador é chamado a reconhecer a singularidade do aluno, apreender as especificidades dessa pessoa e assim buscar potencializá-la. Dessa forma, o mediador torna-se autor de sua prática. Ao reconhecer a singularidade do aprendente, rompe com a ideia de supervalorização da formação metodológica, tão demandada pelos profissionais de educação, e abre-se espaço para que também haja uma formação crítica, a fim de que este campo não permaneça desideologizado. (VARGAS, 2017, p. 126)

Como é possível perceber, em diferentes regiões do Brasil há iniciativas dos municípios em elaborar legislações que regulamentem a função do mediador escolar e as atividades que o profissional deve exercer dentro da escola. Em cada localidade, a função recebeu um nome, um tipo diferente de vínculo empregatício e atribuições diversas.

Em relação às atividades desenvolvidas, com exceção da experiência da cidade de São Paulo/SP, todos os mediadores atuam dentro da sala de aula, e com atividades que vão além dos cuidados básicos de higiene, alimentação, locomoção e comunicação, previstos na Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010. Em diferentes localidades, o mediador tem a função de auxiliar o estudante na execução das atividades pedagógicas, a partir da orientação dos professores. Além do auxílio na execução das atividades, em algumas pesquisas foi verificado que os mediadores eram responsáveis por realizar adaptações curriculares e de materiais para os estudantes que acompanhavam. Ademais, também eram, muitas vezes, responsáveis por questões comportamentais em sala de aula, como auxiliar o aluno a manter a atenção nas

atividades propostas ou, ainda, realizar contenção do seu corpo em momentos de agitação ou crises.

A Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010 traz uma interpretação de que as ações do mediador devem estar voltadas para o acompanhamento das questões de acessibilidade e cuidados pessoais de higiene, alimentação e locomoção. Nesse sentido, poderia afirmar-se que, com exceção da experiência relatada por Drago e Oliveira (2018), do município de São Paulo/SP, em todas as outras experiências encontradas os mediadores exercem atividades além das previstas. No entanto, em outras legislações, como a Lei Brasileira de Inclusão (2015), foi incluída a especificação de que o profissional “atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessário.” Tal caracterização permite a interpretação de que os mediadores podem atuar em atividades além dos cuidados básicos, trazendo implicações para sua atuação.

Desse modo, quais atividades poderiam ser consideradas atribuições do mediador? Tendo em vista a realidade de que os mediadores não possuem formação na área da Educação, ou estão em processo de formação, estariam preparados para serem responsáveis pelo acompanhamento das atividades pedagógicas ou pela elaboração de atividades e adaptação de materiais para o estudante com deficiência? A partir dos estudos elaborados sobre o tema, é possível indicar que algumas tarefas exercidas pelos mediadores, na verdade, são ou deveriam ser atribuições do professor regente ou do professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado, tais como aplicação de avaliações pedagógicas, adaptações curriculares e de materiais para os estudantes que acompanhavam.

Quando a atividade é executada por mediadores apenas com formação do Ensino Médio, o acompanhamento das atividades pedagógicas se torna ainda mais problemático, pois os mediadores a executam a partir de suas impressões pessoais, sem qualquer conhecimento técnico, e as dificuldades decorrentes da ausência de formação para o exercício da função ficam ainda mais evidentes.

Se a função é executada por mediadores que estão em formação ou já se graduaram, o acompanhamento das atividades pedagógicas pode se tornar uma possibilidade de aprendizado sobre a profissão docente, uma experiência de articular teoria e prática. Nesse contexto, os mediadores podem ser agentes que contribuem com a equipe escolar para o acompanhamento e desenvolvimento das estratégias de escolarização das crianças com deficiência. No entanto, vale considerar que, quando se tratam de graduandos, é necessário acompanhamento e orientação para o desenvolvimento do trabalho. As pesquisas identificam, ainda, o risco de a escola delegar a responsabilidade pedagógica para o mediador, quando ele possui conhecimento para executar as atividades, o que acaba isolando o profissional e o aluno do restante da sala de

aula, e reduzindo a possibilidade de um trabalho junto ao professor regente. Tais problematizações evidenciam a relevância da análise da responsabilidade de professores e do pessoal de apoio relativa ao processo pedagógico no contexto da inclusão escolar.

Diante da diversidade de atividades propostas aos mediadores, é necessário verificar se a presença do profissional na escola tem sido utilizada como alternativa para escamotear ou substituir, de forma precária, a presença de outros profissionais que deveriam fazer parte das estratégias institucionais para garantir a inclusão dos estudantes com deficiência.

As pesquisas apresentadas neste Capítulo também nos levam a examinar as condições de trabalho propostas aos mediadores. Os vínculos são variados, inclusive havendo a contratação pela família do aluno, ainda que a legislação a proíba, conforme previsto no artigo 28, §1º, da LBI. A jornada de trabalho do mediador costuma ser elevada e vários sujeitos declaram o excesso de trabalho como um elemento dificultador para permanecerem na função.

A partir dos diferentes aspectos citados, é possível verificar a importância do mediador escolar na sala de aula e suas contribuições para o processo de escolarização das crianças com deficiência, mas este não pode ser o único serviço de Educação Especial presente na instituição.

Além das pesquisas relatadas, que tinham como objetivo principal abordar a função do mediador escolar, outros seis trabalhos encontrados em nosso levantamento bibliográfico apresentavam questões relevantes a respeito do profissional de apoio em seus resultados e foram importantes para a presente dissertação. A seguir, serão destacadas algumas referências que podem contribuir para a nossa análise.

Gomes e Mendes (2010) realizaram uma pesquisa, em Belo Horizonte/MG, sobre o tema de escolarização dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Rede Municipal de Ensino, bem como o perfil e o papel dos *auxiliares de vida escolar* (termo empregado no artigo). As autoras concluíram que 76,5% dos auxiliares eram estudantes do Ensino Médio, 23,5% estudantes do Ensino Superior e que 90% das crianças possuíam um auxiliar. Segundo as autoras, o principal benefício decorrente da presença do auxiliar de vida foi o aumento da frequência e mais tempo de permanência dos alunos com TEA na escola, fato justificado pela confiança e tranquilidade dos pais em deixarem os alunos na escola acompanhados por aquele profissional. No entanto, Gomes e Mendes (2010) ponderam que o baixo grau de instrução das auxiliares pode comprometer sua atuação, uma vez que não têm formação específica para realizarem a função que exercem. As autoras verificaram, ainda, que mesmo com a presença dos profissionais, a participação dos alunos em sala era muito pequena, pois eles não acompanhavam os conteúdos pedagógicos e não havia adequações metodológicas que favorecessem sua participação nas atividades, dentre outros aspectos (GOMES &

MENDES, 2010). Outra constatação das autoras é que a presença de auxiliares como mediadores escolares é mais benéfica para o professor e para o sistema educacional do que para o próprio aluno, já que são um suporte de baixo custo para a instituição se comparado à contratação de profissionais especializados, que realmente atenderiam à demanda do estudante:

Para que esses profissionais de apoio sejam capazes de mediar as relações da criança no meio escolar, auxiliar na interação social, autonomia e aprendizagem, é necessário que haja capacitação e supervisão constantes, senão corre-se o risco de o auxiliar tornar-se apenas um cuidador, perdendo as funções educacionais que ele deveria ter para que o aluno com autismo participe ativamente do processo escolar. (GOMES & MENDES, 2010, p. 392)

Vicari (2019) também desenvolveu sua pesquisa em Belo Horizonte/MG, e teve como propósito analisar as práticas educativas adotadas no cotidiano escolar de dois alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculados em uma escola da Rede Municipal de Ensino. Diferentemente da época em que ocorreu a pesquisa de Gomes e Mendes (2010), o município passou a adotar o termo *Auxiliar de Apoio à Inclusão* (AAI) para se referir à função de apoio, mas a pesquisadora optou por empregar o termo *mediador* em seu trabalho. As crianças observadas durante a pesquisa eram acompanhadas por mediadores com formação de Nível Médio, exigência do município, além de idade superior a 21 anos. Em seus resultados, a autora destaca a presença dos mediadores em sala de aula, mas ressalta que as atividades desenvolvidas extrapolavam o que é previsto na Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010, pois, além do auxílio à comunicação, alimentação, higiene e locomoção, os mediadores produziam materiais e recursos adaptados para os alunos. Os participantes da pesquisa (professores e mediadores) avaliaram a ausência de formação como uma das principais dificuldades encontradas, além do trabalho exaustivo e o pouco reconhecimento no processo de inclusão escolar. Uma importante conclusão de Vicari (2019) é que a carência de formação e orientação dos mediadores faz com que, muitas vezes, eles baseiem suas ações fundamentalmente a partir de percepções e observações próprias:

Nesse sentido, podemos apontar que a qualificação acadêmica restrita do AAI, a ausência de processos de formação continuada direcionados para esse profissional, assim como a falta de orientação para a realização do seu trabalho por parte da própria unidade de ensino, limitam sua atuação com o aluno, fazendo com que esse profissional conduza suas ações sem orientação e sem reflexão sobre sua função em um contexto de inclusão escolar. (VICARI, 2019, p. 109)

O trabalho realizado por Schreiber (2012) também encontrou profissionais de apoio que realizam atividades além daquelas previstas na legislação, considerando as orientações presentes na citada Nota Técnica nº 19/2010. A pesquisa pretendeu investigar a organização do trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial, com base na análise de políticas educacionais elaboradas entre 2001 e 2011, na Rede Municipal de Ensino

de Florianópolis/SC. O município adota como nomenclatura o termo *Auxiliar de Ensino de Educação Especial* e, em documentos de processo seletivo, a pesquisadora encontrou como exigência de formação para atuar na função a necessidade de ser estudante ou graduado de qualquer curso de Licenciatura. Os auxiliares de ensino de Educação Especial eram responsáveis, dentre outras funções, por acompanhar o desenvolvimento das atividades pedagógicas planejadas pelo professor regente. Com a análise dos documentos institucionais e observação das classes, a autora conclui que as atribuições previstas para os auxiliares os conduzem a ações voltadas, especificamente, para o aluno com deficiência, sem que haja um trabalho coletivo junto ao professor regente. Com isso, a autora conclui que “alunos frequentarem classes do ensino regular não impede que, nesse contexto, sejam organizados lugares isolados com um ensino diferenciado, ou seja, visualiza-se uma segregação no desenvolvimento do trabalho pedagógico” (*Op. cit.*, p. 204). Outro aspecto analisado em sua pesquisa foi o uso de materiais/equipamentos/recursos pedagógicos em sala de aula. Em algumas situações, a autora verificou que o auxiliar parecia suprir a ausência de recursos materiais, como destacado a seguir:

Visualiza-se um profissional substituindo a função de recurso material, o que permite inferir que o auxiliar está sendo utilizado como estratégia de redução dos custos advindos da matrícula dos alunos da modalidade Educação Especial na classe comum. (SCHREIBER, 2012, p. 205)

A pesquisa de Campos (2008), realizada também em Florianópolis/SC, mas com o foco numa escola pertencente à Rede Federal de Ensino, teve como objetivo investigar como o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) tem apreendido a política de inclusão escolar referente aos alunos considerados com necessidades educacionais especiais (NEE). Ao descrever sobre o atendimento aos alunos com deficiência a partir de seu ingresso no Colégio de Aplicação, a autora relata que a escola sempre recebeu bolsistas da Universidade em diversas atuações, que passaram a assumir também o papel de auxiliar do professor regente, atuando em atividades de apoio pedagógico a esse público específico. A partir dos dados apresentados, Campos (2008) afirma que a principal estratégia utilizada pela escola para a permanência dos alunos com deficiência foi a presença dos bolsistas. Segundo a pesquisadora, os mediadores poderiam ser estudantes de Graduação dos mais variados cursos, inclusive nas primeiras fases, e não havia necessidade de que os cursos de origem tivessem alguma disciplina que discutisse questões relativas aos alunos com deficiência. Em 2007, ano em que a pesquisa foi realizada, os bolsistas que desempenhavam a função de mediadores eram estudantes dos cursos de Psicologia e Pedagogia da UFSC. Nesse contexto, os bolsistas também desempenhavam outras funções, além do acompanhamento de alimentação, locomoção, higiene

e comunicação, sendo responsáveis, muitas vezes, pelo desenvolvimento de atividades pedagógicas, mesmo que não contassem com nenhum preparo anterior para a função. O trabalho de orientação e supervisão dos bolsistas era desenvolvido pela equipe pedagógica da Instituição e pelos professores das classes onde atuavam. No entanto, não havia nenhum profissional com formação na área da Educação Especial para dar apoio e suporte.

Em estudo realizado em outra escola da Rede Federal, Macedo (2016) desenvolveu uma pesquisa de Mestrado com vistas a analisar a estrutura e o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto de Aplicação da UERJ (CAp/UERJ), a fim de definir o papel do profissional mediador naquela Instituição. No Instituto de Aplicação da UERJ, a função é exercida por bolsistas de Iniciação à Docência, alunos das Licenciaturas, os quais, na época da pesquisa, eram todos vinculados ao curso de Pedagogia. A autora destaca, como resultados, alguns aspectos: o êxito no desenvolvimento acadêmico e social dos alunos que são acompanhados pelos mediadores; a satisfação dos bolsistas no meio em que estão inseridos e no papel que desempenham dentro do Instituto; e o crescimento profissional adquirido pelos mediadores. Macedo (2016) afirma que o bolsista/mediador do CAp/UERJ se distingue dos mediadores encontrados em escolas públicas e privadas pelo País:

(...) o perfil do profissional construído no CAp/UERJ é inovador por reconhecer esse sujeito como participante ativo da escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as esferas que lhe são possíveis. Eles fazem parte da escola e trabalham colaborativamente com os professores do ensino comum e da Educação Especial, são supervisionados e orientados, participam de planejamentos, reuniões, Conselhos de Classe, criam instrumentos adaptados e desenvolvem estratégias para que a inclusão dos alunos seja efetiva, dentro e fora da sala de aula. (MACEDO, 2016, p. 146)

Por último, a pesquisa de Carvalho (2018), que tinha como objetivo investigar as ações formativas propostas e implementadas nos últimos seis anos, no município de Cachoeiro de Itapemirim/ES, traz importantes análises acerca das funções que o *cuidador* (termo utilizado no município) assume na sala de aula. O estudo apresenta a realidade de mais um município brasileiro que instituiu legislação municipal para regulamentar a atividade, com exigência de formação apenas no Ensino Médio, complementada por um curso livre de cuidador. Naquele município, entre as atribuições definidas pela Secretaria Municipal de Educação, o cuidador deve realizar atividades voltadas para os cuidados básicos dos alunos com deficiência em sala de aula, além de atuar como facilitador na execução das atividades propostas pelo professor regente. Nos resultados da pesquisa, a autora constata uma inversão de papéis entre cuidador e professor, pois os cuidadores entrevistados revelaram sentirem-se responsáveis pelas questões

pedagógicas do estudante que acompanhavam e se cobravam por não saberem o que ensinar ou como fazer para mantê-lo em sala de aula. Da mesma forma, os professores entrevistados declararam que, por não saberem como lidar ou como agir com um aluno com deficiência em sala de aula, delegavam a responsabilidade aos cuidadores.

Assim, é possível verificar, a partir dos trabalhos apresentados, aqui, que a função do mediador escolar tem sido analisada em pesquisas que buscam compreender o processo de inclusão em diversos aspectos. A função sempre aparece como importante a ser investigada, dado o seu destaque como estratégia que vem sendo utilizada em diferentes contextos. Além disso, pesquisas como a de Campos (2008) e Macedo (2016) nos apresentam análises importantes quando a mediação escolar é realizada por bolsistas da universidade, vinculados a diferentes Licenciaturas, e a articulação que pode ser potencialmente estabelecida entre o contexto escolar e a formação inicial. Além dos cursos de Licenciatura, também é possível encontrar graduandos de outros cursos exercendo a função de mediador escolar, como Psicologia e Terapia Ocupacional. Nesse cenário, surge uma importante discussão sobre o entrelaçamento possível entre o educativo e o terapêutico na função do acompanhamento, bem como seus impasses, como será abordado a seguir.

1.4 O acompanhante terapêutico como um especialista

A partir do levantamento bibliográfico realizado para essa pesquisa, surgiu um aspecto que pode nos ajudar na abordagem da temática destes estudos: a atuação do *acompanhante terapêutico* (AT). Além das 22 produções acadêmicas apresentadas que analisam diretamente a função do mediador escolar, e das seis produções que contribuem para a discussão em seus resultados, outros 14 trabalhos foram encontrados utilizando o termo *acompanhante terapêutico*, a partir do referencial psicanalítico.

É interessante observar que são, principalmente, produções que corroboram o histórico descrito por Drago e Oliveira (2018), apresentado no início do Capítulo, que tratam do surgimento da atuação do acompanhante terapêutico nas escolas brasileiras, no contexto do movimento da reforma psiquiátrica (ASSALI, 2006; COELHO, 2007; PARRA, 2009; NASCIMENTO, 2015; ALBANO, 2015; BATISTA, FLOR & SILVEIRA, 2017).

De acordo com Coelho (2007), o acompanhante terapêutico surgiu de movimentos ocorridos na Europa e nos Estados Unidos na década de 1950, que contestavam os modelos tradicionais de tratamento psiquiátrico da época. Já na década de 1970, a Argentina desenvolveu uma prática clínica que se tornou referência em tratamentos psiquiátricos e que trazia a função

do, inicialmente denominado, *amigo qualificado*. No Brasil, o surgimento do AT se deu na década de 1960, com as primeiras comunidades terapêuticas presentes nas cidades de Porto Alegre, Rio de Janeiro e São Paulo (COELHO, 2007).

Conforme Assali (2006), o conceito de *acompanhamento terapêutico* foi emprestado para o contexto escolar, para designar a função de integrar os sujeitos no universo social e fazer uma ponte entre eles e as diversas questões que possam enfrentar no laço social.

Nascimento (2015), por sua vez, destaca que o termo *acompanhante terapêutico* se difundiu a partir das práticas antimanicomiais e foi assumido por diversos profissionais e correntes teóricas, trazendo diferentes formas de se pensar e realizar o acompanhamento:

(...) profissionais de outras áreas (educação, fisioterapia, educação física, etc.) têm atuado como acompanhantes terapêuticos, com perspectivas teóricas e metodológicas diversificadas. Isso significa que os objetivos e as intervenções podem assumir características bem diferentes de acordo com o profissional e com a sua abordagem teórica. (NASCIMENTO, 2015, p. 12)

É importante ressaltar que a maioria dos trabalhos que utilizam a nomeação de *acompanhante terapêutico* traz experiências de assistência a crianças com distúrbios de desenvolvimento, como autismo e psicose (FRAGUAS & BERLINK, 2001; ASSALI, 2006; COELHO, 2007; PARRA, 2009; NASCIMENTO, 2015; NASCIMENTO, SILVA & DAZZANI, 2015).

Autores como Parra (2009) e Albano (2015) aproximam a função do acompanhante terapêutico a do *profissional de apoio*, demarcando que as políticas públicas para a educação inclusiva permitiram a entrada desses profissionais na escola, independentemente da nomeação que recebam, para acompanhar crianças com deficiência. Os autores destacam que, muitas vezes, a presença de tais profissionais na sala de aula se torna até uma exigência para que a criança ali permaneça. Como afirma Albano (2015), é possível perceber certa naturalização da presença do AT em escolas particulares, nas quais o acompanhamento individualizado era condição para que a criança ali estudasse, sem qualquer questionamento se ela necessitava desse acompanhamento ou quais seriam seus objetivos.

Se em pesquisas como a de Portalette (2017), já se tem uma análise sobre o entrelaçamento dos objetivos pedagógicos aos terapêuticos, nos estudos aqui apresentados este é um princípio de trabalho. As pesquisas, sob orientação psicanalítica, examinam a atuação do acompanhante terapêutico na interface Saúde e Educação, na qual o AT atua entre o pedagógico/educativo e o terapêutico, articulando possíveis estratégias inclusivas que contribuiriam para o processo de constituição subjetiva (NASCIMENTO, SILVA & DAZZANI, 2015).

Nessa perspectiva, o AT é um profissional que tem como objetivo facilitar o processo inclusivo da criança, criando condições para que ela frequente a escola e possa dela participar, além de auxiliar a Instituição a compreender a singularidade do sujeito e criar, a partir disso, estratégias de ensino. Dessa forma, as funções pedagógicas e terapêuticas em alguns momentos são indissociáveis, e podemos tratá-las separadamente apenas para fins didáticos (FRAGUAS & BERLINK, 2001).

Sereno (2006) afirma que o acompanhante terapêutico atua na função de secretário e tradutor do ambiente; é o Outro da linguagem, nomeando e dando sentido às situações que vão ocorrendo, radicalizando uma posição entre o analítico e o escolar. O AT convoca a criança para a rotina e para a regra, auxiliando na significação do processo para ela, de modo que, aos poucos, possa reconhecer seus sentimentos, vontades e desejos como algo próprio. Assim, o acompanhante convoca a criança para o ato educativo, favorecendo a produção de efeitos terapêuticos (NASCIMENTO, 2015; NASCIMENTO, SILVA & DAZZANI, 2015). Como afirma Pegorelli (2011):

Assim, pode-se dizer que o AT, além dos efeitos terapêuticos também oferece uma sustentação no cotidiano escolar, na medida em que também se ocupa de mediar a relação da criança com possíveis adaptações curriculares, o que permite avanços no processo de inclusão. (PEGORELLI, 2011, p. 6)

Batista, Flor e Silveira (2017) problematizam a atuação do AT que, estando no ambiente escolar, pode vivenciar um conflito entre os objetivos terapêuticos buscados e as exigências pedagógicas colocadas pela escola, se a Instituição não compreender o processo da mesma forma.

Tais princípios de trabalho retomam as proposições de Kupfer (1997/2010) sobre *Educação Terapêutica*, que consiste em um conjunto de práticas que associam educação e tratamento, e que “visa tanto à retomada do desenvolvimento global da criança, quanto à retomada da estruturação do sujeito do Inconsciente, e à sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído” (KUPFER, 1997/2010, p. 274). Nessa perspectiva, tem-se uma aposta de que, ao dar um lugar na escola para a criança, há uma atribuição imaginária de lugar social e, ao conferir à criança um lugar social, está sendo atribuído a ela um lugar de sujeito (*Op. cit.*, 1997/2010). Nos trabalhos ancorados nesta concepção, o AT assume a função de sustentar as regras que regem a escola, ao mesmo tempo em que possibilita que se considere a subjetividade da criança ou do jovem acompanhado como elemento relevante do processo (FRAGUAS & BERLINK, 2001; GAVIOLI, RANOYA & ABBAMONTE, 2002; BARROS & BRANDÃO, 2011; NASCIMENTO, 2015; SPAGNUOLO, 2017).

Alguns trabalhos avaliam a atuação do AT nesta perspectiva, indicando como formação exigida para a função a Graduação, concluída ou em andamento, em Psicologia. Tal perspectiva é assinada por Assali (2006), Coelho (2007) e Montellano *et al.* (2009). Em outros, apesar de não citarem uma Graduação específica, os autores trazem a ideia de que o AT é um especialista, já formado ou em formação, que atua dentro da escola, e problematizam os efeitos da sua entrada na Instituição (GAVIOLI, RANOYA & ABBAMONTE, 2002; MONTELLANO *et al.*, 2009; BARROS & BRANDÃO, 2011; ALBANO, 2015; SPAGNUOLO, 2017).

Convocado pela escola no lugar de especialista, o AT seria o detentor de saber sobre a criança, como indica Albano (2015), capaz de responder a todas as questões dos professores, que se colocariam, por sua vez, no lugar do não saber, da impotência diante da criança com deficiência. Como bem explica a autora (2015):

(...) respaldado e assegurado pelo discurso da ciência, o profissional especialista ocupa uma posição de superioridade do seu saber sobre o outro, de quem pode enunciar a verdade sobre os sujeitos. Nesta dinâmica, na qual ele ocupa o lugar de detentor do saber, o outro polo é o do não saber, da impotência, do submetimento a um conhecimento que é atribuído ao outro e que “vem de fora”, produzindo no não especialista uma desresponsabilização do fazer e do pensar. (ALBANO, 2015, p. 14)

Assim, como alertam Barros e Brandão (2011), o AT deve ter cautela, e um de seus objetivos deve ser o de promover uma circulação discursiva, possibilitando aos professores assumirem o lugar de alguém que pode supor que a criança tem algo a dizer como sujeito.

Se tal movimento não acontece, o AT pode passar a assumir o lugar daquele que é responsável pela criança na Instituição, e sua presença passar a funcionar nesta condição. Vários autores chamam a atenção para o fato de que o AT não pode se tornar o responsável pela criança no ambiente escolar, eximindo outros atores da Instituição de se envolverem no processo de escolarização da criança (ASSALI, 2006; PARRA, 2009; PEGORELLI, 2011; NASCIMENTO, 2015). Os autores alertam que a presença constante do acompanhante terapêutico na escola pode fazer com que as faltas institucionais fiquem camufladas, pois quando há um problema, o AT estaria ali para resolvê-lo. E, ao se ter um especialista de prontidão, pode-se fortalecer a ideia de que o professor não tem o conhecimento necessário ou não sabe como resolver, sendo sempre necessária a presença de outro profissional. Ou ainda, dos outros profissionais não se envolverem no processo, ficando o AT isolado junto à criança na escola.

Conforme avalia Assali (2006), o acompanhante terapêutico é um importante ator no processo de escolarização das crianças com deficiência, mas sua presença constante pode inibir a escola de criar suas próprias estratégias e espaços de interlocução, preenchendo os limites que a Instituição experimenta para lidar com esses sujeitos. Mas Assali (2006) destaca o fato de que

o AT, por si só, não impede a escola de se implicar no processo. Para a autora, o que se mostra mais dificultador para esta implicação é a recusa de a escola consentir que não existem respostas prontas:

Pode-se pensar então que a grande contribuição da Psicanálise é dizer que o saber é sempre incompleto e o conhecimento sempre parcial. Uma grande questão da educação é poder perceber que o tudo é impossível. O grande desafio da escola que quer ser inclusiva, e isto implica muito trabalho, é contestar as ideias das salas homogêneas, supondo que existe a diferença e trabalhar com ela é parte essencial. A escola ao saber que não precisa responder tudo, poderá viver esta travessia com os seus alunos de um modo bem diferente. (ASSALI, 2006, s.p.)

A partir dessas produções, foi possível perceber que as análises desenvolvidas nos trabalhos que abordam o acompanhante terapêutico na perspectiva psicanalítica possuem aproximações e especificidades em relação às investigações acerca dos mediadores escolares apresentados anteriormente. Como explicitado, o termo *acompanhante terapêutico* é utilizado por diferentes abordagens teóricas e por profissionais de áreas distintas. Apesar de alguns autores aproximarem as duas funções, tratamos do tema especificamente, aqui, por serem trabalhos que trazem a premissa de o AT ser um especialista na sala de aula, atuando no desenvolvimento de objetivos pedagógicos e terapêuticos entrelaçados.

Como a legislação de mediador escolar não contém nenhuma orientação sobre a formação exigida, é possível encontrarmos profissionais ou estudantes de Graduação da área da Psicologia e de cursos da Saúde exercendo a função de mediador. Dessa forma, o conhecimento de estudantes e profissionais pode levá-los a uma percepção e uma atuação diferenciada de outros que possuem formação na área da Educação, conforme observado por Leal (2015). Apesar de não estarem ocupando um lugar de especialista na Instituição, os mediadores com formação na área da Psicologia e em outros cursos vinculados à área de Saúde podem estar sendo contratados exatamente pela formação diferenciada, e por um entendimento de que contribuem no processo de escolarização dos estudantes com deficiência.

Tanto nos trabalhos sobre mediadores escolares, quanto nos de acompanhante terapêutico, os autores destacam, como problema a ser enfrentado, a delegação de responsabilidade para o acompanhante, eximindo professores e escola de assumirem a responsabilidade na criação de estratégias e espaços de interlocução entre os profissionais, para garantir a escolarização das crianças com deficiência.

Como pode-se perceber a partir das pesquisas apresentadas, o mediador escolar tem sido concebido de diversas formas, nos diferentes territórios estudados até o momento. Mesmo havendo poucos trabalhos disponíveis, é inegável a sua presença na realidade escolar brasileira. Segundo Lopes (2018), os mediadores encontram-se presentes nas escolas, atuando em meio às

indefinições e à ausência de diretrizes para nortear suas ações, apesar de serem considerados novos atores no cenário da inclusão escolar. Leal (2015) afirma, nesse sentido, que:

Fica evidente (...) que na realidade brasileira existem variadas formas de atuação do profissional de apoio à inclusão, ocasionadas pela falta de clareza na legislação e a escassa produção científica sobre o tema, que em algumas situações é tido como cuidador, em outras como auxiliar pedagógico, havendo ainda a possibilidade de que exerça as duas funções concomitantemente. O perfil acadêmico também é muito variado, visto que se encontram atuando pessoas com Ensino Médio, estudantes e profissionais graduados nas áreas de educação e saúde. (LEAL, 2015. p. 60)

Portanto, conforme o cenário demonstrado, há escassez de pesquisas sobre o mediador escolar, bem como indefinições na legislação sobre a atividade profissional, o que interfere na sua atuação. Torna-se importante, assim, conhecer mais a respeito da função, saber o que ocorre na prática, seus desafios e construções cotidianas. Em resumo, uma importante definição da função do mediador escolar é dada por Vargas (2017):

Um equilibrista, andando sempre no limite. Uma posição que é originalmente o entre. A intercessão. Função que exige atenção e crítica da prática, pois, ao estar entre, ele pode tanto unir, ser ligação e ponte, quanto ser barreira, impedimento ou empecilho. (*Op. cit.*, 2017, p. 70)

Quando a atividade é assumida por estudantes das Licenciaturas e de outros cursos de Graduação, algumas questões se colocam, pois os sujeitos estão se formando para serem futuros professores e profissionais, que muito provavelmente atuarão com estudantes com deficiência na vida profissional. Sendo assim, como se preparar para ser profissional que atuará na perspectiva inclusiva? Quando o aluno da Graduação tem a possibilidade de realizar uma experiência como mediador escolar, o que constrói na articulação entre a prática da mediação e o conhecimento da sua Graduação? Consideramos que esta construção vai além do prescrito, do conhecimento formal e do conteúdo consciente, como será abordado no próximo Capítulo, dedicado à análise da formação de professores que trabalham com estudantes da Educação Especial e para a inclusão escolar. O Capítulo 2 se desdobra em dois tópicos: a formação inicial de professores na perspectiva inclusiva e a noção de saber para a Psicanálise, como passaremos a apresentar.

2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação docente tem sido amplamente debatida desde o final da década de 1970, em meio às discussões sobre as dificuldades que a Educação enfrenta no País (DINIZ-PEREIRA & AMARAL, 2010). Analisando esses 30 anos de debates, Diniz-Pereira e Amaral (2010) avaliam que a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/96) foi um marco importante para a definição dos rumos da temática da formação docente no Brasil e para a implementação de ações no contexto das Licenciaturas. Os autores demonstram que, antes da LDBEN, as discussões acerca do trabalho docente se concentravam no contexto vivido pela escola, na ausência de condições de trabalho e salários dignos para os professores, especialmente nos anos 1980.

A partir da segunda metade da década surge a avaliação de que a cisão entre a teoria e a prática era um dos principais problemas presentes na formação de professores, trazendo críticas em relação à falta de articulação entre as disciplinas consideradas “de conteúdo” e as ditas disciplinas “pedagógicas”, o que demarcava as diferenças entre um Bacharelado e uma Licenciatura. Analisam, ainda, o afastamento entre a formação acadêmica e a realidade vivida na prática escolar. Em relação à década de 1990, os autores observam o surgimento de pesquisas com o objetivo de compreender os aspectos microssociais do contexto escolar, considerando a visão do professor como sujeito e agente, escutando sua voz e sua individualidade. Dessa forma, Diniz-Pereira (2013) considera que a produção acadêmica sobre a formação de professores em cada década pode ser compreendida pela ênfase dada no treinamento técnico em Educação na década de 1970, pelo enfoque na formação do educador na década seguinte e na formação do professor-pesquisador nos anos 1990.

Para estudar os temas pesquisados nessa época, André *et al.* (1999) realizaram uma investigação com o objetivo de verificar as produções acadêmicas produzidas acerca da formação docente na década de 1990. Para isso, analisaram diferentes tipos de produções: dissertações e teses defendidas no período entre 1990 a 1996, artigos publicados em periódicos de 1990 a 1997, além de trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período 1992 a 1998. As autoras demonstraram que, apesar do aumento no número de pesquisas acadêmicas ocorridas no País entre 1990 e 1996, manteve-se estável o número de trabalhos que abordaram a formação docente como tema, em torno de 5% a 7% em relação ao número total. Nos resultados da pesquisa, as autoras confirmaram que, dentre as dissertações e teses analisadas, bem como os

trabalhos apresentados na ANPEd, a maioria tinha como tema a formação inicial, seguidos de formação continuada, identidade e profissionalização docente. Nas teses e dissertações, o foco estava voltado a avaliar os cursos de formação, tanto o curso Normal quanto as Licenciaturas, enquanto nos trabalhos da ANPEd a análise girava em torno da dicotomia entre a formação específica e a formação pedagógica nas Licenciaturas; relatos de experiências inovadoras e de articulação entre ensino, pesquisa e extensão; representações e opiniões dos discentes das Licenciaturas; discussões acerca da reformulação do curso de Pedagogia e das deficiências desses cursos; distância entre a proposta curricular e suas práticas, entre outras questões (ANDRÉ *et al.*, 1999).

Já nos artigos publicados em periódicos analisados na pesquisa, os temas aparecem de forma mais equilibrada, mas em ordem inversa às outras publicações: identidade e profissionalização docente aparecem em 1º lugar, seguidos de formação continuada e formação inicial. E, nos trabalhos relacionados à formação inicial, os temas mais discutidos eram: articulação entre teoria e prática; necessidade de integração para a implantação de políticas públicas; construção da competência profissional; ruptura com a fragmentação e o isolamento entre a Pedagogia e demais Licenciaturas; o caráter contínuo na formação docente e o papel da interdisciplinaridade (ANDRÉ *et al.*, 1999).

A pesquisa de André *et al.* (1999) traz uma demonstração do histórico apresentado por Diniz-Pereira e Amaral (2010) e descreve os principais temas investigados e discutidos no meio acadêmico na década de 1990. É possível perceber que as discussões presentes nos anos 1980 permanecem e são somadas àquelas que surgem na década seguinte. Além disso, André *et al.* (1999) destacam algumas lacunas nas discussões, pois as produções apresentam uma grande preocupação com a formação do professor, voltada para as séries iniciais do Ensino Fundamental, porém há uma ausência de análises sobre a formação para outros níveis, como no Ensino Superior ou na Educação de Jovens e Adultos. As autoras (p. 309) afirmam que “mais raros ainda são os que investigam o papel da escola no atendimento às diferenças e à diversidade cultural.”

De acordo com Diniz-Pereira e Amaral (2010), antes mesmo da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, já havia discussões sobre o modelo de formação de professores nas Licenciaturas existente no País, conforme apresentado aqui, mas foi a partir da LDBEN que o assunto ganhou intensidade nas pesquisas e no meio acadêmico de forma geral. Um dos pontos em que houve mudanças e novas discussões a partir de 1996 foi o *estágio supervisionado*. Segundo os autores (2010), antes da LDBEN havia uma crítica de que o estágio supervisionado, da maneira como estava organizado, não contribuía efetivamente

para a formação docente, pois a carga horária era pequena e não havia uma articulação entre a formação inicial e a prática profissional vigente nas escolas. “Muitas vezes, os professores da escola básica faziam com que os estagiários assistissem a algumas aulas, e depois passavam a eles, de uma só vez, a responsabilidade pela regência da classe (DINIZ-PEREIRA & AMARAL, 2010, p. 541). A partir da LDBEN, a formação docente precisou ampliar seus horizontes e incluir discussões que compreendessem os processos humanos mais globais, independentemente da modalidade e da Etapa de Ensino em que o professor lecionasse (DINIZ-PEREIRA & AMARAL, 2010).

De acordo com Castro e Amorim (2015), o período de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases foi marcado por uma valorização dos saberes docentes, por influência de estudos elaborados na Europa e na América do Norte, que tinham como ponto principal o enfoque da profissionalização da docência, e a aquisição e produção de saberes pelos professores. As discussões deste período começam a incluir a temática na formação dos professores.

Neste período pós-LDBEN, buscando atualizar os dados da pesquisa de André *et. al.* (1999), André (2009) analisa a produção de dissertações e teses, disponíveis no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período entre 1999 a 2003. A autora (2009) afirma que houve um crescimento no número de pesquisas que tinham o tema da formação docente, chegando a 16%, em 2003. Comparando os resultados das duas pesquisas realizadas, conclui que:

A comparação dos temas e subtemas tratados nas dissertações e teses dos dois períodos mostra uma grande mudança. Se, nos anos 1990, a grande maioria das pesquisas se debruçava sobre os cursos de formação inicial (72%), nos anos 2000, a maior parte dos trabalhos investiga questões relacionadas à identidade e profissionalização docente (41%). Houve uma mudança de foco dos cursos de formação para os docentes e seus saberes. (ANDRÉ, 2009, p. 48)

André (2009) afirma, ainda, que, enquanto as pesquisas dos anos 1990 tinham como foco as disciplinas pedagógicas e específicas ofertadas nos cursos de formação inicial, as pesquisas do início dos anos 2000 demonstraram interesse na formação de professores, com foco nas opiniões, representações, saberes e práticas dos docentes (ANDRÉ, 2009). A autora faz um alerta a partir dos resultados encontrados:

Ao mesmo tempo em que cresce o número de pesquisas voltadas para o professor, diminui o número de investigações sobre a formação inicial, o que causa preocupação. Ainda carecemos de muitos conhecimentos sobre as metas, os conteúdos e as estratégias mais efetivas para formar professores. Pouco sabemos sobre qual a organização curricular mais adequada, quais as práticas de ensino mais eficazes e que formas de gestão propiciam uma formação de qualidade. Por isso, temos de continuar nossas pesquisas sobre formação inicial. (ANDRÉ, 2009, pp. 51-52)

Em relação às produções ocorridas entre 1990 e 2000, Castro e Amorim (2015) asseguram que não são apenas as produções acadêmicas que crescem tendo como foco os docentes e seus saberes, mas também aumentam o interesse e as ações com o objetivo de formar os professores numa nova concepção. Tanto nas pesquisas quanto nas políticas públicas, se fez presente na época a valorização das perspectivas do professor reflexivo e do professor pesquisador, destacando os relatos de experiências dos docentes, os saberes construídos e as ações propostas a partir de suas histórias de vida (CASTRO & AMORIM, 2015).

Ao analisar os anos 2000, Diniz-Pereira e Amaral (2010) afirmam que a discussão a respeito da formação do professor nas Licenciaturas estava comprometida em desenvolver processos formativos que favorecessem ao professor assumir sua posição como educador e que discutissem a representação social da profissão, fortemente marcada por um sentimento de inferioridade, mediocridade e incapacidade.

A partir da análise sobre a historicidade do tema da formação docente nas Licenciaturas, é possível perceber que muitos debates travados no passado permanecem na atualidade, como assinalam Diniz-Pereira e Amaral (2010):

(...) é possível afirmar que o debate sobre a formação de professores apresentou, ao longo dos anos, pontos de convergência e de tensão. A recorrência de alguns temas, nesse debate, nos dá a impressão de estarmos discutindo os mesmos problemas durante anos e mesmo décadas atrás sem, no entanto, conseguir solucioná-los. Essa sensação parece ser ainda mais forte no debate específico sobre a problemática das licenciaturas. Ao mesmo tempo, é possível perceber o surgimento de novos temas, novas questões, novas maneiras de se pensar a formação docente que parecem apontar para “novos rumos”, tanto para a formação de professores em geral como, especificamente, para os cursos de licenciatura. (DINIZ-PEREIRA & AMARAL, 2010, p. 546)

Podemos considerar que um dos novos temas que se apresentam na formação docente diz respeito ao percurso formativo dos professores no contexto de uma educação inclusiva. Tendo em vista a relação desta temática com o objeto de estudo desta pesquisa, iremos aprofundar a análise apresentada no Capítulo dividindo-a em dois tópicos. No primeiro, intitulado “Formação inicial de professores e inclusão escolar”, daremos prosseguimento ao exame das mudanças implementadas no Brasil após a promulgação da LDBEN, problematizando, em especial, as implicações e os desafios colocados para a formação inicial nas Licenciaturas quando estão presentes aspectos relativos à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. No segundo tópico – “Formação inicial e Psicanálise” - serão focalizadas as abordagens que a Psicanálise apresenta em relação à formação docente, bem como suas contribuições para os processos de formação inicial, em especial no que diz respeito à formação dos futuros professores que, em decorrência das políticas de inclusão escolar,

estarão mais frequentemente em contato com as diferenças (cognitivas, físicas, sensoriais, motoras, dentre outras) no cotidiano da sala de aula.

2.1 Formação inicial de professores e inclusão escolar

De acordo com Morgado (2011), diversas reformas têm sido exigidas no campo da Educação para lidar com as mudanças que surgem na sociedade, desde os vertiginosos avanços científicos e tecnológicos até as questões culturais e econômicas, cada vez mais complexas e exigentes. Nestes processos de reforma, os professores continuam a ser vistos como agentes efetivos para que mudanças ocorram, dependendo deles as transformações na escola e no ensino. Diante dos novos desafios e das profundas mudanças, Veiga Simão *et al.* (2009) asseguram que “a educação e a formação ganham um sentido renovado e vêm reforçado o seu valor estratégico como fatores determinantes de inovação, de progresso, de competitividade, de excelência e de bem-estar econômico e social” (p. 62).

Morgado (2011) destaca o movimento de profissionalização docente como marca presente nas transformações significativas ocorridas ao longo das últimas décadas. As exigências de formação em Nível Superior para se lecionar na Educação Básica produziram grandes mudanças na profissão docente, e causaram preocupação tanto com a formação inicial, quanto com a formação continuada.

Segundo Gatti (2010), as Licenciaturas são cursos que objetivam formar professores para a Educação Básica, em todos os níveis e modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos, e Educação Especial. Essa formação de professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais, em especial para a formação inicial nas Licenciaturas. Conforme apresentado, de acordo com Diniz-Pereira e Amaral (2010), no Brasil, temos como marco jurídico-institucional no campo da Educação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em 1996 (LDBEN 9394/96). A promulgação dessa Lei obrigou as instituições formadoras e os cursos de formação de professores a rever suas propostas curriculares e alterá-las para atender às novas exigências apresentadas (GATTI, 2010; MENDES & RODRIGUES, 2014).

A partir de então, outras legislações foram criadas para nortearem como a formação docente deveria se organizar. Em 2002, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e, nos anos seguintes, as Diretrizes Curriculares de cada Licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Em 2009, surge a Política Nacional de Formação de Professores, propondo cursos presenciais e a

distância, tendo como foco docentes que já exerciam a profissão, mas que ainda não possuíam a formação em nível de Ensino Superior (GATTI, 2010; 2013). Posteriormente, em 2015, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em Nível Superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015), que obrigavam os cursos de formação a garantir, nos seus currículos, conteúdos específicos, dentre eles, aqueles relacionados à Educação Especial:

Art.13. § 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), **educação especial** e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (MEC, 2015, grifo nosso)

Para Mendes e Rodrigues (2014), as reformas educacionais que surgiram a partir da década de 1990 foram justificadas em certa medida para solucionar o problema da formação precária de professores, tidos como profissionais ineficientes, ineficazes e improdutivos. Várias foram as políticas, então, voltadas para a formação inicial, havendo, inclusive, a partir dos anos 2000, um esforço de articulação entre elas, como destaca Gatti (2015). No entanto, algumas dificuldades ainda persistem, principalmente relacionadas às diretrizes e estruturas curriculares dos cursos de Licenciatura, conforme afirma a autora em vários trabalhos (2010; 2013; 2013-2014). Gatti (2010) avalia que a formação de professores tem se reduzido a uma formação de especialistas disciplinares e que se verifica “nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica” (p. 1357).

Neste aspecto, é interessante retomar uma observação de Morgado (2011), quando afirma que os desafios de hoje, em termos curriculares, requerem professores com características de iniciativa e decisão, com domínio na elaboração e realização de projetos, recursos e metodologias inovadoras e em “estilos de ensino que permitam adequar os processos de ensino-aprendizagem às características, motivações e ritmos de aprendizagem dos alunos com quem trabalham” (pp. 807-808).

Gatti (2013; 2013-2014) defende que é necessária uma mudança mais profunda nas estruturas formativas e nos currículos, de modo a atender, de fato, às demandas de ensino e às orientações previstas nas legislações. Tais questões precisam ser discutidas ultrapassando decretos e normas, e chegarem ao cotidiano da sala de aula das Licenciaturas (GATTI, 2013; 2013-2014). A mesma autora considera a formação inicial como uma etapa que apresenta “currículos fragmentados, com conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação

entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa” (GATTI, 2013, p. 58).

Segundo esta autora, a Licenciatura tem sido vista como complemento ao bacharelado, e, não, como um curso de Graduação completo, com perfil e exigências próprias. Assim, diante de dificuldades epistemológicas, os cursos de Licenciatura têm valorizado apenas a formação disciplinar, deixando de lado outras formações imprescindíveis ao trabalho docente, tais como práticas profissionais docentes, questões relativas à didática e à aprendizagem escolar. Dessa forma, “qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra na representação tradicional e nos interesses instituídos, o que tem dificultado repensar e reestruturar essa formação de modo mais integrado e em novas bases” (GATTI, 2010, pp. 1358-1359).

Vasconcelos e Vilela (2017) analisam a diferença que existe na formação de professores que atuarão nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental, bem como no Ensino Médio. Segundo as autoras (2017), a literatura indica que a formação para os anos iniciais prioriza os conhecimentos pedagógicos e curriculares em relação aos conhecimentos de conteúdo, por entender que a aprendizagem de metodologias diversificadas sustentará o trabalho docente nesta etapa escolar. Já nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, o conhecimento de conteúdo prevalece, por se considerar que as dificuldades serão menores ao se dominar os conteúdos.

Sobre a questão dos currículos dos cursos de Licenciatura, Gatti (2010; 2013; 2013-2014; 2014) analisa as ementas das disciplinas e constata que são superficiais, genéricas, apresentando repetições e pouca articulação entre os conhecimentos das áreas e as práticas educativas. Em todos os textos da autora consultados (2010; 2013-2014; 2014; 2015), há a presença de uma separação entre a formação realizada na área de conhecimento específico e na área dos conhecimentos pedagógicos:

(...) o que se oferece nesses cursos é apenas um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas atualmente. Verifica-se uma redução da carga horária dedicada a processos formativos profissionais, teóricos e práticos, e a fundamentos e metodologias. (GATTI, 2014, p. 39)

Outro ponto fortemente marcado por Gatti (2010; 2013; 2013-2014) diz respeito à falta de articulação entre teoria e prática na formação inicial dos professores. Grande parte das disciplinas dos cursos tem o foco em fundamentações teóricas e políticas da Educação, e muito pouco se fala sobre a escola propriamente dita, seus contextos e vivências, demonstrando que a formação inicial é muito abstrata e pouco integrada à realidade concreta. Como afirma a

autora, ensina-se muito sobre o porquê ensinar, entretanto, aborda-se de forma significativamente superficial o quê e o como ensinar. Na mesma vertente, Rodrigues (2013) assinala que os debates acadêmicos precisam se aproximar das questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, “pois não se pode ignorar a distância que existe e persiste entre o conhecimento produzido academicamente e a resolução de problemas enfrentados no cotidiano pelos profissionais da educação” (RODRIGUES, 2013, p. 65).

Em pesquisa realizada por Vasconcelos e Vilela (2017), as professoras participantes relataram aspectos que demonstram a ausência de articulação entre a teoria e prática. De acordo com os depoimentos, alguns temas trabalhados na formação inicial foram mal compreendidos ou não despertaram interesse naquele momento, passando a fazer sentido ou a gerar questionamentos para as professoras a partir das suas vivências na escola, já como profissionais. Nas palavras das pesquisadoras, as docentes “ressaltaram, inclusive, que os estudos realizados não foram devidamente compreendidos na ocasião e que só fizeram sentido quando se defrontaram com situações reais vividas no exercício da profissão” (VASCONCELOS & VILELA, 2017, p. 164).

Mendes e Rodrigues (2014) argumentam, por sua vez, que a dicotomia entre teoria e prática parece se relacionar ao valor atribuído a cada uma delas. Por ser produzida na universidade, espera-se que a teoria seja colocada em prática nas escolas, “muitas vezes desconsiderando os saberes e as experiências dos professores que nelas se encontram” (p. 29). Da mesma forma, Gatti (2013-2014) considera que a relação dialética que deveria haver entre teoria e prática é rompida na estrutura universitária, isolando-se a Ciência como conhecimento universitário, da prática educacional, sempre considerada de menor valor.

Pode-se perguntar se a formação panorâmica e fragmentada, reduzida, encontrada nos currículos dessas licenciaturas é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar, avaliar ou orientar atividades de ensino na Educação Básica, lidando adequadamente com os aspectos de desenvolvimento humano de crianças, adolescentes e jovens, oriundos de contextos diferenciados, com interesses e motivações heterogêneos, comportamentos e hábitos diversos. Uma vez que esses alunos não são seres abstratos, mas pessoas que partilham sua constituição com ambiências sociais cada vez mais complexas, o trabalho dos professores demanda uma compreensão mais real sobre eles e sobre a própria instituição escolar, em uma formação que lhes permita lidar com as condições concretas de aprendizagem nas ambiências das salas de aula. A constatação das pesquisas referidas é de que há uma insuficiência formativa evidente nas licenciaturas para o desenvolvimento desse trabalho. Agreguem-se a isso as condições em que os estágios curriculares são realizados. (GATTI, 2013-2014, p. 40)

Os estágios curriculares, que deveriam ser espaços privilegiados para a aprendizagem das práticas docentes e para uma interlocução entre teoria e prática, parecem não cumprir tal objetivo, como já considerado no início do Capítulo. Como afirma Diniz-Pereira (2011), apesar

do avanço na legislação educacional brasileira, buscando garantir um princípio de indissociabilidade entre teoria e prática na formação de professores e aumentando significativamente a carga horária teórico-prática nas Licenciaturas, não é possível garantir que este princípio esteja presente nas propostas curriculares. Gatti (2013-2014) constata que os dados sobre estágios são pouco precisos, o que impede uma reflexão mais aprofundada sobre o que realmente ocorre nos espaços de formação, além de haver uma avaliação precária da efetivação do que está formalmente registrado em suas ementas. Ao que tudo indica, na maioria dos estágios não há um planejamento em que os objetivos e ações desta atividade se encontrem previstas para o estudante. Os estágios acabam não se constituindo em práticas efetivas e como fontes de reflexão a respeito das ações pedagógicas, tornando-se, muitos deles, meras observações passivas da sala de aula (MENDES & RODRIGUES, 2014; GATTI, 2010; 2013-2014; 2014).

Rahme e Mrech (2008) destacam a importância da prática do estágio na formação inicial das Licenciaturas, pois é no contato com a escola, com as diferentes realidades que coexistem na sala de aula, na interação com os sujeitos que lá estão, que os licenciandos podem trabalhar a articulação da teoria e prática, e revisar posturas pessoais e institucionais. Para as autoras, é na interação direta com o ambiente escolar que surgem questionamentos e que se pode desorganizar ideias já sedimentadas, abrindo espaço para as necessidades de cada um em seu processo de formação. Como afirmado por Rahme (2008):

(...) percebe-se o quanto a entrada na escola de Educação Básica por meio da Graduação constitui um momento ímpar de encontro com a escola, no qual “se desarrumam” as teorias, borbulham as ideias, tomam a cena, enfim, desde os discursos eufóricos sobre a escola até o desânimo grupal pelo que dela se expressa. De um lado ou de outro, o período de estágio se delinea como um momento peculiar de aprendizagem e questionamento da formação em nível superior. (*Op. cit.* p. 45)

Em relação à formação inicial para a educação inclusiva, Michels (2011) afirma que essa discussão ganhou destaque no Brasil, a partir da apropriação do discurso internacional vinculado à inclusão e do movimento de universalização da Educação Básica, assim como da difusão de temas como flexibilização do currículo, preparação da escola regular para receber alunos com deficiência, técnicas e recursos que auxiliem neste processo. Michels (2011) considera que, desde a Declaração de Salamanca, em 1994, a formação de professores ganha destaque como ação necessária para a efetivação da inclusão. É neste contexto que, posteriormente, em 2001, o Conselho Nacional de Educação aprova a Resolução 02/2001, que prevê a formação de professores capacitados e professores especializados, para trabalharem com os alunos com deficiência (MICHELS, 2011). Professores capacitados são aqueles, segundo a Resolução, que atuam “em classes comuns com alunos que apresentam necessidades

educacionais especiais [e] aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível Médio ou Superior, foram incluídos conteúdos sobre Educação Especial” (BRASIL, 2001).

No entanto, enquanto a Resolução de 2001 tinha como meta formar professores capacitados e especializados, a PNEEPEI de 2008 priorizou a formação de profissionais qualificados, os quais atuarão nas salas de AEE e outros serviços da Educação Especial (AMARAL & MONTEIRO, 2019). Neste sentido, indaga-se como ficaria a sala de aula diante da mudança de rota nas políticas? E, buscando compreender melhor esse cenário, serão apresentados, a seguir, os dados acerca da formação inicial para a educação inclusiva nas graduações, foco desta investigação.

Para verificar as produções acadêmicas que discutem o tema da formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, a pesquisa de Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) analisou os trabalhos apresentados no GT 15 – Educação Especial, nos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre os anos 2000 a 2010. Focalizando os trabalhos completos apresentados no período, as autoras encontraram muitas produções nas quais o tema da formação aparece de forma tangencial, mas apenas 14 trabalhos que tinham como objetivo central discutir a formação docente em sua interface com a Educação Especial, o que representava 10,7% do total de trabalhos apresentados no GT, no período pesquisado.

Das produções encontradas, apenas quatro tinham como foco a formação inicial, entre os anos 2000 e 2005. As autoras concluem que os trabalhos encontrados contribuem para a discussão da formação docente em interface com a Educação Especial na perspectiva inclusiva. No entanto, afirmam que há um silenciamento nas produções tanto em relação a temas específicos quanto em termo de abordagens, como, por exemplo, a ausência de pesquisas sobre a formação nas demais Licenciaturas além da Pedagogia, ou a ausência de problematizações de como as representações dos professores têm efeito em sua atuação como formadores.

Em relação à formação inicial, três dos quatro estudos apresentados no GT 15 pretendiam analisar as propostas dos cursos de Licenciaturas, em especial os cursos de Pedagogia, verificando se elas contemplavam a formação na modalidade de Educação Especial. Já que o foco se mantém na Pedagogia, as autoras (2011) questionam como fica a discussão nas demais Licenciaturas, pois esse cenário “pode continuar ‘fortalecendo o imaginário’ de que os alunos da modalidade Educação Especial continuarão cursando somente os níveis de Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental e que são os formandos em Pedagogia aqueles a se ‘formarem’ para tal” (JESUS, BARRETO & GONÇALVES, 2011, p. 89).

Tomando como referência a pesquisa relatada, Amaral e Monteiro (2019) deram continuidade à investigação dos trabalhos que abordam a formação de professores apresentados no GT 15 – Educação Especial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), analisando aqueles apresentados no período entre 2011 e 2017. Na pesquisa, buscaram conhecer as contribuições e as lacunas de pesquisas mais recentes em relação à formação de professores na interface com a Educação Especial. Comparando aos resultados encontrados por Jesus, Barreto e Gonçalves (2011), a pesquisa de Amaral e Monteiro (2019) afirma que houve um aumento no número de pesquisas que abordam a formação de professores em relação ao número total de trabalhos apresentados no GT 15, significando um percentual de 16,3%. Analisando as temáticas discutidas em relação à formação de professores, os autores (2019) perceberam um retorno da temática da formação inicial, que havia ficado ausente no período entre 2005 e 2010. Contudo, é importante destacar que a maioria dos trabalhos encontrados versam sobre a formação continuada.

Amaral e Monteiro (2019) reconhecem que há um avanço no retorno do tema na discussão no GT 15, tanto pela contribuição para a área da Educação Especial quanto para o campo da formação de professores. Outro avanço encontrado na pesquisa é que os trabalhos mais atuais não abordam, apenas, o curso de Pedagogia, trazendo também dados de outros cursos de Licenciatura. Todavia, Amaral e Monteiro (2019) chamam a atenção para o fato de as pesquisas de formação inicial tratarem de ações pontuais, revelando que a formação ofertada nas Licenciaturas se concretiza, geralmente, a partir de ações específicas. Desta forma, os autores consideram que é preciso avançar e pesquisar a formação inicial nas Licenciaturas de forma a englobar os aspectos éticos, pedagógicos e políticos, no que se refere à atuação do professor na sala de aula regular. Outra lacuna observada pelos autores diz respeito à ausência de pesquisas focadas na vivência dos estudantes da Licenciatura e como eles significam seu processo de ensino e aprendizagem:

Vale notar que, apesar de alguns trabalhos enfocarem os saberes discentes e o papel do professor formador, tais pesquisas ainda não exploram a vivência dos licenciandos nos cursos de licenciatura e os processos de significação, ensino e aprendizagem nesses contextos. Tal caminho nos parece promissor na possibilidade de investigar a cisão entre o trabalho docente e os conteúdos abordados no contexto formativo inicial. (AMARAL & MONTEIRO, 2019, p. 307)

Amaral e Monteiro (2019) percebem uma desvalorização da formação inicial quando comparada à formação continuada. “Esta tem se desenvolvido voltada a pequenos reparos, em uma perspectiva que valoriza um saber-fazer técnico em vez do saber pedagógico” (AMARAL & MONTEIRO, 2019, p. 313).

Monico, Morgado e Orlando (2018) realizaram investigação nos ambientes virtuais da CAPES e da Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações (BNTD) no período de 2008 a 2015. O estudo tinha como objetivo sistematizar e analisar o levantamento de produções acadêmicas sobre a formação inicial de professores na perspectiva inclusiva. As pesquisadoras localizaram apenas quatro produções acadêmicas (Mestrado e Doutorado) sobre o assunto, sendo que a maioria buscava analisar o impacto da política da Educação Especial na formação inicial de professores e a presença de conteúdos da área da Educação Especial nos currículos das Licenciaturas (MONICO, MORGADO & ORLANDO, 2018).

Assim, é possível perceber que, apesar do avanço da discussão sobre formação inicial em interface com a Educação Especial, ainda é necessário aprofundamento e maior investimento em pesquisas que tragam elementos e reflexões sobre o tema nos cursos de Graduação. Além de ser um tema pouco pesquisado no meio acadêmico, conforme demonstrado, as pesquisas que se debruçam sobre esta análise e se dedicam a investigar os currículos dos cursos de Licenciatura em diferentes áreas também trazem conclusões preocupantes.

De acordo com trabalho realizado por Gatti (2010), a análise das ementas das disciplinas de 165 cursos de Licenciaturas em todo o País, entre cursos de Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, demonstrou que apenas 3,8% das disciplinas do curso de Pedagogia diziam respeito à Educação Especial, enquanto nos outros cursos o número é ainda menor, representando 1% ou menos no total da carga horária das disciplinas obrigatórias. Segundo constatação da autora, as Licenciaturas “estão incorporando tais questões em um conjunto de disciplinas que acentuam abordagens mais genéricas ou descritivas das questões educativas, com poucas referências às práticas possíveis e suas lógicas” (GATTI, 2010, p. 1370). O mesmo estudo demonstrou que as temáticas da área da Educação Especial foram trabalhadas com enfoque nas teorias políticas, sociológicas e psicológicas, examinando os desafios do trabalho nessa modalidade de ensino. Como afirmado anteriormente, tais conhecimentos são importantes para a formação inicial, mas não promovem, necessariamente, uma articulação entre a prática e a realidade das escolas.

Na mesma direção, Oliveira e Orlando (2016) analisaram currículos dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sem contemplar os dados referentes à Licenciatura em Educação Especial, curso também oferecido naquela universidade. Segundo os resultados do estudo, no total de 20 Licenciaturas, foram encontradas 24 disciplinas que tratam de temas vinculados à Educação Especial e/ou inclusão escolar. Dessas 24 disciplinas, oito eram optativas e 16 obrigatórias. Dentre as obrigatórias, 13 eram sobre Língua

Brasileira de Sinais (LIBRAS).³ A partir desses dados, os autores concluem que pouco foi feito em relação à inserção de disciplinas sobre Educação Especial e/ou educação inclusiva nas matrizes curriculares dos 20 cursos, apesar de haver um contexto favorável a este movimento, tendo em vista a ampliação dos processos de inclusão escolar na Educação Básica. Como avaliam Monico, Morgado e Orlando (2018), ao verificarem os resultados da pesquisa, a invisibilidade da Educação Especial e/ou educação inclusiva “só não é completa por conta da presença, na sua maioria, da disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)” (p. 46).

Rahme, Diniz e Maia (2014)⁴ investigaram a presença das temáticas étnico-raciais, de gênero, sexualidade e deficiência nos currículos dos cursos presenciais de Bacharelado e Licenciatura da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) entre os anos de 2011 e 2013. Dos currículos de 36 cursos analisados, 13 apresentavam disciplinas obrigatórias relacionadas à temática da deficiência. A partir dos estudos, as pesquisadoras concluíram que a presença das disciplinas sobre o tema nos cursos encontrava-se ainda incipiente, e indicavam a necessidade de essas questões se tornarem mais presentes nos currículos dos cursos de Graduação, de modo a tornar os professores mais sensíveis à diversidade humana.

Outra pesquisa⁵ realizada por Carvalho e Rahme (2019) investigou os currículos dos cursos de Bacharelado e Licenciaturas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a partir da análise dos nomes e ementas das disciplinas dos cursos de Graduação no período entre março de 2018 e fevereiro de 2019. Dos 31 cursos de Bacharelado investigados, todos ofertavam a disciplina de Fundamentos de Libras como optativa. Outras disciplinas sobre a temática da deficiência eram ofertadas, apenas, nos cursos da área da Saúde. As autoras concluem, em relação a tais cursos, que o Bacharelado apresenta, de forma recorrente, disciplinas que fazem referência ao modelo médico da deficiência, com o foco em tratamento e reabilitação do sujeito nos cursos da Saúde. Em relação aos cursos de Licenciatura investigados, verificaram que a disciplina de Fundamentos de Libras era a única ofertada como obrigatória para todos os 14 cursos presenciais e para os dois cursos oferecidos na modalidade de Educação a Distância (EAD). Cabe ressaltar que essa disciplina era realizada apenas na modalidade *on-line* em todos os cursos.

Alguns cursos ofertavam outras disciplinas ligadas a essa temática, como Danças e Necessidades Especiais I e II do curso de Dança; Fundamentos de Educação Especial e

³ Segundo a Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a Libras deve ser disciplina obrigatória nas Licenciaturas e nos cursos de Fonoaudiologia de instituições públicas e privadas, e disciplina optativa nos outros cursos de formação superior.

⁴ Pesquisa de Iniciação Científica.

⁵ Idem.

Educação Inclusiva, para os cursos de Dança, Teatro e Música; três disciplinas oferecidas pela Música e Musicoterapia: Música, Corpo e Movimento; Musicoterapia: Fundamentação Neuropsicológica da Música e Métodos e Técnicas Musicoterapêuticas II: Reabilitação Neurológica; três disciplinas no curso de Educação Física: Teoria da Atividade Física Adaptada, Comportamento Motor e Transtornos do Desenvolvimento: Autismo e TDC e Comportamento motor e transtornos do desenvolvimento: TDAH e Dislexia; Instrumentação para o Ensino de Química CI do curso de Química; e, por fim, Libras A, B, C e D ofertadas pelo curso de Letras. A partir do levantamento realizado, as autoras indicam a presença de lacunas na formação inicial oferecida pela UFMG aos estudantes das Licenciaturas, o que teria desdobramentos para a atuação dos profissionais em contexto de inclusão escolar.

As pesquisas apresentadas sobre a formação inicial de professores no contexto da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva indicam uma formação ainda incipiente nos ambientes universitários, em termos de proposta curricular. Os trabalhos analisam a realidade de diferentes universidades e contextos de formação, em períodos determinados, que podem ter passado por modificações, posteriormente. A partir do seu delineamento, verifica-se que as respostas apresentadas pelos cursos são tímidas diante das mudanças em curso nas políticas educacionais e, mais ainda, frente à realidade dinâmica da sala de aula. Neste sentido, é possível afirmar a necessidade de maior qualificação e avaliação do trabalho desenvolvido nas Licenciaturas, no que se refere ao enfoque dado à abordagem dos temas, de modo a que os estudantes elaborem conhecimentos que possam promover uma articulação da teoria e prática, além de uma análise de posturas pessoais e institucionais.

Ao investigar sobre a formação de professores para a Educação Especial, Garcia (2013) ressalta que apenas a introdução de disciplinas e conteúdos nos currículos das Licenciaturas não é suficiente para uma formação docente completa e aprofundada da educação direcionada para estudantes da Educação Especial. Nesta mesma vertente, a autora retoma estudos no âmbito da Educação Especial, que evidenciam processos de formação docente centrados na prática e na resolução de problemas, sem uma análise teórica aprofundada. O modelo estabelece, como referência para a formação, a própria prática docente, considerando como dispensável a formação universitária e o aprendizado de teorias pedagógicas.

Garcia (2013) afirma que, neste contexto, o termo *profissionalização* ganha “ares de um conceito mais relacionado à técnica do que ao conhecimento teórico, maior incorporação de habilidades do que condições de reflexão sobre a realidade escolar” (p. 111). Isso implica desqualificação da teoria e, conseqüentemente, desintelectualização e despolitização dos

docentes, fazendo com que exigências educacionais definidas externamente sejam atendidas sem que haja uma reflexão profunda sobre as práticas adotadas (GARCIA, 2013).

Pletsch (2009), por sua vez, salienta que oferecer disciplinas com conteúdos sobre pessoas com deficiência sem maior aprofundamento ou reflexões a respeito das capacidades e individualidades humanas pode produzir efeitos contrários, pois suscitará distinções abstratas entre as crianças, dividindo-as entre aquelas que possuem e aquelas que não possuem condições de frequentarem o ensino regular - o que tende a produzir práticas de segregação no contexto escolar.

Para Rahme (2008), a formação de professores precisa incluir, nos cursos de Licenciaturas, as temáticas e análises que demonstrem a complexidade do humano, proporcionando maior aprofundamento das concepções de sujeito e uma leitura mais crítica dos desafios existentes na realidade escolar contemporânea.

No entanto, as dificuldades para se alterar os modelos de formação hegemônicos permanecem. Tendo como base pesquisas desenvolvidas em municípios catarinenses, Michels (2011) afirma que a formação de professores não tem conseguido romper com o modelo médico-pedagógico, tradicionalmente atribuído à área da Educação Especial. Segundo a autora:

O modelo médico-pedagógico recebe críticas que não são facilmente aceitas pela área, uma vez que o mesmo compõe o pensamento hegemônico, não somente na Educação Especial, mas na Educação de maneira geral, que tem a base biológica como explicação para o insucesso escolar. Agrega-se a esta perspectiva de base biológica a sustentação psicológica de que o fracasso escolar decorre de questões individuais e, não, sociais. (MICHELS, 2011, p. 227)

Assim como observado por Rodrigues (2013), formar professores para a educação inclusiva é complexo, já que estes profissionais, além de serem capacitados em disciplinas específicas na formação inicial, necessitam desenvolver mecanismos que os possibilitem perceber as demandas educacionais especiais de alunos/as e flexibilizar a ação pedagógica para atender às suas necessidades na implementação das práticas pedagógicas, o que não é um processo simples (RODRIGUES, 2013).

Rodrigues (2013) ressalta que, para os professores, pode ser realmente válido conhecer as diferentes deficiências, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação, suas características e possibilidades de atuação no campo pedagógico, mas é necessário sempre estar atento à dimensão do sujeito que manifesta tais diferenças. Esta conduta é de extrema importância, do ponto de vista da Psicanálise, pois busca entender as vivências do sujeito em relação ao seu diagnóstico, e não nortear a prática docente apenas a partir de categorias preestabelecidas. Nos deteremos, mais adiante, à análise das contribuições da Psicanálise no campo da formação docente.

Em relação aos documentos oficiais, o Plano Nacional de Educação (PNE) referente ao período 2001-2010 previa duas vertentes para a formação em Educação Especial: a formação inicial e a formação continuada, com ênfase na formação em serviço, conforme pode ser verificado a seguir:

Na **formação inicial** é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula. A **formação continuada** assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação (PNE, 2001, p. 77, grifos do original)

Michels (2011) afirma que a formação dos professores que atuam com alunos com deficiência tem priorizado a formação continuada. Mas ambas as formações, inicial e continuada, não têm trabalhado a articulação entre a sala regular e os serviços da Educação Especial, como o AEE. Além disso, como já destacado, a autora ressalta que as formações têm privilegiado o modelo médico-psicológico, em detrimento de um modelo pedagógico, o que pode significar uma proposta de inclusão que “não pressupõe a apropriação do conhecimento escolar pelos alunos com deficiência” (MICHELS, 2011, p. 229).

De acordo com Rodrigues (2013), apesar de os dispositivos legais preverem a necessidade da formação docente na perspectiva da educação inclusiva, e de todas as discussões existentes na área, sobre o tema, ainda persistem muitas incertezas e dúvidas. Na mesma direção, Pletsch e Glat (2011) afirmam que, apesar de os avanços científicos e de as políticas públicas adotarem a perspectiva da educação inclusiva, não se observa grandes mudanças nas atividades pedagógicas e na cultura escolar. As autoras se apoiam em diversos estudos acadêmicos que demonstram haver uma escassez de conhecimento dos docentes a respeito das especificidades dos sujeitos com deficiência e das estratégias de adaptações curriculares. Pletsch e Glat (2011) afirmam, ainda, que os docentes continuam utilizando uma didática tradicional, além de uma visão dicotômica entre o normal e o especial. Conclusão congruente com a análise apresentada por Garcia (2013), ao ressaltar que a formação de professores tem mantido a ausência do debate pedagógico e pouca abertura para discutir o trabalho do professor.

Pletsch e Glat (2011) sublinham que, para se efetivar a educação inclusiva, é necessária uma transformação da cultura escolar e, não, apenas, a reestruturação de práticas e adaptações curriculares destinadas aos alunos com deficiência. É preciso instituir um espaço de discussão e suporte aos docentes e a outros profissionais para que consigam realizar mediações pedagógicas que contribuam, realmente, para o processo de ensino e aprendizagem.

Conforme explicitado por Pletsch (2009), as Licenciaturas ainda não estão preparadas para formar professores que, realmente, saibam lidar com a heterogeneidade da sala de aula, cada vez mais se diversifica. Esta situação é preocupante, pois os estudantes com deficiência estão frequentando a sala de aula de uma forma ou de outra, com professores preparados ou não, precarizados no processo de inclusão escolar (PLETSCH, 2009). Segundo a autora:

(...) o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. (*Op. cit.*, p. 148)

Na pesquisa realizada por Rodrigues (2013) sobre práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública da cidade de Belo Horizonte/MG, a maioria das professoras que participaram do estudo afirmaram que um dos obstáculos mais desafiadores para o sucesso da proposta inclusiva era a ausência de processos formativos que as preparassem para desenvolver um trabalho pedagógico atento às diferenças dos estudantes que acompanhavam. Para a autora, a formação docente precisa ir além dos conteúdos das disciplinas pedagógicas, e “preparar profissionais que possam transformar a realidade e considerarem na sua prática pedagógica a dimensão humana, técnica e política” (RODRIGUES, 2013, p. 64).

Contudo, a formação docente para a educação inclusiva ainda é marcada por muitas contradições, como afirma a autora, que relata ter encontrado, em sua pesquisa, uma professora com experiência anterior na Educação Especial, mas que apresentava dificuldades em desenvolver práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula regular. A professora não conseguia trazer seu conhecimento anterior e manejar seu trabalho num novo contexto, ou seja, a classe regular. Casos como este indicam que ainda há muito a ser aprimorado nos processos de formação docente, e Rodrigues (2013) reforça a necessidade de se promover alterações na formação para a educação inclusiva, para que “as transformações nas escolas aconteçam de fato e que práticas pedagógicas inclusivas não sejam exceções no nosso cenário educacional e, sim, a norma de uma educação democrática” (RODRIGUES, 2013, p. 70).

Apesar de todas as discussões que vêm ocorrendo ao longo dos anos relacionadas à formação de professores, em especial, à formação docente para a educação inclusiva, o desafio ainda persiste. Os impasses destacados por Rodrigues (2013) e Pletsch (2009), bem como outros apresentados nesse Capítulo, permanecem atuais, mantendo a temática como fundamental para o campo da Educação.

De acordo com Palhares e Bastos (2017), é possível perceber que a legislação existente para a temática da educação inclusiva apenas garante a implementação dos dispositivos

institucionais, mas é a formação de professores que ocupa lugar de destaque para se garantir um efetivo funcionamento da escola. As autoras chamam a atenção para o fato de diferentes trabalhos problematizarem os modelos prescritivos presentes na formação docente, embora não haja consenso sobre qual seria a melhor orientação a ser adotada. Por outro lado, os trabalhos sobre o tema apresentam, como ponto em comum, o reconhecimento da complexidade presente no processo de formação de professores. E é “no interior dessa complexidade que os aportes da Psicanálise buscam uma interlocução com o campo da Educação” (PALHARES & BASTOS, 2017, p. 249).

Considerando a busca de interlocução, serão apresentados no tópico a seguir estudos propostos pela Psicanálise para a temática da formação inicial, referentes, em especial, à interlocução da Psicanálise, formação de professores e Educação Especial.

2.2 Formação inicial e Psicanálise

Conforme estudos de Fasolo e Gurski (2018), todas as mudanças jurídicas e institucionais ocorridas nos últimos anos para a inserção dos estudantes com deficiência na escola regular interrogaram, radicalmente, os espaços e tempos escolares e desestabilizaram certezas historicamente elaboradas no campo da Educação - o que tem se tornado campo fértil para a articulação entre Psicanálise e Educação Especial. Neste contexto, a formação inicial para lidar com uma nova realidade é um desafio, principalmente quando se parte da noção de que o encontro com o outro no contexto escolar é parte do exercício profissional docente, como assinalam Rahme e Mrech (2008).

Autores que examinaram a formação inicial docente a partir dos pressupostos da Psicanálise destacaram que a formação apenas pela via da informação não é suficiente para a construção do ser professor. Como afirmam Fasolo e Gurski (2018), as capacitações realizadas por esta mesma via e que relegam a experiência que cada docente contribuem pouco para a formação no campo da Educação Especial, pois visam apenas à instrumentalização técnica que parece não reparar no que acontece na sala de aula. Além disso, a busca incessante de parte dos docentes por um diagnóstico que nomeie a criança considerada diferente tem como consequência um apagamento do lugar de sujeito e seu posicionamento no lugar de objeto. Assim, as autoras avaliam que, além das capacitações que focam em informações, é necessário articular outros elementos, como a promoção de uma escuta aos docentes. Considerando-se que os professores possuem a difícil tarefa de transmitir a seus alunos os elementos culturais, a escuta poderia contribuir para o planejamento dos processos formativos que são organizados na

escola. “Escuta que temos pensado ser fundamental para colocar o educador como protagonista de um saber-fazer acerca da transmissão” (FASOLO & GURSKI, 2018, p. 409).

Vasques e Ullrich (2019), apoiados nos resultados apresentados por Mônico, Morgado e Orlando (2018), asseguram que são poucas as experiências que se debruçam sobre a formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva e, quando acontecem, este processo é “por vezes conduzido prioritariamente por uma retórica racionalista e cientificista, insinuando uma dificuldade de nos afastarmos do projeto de aperfeiçoamento da humanidade” (VASQUES & ULLRICH, 2019, p. 330). Segundo os autores, as Licenciaturas ainda se baseiam em um saber-fazer docente que tem como objeto o “aluno ideal”, que é, em geral, muito diferente daquele sujeito apenas identificado a partir de sua deficiência. Desta forma, há sempre algo que confronta o docente em seu desejo e no imaginário que possui da profissão:

O outro da educação especial precipita a queda de alguns ideais – de aprendizagem, de ensino, de avaliação – e refuta, de modo contraproducente, certo poder, razão, invulnerabilidade e distância da irracionalidade que iluminam uma ideia moderna de *eu*. O encontro com a deficiência, diante da claridade e da clareza há muito apreciadas, causa inquietude, perplexidade, angústia. O estranho está fora, está no outro, ou ainda em diretrizes inclusivas que promovem o encontro com quem ou o que nem sempre reconheço. O excluído, o bárbaro, o anormal e o deficiente retornam para ser incluídos. Mas ainda estamos em um mundo partido, de questionáveis, porém ainda convenientes, dicotomias. (VASQUES & ULLRICH, 2019, p. 330)

De acordo com Fasolo e Gurski (2018), atualmente, há um número cada vez maior de processos formativos endereçados aos professores que têm como enfoque o ensino de técnicas e informações. Estas propostas visam ensinar ao docente o que ele deve fazer, ensinar, como deve, enfim, trabalhar com o aluno. As formações são demandadas pelos próprios docentes aos especialistas, no sentido de pedir-lhes que explicitem como o professor deve lidar com aquele sujeito (GURSKI, 2015). “É como se o saber do professor, seu modo de transmissão, fosse sempre insuficiente ao se tratar de um sujeito portador de diferenças” (*Op. cit.*, 2015, p. 111).

Fasolo e Gurski (2018) consideram que estas formações prescritivas, com ênfase em técnicas e informações de como o professor deve fazer, podem levá-lo a construir práticas em torno de um aluno ideal, que aprenderia tudo o que lhe é ensinado. Na mesma perspectiva, Vasques e Ullrich (2019) afirmam que há, nos cursos de Licenciatura, um silêncio em relação ao saber-fazer em contextos inclusivos, ficando em segundo plano a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva:

(...) as licenciaturas, em sua maioria, ainda pressupõem um saber-fazer docente destinado a um aluno ideal, em geral, muito distante daquele identificado como público-alvo da Educação Especial ou lido apenas sob a lente genérica de sua deficiência ou diagnóstico. (VASQUES & ULLRICH, 2019, p. 318)

Os autores afirmam, ainda, que o discurso científico construído a partir das nomeações produzidas pelos diagnósticos e prognósticos são eficazes na formação de professores, por se ancorarem em um modelo explicativo no qual tudo está organizado, previsto e aparentemente contemplado. “Veem-se os genes, sabe-se das leis e das causas; destes, decantam-se currículos e didáticas” (VASQUES & ULLRICH, 2019, p. 319).

Lajonquière (1999; 2000; 2019) denomina este contexto de *ilusão psicopedagógica*, para quando se torna hegemônica a crença de que é possível conhecer o sujeito de antemão e, assim, adaptar previamente a estratégia de intervenção. Trata-se da crença de que é possível uma harmonia preestabelecida. De acordo com o autor, as situações consideradas como “fracasso” na Educação são explicadas sempre como uma falta de adequação ou uma relação natural, ou seja, o fracasso sempre seria uma consequência ou do estado psicomaturacional da criança, que ainda não estaria pronta, ou da intervenção do adulto que foi pouco eficaz. Nesta perspectiva, a criança se torna objeto de saberes psicológicos especializados e o processo de educar é reduzido a uma racionalidade didático instrumental (LAJONQUIÈRE, 1999).

Neste sentido, a Pedagogia formula prescrições, proibições e restrições sempre justificadas, diminuindo o medo dos adultos diante dos perigos e vicissitudes na relação com a criança, o que, também, neutralizaria sua vontade de saber. Ainda segundo Lajonquière (1999), a ideia de que existe uma adequação natural entre a intervenção educativa e o estado maturacional da criança implica a forclusão do desejo:

Em suma, tal Pedagogia ignora o desejo. Ela não quer saber do impossível, em torno do qual articula-se a relação do adulto com a criança. Ao contrário, uma educação para a realidade do desejo não chega a constituir um parâmetro pedagógico transcendente. (LAJONQUIÈRE, 2000, p. 20)

Em texto mais recente, Lajonquière (2019) indaga se ainda estamos vivenciando uma ilusão psicopedagógica nos dias de hoje, tal como formulou em décadas passadas. O autor afirma que, independentemente do momento histórico, a ilusão psicopedagógica continua a imperar, pois o que se altera ao longo do tempo é o “tipo” de saber que domina no imaginário, sejam saberes psicológicos, neurológicos ou sociológicos. Ou seja, permanece a crença de que é necessário adaptar ou parametrizar a intervenção educativa a partir de alguma substância social, neuronal ou psicológica da criança, e que estaria nesse ajuste ideal as chaves do aprender (LAJONQUIÈRE, 2019).

Em entrevista a Rodrigues e Reis (2018), Lajonquière informa que atender a esta ilusão psicopedagógica “empobrece a experiência, a vida cotidiana com a criança. Torna-a insulsa, sem surpresas. Assim, só restam desvios, síndromes, problemas e deficiências que reclamam sempre mais e mais eficiência pedagógica” (RODRIGUES & REIS, 2018, p. 433).

No mesmo caminho, a partir da formulação de uma ilusão psicopedagógica, como proposto por Lajonquière, Fasolo e Gurski (2018), afirmam que, apesar de todo o avanço em termos de progresso técnico e tecnológico, tem-se uma pobreza de experiências, que poderiam efetivamente balizar um saber-fazer diante de um aluno considerado “diferente”, visto que não é possível conhecê-lo previamente, apenas a partir de um real encontro com a sua diferença.

Deste modo, formações realizadas com base na informação e no discurso científico, e que relegam o saber da experiência, pouco têm contribuído para a formação docente na perspectiva inclusiva (FASOLO & GURSKI, 2018). De acordo com as autoras, atualmente, o conhecimento parece estar desarticulado da noção de sujeito, sem levar em consideração o saber da experiência. Assim, o saber construído apenas em torno de uma instrumentação técnica não é suficiente para resolver o que acontece na sala de aula, sendo necessário que outros aspectos estejam articulados para um processo de inclusão. Na formação docente não é suficiente informar, transmitir conhecimento, pois nenhum conhecimento será universal, e os saberes construídos⁶ serão sempre temporários, transformados continuamente, conforme Fasolo e Gurski (2018):

Dessa forma, não se trata de um saber-fazer homogêneo, mas uma construção singular de cada educador, em cada situação, com cada aluno da Educação Especial. Pensamos que os saberes *a priori* sobre a criança podem impossibilitar uma abertura para a surpresa do encontro com cada aluno. Assim, saber de antemão o que, muitas vezes, as formações e capacitações anunciam sobre o que são, como agem as crianças “diferentes” ou o que elas precisam para ficar bem, nada diz sobre o sujeito que ali se apresenta. (*Op. cit.*, p. 422)

Coutinho (2019) ressalta que a Psicanálise não questiona a necessidade de se transmitir o conhecimento dos ideais e do planejamento na formação docente, pois há uma importância em se conhecer e reconhecer os ideais presentes em seu tempo, bem como as orientações e ações que estão transmitindo. O que a Psicanálise procura fazer é apontar a dimensão do impossível, presente em todo o ideal, pois quando se esquece essa dimensão, surge o mal-estar, por não se atender aos imperativos de sucesso e perfeição técnica (COUTINHO, 2019). “Há sempre algo que escapa e desmantela a crença do controle total e da execução do planejado com perfeição no que se refere ao campo do desejo, do humano” (*Op. cit.*, p. 355).

Laville e Debois (2019), ao discutirem sobre a formação docente, designam o período da formação inicial como um “tempo da adolescência profissional”, no qual o sujeito vai se interrogar a respeito de seu percurso e construir seu estilo. Para os autores, a formação docente a partir da orientação psicanalítica se propõe a trabalhar acompanhando os futuros professores no processo de construção de sua identidade profissional, “elaborando os prós e os contras desse

⁶ A análise sobre o conceito de saber para a Psicanálise será apresentada no Capítulo 3 desta dissertação.

tempo de passagem que constitui o tempo de formação” (LAVILLE & DEBOIS, 2019, p. 389). Trabalhar a formação docente a partir dos pressupostos psicanalíticos envolve assumir que a crise de identidade na entrada da profissão é estrutural, está relacionada a mudanças psíquicas colocadas pela função e que nenhuma formação ou saber antecipado podem precaver o sujeito (*Op. cit.*, 2019).

Na mesma direção, Pereira (2019) discorre a respeito da construção do ser professor e a necessidade de se considerar a dimensão do impossível, da falta de controle sobre os resultados na transmissão do educar:

(...) seja por meio de seus dogmas e saberes sobre o ato de ensinar, seja por meio de sua própria proposta de formação, o licenciando espera resolver com as disciplinas pedagógicas os dilemas cotidianos de sua prática, as incertezas, as descontinuidades, as subversões. Falta-lhe admitir que, muitas vezes, agirá sem saber ao certo se os resultados de seu trabalho serão atingidos. Tais resultados estarão continuamente imbricados num conflito de interpretações que revela um número incoerente de expectativas sociais sobre o seu trabalho e/ou sobre o trabalho da escola. (PEREIRA, 2019, pp. 338-339)

Palhares e Bastos (2017) reforçam a análise de que os professores submetidos a uma educação ideal, na qual se poderia controlar todos os resultados, acabam por promover sintoma. Seria necessário sair desta posição de educação ideal para se guiar pelo ideal da Educação, de modo que os professores se permitissem não poder controlar todo o processo educativo e, assim, acolher o inusitado que emerge do aluno como sujeito. Mas, para que o professor compreenda o aluno como sujeito, ele também precisa assumir que sua posição de sujeito está presente no contexto escolar. E esta dimensão precisa ser considerada nas discussões da formação de professores, como assinalam Palhares e Bastos (2017):

Diante do que vem sendo discutido e proposto para a formação de professores nos campos da Educação e da Sociologia, a Psicanálise contribui pela pena de diferentes autores na atualidade, trazendo questões que visam elucidar o lugar do sujeito nessas proposições do fazer docente e adverte que a aceção psicanalítica de sujeito-efeito é totalmente distinta da concepção psicológica de sujeito-protagonista. (PALHARES & BASTOS, 2017, p. 262)

Conforme descrito pelas autoras, a noção de sujeito para a Psicanálise é diferente dos conceitos de indivíduo ou pessoa, não se tratando da dimensão humana. Para a Psicanálise, o sujeito não é o agente da ação, mas, sim, o sujeito dividido, sujeito do desejo inconsciente, constituído a partir dos efeitos do discurso (PALHARES & BASTOS, 2017).

Para Gurski (2015), o professor que atua com os chamados sujeitos da Educação Especial está sempre em confronto com um imaginário de sua falta de saber sobre tais estudantes. A autora indaga em que medida as dificuldades e fracassos dos alunos com

deficiência não evocam no docente sua própria dificuldade de operar a partir da posição de *mestre não-todo*⁷ (GURSKI, 2015).

A Psicanálise nos convoca a examinar a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva sem escamotear elementos subjetivos, que são imprescindíveis de ser trabalhados na construção de ser professor. Assim, conforme avaliado por Rahme e Mrech (2008), considerar questões subjetivas envolve aspectos delicados, que exigem uma postura ética dos formadores. Diante disso, é necessário não recuar, pois sempre há a tendência do sujeito à repetição de posicionamentos individuais na atuação como professor. Como sintetizado na avaliação de Vasques e Ullrich (2019):

(...) o excluído retorna para ser incluído, em nosso caso, pelas recentes diretrizes inclusivas e com ele traz à tona algo inquietante, porém familiar; algo desconfortável, porém, real. O espanto e o desarvoramento derivados daquilo para o qual não se está preparado, do encontro com aquele aluno que não fala nada, mesmo tendo todo o aparato para tanto, mobiliza algo que resiste às condições de nomeação e aponta para o que habita em cada um de nós, mas permanece recalçado. Trata-se de uma outra razão: a do inconsciente. (*Op. cit.*, 2019, p. 331)

Conforme afirmam Palhares e Bastos (2017), a formação de professores a partir dos pressupostos da Psicanálise propõe o deslocamento de uma formação utilitarista e técnica para uma formação na qual o professor ocupe posição central em seu próprio percurso formativo, proporcionando, como uma das possibilidades, espaços de palavra.

Neste sentido, a discussão sobre a formação de professores na perspectiva inclusiva é essencial quando se investiga a questão dos mediadores de alunos com deficiência e, ainda mais primordial, quando os mediadores são alunos das Licenciaturas. Estes sujeitos encontram-se imersos em uma prática que ainda é pouco focalizada em sua formação acadêmica. Teria essa prática efeitos para a sua formação acadêmica? Quando buscamos compreender o que os graduandos constroem em sua formação, é preciso considerar que há uma dimensão inconsciente presente no processo. Nesta perspectiva, a Psicanálise nos traz uma importante compreensão a respeito da diferença existente entre conhecimento e saber, que pode nos ajudar a analisar os processos de formação inicial docente. Esta distinção contribui para a investigação da dimensão inconsciente presente nos percursos e nos leva a indagar como o saber opera para cada sujeito, como será abordado no próximo Capítulo.

⁷ Mestre não-todo trata-se da posição em que o professor deveria suportar o não saber como condição para a transmissão no ato de educar (GURSKI, 2015). Discutiremos, no próximo Capítulo, o conceito de saber na Psicanálise.

3 CONHECIMENTO E SABER: DIFERENTES CONCEPÇÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA, SOCIOLOGIA E PSICANÁLISE

Conforme abordado no Capítulo anterior, a formação inicial docente tem sido amplamente debatida nas últimas décadas, apresentando questões sobre quais seriam as melhores formas de ensino e quais conteúdos deveriam estar contemplados na formação do professor, de forma a prepará-lo, efetivamente, para o cotidiano da sala de aula. A Psicanálise contribui para este debate, ao destacar que a formação realizada de forma prescritiva, apenas pela via da informação, não é suficiente para a construção do ser professor, pois não reconhece a importância da experiência vivenciada pelo sujeito para os processos formativos. Uma importante diferenciação que alguns autores propõem refere-se aos conceitos de *conhecimento* e *saber* (LAJONQUIÈRE, 2013; SANTOS & DINIZ, 2003) - o que será fundamental para a análise desenvolvida neste trabalho. Para investigarmos a formação inicial a partir deste aspecto, portanto, é necessário compreender a relação que os sujeitos estabelecem entre o conhecimento e o saber.

Veiga-Neto e Nogueira (2010) afirmam que o uso das palavras *conhecimento* e *saber* é bastante comum na área da Educação, embora seja rara a definição de seus significados, bem como um exame aprofundado de sua distinção. Desta forma, apresentam os significados distintos entre conhecimento e saber, partindo da sua etimologia, para demarcar as diferenças entre as palavras. De acordo com os autores, *conhecimento* vem do verbo *conhecer*, que deriva da palavra latina *cognōsco, ěre* e significa “ter notícia ou noção sobre algo”. Com origem no grego antigo *gignōskein*, também com o significado de *conhecer*, mas no sentido de *julgar*. Veiga-Neto e Nogueira (2010) apresentam, ainda, que o radical *gno-* tem o sentido de “experimentar, tomar conhecimento ou ciência de” (pp.72-73). Já em relação à palavra *saber*, afirmam que o verbo deriva da palavra latina *sapĭo, ěre*, cujo significado é “ter sabor, saborear, discernir pelo paladar ou pelo olfato.” O radical *sab-*, que vem do verbo *sapĕre*, tem o sentido de “ter gosto e/ou cheiro bons” e “discernir o que tem gosto e/ou cheiro bons daquilo que não tem” (*Op. cit.* p. 73).

A partir das diferenciações etimológicas apresentadas, Veiga-Neto e Nogueira (2010) afirmam que a raiz da palavra *saber* refere-se a uma capacidade de discernimento, de diferenciação, não se tratando apenas, portanto, de tomar conhecimento, mas de fazer escolhas, de decidir ou fazer juízo diante de algo ou de alguma situação. E a capacidade de discernimento é algo próprio ao sujeito.

Se recorrermos a uma formulação moderna, pode-se dizer que tal capacidade é da ordem do sujeito, é uma capacidade que depende mais dele, do seu julgamento, do que propriamente de um objeto que lhe é externo. *Sapēre* depende de certa habilidade sensorial integradora e de uma decisão ou escolha intencional feita com base naquela habilidade. Na medida em que habilidade e decisão se dão no e pelo sujeito, o *sapēre* é da ordem do sujeito. (VEIGA-NETO & NOGUERA, 2010, pp. 73-74)

No intuito de também diferenciar as palavras *saber* e *conhecimento*, Ardito (2015) examina o emprego destas palavras na Filosofia, na Pedagogia e na Psicanálise. Segundo a autora, o uso dos conceitos na Filosofia e na Pedagogia incorporam entendimentos semelhantes, ao passo que, para a Psicanálise, os termos são utilizados de formas distintas.

Ardito (2015) destaca que os termos *conhecimento* e *saber* são utilizados como sinônimos na área educacional, embora existam diferentes concepções nas diversas abordagens da Pedagogia. Segundo esta autora, as diferentes abordagens trazem, cada uma, concepções de ensino e aprendizagem de acordo com três princípios: primado do sujeito, primado do objeto e interação sujeito-objeto.

A primeira abordagem, denominada abordagem *comportamentalista*, reconhece o conhecimento como um resultado direto da experiência. Ou seja, o conhecimento é uma descoberta nova feita pelo sujeito, mas que já se encontrava no mundo exterior (ARDITO, 2015).

Uma segunda abordagem, denominada *humanista*, atribui ao sujeito o papel central na elaboração do conhecimento, pois é a partir da experiência pessoal e subjetiva que será construído. De acordo com os teóricos adeptos desta abordagem, não há realidade objetiva, pois, a percepção é a realidade, e só se conhece o que é percebido pelo sujeito (ARDITO, 2015).

Ardito (2015) considera, ainda, a abordagem denominada *tradicional*, que compreende o conhecimento como um armazenamento de informações, por meio do qual cabe ao indivíduo incorporar informações do meio físico e social. Dessa forma, o conhecimento é tido como algo que está pronto e acabado, e que é “transportado” dos professores para os alunos.

Também de acordo com Ardito (2015), outra abordagem é chamada *sociocultural*, na qual o conhecimento está relacionado ao processo de conscientização do sujeito, pois é a resposta que o indivíduo confere aos desafios que enfrenta, modificando a si próprio e a sua realidade. Ainda segundo a autora, para esta abordagem, o sujeito constrói o conhecimento na interação com o meio físico e social, ou seja, o conhecimento é uma produção simbólica e material presente na interação dos sujeitos. Dito de outra forma, “a abordagem sociocultural determina que só há conhecimento quando o homem interage com o meio em que vive, porém não apenas de uma forma prática, mas através da reflexão crítica” (ARDITO, 2015, p. 52).

Assim, a partir das diferentes concepções acerca do conhecimento nas abordagens educacionais, Ardito (2015) conclui que o termo *conhecimento* é de maior destaque na área da Educação do que o termo *saber*, e que está vinculado ao conhecimento científico, que necessita ser comprovado para sua validade. Portanto, “o propósito do conhecimento, então, está relacionado com o desvelamento e com o domínio da realidade, em qualquer que seja a abordagem; a relação do sujeito com o objeto está sempre ligada, em última instância, ao controle da realidade” (ARDITO, 2015, p. 57). Nesta perspectiva, não se considera o inesperado, o real, que insiste em se fazer presente.

Buscando compreender a diferenciação entre *conhecimento* e *saber* no campo da Educação, Veiga-Neto e Noguera (2010) citam a análise apresentada por Larrosa (2002) sobre o conceito de experiência. Segundo os autores, a noção de experiência não se restringe ao que acontece ao redor do sujeito, mas aquilo que passa pelo sujeito, que o toca e, efetivamente, o transforma.

Veiga-Neto e Noguera (2010) estudam a diferença entre *informação* e *experiência* e afirmam que, apesar de estarmos vivendo na dita “sociedade da informação” e termos uma saturação de informações na atualidade, isso não significa a existência de mais experiência. Pelo contrário, o excesso de informação pode-se configurar como um impeditivo à experiência. Os autores reforçam, então, a distinção entre o saber que possui sentido de “sabedoria” e o saber que se relaciona a “estar informado”. Retomando o aspecto etimológico, como apresentado, eles observam que o primeiro saber apresentado está ligado ao campo semântico do radical *sap-* enquanto o segundo diz respeito ao campo semântico do radical *gnō-*. Dessa forma, sublinharam a grande ênfase dirigida ao saber na atualidade como informação e como sinônimo de conhecimento, em detrimento do saber no sentido de sabedoria (VEIGA-NETO & NOGUERA, 2010).

Veiga-Neto e Noguera (2010) afirmam, também, que a experiência é algo que acontece na singularidade do sujeito, algo que o toca e o transforma. Assim, o saber da experiência é único, irrepetível e intransferível. Ou seja, “ele não pode se separar do indivíduo concreto que o possui” (*Op. cit.* 83).

Conforme descrito por Ardito (2015) e Veiga-Neto e Noguera (2010), as palavras *conhecimento* e *saber* têm origens etimológicas distintas, como já explicitado aqui, e são incorporadas na Pedagogia e na Psicanálise de formas diferentes. Além disso, aportam concepções peculiares entre *informação* e *experiência*, pois existe o conhecimento vinculado às informações presentes e disponíveis para o sujeito aprender, e existe o saber da experiência, que toca e modifica o sujeito, fazendo-o construir um saber próprio. Para aprofundarmos este

estudo, serão apresentadas, a seguir, algumas abordagens importantes do campo da Educação, que contribuem para a investigação da presente pesquisa. No primeiro tópico, examinaremos a teoria de Maurice Tardif e sua elaboração sobre a multiplicidade de dimensões existentes no saber docente, com ênfase nos saberes da experiência. No segundo tópico, será verificada a teoria do sociólogo Bernard Charlot e sua proposição referente à relação com o saber. Em seguida, detalharemos a noção de saber formulada pela Psicanálise e sua contribuição para o campo da formação docente.

3.1 Maurice Tardif e os saberes docentes: a importância da experiência na construção do saber

Maurice Tardif, importante teórico da área da Educação, em especial no campo da formação de professores, destaca a pluralidade e a heterogeneidade existentes no saber profissional docente e, neste contexto, apresenta os saberes experienciais como aqueles que surgem na prática cotidiana (ALMEIDA & BIAJONE, 2007; BEZERRA, 2018).

Tardif (2000) propõe uma epistemologia da prática profissional, tendo como foco o estudo dos saberes que são mobilizados pelos profissionais em seu trabalho cotidiano, quando desenvolvem suas atividades. O objetivo desta epistemologia da prática profissional é compreender qual a natureza dos saberes integrados às atividades dos docentes; e como os professores produzem, incorporam, utilizam e transformam tais saberes no desenvolvimento de suas atividades cotidianas de trabalho e na identidade profissional como docente (TARDIF, 2000).

Gariglio e Burnier (2012) avaliam que a noção de saber, aqui, é diferente da noção de conhecimento científico. Tardif (2000) considera o conceito de saber como algo mais amplo, “que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isso é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2000, pp. 10-11). Além disso, os saberes não são inatos, mas construídos, por meio da socialização do indivíduo em diferentes grupos, tais como família, amigos, trabalho, escolas, nos quais, pelas interações, irá construir sua identidade pessoal e social (TARDIF & RAYMOND, 2000).

Para Tardif (2000), os saberes profissionais são saberes da ação, ou seja, os saberes e a prática de trabalho estão interligados e são, nestas situações, que os saberes são construídos, modificados e utilizados pelo trabalhador, não sendo possível considerar um saber se não em referência a um processo de trabalho específico. Nessa perspectiva, segundo Tardif (2014), não é possível “falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho:

o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF, 2014, p. 11). E, ao trabalhar sobre os saberes profissionais dos professores, “o saber dos professores é o saber **deles** e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.” (TARDIF, 2014, p. 11, grifo do autor). Nessa direção, Almeida e Biajone (2007) avaliam que a inter-relação entre a prática docente e a construção de saberes torna os professores um grupo específico que, para existir e exercer seu ofício, precisa dominar, integrar e mobilizar tais saberes.

Ainda para Tardif (2000), saberes profissionais são diferentes dos conhecimentos difundidos durante a formação universitária, e a prática de trabalho não é simplesmente o local de aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, como salientado a seguir:

(...) na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui [os conhecimentos universitários] e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual se vêm jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente. (TARDIF, 2000, p. 12)

Com base em seus estudos sobre os saberes profissionais docentes, Tardif (2000; 2014) afirma que tais saberes possuem algumas características: são sociais, temporais, personalizados, situados, variados e heterogêneos, como passaremos a verificar.

Em primeiro lugar, o saber profissional é um saber *social* (TARDIF, 2014). É social, porque é um saber compartilhado por todo um grupo de professores que teve uma formação minimamente comum e que atua numa mesma organização, submetidos a uma mesma estrutura de trabalho, sejam físicas, financeiras, organizacionais, legais, políticas, etc. É social, ainda, por ser um saber que é legitimado por todo um sistema que orienta sua definição e utilização, composto por universidade, administração escolar, sindicato, associações profissionais, Ministério da Educação, etc. (TARDIF, 2014). Além disso, o saber é social, porque seu próprio objeto de trabalho são as práticas sociais, e ele é construído “no contexto de uma **socialização profissional**, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho” (TARDIF, 2014, p. 14, grifo do autor).

Além de ser um saber social, Tardif (2000; 2014) considera que os saberes profissionais são saberes *temporais*, tendo em vista três aspectos. Primeiramente, porque muito do que os professores sabem sobre o ensino ou sobre como ensinar decorre de sua própria história de vida e de seu percurso escolar. Ou seja, o autor avalia que as crenças e representações sobre a prática docente construídas durante a vida permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo, e os

licenciandos não as alteram ao passarem pela formação docente inicial. Em muitas situações, ao iniciarem o trabalho, como professores, muitos utilizam suas crenças para solucionar problemas profissionais.

Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo. (TARDIF, 2014, p. 20)

Em segundo lugar, a temporalidade do saber vai além da história pessoal e familiar do professor. Tardif (2000) afirma que os saberes são temporais ao considerar os primeiros anos da prática profissional como fundamentais para a construção da identidade profissional. Nesse sentido, o início da carreira, os primeiros cinco anos, são cruciais na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação de sua experiência fundamental (TARDIF, 2000; 2014). “A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional. (TARDIF, 2014, p. 51, grifo do autor). E, por último, Tardif (2000) considera os saberes temporais, por serem utilizados e se desenvolverem ao longo de uma carreira, que possui fases e mudanças durante o percurso profissional docente.

Uma terceira característica reconhecida por Tardif (2000) é a de que os saberes profissionais são *personalizados* e *situados*. De acordo com o autor, os saberes são personalizados, por não se tratarem de saberes formalizados ou objetivados, “mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho” (TARDIF, 2000, p. 15). Além disso, são saberes contextualizados, construídos e utilizados a partir de uma situação de trabalho específica e nela ganham sentido. Ao contrário dos conhecimentos universitários, que visam sua generalização e transferência para serem utilizados em várias situações, os saberes encontram-se incrustados e colados à situação de trabalho na qual são mobilizados.

Uma quarta característica apresentada por Tardif (2000) refere-se ao fato de os saberes profissionais serem *variados* e *heterogêneos*, podendo ser analisados a partir de três aspectos. Em primeiro lugar, os saberes são variados e heterogêneos, porque têm origem em diversas fontes: saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das Ciências da Educação e da Pedagogia) e experienciais (TARDIF, 2014). Como sintetizado pelo autor:

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados

pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor. (TARDIF, 2000, p. 14)

Segundo Tardif (2014), saberes *profissionais* ou saberes *pedagógicos* são aqueles transmitidos⁸ pelas instituições de formação de professores, e são apresentados como doutrinas ou concepções advindas de reflexões sobre a prática educativa, que conduzem a esquemas de representação e orientação da prática educativa.

Os saberes *disciplinares* são aqueles socialmente definidos e selecionados pela instituição universitária para serem transmitidos nos cursos e departamentos, por meio das diversas disciplinas oferecidas na formação inicial e continuada (TARDIF, 2014).

Os saberes *curriculares* apresentam-se como modelos da cultura erudita e de formação para esta cultura, sendo categorizados pela instituição escolar em discursos, objetivos, conteúdos e métodos, sistematizados sob a forma de programas escolares, os quais os professores devem aprender a aplicar (TARDIF, 2014).

Por último, os saberes *experienciais* são aqueles desenvolvidos pelos professores no exercício de suas funções e em sua prática, baseados em seu cotidiano e em seu conhecimento do contexto. São saberes que emergem da experiência e são por ela validados, para serem, então, incorporados à identidade profissional do docente. Segundo Tardif (2014):

Os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. (*Op. cit.*, p. 54)

Além das diversas origens, os saberes profissionais, como já afirmamos, são variados e heterogêneos, também, por não formarem um repertório único de conhecimentos com origem em uma única disciplina ou concepção de ensino. Isso faz com que todos possam vir a ser utilizados pelo docente em sua prática, em função dos vários objetivos que ele pretende atingir, simultaneamente, em seu processo de trabalho (TARDIF, 2000). E é a busca de diferentes objetivos que Tardif (2000) discute, ao apresentar o terceiro aspecto, relacionado à heterogeneidade e variabilidade dos saberes, pois, para alcançar uma diversidade de objetivos, diferentes tipos de conhecimento, competências e aptidões são exigidos do profissional.

Tardif (2014) afirma, no entanto, que os saberes que dão origem ao saber profissional estão imbricados de tal forma que é impossível separá-los:

⁸ O termo “transmitido” foi o utilizado pelo autor e o manteremos aqui. No entanto, ao longo do trabalho, o termo “transmissão” será utilizado na perspectiva psicanalítica, a qual remete que no ato de educar a transmissão envolve aspectos subjetivos, inconscientes.

(...) o saber profissional está de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. Ora, quando estes saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento. (TARDIF, 2014, p. 64)

A partir da análise sobre os saberes profissionais, Tardif (2000, 2014) caracteriza a formação docente. De acordo com o autor, “na formação inicial, os saberes codificados das Ciências da Educação e os saberes profissionais são vizinhos, mas não se interpenetram nem se interpelam mutuamente” (TARDIF, 2000, p. 18).

Conforme os estudos de Bezerra (2018), os saberes da experiência funcionariam como núcleo essencial do saber docente, pois os professores transformam os saberes disciplinares e curriculares, com os quais mantêm uma relação de exterioridade, a partir da vivência de situações de ensino e aprendizagem. Portanto, os saberes não são construídos da mesma forma que a formação docente inicial elaborou, já que os professores os vão filtrando à medida que se apropriam deles, colocando-os em prática de maneira personalizada (BEZERRA, 2018). Para Gariglio e Burnier (2012), é a partir dos saberes experienciais que os docentes elaboram seus modelos de referência da profissão, já que:

(...) o corpo docente, na impossibilidade de transpor linearmente para a sua prática docente os saberes das disciplinas, do currículo e da formação profissional, constrói intermediações e traduções, que, por sua vez, terminam influenciando o próprio professor, levando-o a produzir outros saberes por meio dos quais pode compreender e dominar sua prática. Esses saberes constituem os fundamentos da competência dos professores, julgando, com base neles, sua formação anterior, a pertinência e a validade das reformas introduzidas por políticas educacionais nos programas ou nos métodos, assim como na resolução de problemas e conflitos advindos do exercício profissional. (GARIGLIO & BURNIER, 2012, p. 217)

Assim, a formação inicial para a docência deve contemplar a formação teórica e também a formação prática. Para Tardif e Raymond (2000), a formação do profissional deve fornecer, aos futuros professores, conhecimentos teóricos e técnicos que os preparem para o trabalho. Nesse sentido, a formação teórica precisa ser completada com uma formação prática, ou seja, com uma experiência direta do trabalho, na qual o futuro docente possa se familiarizar com o ambiente e assimilar, progressivamente, os saberes que lhe serão necessários na realização de suas atividades (TARDIF & RAYMOND, 2000).

Contudo, segundo Tardif (2000; 2014), os cursos de formação docente inicial são concebidos a partir de um modelo “aplicacionista” do conhecimento, ou seja, os estudantes passam por disciplinas pelas quais irão adquirir conhecimentos que devem ser aplicados posteriormente nos estágios. E, ao se formarem, vão trabalhar sozinhos, aprendendo o ofício docente na prática e concluindo, muitas vezes, que aqueles conhecimentos não eram adequados

ao cotidiano de trabalho (TARDIF, 2000). O autor reconhece, ainda, uma desarticulação entre pesquisa, formação e prática docente nesta lógica, como pode ser observado a seguir:

Esse modelo aplicacionista não é somente ideológico e epistemológico, é também um modelo institucionalizado através de todo o sistema de práticas e de carreiras universitárias. Por exemplo, a pesquisa, a formação e a prática constituem, nesse modelo, três polos separados: os pesquisadores produzem conhecimentos que são em seguida transmitidos no momento da formação e finalmente aplicados na prática. (TARDIF, 2000, p. 18)

Este modelo tradicional “aplicacionista” é reconhecido a partir de uma lógica disciplinar e, não, de uma lógica profissional, focada na realidade de trabalho dos docentes. E a lógica disciplinar é extremamente fragmentada e especializada, com o foco em questões de conhecimento e, não, de saberes da ação (TARDIF, 2000). “Em uma disciplina, aprender é conhecer. Mas, em uma prática, aprender é fazer e conhecer fazendo” (TARDIF, 2000, p. 19).

Nessa perspectiva, Almeida e Biajone (2007) afirmam que a formação inicial nas Licenciaturas deveria promover outras práticas e instrumentos de formação, em parceria com os professores que se encontram no exercício da profissão, como estudos de caso, estágios de longa duração, memória profissional, análise reflexiva, problematizações, etc. As novas práticas transformariam os professores em atores mais ativos no processo formativo, atuando como mentores, tutores e responsáveis, de fato, pelos estágios. Podemos citar como uma prática que resgata alguns elementos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a política pública federal de formação de professores conduzida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Guimarães (2019), ao analisar o trabalho formativo desenvolvido nesse Programa, afirma que:

Nessas situações, os professores olham suas práticas de outras maneiras, a partir do olhar dos outros (colegas, licenciandos, etc.) e “retraduzem” sua formação inicial. (...) Ao mesmo tempo, os estudantes em formação, quando em diálogo com professores regentes, vivem a oportunidade de contato com o saber em construção, participando com suas interrogações, seus encantamentos, suas interpretações. (GUIMARÃES, 2019, p. 80)

Em relação à pesquisa sobre os saberes e trabalho docente, Tardif (2000) considera ser necessário que ela tenha como base os saberes dos professores e, a partir daí, construa um repertório de conhecimentos necessários à formação docente. Desse modo, Tardif (2014) apresenta uma preocupação com a pesquisa sobre o saber docente, considerando que há uma profusão de pesquisas a respeito do tema, mas não é clara a concepção de saber em jogo (TARDIF, 2014).

Tendo em vista as diferentes formas de conceituar o saber, Tardif (2014) define que ele tem relação com a argumentação, ou seja, a capacidade de o sujeito tentar validar uma ação ou

proposição com argumentos e operações discursivas, como operações lógicas, retóricas, empíricas, etc., denominado, por ele, de *exigências de racionalidade*. Dessa forma, Tardif (2014) denomina como *saber*:

(...) unicamente os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade. Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos, etc., o meu discurso ou a minha ação diante de um outro ator que me questiona sobre a pertinência, o valor deles, etc. (*Op. cit.*, p. 199)

Conforme explicam Gariglio e Burnier (2012), a exigência de racionalidade diz respeito à capacidade dos professores em explicar, com argumentos claros, os objetivos e finalidades das estratégias de ensino utilizadas. Nesta perspectiva, saber algo não significa apenas fazer um julgamento sobre um fato ou sobre sua própria ação, mas, sim, ser capaz de estabelecer razões para esse julgamento, que possam validar um pensamento, uma proposição, um ato, um meio (GARIGLIO & BURNIER, 2012).

No entanto, Tardif (2014) destaca o fato de que o saber consciente do professor é limitado. O professor não é consciente de tudo o que faz em sua prática; ele nem sempre consegue racionalizar sobre qual o motivo de agir de determinada maneira. Além disso, o autor afirma que, muitas vezes, as ações do professor têm consequências imprevistas, não intencionais, e que ele não sabe dizer de sua existência, pois, se os professores soubessem sobre tudo o que fazem, não seria possível explicar o motivo de reproduzirem fenômenos que conscientemente se demonstram contrários a eles (TARDIF, 2014). A questão é considerada como crucial para se compreender o saber docente e a profissão decente:

A relação entre o saber do professor e sua atividade não é uma relação de transparência perfeita nem de domínio completo: a ação cotidiana constitui sempre um momento de alteridade para a consciência do professor. Não fazemos tudo aquilo que dizemos e queremos; não agimos necessariamente como acreditamos e queremos agir. Em suma, a consciência do professor é necessariamente limitada e seu conhecimento discursivo da ação, parcial. (TARDIF, 2014, p. 213)

Portanto, Tardif (2014) reconhece a limitação do saber discursivo como apenas parte do “saber-ensinar” do professor. Na prática docente, o professor colocará em movimento competências, atitudes e recursos que foram incorporados ao seu trabalho, mesmo que o faça sem ter, necessariamente, uma consciência explícita.

Neto e Costa (2016) ressaltam que nem toda experiência se torna um saber consciente, mas todo saber emerge de uma experiência que marca o sujeito. Assim, é por meio do autoconhecimento e da relação com os outros que os saberes são construídos *na e pela* experiência.

Segundo Tardif e Raymond (2000), os saberes são construídos a partir da história de vida do sujeito, não somente dos aspectos intelectuais, mas também emocionais, afetivos, pessoais e interpessoais. Em se tratando dos saberes docentes, para compreendê-los, é necessário percorrer a história de vida e profissional do sujeito, com suas evoluções e transformações, “história e carreira que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços” (TARDIF & RAYMOND, 2000, p. 237).

Dessa forma, quando se trata da formação inicial, é fundamental a experiência no contexto escolar para a seleção, a lapidação e a produção dos saberes pedagógicos, como asseguram Gariglio e Burnier (2012). A construção dos saberes docentes é importante tanto para os professores que recebem os licenciandos, quanto para os que estão em formação. Como afirma Diniz-Pereira (2015), a troca de experiências que a prática cotidiana escolar permite entre pares é uma das formas de se objetivar e registrar o saber da experiência.

Portanto, a teoria de Maurice Tardif nos ajuda a examinar diferentes aspectos que estão presentes ao longo da formação inicial dos graduandos e que são, muitas vezes, negligenciados na formação universitária, por enfatizar mais fortemente os saberes curriculares e disciplinares. Tardif (2000; 2014) nos chama a atenção para a importância dos saberes da experiência e como eles se fazem necessários na construção profissional do sujeito. É a partir de experiências pessoais e sociais que o profissional elabora e transforma sua prática, e tais experiências podem ser muito enriquecedoras para o percurso de formação profissional quando realizadas durante a Graduação (formação inicial), como ocorre com os mediadores participantes desta pesquisa.

No entanto, Tardif (2014) considera apenas como centrais aqueles saberes que o sujeito consegue racionalizar, que ele expressa para justificar suas escolhas de forma objetiva, o que nem sempre é possível, conforme o próprio autor admite. Muitas vezes, os sujeitos não sabem explicar por que assumem determinadas práticas ou como foi o percurso de construção daquele saber, indicando a presença de fatores que nem sempre se colocam no campo da racionalidade. Considerando-se a relevância deste julgamento para nossa pesquisa, retomaremos esta problematização mais à frente, dando-lhe maior consistência. Dedicaremos o próximo item à temática da relação com o saber, ponto que se mostrou também relevante para esse estudo.

3.2 Bernard Charlot e o saber na relação do sujeito com o mundo

Enquanto Tardif (2014) postula que o saber se constrói na experiência, para Bernard Charlot (2000) o saber se constrói na relação de um sujeito consigo e com os outros. De acordo com os estudos de Penna e Santos (2010), Charlot deu início à discussão de sua teoria sobre do

saber na década de 1970, enquanto pesquisava o percurso escolar de estudantes que viviam situações de sucesso ou fracasso escolar. O autor buscava compreender como crianças e jovens de camadas populares alcançavam o sucesso em seus estudos, já que o apresentado em outras teorias era que o fracasso escolar fosse o resultado mais comum nessa população (PENNA & SANTOS, 2010). Foi na década de 1980 que Bernard Charlot introduz a expressão *relação com o saber* em suas pesquisas na área da Educação, dando origem ao seu livro “Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria”, lançado na década de 1990 (SILVA, 2008; TRÓPIA & CALDEIRA, 2011). Nesta sua obra, Charlot (2000) afirma que o saber é relação construída por um sujeito singular, na dimensão simbólica, ativa e temporal, e enfatiza o aspecto relacional presente na construção do saber.

Para Charlot (2000), o conceito de saber implica o sujeito, pois não há saber senão para um sujeito, que possui relação consigo e com os outros, e que foi produzido em uma confrontação interpessoal. Para o autor, o sujeito é, ao mesmo tempo, um ser humano, singular e social, já que está inserido numa organização social, que ocupa uma determinada posição social, embora possua uma história única. Produz sentidos e significados sobre si e sobre o mundo, movido por seus desejos (PENNA & SANTOS, 2010; TRÓPIA & CALDEIRA, 2011).

Segundo Charlot (2000), o saber é *relação*, portanto, não há saber que não esteja inserido em algum tipo de relação com o saber. Além disso, o saber é construído dentro de uma história coletiva e passa por processo de validação, capitalização e transmissão no coletivo.

Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros. Implica uma forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo. (CHARLOT, 2000, p. 63)

Charlot (2000) faz uma distinção entre *saber* e *aprender*. Na sua visão, aprender é diferente de adquirir um saber, mesmo que o entendimento seja do saber como conteúdo intelectual – saber-objeto, ou seja, aprender pode significar adquirir um saber-objeto. Dito de outra forma, “aprender pode ser apropriar-se de um objeto virtual (o saber), encarnado em objetos empíricos (por exemplo, os livros), abrigado em locais (a escola...), possuído por pessoas que já percorreram o caminho (os docentes...)” (CHARLOT, 2000, p. 68). Mas aprender tem sua dimensão de saber à medida que, segundo o autor, é sempre uma relação com o outro, seja outro sujeito com quem compartilha seu mundo, quanto com o outro que está presente dentro de si.

A partir deste entendimento entre saber e aprender, Trópia e Caldeira (2011) afirmam que a perspectiva de Educação de Charlot é de que a Educação deve ser algo a mais do que o

simples acúmulo de conteúdos intelectuais, o saber-objeto. Neste sentido, é função da Educação abordar os processos por meio dos quais o sujeito desenvolve uma relação com o saber.

Ainda para Charlot (2000), a relação com o saber é relação do sujeito consigo mesmo, pois sempre há uma construção de si mesmo e da imagem de si. Além disso, o processo compreende uma dimensão de identidade, pois a história do sujeito está sempre implicada, suas expectativas, suas referências, sua concepção de vida, sua relação com os outros e a imagem de si que se quer transmitir aos outros (CHARLOT, 2000).

Para compreender os processos de relação com o saber na teoria de Charlot, são importantes os conceitos de mobilização, sentido e atividade (BICALHO & SOUZA, 2014; FEITOSA, 2013). O conceito de mobilização remete à questão de movimento. É colocar-se em movimento e acionar recursos necessários para o aprender. Assim, como afirma Feitosa (2013), o processo de apropriação de um saber envolve um sujeito mobilizado, quem se coloca em movimento.

A mobilização ocorre, portanto, em função de uma atividade. Conforme Bicalho e Souza (2014), o uso do termo *atividade* tem o objetivo de destacar que há um sujeito presente e que realiza uma atividade a partir da atribuição de um sentido. Ou seja, a mobilização para uma atividade ocorre quando ele estabelece uma relação com algum aspecto ou fatos de sua vida, e produz uma inteligibilidade acerca de algo (BICALHO & SOUZA, 2014). Dessa forma, os conceitos de *mobilização*, *atividade* e *sentido* são importantes para a compreensão na teoria de Charlot, da relação com o saber e o aprender, como sintetizado por Rego e Bruno (2010): “Só aprende quem estuda, quem tem uma atividade intelectual. Mas só faço um esforço intelectual se a atividade tem sentido para mim e me traz uma forma de prazer. Portanto, a questão da atividade, do sentido e do prazer é central” (REGO & BRUNO, 2010, p. 151).

Charlot (2000) postula que a relação com o saber é uma forma de endereçamento ao mundo. A relação com o saber é sempre o ato de um sujeito, e só há sujeito em uma relação com o outro e com o mundo. Neste ponto, Charlot (2000) introduz três dimensões para abordar o conceito: a rede de significados em jogo, o espaço onde ocorrem as atividades e a inscrição no tempo. “A relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como **conjunto de significados**, mas, também, como **espaço de atividades**, e se inscreve **no tempo**” (CHARLOT, 2000, p. 78, grifos do autor).

Esta relação com o mundo como rede de significados refere-se aos sistemas simbólicos aos quais o sujeito está imerso, ou submetido, em especial, à linguagem. E é neste universo de significados que se estabelecem as conexões do sujeito com os outros e com ele mesmo (CHARLOT, 2000).

Além dos sistemas simbólicos, a relação com o saber se dá a partir de uma atividade do sujeito. Esta dimensão implica que o sujeito se relaciona com algo externo a ele, ou seja, há uma dimensão de exterioridade na relação com o saber, segundo Charlot (2000).

Por último, o pesquisador demarca que a relação com o saber se inscreve no tempo, pois a relação do sujeito consigo, com os outros e com o mundo é construída, continuamente, ao longo do tempo.

A partir destes princípios, Charlot (2000) caracteriza o conceito de saber nos seguintes aspectos:

- A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender;
- A relação com o saber é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com “o aprender” e o saber;
- Ou, sob uma forma mais “intuitiva”: a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (CHARLOT, 2000, pp. 80-81)

A partir do conceito de relação com o saber e sobre como apreendê-la, o autor também propõe uma elaboração que se debruça sobre o tema, indagando: “Que faz o pesquisador que estuda a relação com o saber?” (CHARLOT, 2000, p. 79). A questão é respondida da seguinte maneira: “Estuda relações com lugares, pessoas, objetos, conteúdos de pensamento, situações, normas relacionais, etc., na medida em que, é claro, está em jogo a questão do aprender e do saber” (*Op. cit.* p. 79).

Rego e Bruno (2010) trazem uma importante contribuição no entendimento da teoria da relação com o saber, ao assinalar que ela comporta uma maneira de perguntar sobre o sujeito, e não uma resposta. “Na França, já ouvi professores dizendo: ele fracassa, porque não tem relação com o saber. É um erro: cada um tem uma relação com o saber, inclusive quando não gosta de estudar” (REGO & BRUNO, 2010, p. 151).

Portanto, analisar o vínculo com o saber envolve investigar as relações com a escola, professores, pais, amigos, com as máquinas, com o futuro, etc. Além disso, a análise diz respeito às conexões estabelecidas com um sujeito em particular, ou seja, a investigação se trata da relação que um sujeito, singular, estabelece com o saber, como afirmado por Charlot (2000).

Maurice Charlot (2000) se aproxima da Psicanálise em sua teoria, ao abordar a noção de desejo, considerando o conceito importante para indicar o que mobiliza o sujeito em sua relação com o saber. Em entrevista concedida a Rego e Bruno (2010), Charlot explica que sua

teoria parte do pressuposto de que o sujeito nasce incompleto e vive em busca de algo que poderia completá-lo, mas que nunca alcança a completude. Assim, é pela incompletude que o sujeito entra na relação com outros sujeitos (REGO & BRUNO, 2010). Charlot concebe, portanto, uma teoria, partindo de uma expressão utilizada inicialmente por Lacan – relação com o saber – para compreender as raízes do desejo de aprender e saber. “Para aprender, devo me mobilizar numa atividade intelectual. Qual é o motor desta mobilização? Um desejo” (REGO & BRUNO, 2010, p. 152).

Portanto, “o conceito de relação com o saber implica o desejo: não há relação com o saber senão a de um sujeito: e só há sujeito *desejante*” (CHARLOT, 2000, p. 81). Quer dizer, o desejo é o que mobiliza, e é o sujeito desejante que é pesquisado em sua relação com o mundo.

O objeto do desejo está sempre, já, presente: é o outro, o mundo, eu próprio. A **relação** é que se particulariza, não é o objeto da relação que se torna particular: o desejo do mundo, do outro e de si mesmo é que se torna desejo de aprender e saber; e, não, o “desejo” que encontra um objeto novo, “o saber”. (CHARLOT, 2000, p. 81, grifo do autor)

Ainda uma diferenciação importante apresentada por Charlot (2000) é a da relação *com* o saber e as relações *de* saber. A relação *com* o saber se trata de uma relação social, em que o sujeito está inserido em um mundo estruturado por vínculos sociais, que também são relações de saber. Porém, as relações *de* saber são consideradas a partir da ideia de aprender, configuram uma relação social criada a partir de diferenças de saber, como, por exemplo, a relação existente entre médico e paciente ou engenheiro e operário, sem desconsiderar que cada um dos sujeitos mantém sua relação *com* o saber (CHARLOT, 2000). “A relação com o saber se constrói em relações sociais de saber. Mostrá-lo, analisar suas modalidades e seus processos talvez seja a tarefa específica de uma sociologia da relação com o saber” (*Op. cit.*, 2000, p. 86).

A teoria de Charlot (2000) foi extremamente importante para a análise do saber na área da Educação. De acordo com Penna e Santos (2010), a teoria da relação com o saber contribuiu dando foco à singularidade do sujeito, pois enfatiza a compreensão não apenas da posição que o sujeito ocupa - sua posição na estrutura social -, mas qual sentido e significado o sujeito confere a este lugar que ocupa.

Entretanto, Voltolini (2018) alerta para o fato de que Charlot não estabelece uma diferenciação, ao longo de sua definição, entre o *saber* e o *conhecimento*.

Mesmo que partilhemos vários pontos implicados no conceito de relação com o saber, principalmente em relação ao seu potencial de restabelecer a devida complexidade à dimensão do saber, seus determinismos e dinâmica, não podemos deixar de destacar aqui a inexistência da distinção entre saber e conhecimento da qual essa noção faz prova. (VOLTOLINI, 2018, p. 83)

Em suma, na concepção de Charlot, o saber é um conceito amplo, que abarca a ideia de conhecimento e de outros elementos, inclusive os inconscientes, presentes em uma relação com o saber (VOLTOLINI, 2018). Sua concepção de relação com o saber traz contribuições para a o tema da formação docente, pois parte do pressuposto de que todos estabelecem relação com o saber e é importante compreendermos como se dá tal relação para cada sujeito, para se pensar quais sentidos e significados os graduandos atribuem às relações e vivências ocorridas durante a formação inicial. Apesar de Charlot abordar, explicitamente, em sua teoria, conceitos próprios da Psicanálise, como a noção de desejo e inconsciente, ele não aprofunda sua pesquisa diretamente nestes temas (SILVA, 2008).

3.3 A noção de saber na Psicanálise: o saber inconsciente

O conceito de saber é tratado de forma distinta na Psicanálise e na Educação. Para a Psicanálise, *saber* e *conhecimento* não são sinônimos. Como afirma Couto (2018), “o saber que interessa à Psicanálise está relacionado ao saber inconsciente, um saber *que não se sabe*”, referindo-se a Lacan [1969-1970]/(1992). A autora faz menção ao saber “que está entrelaçado ao sujeito, que derrapa no discurso e transborda pela palavra. É um saber que se difere da aquisição de conhecimento pela via da Educação: esse saber não pode ser ensinado, ele é transmitido” (COUTO, 2018, p.11).

As noções de saber e conhecimento são diferentes, mas, como afirma Lajonquière (2013), elas se encontram entrelaçadas e conformam o pensamento. Sendo assim, encontra-se no ato de educar a transmissão de conhecimento e de saber.

Diniz (2013) explicita que o conceito psicanalítico de *saber*, inaugurado por Freud, está inscrito no discurso do sujeito e não tem o mesmo sentido de conhecimento, ou seja, não se trata da relação entre um sujeito que sabe e a coisa sabida. Este saber está presente nos atos e escolhas do sujeito, mobilizados por um desejo de saber, mas nem sempre possível de ser nomeado. Segundo Diniz (2013), “de ordem inconsciente, tal saber designa o conjunto de determinações que regem a vida de um sujeito. Porém, ele é um saber que lhe escapa, no sentido de que ele o ignora” (DINIZ, 2013, p. 288).

Santos e Diniz (2003) nos apresentam uma distinção entre *conhecimento*, *experiência* e *saber*. Conhecimento trata-se do conhecimento legitimado, hegemônico, construído social e historicamente, validado como “conhecimento científico”. O conhecimento tácito é aquele produzido pela experiência do sujeito, experiência individual ou coletiva, mas que não está

formalizada. É o saber inconsciente, presente nos atos e escolhas que o sujeito faz, mas que nem sempre pode ser nomeado. É “o “saber” do qual nada se sabe, diferente do “saber” *objetivante*, que circula no nível da consciência. Essa dimensão articula o sujeito a um “desejo de saber” movido pelos enigmas que se lhe apresentam (p. 143). Desta forma, para a Psicanálise, a relação de um sujeito com o saber, além de trazer aspectos objetivos, supõe aspectos subjetivos marcados pela incidência do inconsciente (DINIZ, 2006).

Voltolini (2018) afirma que o sujeito não tem um saber inato que lhe orienta. O saber será construído sob influência daqueles que se ocupam de seus cuidados, os quais terão papel constitutivo no processo. É nesta relação, envolta pela linguagem, que um saber se constrói. Ele é o que orienta o sujeito em relação ao seu objeto de satisfação e à posição que o objeto ocupa no campo do Outro (VOLTOLINI, 2018).

Para compreender a noção de saber para a Psicanálise, é importante retomar os textos nos quais Freud elabora o conceito. Diniz (2006, 2013) informa que, desde 1905, no texto “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, Freud desenvolve o conceito de pulsão de saber e associa o saber ao conflito edípico. A criança passa pelo período de curiosidade e de pesquisa a respeito da sexualidade, quando se vê confrontada pela diferença entre os sexos. Quando esta curiosidade sexual sofre a ação do recalque, é sublimada e transformada em desejo de saber (DINIZ, 2006). Conforme ainda ressalta Diniz (2013):

(...) é a partir da experiência de confronto com a falta no Outro que o sujeito se vê confrontado com a própria falta, levando-o a interpelar, a questionar, a buscar o saber, a constituir o próprio saber. É, portanto, a marca da falta do Outro, nomeada como castração, que impulsiona o sujeito em direção ao saber. (DINIZ, 2013, p. 288)

Freud nomeou de *investigações sexuais infantis* o movimento de a criança buscar respostas diante da angústia da descoberta das diferenças sexuais. Como abordar o assunto diretamente traz mais angústia à criança, ela se utiliza de outros instrumentos para buscar respostas. Como afirma Ardito (2015), neste período da vida da criança, ela questiona tudo ao seu redor, dirigindo questionamentos a diversos objetos, porém as investigações sempre são de ordem sexual.

No texto “Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância”, Freud [1910]/(1969) faz importantes análises a respeito dos possíveis destinos das investigações sexuais infantis e discute como o saber inconsciente está presente no campo do conhecimento. Freud retoma uma memória de Leonardo da Vinci escrita em seus estudos sobre o voo dos pássaros, buscando compreender, a partir dela, a sede de conhecimento que o artista demonstrava. Pela teoria psicanalítica, Freud formula hipóteses para explicar o funcionamento do artista e afirma: “O

artista usara o pesquisador para servir à sua arte; agora o servo tornou-se mais forte que o seu senhor e o dominou” (FREUD, 1910/1969, p. 71).

Freud [1910]/(1969) postula que tal ânsia de conhecimento já estava presente desde a infância, e que as crianças atravessam um período de pesquisas sexuais infantis no qual “a curiosidade das crianças pequenas se manifesta no prazer incansável que sentem em fazer perguntas; isso deixa o adulto perplexo até vir a compreender que todas essas perguntas não passam de meros circunlóquios que nunca cessam, pois a criança os está usando em substituição àquela única pergunta que **nunca** faz” (FREUD, [1910]/1969, p. 72, grifo do autor). Ele se refere à pergunta sobre a origem dos bebês.

O período de pesquisa sexual infantil chega ao fim, segundo Freud [1910]/(1969), após um período de enérgica repressão sexual, e o impulso de saber terá, então, três possíveis destinos, “resultantes da sua relação primitiva com interesses sexuais” (*Op. cit.*, p. 73): a inibição do pensamento, o pensamento neurótico compulsivo ou a sublimação.

No primeiro caso, a pesquisa participa do destino da sexualidade; portanto, a curiosidade permanecerá inibida e a liberdade da atividade intelectual poderá ficar limitada durante todo o decorrer de sua vida, sobretudo porque, logo a seguir, a influência da educação acarretará uma intensa inibição religiosa do pensamento (...). Num segundo tipo, o desenvolvimento intelectual é suficientemente forte para resistir à repressão sexual que o domina. Neste caso, a pesquisa torna-se uma atividade sexual, muitas vezes a única, e o sentimento que advém da intelectualização e explicação das coisas substitui a satisfação sexual; mas o caráter interminável das pesquisas infantis é repetido no fato de que tal preocupação nunca termina e que o sentimento intelectual, tão desejado, de alcançar uma solução, torna-se cada vez mais distante. (...) O terceiro tipo, que é o mais raro e perfeito, escapa tanto à inibição do pensamento quanto ao pensamento neurótico compulsivo. É verdade que nele também existe a repressão sexual, mas ela não consegue relegar para o inconsciente nenhum componente instintivo do desejo sexual. Em vez disso, a libido escapa ao destino da repressão sendo sublimada desde o começo em curiosidade e ligando-se ao poderoso instinto de pesquisa como forma de se fortalecer. (FREUD, 1910/1969, pp. 73-74)

Lajonquière (2013) afirma que os três destinos da pulsão de saber são considerados ideais, pois, no limite, não é possível enquadrar o sujeito em um deles, já que a libido é “dividida” em diferentes destinos, percurso totalmente singular. “Assim, a **pulsão de saber** traça para cada sujeito um percurso tortuosamente singular à medida que parte de sua energia (a libido) e sucumbe ao recalque, parte sexualiza os conhecimentos e outra parte acaba se sublimando” (Lajonquière, 2013, p. 303, grifo do autor).

Portanto, com base em Freud, verificamos que o saber é produzido a partir das pesquisas sexuais infantis, na tentativa de responder ao enigma sobre a origem da vida. Como afirma Bastos (2003), “se as investigações sexuais infantis sucumbem, por um lado, ao recalque e, por outro, sofrem um deslocamento dos interesses sexuais para os não sexuais, sendo assim

dirigidas à curiosidade e ao conhecimento científico, podemos afirmar que a mola que impulsiona o desenvolvimento intelectual é da ordem do sexual” (BASTOS, 2003, p. 56).

A autora esclarece que, durante o período das pesquisas sexuais infantis, a confiança que a criança deposita no Outro sofre um abalo, já que ela não obtém respostas satisfatórias à sua questão, e inicia, a partir daí, um processo de separação que possibilitará aceder ao estatuto de sujeito. “É da marca da falta do Outro que se origina o impulso que fará o sujeito avançar em direção ao saber” (BASTOS, 2003, p. 57). Portanto, é a partir desta experiência de confrontação com a falta no Outro, que o sujeito percebe a sua própria falta, e se mobiliza na direção do saber, levando-o a construir o seu próprio (ARDITO, 2015). Conforme expresso por Carvalho (2008), o sujeito constrói um saber onde um vazio o convoca.

Como explicitado por Diniz (2011), é a falta que impulsiona o sujeito a buscar respostas para o que não tem como ser respondido. Desde a infância, ele tentará construir um saber que tampone o furo que é estrutural. No entanto, a Psicanálise nos alerta que não é possível preencher totalmente esta falta, conforme exposto pela autora:

É a falta que impulsiona o sujeito a buscar, no social e no cultural, respostas para o que não tem como ser respondido. A Psicanálise afirma que não é possível preencher a falta com o saber. Sempre haverá um resto como impossível de ser alcançado. Esse resto move o sujeito, numa busca interminável. Nessa perspectiva, o saber tem uma relação com o desejo, com o “não-todo”, com a falta, não sendo possível identificá-lo com a verdade. O saber nunca recobre a verdade. (DINIZ, 2011, p. 20)

Outra dimensão fundamental para a Psicanálise é que o saber inconsciente está relacionado ao desejo. De acordo com Lajonquière (1992), a falta que faz surgir o desejo é o que move o sujeito, buscando desvendar o enigma para encontrar o objeto perdido que traria plena satisfação, ou melhor, a completude primordial narcísica, no desejo materno. Como afirma Ardito (2015), o desejo surge, porque é impossível atender à demanda da criança da mesma forma como foi atendida da primeira vez: “desejo inconsciente de o sujeito querer saber aquilo que lhe falta, ou seja, encontrar uma razão para a falta” (ARDITO, 2015, pp. 67-68). Assim, o sujeito se move em direção ao conhecimento por nada saber sobre o desejo e por buscar negar a castração. A construção de conhecimento é uma defesa do sujeito diante da angústia de castração, uma tentativa de apagar o não saber sobre o desejo (ARDITO, 2015). Portanto, para a autora:

(...) o sujeito constrói conhecimento para controlar, racionalizar e explicar o mundo para não se encontrar com o real imponderável da castração e do desejo. É para se proteger da angústia que o sujeito começa a se interrogar e a interrogar o outro; no entanto, cada resposta vem carregada de um novo enigma, que o impulsiona a uma nova pesquisa, na tentativa de produzir uma teoria que responda totalmente às suas perguntas, porém sempre sem sucesso. (ARDITO, 2015, p. 70)

Sendo assim e também de acordo com Ardito (2015), o conhecimento científico tem o mesmo objetivo das teorias sexuais infantis, que é o de evitar o encontro com o insuportável do não saber, negando a existência do real impossível de ser acessado.

É necessário levarmos em consideração, porém, o saber inconsciente, quando estamos interessados em compreender os processos de formação profissional. A Psicanálise demonstra que, além de o acesso ao conhecimento, o objetivo da Educação precisa considerar o saber que é da ordem do inconsciente, e que qualquer esforço pedagógico que ignore a função da sexualidade no despertar do desejo de saber se mostrará ineficaz (BASTOS, 2003; 2018).

Se, para Freud, o saber está no campo do inconsciente, para Lacan, está na dimensão do significante. Segundo Couto (2018), a proposta de Lacan é ultrapassar as dimensões do campo da interpretação e decifração, a dimensão da palavra utilizada por Freud, para incluir o que vai além da palavra, a dimensão do gozo. Lacan [1969-1970]/(1992) afirma que o saber é o que faz limite ao gozo.

Em seu “Seminário 16, De um Outro ao outro”, Lacan [1968-1969]/(2008) pergunta: “Saber algo não é sempre algo que se produz como um clarão?” (p. 196). E esclarece: “O saber é isto: alguém lhes apresenta coisas que são significantes e, da maneira como estas lhes são apresentadas, isso não quer dizer nada, e então vem um momento em que vocês se libertam, e de repente aquilo quer dizer alguma coisa, e é assim desde a origem” (LACAN, 1968-1969/2008, p. 196).

No “Seminário 17: o avesso da Psicanálise”, Lacan traz a noção de discurso como indo além das palavras, um discurso como estrutura, que permeia todo laço social (LACAN, 1969-1970/1992). Para a Psicanálise, o discurso vai além da linguística, não é aquilo que se diz, o concreto produzido pela fala de alguém, mas um liame social instaurado pelo instrumento da linguagem, que inclui um elemento que está fora da cadeia significante, nomeado como *objeto a* pela Psicanálise, objeto causa de desejo (BASTOS, 2003). Segundo Bastos, as relações sociais entre os sujeitos são feitas de libido e intermediadas pela linguagem:

Dito de outro modo, os laços sociais estabelecem-se a partir do discurso, pois sempre que tomamos a palavra, ocupamos um determinado lugar e colocamos o outro em determinada posição, disso decorre uma determinada produção que terá a ver com uma determinada verdade. (BASTOS, 2003, p. 74)

Nesta perspectiva, Bastos (2003) conclui que o discurso é um instrumento de linguagem que instaura um determinado número de relações estáveis, estabelecendo modalidades de relação social. Lacan formulará estas modalidades em quatro discursos: o discurso do mestre, o discurso universitário, o discurso da histérica e o discurso analítico. É possível localizar o

lugar do saber em cada um dos discursos propostos por Lacan, conforme também descrito por Rahme (2014).

No *discurso do mestre*, o saber está no campo do outro e, não, no campo do agente. Dessa forma, o agente desconhece aquilo que o mobiliza e não tem acesso ao que produz o mais-de-gozar (RAHME, 2014). “Desconhecimento que garante ao senhor sua posição, já que o mestre não seria senhor se supusesse existir saber no escravo” (p. 61).

No *discurso da histérica*, o agente demanda que o outro produza saber, o que funciona como resposta às questões do agente, sujeito barrado. O sujeito faltante, com sua insatisfação intrínseca, endereça-se ao outro em busca de respostas e, assim, provoca a emergência do desejo de saber, fazendo com que o saber ocupe o lugar de produção (RAHME, 2014).

No *discurso do analista*, o saber ocupa lugar de verdade. Como explica Rahme (2014), o saber ocupando esta posição significa que o que o sujeito pode saber funcionar para ele o registro de verdade. Desse modo, o “que se espera de um psicanalista é [...] que faça funcionar seu saber em termos de verdade. É por isto mesmo que ele se confina em um semi-dizer,” conforme Lacan (1969-1970/1992, p. 50).

Já no *discurso universitário*, o saber ocupa o lugar de agente, sustentando a verdade, ou o imperativo da Ciência, de que é necessário sempre saber mais. E assim, provoca no sujeito o sentimento de nada saber, de que não tem acesso à verdade, colocada no lugar de significante mestre (RAHME, 2014).

Posteriormente, Lacan acrescenta um quinto discurso, o *discurso capitalista*, como uma variação do discurso do mestre. Neste, segundo Rahme (2014), “o saber é transformado em mercadoria, passando a valer de acordo com o que se pode vender e comprar” (*Op. cit.*, p. 70).

Portanto, a Psicanálise, conforme afirmado por Ardito (2015), nos traz como contribuição a ideia de que mesmo o conhecimento, entendido como conhecimento científico, é marcado pelos conflitos e angústias do sujeito que está buscando conhecimento, ou seja, não é uma ação consciente, livre de determinações inconscientes. Enquanto a Ciência busca escamotear o sujeito, a Psicanálise o coloca em evidência no processo de busca de conhecimento. Como a autora afirma:

É preciso apreender que há um saber que não se conhece, não tendo somente a consciência como lugar e, por isso, impossível de dizer exatamente o que se quer, tornando os enunciados incompletos e, assim, sem existir um saber que se admita como total. (ARDITO, 2015, p. 73)

Diniz (2013) considera que, como o saber tem relação com o desejo, com a falta, é possível dizer também de sua disjunção com a verdade. Para a Psicanálise, só é possível o acesso ao real, por meio de ficções, não sendo possível o acesso a uma verdade absoluta, a uma

verdade pura, ou seja, a verdade se inscreve a partir da linguagem, a partir do que o sujeito diz. Dessa forma, Diniz (2013) afirma que, assim como não existe uma verdade toda, não há um saber verdadeiro, ambos serão sempre parciais:

Então, para Lacan, o que se denomina saber é uma posição em relação à ignorância. Ele afirma que é a paixão pela ignorância que deve guiar nossa relação com o saber. Paixão pela ignorância não quer dizer paixão por nada saber, mas estar mobilizado pelo que não se sabe. (DINIZ, 2011, p. 20)

Portanto, para a Psicanálise, o saber é um saber inconsciente, furado, lacunar, singular, no qual se diz mais do que se sabe, um saber que é do sujeito, mas que ele não conhece (ARDITO, 2015). Como explicitado por Ardito (2015), o saber não está dado *a priori*, não sendo possível apreendê-lo apenas objetivamente pelo método específico de investigação. A objetivação é uma de suas dimensões.

Sendo assim, como é possível apreender o saber? De acordo com Diniz (2006):

É a verdade que se coloca no destino do sujeito em sua relação com o saber, que a Psicanálise vai buscar decifrar através de sonhos, chistes, atos falhos, sintomas e que, mesmo decifrando-as, só o fará parcialmente, posto que essa verdade fala sobre sua relação impossível com o sexo. (DINIZ, 2006, s/p)

Enquanto a Pedagogia tem como foco a aquisição do conhecimento, numa relação com o meio de causa e efeito, a Psicanálise entende o processo de aprendizagem como a construção de um saber pessoal, a partir do conhecimento que vem do Outro (ARDITO, 2015). Ou seja, o sujeito elabora o saber em uma dupla dimensão, a do conhecimento formalizado e do não saber que está presente nas relações educativas. Como afirmam Assali e Amâncio (2005):

A Psicanálise lacaniana nos ensina que o saber é sempre incompleto, muito diferente do que é para a Pedagogia, a Medicina e a Psicologia. O conhecimento pode tentar causar o efeito de completude, mas também se descobre que é sempre parcial. A grande contribuição de Freud e de Lacan é poder caminhar pelo saber sem ter que dar conta de tudo, sem ter que ser completo. Acreditamos que esse é o grande desafio da escola, quicá da Educação: poder não dar conta de tudo, poder ser incompleta. (ASSALI & AMÂNCIO, 2005, p. 84)

Nessa perspectiva, Voltolini (2011) nos traz uma distinção entre *transmitir* e *ensinar*. Na perspectiva do autor, ensinar envolve uma intencionalidade consciente e deliberada, no intuito de passar uma significação, enquanto transmitir envolve uma ausência de intenção consciente.

Assim sendo, a herança que deixamos, como educadores, através da educação ao outro, que se refere a nós transferencialmente, depende sempre de fatores que só parcialmente podemos controlar. E há outra parte que, ao contrário, nos controla, condicionando nossa palavra e sobre a qual pouco ou nada podemos fazer. (VOLTOLINI, 2011, p. 36)

Dessa forma, conforme afirma Gurski (2015), o ato de educar pressupõe um saber que extrapola o conhecimento, no qual a questão da transferência está em jogo. “Aprender, seja quem for o sujeito, é invariavelmente aprender com alguém sobre algo que constitui um saber que faz laço entre os que vieram antes e os que virão depois” (GURSKI, 2015, p. 113).

Como considera Diniz (2006), a relação do sujeito com o saber envolve aspectos objetivos e subjetivos, marcados pelo inconsciente. E compreender os aspectos subjetivos presentes na relação do sujeito com o saber pode trazer importantes contribuições nos estudos a respeito da inserção no campo profissional, especialmente quando várias angústias e ansiedades emergem diante da realidade, na busca de estratégias de atuação do profissional (DINIZ, 2006).

Nesse sentido, a noção de saber na perspectiva psicanalítica nos ajuda a analisar a formação inicial e os aspectos subjetivos presentes no processo. Voltolini (2018) nos orienta que, se o objetivo é formar professores, a realidade que eles constroem deve nos interessar. A verdade que sua narrativa revela não é a da correspondência com os fatos, mas aquela que expressa a implicação do sujeito e de seu saber com o que é relatado. “Sem compreender e levar em conta o atravessamento pulsional no campo do saber, parece inevitável produzirmos profissionais ‘desbussolados’, condenados a ficarem perdidos em seu campo de trabalho e ressentidos com sua própria formação” (VOLTOLINI, 2018, p. 78).

Bastos (2018) ressalta que a formação de professores fundamentada na Psicanálise contempla as noções de sujeito do inconsciente e a relação com o saber “enquanto um não sabido inexoravelmente desconfortável para quem, no exercício docente, supõe ter que tudo saber para ser competente” (BASTOS, 2018, p. 130). Porém, Pereira, Santiago e Lopes (2009) afirmam que:

A Educação não se reduz apenas a receitas formatadas, a alguns saberes planejados ou a racionalizações de comportamento, mas a um sistema de gestos, valores, proibições, pulsões e subversões que devem ser descritos noutra feixe de relações. Educadores constroem saberes da experiência nas relações do dia a dia que os levam a superar seus problemas concretos, a tomar decisões efetivas e imediatas, a inventar surpresas no cotidiano diante do desinteresse de alguns, enfim, a agir nas condições de incerteza, sobre as quais a Psicanálise parece ter algo a dizer. (*Op. cit.*, p. 142)

Portanto, o conceito de saber, como discutido pela Psicanálise, contribui para a discussão do tema deste trabalho, no sentido de investigar como os futuros professores constroem sua posição de educadores, a partir da sua experiência como mediadores, bem como os efeitos do processo para a sua formação. Entendemos que o saber construído durante a experiência de atuação como *mediador escolar* não passa apenas pelo conhecimento formal e pelo plano da consciência, mas traz questões que os sujeitos conseguem elaborar e outras que

lhes escapam. Diante disso, esta pesquisa tem como propósito identificar os elementos que particularizam a atuação do mediador e seus efeitos para a formação inicial dos graduandos.

Dessa forma, tendo como referência as discussões sobre a função do mediador escolar na sala de aula regular, bem como a importância de uma formação inicial que compreenda a perspectiva da educação inclusiva, analisaremos, nesta pesquisa, a partir dos conceitos de saber e conhecimento, uma experiência de graduandos que atuaram como mediadores escolares em uma escola da Rede Pública Federal. Para tanto, será explicitado, no próximo Capítulo, o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento da presente investigação.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta dissertação parte dos princípios da pesquisa qualitativa, que tem como foco o sujeito e os significados “por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam condutas dos atores sociais” (GATTI & ANDRÉ, 2010, p. 30).

Mais especificamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva nos moldes da orientação psicanalítica, conforme apresentado por Pereira (2016) que, como metodologia de investigação, propõe pesquisas com os sujeitos e não sobre eles. Pereira (2016) e Ferrari (2008) trabalham a questão da pesquisa-intervenção, mas é possível extrair de seus trabalhos a importância da escuta em uma pesquisa de orientação psicanalítica, permitindo-nos ouvir e observar os sujeitos, individualmente ou em grupo.

Lacan (1967/2003) caracteriza a função da Psicanálise em duas vertentes: a Psicanálise em *intensão* e a Psicanálise em *extensão*. A Psicanálise em *intensão* diz respeito à Psicanálise como dispositivo clínico, decorrente de uma experiência analítica. Já a Psicanálise em *extensão* refere-se a compreendê-la como saber da estrutura do inconsciente, que vai além da experiência individual no consultório.

Segundo Pereira (2016), podemos conceber a clínica psicanalítica como uma atitude ou conduta psicanalítica, o que nos permite colocar o sujeito em reflexão e subjetivar. Quer dizer, a pesquisa de orientação psicanalítica tem como premissa trabalhar com as singularidades que surgem no discurso dos sujeitos e, não, com as regularidades. Dessa forma, busca-se “menos as grandes categorias de pesquisa e mais as formas singulares do ser falante, assumindo uma intervenção de caráter micropolítico ou microfísico” (PEREIRA, 2016, p. 73). O objetivo é compreender os modos singulares de cada sujeito, como um acontecimento é repetido no discurso e, não, apenas, descrito ou recordado: “Importam menos os fatos, as consciências ou as cronologias no que concerne a intervenções dessa natureza, e mais a repetição singular que as falas e os silêncios dão a conhecer no que tentam igualmente ocultar” (*Op. cit.*, 2016, p. 74).

Na pesquisa de orientação psicanalítica, o foco está em liberar a palavra, fazê-la circular em espaços de fala, seja em grupos ou entrevistas. Como afirma Besset *et al.* (2008), a Psicanálise oferta ao sujeito um espaço de fala, na medida em que há uma oferta de escuta, valendo-se da transferência e buscando a construção de desejo de saber sobre o singular de cada sujeito. Nessa dissertação, foram utilizadas como estratégias tanto *rodas de conversa* quanto *entrevistas individuais*, apresentadas mais à frente.

Segundo Pereira (2016), a entrevista de orientação clínica “permite investigar e intervir à maneira do possível naquilo que recortamos como localização subjetiva e como o sintoma derivado de tal localização” (p. 92). Toda interpretação é feita *a posteriori*, a partir da análise do material coletado.

Segundo Besset *et al.* (2008), a investigação em grupos sob orientação psicanalítica permite a criação de espaços para compartilhar experiências e se transformar subjetivamente, a partir dos laços sociais e identificações entre os participantes. O objetivo é investigar e, ao mesmo tempo, possibilitar um espaço de fala entre os participantes, a partir das questões que lhes afligem.

Pereira (2016) descreve como desenvolver momentos de rodas de conversa sob orientação psicanalítica:

(...) sem falar muito, o pesquisador-interventor apresenta a proposta, torna a palavra franca para que cada sujeito faça uso livre dela, se identifique, desenvolva a transferência e se implique na demanda (que até então é somente do pesquisador). Sendo em grupo, (...), deve-se fazer dessa ferramenta uma verdadeira “prática de muitos” e intervir apenas o necessário para manter a circulação da palavra. (PEREIRA, 2016, p. 90)

Sob orientação da Psicanálise, o objetivo é criar espaços de fala, seja nas entrevistas de orientação clínica ou nos espaços coletivos de conversa, que proporcionem aos sujeitos uma oportunidade de elaborar e construir novos sentidos para suas experiências subjetivas (PEREIRA, 2016).

Dessa forma, a entrevista e a roda de conversa de orientação psicanalítica possibilitaram a escuta dos sujeitos, permitindo maior conhecimento sobre a função do mediador e sobre os efeitos dessa atuação para a sua formação inicial.

Esse trabalho foi submetido ao Comitê Nacional de Ética em Pesquisa, registrado sob o nº de protocolo CAEE 00995318.6.0000.5149 e, após a aprovação do Comitê, também foi submetido à análise e aprovação da escola onde a pesquisa se desenvolveria. Seguidamente ao retorno positivo, foi realizado contato com o setor responsável pelas ações que envolvem estágios e projetos de formação na instituição escolar, e agendado um encontro com profissionais que nela atuavam em março de 2019. Participaram desse encontro os professores e funcionárias responsáveis pela coordenação e formação dos bolsistas. Foi apresentado o objetivo da pesquisa e esclarecidas as dúvidas sobre o trabalho, que incluía rodas de conversa com os monitores e entrevistas individuais.

A escola fez a proposta de que as rodas de conversa integrassem o cronograma semestral da formação dos bolsistas, caso os monitores aceitassem delas participar. O cronograma citado

envolve encontros semanais com os bolsistas, nos quais são abordados temas pertinentes às atividades desenvolvidas na escola e outros assuntos ligados à formação de professores. Todos os bolsistas participam desses encontros como parte da carga horária de trabalho, independentemente do projeto ao qual estão vinculados. Os encontros são divididos em Formação Geral, na qual todos os bolsistas participam juntos, e a Formação por Ciclo,⁹ quando os bolsistas são divididos de acordo com o ciclo no qual atuam, para formações pertinentes àquele grupo. As duas formações se alternam a cada semana. Nos dias determinados para a Formação Geral, acontece, paralelamente, a Formação dos Mediadores, na qual são abordados temas específicos relacionados à atuação dos bolsistas com alunos com deficiência.

Para a realização da pesquisa, foram cedidas datas da Formação dos Mediadores e Formação por Ciclo, compondo o planejamento do primeiro semestre de 2019. As rodas de conversa foram nomeadas no cronograma de Pesquisa-Formação, conforme detalhado no Apêndice A.

Portanto, foram estabelecidas as datas em que poderiam ocorrer as rodas de conversa com os mediadores que aceitassem participar da pesquisa, totalizando seis encontros. Aqueles que, porventura, não fossem participar, deveriam acompanhar a formação que a escola ofertaria “simultaneamente”.

Segundo os dados informados pela escola, em 2019 havia 11 vagas para bolsistas no programa de monitoria, para atuação como mediador, com carga horária de 25 horas semanais, e duas vagas no segundo programa de monitoria, voltado para essa atuação com 20 horas semanais. Em junho de 2019, mais uma bolsista passou a integrar o primeiro programa, totalizando, assim, o número de 14 vagas para mediadores no referido ano.

Ao longo do semestre, cinco bolsistas saíram da Instituição e outros estudantes da Graduação entraram para as vagas abertas. À medida que os novos mediadores iniciavam sua participação nas rodas de conversa, a pesquisa era apresentada aos sujeitos e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE assinado (Apêndice B). Assim, ao todo, 20 estudantes de Graduação foram convidados e apenas dois não participaram de nenhuma das etapas realizadas pela pesquisa. Quando as rodas de conversa tiveram início, em abril, três bolsistas tinham se desligado da escola, mas foram convidados a participar na etapa das entrevistas. Dos três convidados, dois participaram desse momento. Apenas um bolsista que atuou ao longo do semestre não participou das rodas de conversa e da entrevista, apesar de estar vinculado à escola durante o período em que aconteceu a pesquisa.

⁹ A organização escolar por ciclos será explicada mais adiante neste Capítulo.

Todas as rodas de conversa e entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas integralmente, da forma como foram pronunciadas pelos participantes, sem utilização de *softwares* no processo. Os trechos que serão reproduzidos no Capítulo 5 foram editados somente eliminando-se sílabas ou palavras repetidas, falas incompletas ou incompreensíveis, e corrigindo-se apenas algumas expressões coloquiais que poderiam dificultar o entendimento. Com isso, buscou-se facilitar a compreensão do texto, mas manter a veracidade e a espontaneidade dos depoimentos dos participantes da pesquisa.

4.1 Rodas de conversa

As rodas de conversa aconteceram sempre às segundas-feiras, das 15h às 16h30min, numa sala de aula localizada no 3º andar da escola. A funcionária responsável pelo setor de formação encaminhava um *e-mail* a todos os mediadores, semanalmente, para informá-los da programação da formação de segunda-feira.

Na primeira roda de conversa, no início de abril, a pesquisadora foi apresentada pela funcionária do setor de formação aos mediadores como psicóloga e mestranda da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG. Optou-se por não os informar do vínculo anterior de trabalho da pesquisadora com a escola, para que os relatos fossem os mais completos e os bolsistas descrevessem as situações, tendo em mente alguém que não conhecia o ambiente. A pesquisa foi apresentada a todos os mediadores presentes, que concordaram em participar e assinaram naquele momento o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após esse primeiro momento, foi dado início à primeira roda de conversa, na qual os participantes puderam se apresentar e relatar as primeiras impressões sobre a atividade que exerciam.

Dos seis encontros previamente estabelecidos com a escola, cinco foram realizados. Em uma das datas planejadas, houve uma falha de comunicação e os monitores receberam um *e-mail* informando-lhes que estavam dispensados, naquele dia, da formação. No entanto, era uma informação endereçada aos bolsistas que participariam de outra formação prevista para aquela mesma data. Portanto, foram realizadas, no total, cinco rodas de conversa, com a duração de, em média, 1h20min cada. A Tabela 1, na página seguinte, apresenta o detalhamento de cada encontro.

Tabela 1 - Rodas de conversa realizadas durante a pesquisa

ENCONTRO	DATA	NÚMERO DE PARTICIPANTES
1ª roda de conversa	01/04/19	8 participantes
2ª roda de conversa	22/04/19	11 participantes
3ª roda de conversa	06/05/19	7 participantes
4ª roda de conversa	10/06/19	12 participantes
5ª roda de conversa	08/07/19	11 participantes

Fonte: Elaboração própria. 2020

Conforme demonstrado na Tabela 1, as rodas de conversa contaram, em média, com 10 participantes e ocorreram sem nenhuma intercorrência durante os encontros. Ao todo, 16 bolsistas participaram de, pelo menos, uma roda de conversa. No horário em que os encontros aconteciam, não havia aulas na Instituição e era o momento de limpeza e organização das salas de aula. Por esse motivo, em alguns trechos pontuais, o áudio da roda de conversa foi prejudicado pelo barulho de carteiras sendo arrastadas nas salas imediatamente ao lado do espaço onde o encontro estava acontecendo, mas isso não interferiu no andamento da atividade.

4.2 Entrevistas

As entrevistas individuais ocorreram no período entre maio e julho de 2019, sendo agendadas em maio aquelas com os bolsistas que haviam se desligado da escola até aquele período e, em junho e julho, com os que se mantiveram na atuação como mediadores.

Todos os 20 bolsistas que atuaram ao longo do semestre foram convidados, inicialmente por *e-mail*, para participar dessa etapa da pesquisa. No conteúdo da comunicação eletrônica era novamente apresentado o objetivo da pesquisa e, em caso de concordância, era proposto que o local e o horário de realização da entrevista poderiam ser agendados, de acordo com a disponibilidade de cada um e onde fosse mais confortável. Após duas tentativas, alguns contatos foram realizados por telefone para convidar aqueles que não responderam ao *e-mail*.

Dos 20 bolsistas convidados, apenas três não responderam a nenhum dos contatos realizados, e outros três alegaram dificuldades de horário para a realização da entrevista. Dessa forma, foram realizadas 14 entrevistas com os bolsistas que atuaram ao longo do 1º semestre de 2019 na Instituição.

No início de cada entrevista, o objetivo da atividade foi retomado com os participantes e esclarecidas possíveis dúvidas. Cada entrevista teve a duração média de uma hora e foram

realizadas em salas disponíveis na Faculdade de Educação da UFMG, com exceção de uma que ocorreu na própria Instituição pesquisada, após uma das rodas de conversa. Todas aconteceram sem nenhuma intercorrência durante o processo.

4.3 Apresentação dos participantes

Os participantes da pesquisa são estudantes de Graduação de uma universidade pública, de diversas áreas e períodos dos cursos, totalizando 17 participantes. Há graduandos que estão no início do curso - 3º período, e outros no último período. A exigência do Edital de Seleção é que os estudantes tenham cursado, no mínimo, o 3º período. Entre os participantes da pesquisa, havia graduandos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Geografia, História, Química, Letras e Teatro, além de graduandos de Pedagogia e Terapia Ocupacional. Entre os participantes, oito iniciaram como mediadores em fevereiro de 2019, mas houve a entrada de estudantes ao longo de todo o semestre, devido à evasão de alguns. Assim, entraram quatro em março de 2019, dois em abril, dois em maio, e ainda houve uma entrada em junho e uma última em julho.

Os mediadores acompanharam alunos com diferentes diagnósticos e necessidades específicas em sala de aula: alunos com Transtorno do Espectro Autista, Síndrome de Down e Paralisia Cerebral. Os mediadores acompanharam estudantes presentes nos três ciclos, sendo que a grande maioria, 15 deles, atuava com alunos do 1º ciclo (1º a 3º ano do Ensino Fundamental).

Para preservar a identidade dos participantes, serão utilizados nomes fictícios ao longo do trabalho. Da mesma forma, serão evitados alguns cruzamentos de informação, tais como nome do mediador e diagnóstico do aluno acompanhado, para manter-se o sigilo.

A Tabela 2, na próxima página, apresenta os participantes, segundo o curso e o tempo de atuação de cada um, bem como o nome atribuído a todos.

Tabela 2 - Apresentação dos participantes da pesquisa

Nome Fictício	Curso de Graduação	Tempo de Atuação como Mediador/a (até julho de 2019)
Ângela	Química	11 meses
Bárbara	Letras	6 meses
Beatriz*	Química	6 meses
Chico*	História	6 meses
Emília	Pedagogia	6 meses
Flora	Letras	4 meses
Gilberto	Ciências Biológicas	3 meses
Isabel	Ciências Biológicas	4 meses
Joana	Terapia Ocupacional	2 meses
Laura	Terapia Ocupacional	3 meses
Lígia	Teatro	2 meses
Madalena**	História	2 dias
Oswaldo	Terapia Ocupacional	5 meses
Tereza	Geografia	1 mês
Vera*	Letras	8 meses
Vinicius	Ciências Biológicas	5 meses
Zeca**	Letras	1 mês

Fonte: Elaboração própria. 2020

* Participaram apenas das rodas de conversa

** Participaram apenas da entrevista

A maioria dos graduandos da pesquisa não possuía experiência profissional anterior no contexto escolar ou no acompanhamento de pessoas com deficiência. Dos 11 participantes que mencionaram não ter nenhum tipo de vivência anterior, cinco disseram que, além de não terem experiência profissional ou de formação docente, não tinham também nenhuma experiência pessoal de convivência ou familiares que atuassem na Educação ou na Educação Especial. Esses foram os casos de Bárbara, graduanda do 6º período e Zeca, do 4º período, ambos do curso de Letras; Chico, do 4º período e Madalena, do 3º período, os dois do curso de História, e Ângela, estudante do 6º período do curso de Química relataram que fizeram mudanças na área de formação. Ângela iniciou seu curso de Química (Bacharelado), mas fez a opção pela Licenciatura. Já Madalena, antes de ingressar no curso de História, formou-se em Economia, chegando a atuar na área antes de iniciar a formação na Licenciatura.

Outros seis participantes informaram não possuir nenhuma experiência profissional na área escolar ou no acompanhamento de crianças com deficiência. No entanto, ao relatarem sua trajetória, destacaram alguma proximidade com a área por terem familiares que atuam na

Educação ou na Educação Especial, ou por terem experiências pessoais de convívio com pessoas com deficiência. Como foi o caso de Gilberto, do 7º período de Ciências Biológicas, que disse sempre ter contato com a rotina escolar, pois sua mãe é professora, e ele a acompanhava na escola onde ela trabalhava quando criança, ajudando-a em sala, algumas vezes. Gilberto, antes de iniciar a Licenciatura em Ciências Biológicas, fez um ano de Bacharelado em Química. Isabel, estudante do mesmo curso de Gilberto, também destacou a proximidade com a área escolar e com a Educação Especial, por ter parentes que atuam na área. Relata que sua família está muito voltada para a área da Educação e dá como exemplo sua avó, que foi professora em uma escola especial tradicional da cidade de Belo Horizonte e de uma classe hospitalar, e possui amizade com alunos que frequentavam sua casa. Além de sua avó, relata que sua tia é psicóloga e trabalha em uma clínica que atende pessoas com autismo. Chegou a começar o curso de Terapia Ocupacional, mas foi chamada, posteriormente, para a Graduação em Ciências Biológicas, optando por esse último.

Outros três mediadores são graduandos do curso de Terapia Ocupacional: Joana mencionou que, antes de começar a Graduação, fez um trabalho voluntário numa creche, por gostar de crianças. Tem interesse pela questão da inclusão escolar como área de atuação na Terapia Ocupacional, e buscado disciplinas optativas na universidade, relacionadas ao tema. Já Laura tem um irmão mais velho com deficiência intelectual, com quem convive diretamente. Além disso, sua irmã cuidava de uma criança autista, com quem também tinha bastante contato. Tem interesse em desenvolvimento infantil e procurado conhecer mais sobre autismo e outras deficiências no Instagram, *sites* de profissionais de sua área e por meio de disciplinas optativas na universidade. E Oswaldo manifestou seu interesse na área de inclusão escolar como campo de atuação da Terapia Ocupacional. Durante sua trajetória escolar no Ensino Fundamental e Médio, estudou com quatro colegas de turma que eram pessoas com diferentes deficiências.

Cinco participantes – Flora, Vinícius, Emília, Lígia e Tereza – mencionaram possuir experiência anterior no contexto escolar, e conseqüentemente, tiveram contato com estudantes com deficiência nas escolas em que estiveram. Flora, graduanda do 4º período do curso de Letras, possui uma formação anterior em Pedagogia. Atuou como docente por dois anos e meio, antes de iniciar o curso de Letras, dando aulas para turmas nas quais havia alunos com deficiência, autismo e deficiência intelectual. Mencionou que sempre tinha interesse e escolhia dar aulas para turmas onde houvesse crianças com deficiência. Outros quatro mediadores do grupo disseram que a experiência no ambiente escolar veio de estágios obrigatórios realizados ao longo do curso de Licenciatura, pois já são alunos dos anos finais da Graduação. Esse foi o caso de Vinícius, estudante do 10º período de Ciências Biológicas, que teve contato com alunos

com deficiência nos estágios obrigatórios que realizou em uma escola pública. Emília, do 8º período do curso de Pedagogia, fez os seus estágios obrigatórios na mesma escola onde a pesquisa foi realizada e teve seu primeiro contato com estudantes com deficiência. Lígia, que está em continuidade de estudos no curso de Teatro, relatou que já havia realizado dois estágios obrigatórios da Licenciatura também nesta mesma instituição escolar, mas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), e que trabalhou com alunos com deficiência visual, baixa visão e cegueira. Também realizou outro estágio numa escola onde pôde observar a inclusão de alunos surdos. E Tereza, do 9º período do curso de Geografia, realizou os estágios obrigatórios da Licenciatura, de observação e participação, em escolas municipais e estaduais. Afirmou que pôde observar como as redes atuam com estudantes com deficiências como autismo, síndrome de Down e outros transtornos, como Transtorno Opositor Desafiador. Além dessas experiências, já teve contato com pessoas com deficiência em situações sociais em sua Igreja e com uma colega de trabalho quando era Menor Aprendiz.¹⁰

Outras duas participantes da pesquisa, Beatriz e Vera, não estiveram presentes na primeira roda de conversa, na qual foi abordada o tema das experiências anteriores no contexto escolar e convivência com pessoas com deficiência. Além disso, também não foi possível a participação de ambas na etapa da entrevista, na qual esses temas puderam ser mais explorados. Dessa forma, não temos informações das experiências anteriores das duas mediadoras.

4.4 Apresentação da instituição escolar

A pesquisa foi realizada numa escola de Educação Básica da Rede Federal de Ensino. As informações apresentadas a seguir foram fornecidas pela unidade escolar, por meio de documento do Projeto Político Pedagógico (PPP), que estava em discussão no momento da pesquisa, e do Plano de Trabalho dos Mediadores, documento elaborado na entrada desses profissionais na escola. De acordo com o PPP, trata-se de uma escola pública responsável pelo Ensino Fundamental de nove anos, organizados em três Ciclos de Formação Humana e compostos, cada qual, de três anos escolares. A premissa do trabalho em Ciclos busca superar a ideia de uma aprendizagem em tempos rígidos e preestabelecidos em uma estrutura seriada e anual, flexibilizando os tempos escolares e buscando uma aproximação do aprendizado à realidade da turma e do estudante.

¹⁰ Jovem Aprendiz é um programa que visa o preparo de jovens com idade entre 14 e 24 anos para o mercado de trabalho, tendo como base a Lei da Aprendizagem – Lei nº 10.097/2000.

A escola atende 446 estudantes matriculados nos três Ciclos do Ensino Fundamental e, ainda, 193 estudantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ofertada no período noturno. Possui um prédio de três andares, sendo que as salas de aula se concentram no 1º e no 3º andar, além de uma quadra de esportes descoberta, um refeitório, um pátio central e uma área lateral utilizada como área de brincadeiras nos intervalos. O PPP destaca as limitações arquitetônicas que a estrutura física ainda apresenta, pois o grande número de escadas existente na Instituição é uma barreira física ainda não solucionada. O pátio de entrada da escola dá acesso aos outros andares somente por escada, o que faz com que pessoas com mobilidade reduzida e cadeirantes tenham acessibilidade diferenciada. A escola possui apenas um elevador, descrito no documento como *precário*.

Em relação ao corpo docente, são 67 professores efetivos atuando em dedicação exclusiva, 40 horas semanais. Apenas um possui a Graduação como formação máxima, e 63% possuem Doutorado. Eles estão organizados em núcleos por área de conhecimento, sendo cada núcleo responsável pela organização das aulas relativas ao seu campo de conhecimento, a divisão de professores por turma, a construção de currículos, dentre outras atividades administrativas e pedagógicas.

As aulas das turmas diurnas do Ensino Fundamental são ofertadas em tempo integral, ou seja, os estudantes permanecem na escola por 7 horas diárias, com as aulas divididas em módulos de 1h20min. Além disso, de acordo com PPP, a Unidade reconhece que todos os tempos em que os estudantes estão na escola são educativos e, assim, tudo o que ocorre ao longo das 7 horas diárias, como alimentação, higiene, brincadeiras e interações sociais estão compreendidas como ações previstas no PPP. A Instituição reforça que há uma intencionalidade pedagógica nos diversos momentos vivenciados pelos estudantes.

A escola adota o sistema de sorteio para ingresso dos alunos, realizado anualmente por Edital. De acordo com o último Edital publicado,¹¹ são sorteadas 50 vagas para o 1º ano do Ensino Fundamental, e o candidato sorteado terá vaga garantida para cursar até o 9º ano do Ensino Fundamental em tempo integral. Outro Edital também é aberto para sorteio em vagas remanescentes para o 4º e 7º anos, seguindo as mesmas orientações do Edital principal.

No Edital para a entrada no 1º ano é estabelecida uma cota de 5% das vagas para crianças com deficiência, o que significa três crianças com deficiência entre as 50 vagas oferecidas para ingressantes no 1º ano do Ensino Fundamental. No PPP, a Instituição relata que, além dos

¹¹ Algumas informações dos editais dos processos seletivos, tanto de ingresso dos estudantes como para seleção dos bolsistas, não serão mencionados nesta pesquisa para manter, em sigilo, a identificação da escola e dos participantes da pesquisa.

estudantes que ingressam pela cota, outros da ampla concorrência também demandam atenção diferenciada, incluindo aqueles que recebem diagnóstico posterior à entrada na Instituição ou outras condições que não se enquadram como sujeitos da Educação Especial. O documento também afirma que, a partir do momento em que a escola adotou o sistema de cotas para estudantes com deficiência, novos desafios se apresentaram à comunidade escolar em relação ao acolhimento da diversidade.

Ao apresentar, no seu PPP, os princípios norteadores do trabalho, um deles é de ser uma escola inclusiva. A escola afirma que inclusão não se trata apenas das pessoas com deficiência e, sim, do reconhecimento da diversidade humana. Neste sentido, de acordo com o documento, implica mudança de postura e no modo de lidar com as diferenças na sociedade, garantindo-se, para todos os grupos sociais, igualdade de oportunidades, acesso, permanência e qualidade nos direitos elementares.

Uma importante característica, que motivou que o campo de pesquisa fosse essa Instituição, é o fato de ela possuir como eixos de trabalho constituir-se como espaço de reflexão e inovação da prática pedagógica e fomentar a formação docente, por meio de estágios e monitorias. Segundo informações contidas no PPP, a escola desenvolve, por diferentes projetos e programas, atividades de ensino, pesquisa, extensão e formação, em parceria com outras universidades, cursos de Licenciatura e com escolas da Rede Pública de Ensino. As ações envolvem projetos voltados para a formação docente inicial e continuada.

Em relação à formação inicial, a escola desenvolve diversos projetos com a participação de estudantes de cursos de Bacharelado e Licenciatura. Dois projetos dizem respeito a atividades voltadas para a mediação de estudantes com deficiência, os quais iremos abordar a seguir.

4.5 O estabelecimento de vínculo dos mediadores com a instituição escolar

A escola possui mediadores para os estudantes com deficiência que devem ser, obrigatoriamente, alunos de Graduação. Esse critério motivou a escolha desta escola como campo para o desenvolvimento da pesquisa. Os mediadores são bolsistas de dois programas distintos de monitoria oferecidos pela escola, com vinculação em dois órgãos institucionais diferentes: o Núcleo de Acessibilidade da Universidade e o outro à Pró-Reitoria de Graduação. As bolsas decorrem desses dois órgãos superiores, mas toda a gestão dos programas é realizada pela escola.

De acordo com os documentos institucionais, os dois programas de monitoria têm por objetivo propiciar uma formação para futuros profissionais, por meio de uma imersão no contexto escolar, acompanhando estudantes com deficiência. O PPP destaca que a experiência como mediadores contribui para a formação inicial, possibilitando tanto a atuação em uma escola de tempo integral, quanto propiciando uma vivência prática do processo de inclusão dos estudantes da Educação Especial. De acordo com o PPP, a expectativa é que, ao terem contato com a dinâmica escolar, que envolve um conjunto de decisões cotidianas, os mediadores se tornem mais preparados para implementarem práticas inclusivas após sua formação inicial.

Algumas diferenças aparecem na descrição de cada programa nos documentos institucionais, conforme analisaremos a seguir. O primeiro programa de monitoria, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, é descrito no PPP com vistas a promover o contato sistemático de graduandos com alunos com deficiência, de forma que possam aprender a mediar situações de aprendizagem e de convivência entre os estudantes, contribuindo para a construção de práticas educativas inclusivas. Neste documento institucional, os mediadores são denominados *monitores bolsistas*, e suas ações serão acompanhadas por docentes da instituição escolar, os quais serão os orientadores responsáveis pelo seu percurso formativo na escola, além do acompanhamento de outros docentes da turma em que atuarão e de funcionários de outros setores. No Plano de Trabalho, desenvolvido para os mediadores vinculados ao programa, consta a denominação *monitores mediadores*, e estão previstas as seguintes atribuições: auxiliar o estudante nas atividades didáticas que se desenvolvem em diferentes espaços da escola; auxiliá-lo nas atividades da vida diária, como aquelas que envolvem alimentação, higiene, brincadeiras e convivência; e ainda, se for de seu interesse e de acordo com o estudante que é acompanhado, desenvolver atividades dedicadas ao exercício da docência.

O programa de monitoria vinculado à Pró-Reitoria de Graduação possibilita ao estudante acompanhar as rotinas do cotidiano escolar, em diversos contextos de ensino e aprendizagem, participando de aulas com diferentes professores e metodologias, e atividades extracurriculares realizadas em vários momentos dentro da escola (intervalos, refeições, entrada e saída). Esta orientação mantém consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola, que considera a experiência como mediador um percurso relevante para a formação docente dos graduandos.

De acordo com os editais de seleção do programa para entrada de bolsistas no início de 2019, nos quais foram selecionados como mediadores os participantes desta pesquisa, podem participar estudantes regularmente matriculados nos cursos de Terapia Ocupacional, Psicologia, Pedagogia, Musicoterapia ou nos cursos de Licenciatura a partir do 2º período. O bolsista

exercerá atividades com estudantes do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º Ciclos - 1º ao 9º ano), acompanhando-os nas atividades escolares (horários de aula, lanche, almoço e recreio) e vivenciando a prática docente, sob orientação de um professor. A carga horária prevista de dedicação é de 25 horas semanais, que devem ser cumpridas dentro da disponibilidade de horário entre 7h30 e 14h30, de segunda a sexta-feira, horário em que atuará nas atividades escolares referidas. Além disso, também consta em Edital a necessidade de disponibilidade, especialmente para os encontros de formação nas segundas-feiras, das 15h às 16h30. O contrato da bolsa tem vigência até o fim do ano corrente. Os editais posteriores, divulgados no final de 2019 e meados de 2020 trazem maior detalhamento das atividades que serão desenvolvidas pelos mediadores, descrevendo que a dedicação de 25 horas semanais será distribuída entre as seguintes atividades: acompanhamento de estudante da Educação Especial em aulas de diferentes disciplinas do currículo escolar e em outros momentos de sua formação na escola (lanches, almoço, recreação, atividades de vida diária e/ou atividades de sociabilidade e vivência cultural); estudo, planejamento e produção de textos e/ou materiais didático-pedagógicos; encontros de formação entre pares e com docentes mais experientes; encontros com o(a) professor(a) responsável por orientar todas as atividades do(a) bolsista. Está inclusa nesta carga horária a disponibilidade para os encontros de formação nas segundas-feiras, das 15h às 16h30. Parte da carga horária também poderá ser dedicada ao exercício da docência, por meio de monitoria dada a pequenos grupos de estudantes que incluam o(a) estudante acompanhado(a). Tais modificações nos editais podem nos indicar uma preocupação da instituição em aperfeiçoar o processo de seleção e acompanhamento dos bolsistas.

O segundo programa de monitoria, vinculado ao Núcleo de Acessibilidade da Universidade, conforme descrição no PPP, objetiva criar um ambiente escolar inclusivo, capaz de proporcionar aos estudantes com deficiência o apoio necessário para participarem do maior número de atividades com os seus pares, de forma mais autônoma possível, considerando-se as limitações físicas e cognitivas de cada estudante. As atividades previstas neste documento para os mediadores são: acompanhar os estudantes da Educação Especial, auxiliando-os nas suas necessidades durante as atividades escolares; atuar junto aos professores regentes nos processos de ensino e aprendizagem; auxiliar na mediação entre a criança e o professor e entre a criança e seus pares, quando necessário; participar de encontros com os orientadores, para alinhamento das ações; elaborar registro no caderno de campo, com reflexões, de modo a subsidiar a sua atuação no dia a dia; e possibilitar a reflexão sobre os processos pedagógicos vivenciados pelas crianças e pela turma.

O Edital de seleção do segundo programa de bolsas prevê que podem se candidatar estudantes regularmente matriculados nos cursos de Graduação em Psicologia, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Musicoterapia, Pedagogia e demais Licenciaturas, do 3º ao penúltimo período. O Edital não traz informações a respeito das atividades a serem desenvolvidas, como no primeiro programa, apenas informa que o bolsista deverá prestar 20 horas semanais de efetivo trabalho no projeto, cumprindo as atividades definidas por seu coordenador, em período compatível com seu horário de aula. Também não traz informações a respeito da necessidade de disponibilidade de tempo para os encontros de formação. O Edital salienta que um dos compromissos assumidos pelos contemplados pela bolsa é o de não substituir o docente em suas tarefas de rotina. O contrato da bolsa tem vigência até o fim do ano corrente. Não houve alterações nos editais publicados em 2019 e 2020 desse segundo programa.

Sendo assim, os mediadores são estudantes oriundos de diferentes cursos de Graduação, e que participam de uma seleção anual para desempenharem a função, não configurando vínculo empregatício em nenhum dos dois programas.

O Projeto Político Pedagógico ainda traz as informações de que a Instituição possui dois desafios a serem enfrentados em relação ao trabalho desenvolvido pelos graduandos que atuam como mediadores dos estudantes com deficiência. O primeiro diz respeito a garantir que esta experiência seja, de fato, um processo formativo para os graduandos. O texto traz a afirmação de que, para a escola, o que se entende por formação vai além de uma delimitação de papéis, mas que é necessário diálogo constante entre todos os envolvidos no processo formativo para garantir que não haja sobrecarga de trabalho para os mediadores. O segundo desafio se refere à rotatividade dos mediadores. Há uma evasão alta dos graduandos, fato preocupante tanto pela criação de vínculos com os estudantes que são acompanhados quanto pela construção de estratégias que podem ser prejudicadas, tendo em vista a alteração constante do grupo de mediadores. O PPP traz como possibilidade de solução para o problema a tentativa de creditação curricular para o mediador do período em que se mantiver na escola, buscando garantir que o estudante de Graduação permaneça por, pelo menos, um semestre letivo na Instituição.

Em relação à formação que se oferta aos estudantes de Graduação para exercerem a função de mediadores, a escola prevê dois momentos específicos: orientação *específica*, de responsabilidade de um docente que atua diretamente na turma na qual o mediador está inserido, realizada semanalmente; e orientação *em grupo*, com a presença de todos os mediadores que atuam na escola, de responsabilidade de um coordenador e realizada quinzenalmente.

Considerando-se as questões metodológicas apresentadas ao longo do texto, que permitem compreender o contexto e os sujeitos da pesquisa, serão analisados, no próximo Capítulo, os resultados desta investigação.

5 DA BUSCA POR CONHECIMENTO À CONSTITUIÇÃO DE SABERES

Este Capítulo discute os relatos obtidos nas rodas de conversa e nas entrevistas realizadas com os mediadores. A partir da abordagem sobre a mediação escolar e a formação inicial de professores, e das análises dos conceitos de conhecimento e saber, o Capítulo se divide em três partes, assim delineadas: i) a busca pelo conhecimento, que trata do momento anterior à entrada dos mediadores na escola e sua expectativa frente a esta atuação; ii) a relação com o saber e o conhecimento produzida a partir da experiência, na qual é discutida a rotina de trabalho dos mediadores, bem como os desafios encontrados no exercício da atividade; e iii) a constituição de saberes, a partir da atuação como mediador, que aborda as elaborações formuladas em relação a estratégias desenvolvidas e os efeitos da vivência em sua formação inicial. Passaremos, então, à análise destas três dimensões.

5.1 O que os graduandos esperam da formação inicial?

O momento anterior ao início da experiência como mediador é marcado por uma expectativa de se “adquirir” conhecimento a respeito da educação inclusiva. Há um discurso constante de que a Graduação não prepara para a atuação com pessoas com deficiência, e que a responsabilidade em buscar algum conhecimento sobre o assunto recai sobre o graduando. É neste contexto que estudantes de diversos cursos começam a se interessar por diferentes propostas de formação fora de seus cursos de origem, e a experiência da mediação se configura como uma tentativa de conhecer como se deve atuar com alunos com deficiência em uma sala de aula regular. É possível perceber que, neste momento, existe a busca por um conhecimento pretensamente hegemônico, total, capaz de dirimir todas as dúvidas. Um conhecimento percebido como completo e que funcionaria como uma “receita de bolo”, ou seja, capaz de lhes instrumentalizar com procedimentos previamente definidos, diante dos quais não haveria falhas ou espaços para o inesperado, como veremos a seguir.

Para apresentar e discutir o momento anterior ao início da atuação como mediadores, dividiremos este tópico em duas partes. Primeiramente, será abordado como os estudantes percebem a formação inicial e quais disciplinas e discussões se fazem presentes em seus cursos, voltadas à formação para a educação inclusiva; em seguida, as motivações apresentadas pelos participantes para ingressarem na experiência da monitoria com estudantes com deficiência.

5.1.1 A formação inicial e a educação inclusiva

Em relação à formação inicial dos mediadores, os participantes da pesquisa relataram quais disciplinas da Graduação abordam as questões da Educação Especial e da educação inclusiva. Conforme apresentado no Capítulo anterior, entre os participantes havia graduandos de Ciências Biológicas, Geografia, História, Química, Letras e Teatro, além de Pedagogia e Terapia Ocupacional.¹² Os depoimentos foram proferidos à luz da experiência que os participantes tiveram ao longo da Graduação ou a partir do conhecimento que demonstraram possuir em relação à matriz curricular do seu curso, pois alguns dos mediadores ainda estavam nos primeiros períodos. Tanto os relatos obtidos por meio das entrevistas, quanto os depoimentos que circularam nas rodas de conversa corroboram o que já é encontrado na literatura: o tema da educação das pessoas com deficiência ainda é muito incipiente nos cursos de Licenciatura (GATTI, 2010; OLIVEIRA & ORLANDO, 2016; RAHME, DINIZ & MAIA, 2014; CARVALHO & RAHME, 2019). Nesse sentido, alguns mediadores não mencionaram nenhuma disciplina obrigatória da Graduação que abordasse o trabalho com pessoas com deficiência na sala de aula, e expressaram que o contato com o tema se deu a partir de uma questão da prática, como é possível perceber nos relatos a seguir:¹³

(...) porque a faculdade não nos prepara pra uma questão didática, uma questão de lidar com sala de aula, uma coisa que você vê mais na vivência mesmo, e muito menos para essa questão das crianças com deficiência. E a gente, como professor, tem um deficit muito grande assim, que a gente só presta atenção quando pega um caso, de fato. Quando a gente pega um caso, a gente não sabe lidar. (Chico)

Nunca tive assim, na Graduação nunca tive, algum profissional falando. Acho que das poucas vezes que eu vi algo relacionado à educação inclusiva, foi nos seminários e cartazes espalhados pela FaE [Faculdade de Educação]; já vi de autismo, para falar sobre autismo, educação inclusiva diretamente não, mas, alguma coisa sobre tempos diferentes de aprendizado. Mas eu acho que devia ter muito mais, ainda mais na Letras que tem Libras já, na Letras tem Libras né, como Licenciatura, mas não tem muitos eventos em relação a isso, então... (Bárbara)

(...) obrigatório da Graduação, da Licenciatura, eu não vejo assim, sabe, olhando a grade eu não vejo que essa seja uma preocupação. É igual, por exemplo, a Letras agora incluiu, tá incluindo 30 vagas pra surdos-mudos¹⁴... (...) lá na Letras tinha muita gente interessada nessas coisas, porque algumas pessoas falaram comigo: “Ah, porque não tem muito ensino disso”, algumas

¹² A apresentação completa dos participantes da pesquisa pode ser encontrada nas páginas 103 a 106 deste trabalho.

¹³ Neste trabalho, utilizaremos o itálico nas citações referentes aos depoimentos dos participantes da pesquisa.

¹⁴ O termo *surdos-mudos* era empregado no passado para se referir à população surda. Atualmente, o termo consensual é apenas *surdos*, tendo em vista a compreensão de que essas pessoas não falam em decorrência da ausência de audição. No depoimento citado, mantivemos a expressão empregada pelo entrevistado.

peessoas mais velhas de casa sim, aí não tem muita vivência com isso, sabe, acaba que sai um pouco despreparado, né? (Zeca)

No ICB [Instituto de Ciências Biológicas] não. Nunca. No ICB é muito, tipo, matérias voltadas mesmo pra área de Ciências Biológicas, não tem muita coisa de educação, não. (Vinicius)

(...) fica muito vago pra gente, a gente, dentro da licenciatura em si, tem muitas propostas didático-pedagógicas, disciplinas voltadas para a questão da didática, do pedagógico, do ensinar em si. Agora, inclusão, Educação Especial, não se fala, não temos no currículo; a gente tem que buscar, tem que ser por conta própria né, difícil... (Tereza)

Os cursos de Licenciatura da Universidade são organizados de maneira a que as disciplinas voltadas para os conteúdos pedagógicos sejam ofertadas na Faculdade de Educação. Assim, os licenciandos se matriculam em disciplinas dos seus cursos de origem e da Faculdade de Educação. A partir dos depoimentos anteriores, verificamos que as afirmações de alguns dos mediadores tiveram como referência os seus cursos de origem, indicando que não há nenhuma disciplina que discuta questões sobre a diversidade de perfis de educandos em sala de aula.

Os graduandos do curso de Letras citaram, nos depoimentos, a Graduação em Letras-Libras, oferecida como modalidade em Licenciatura, como algo que marca a presença da discussão da educação inclusiva na universidade. Outros mediadores citaram a disciplina de Fundamentos de Libras como formação voltada para a educação inclusiva:

Não, é uma coisa que eu critico não só no curso né, acho que na Universidade em geral, nas Licenciaturas né, de não ter um foco, eu tenho Libras, fundamentos de Libras, que eu fiz esse semestre, mas as professoras passavam os textos interessantes que dá para você ver como que é, inclusão faz diferença, e você pode expandir isso para qualquer tipo de inclusão, mas foi acho que o primeiro e único contato que eu vou ter com a coisa de inclusão, nem em didática... (Gilberto)

Libras na Licenciatura virou lei, se não fosse acho que seria no máximo optativa, então é uma crítica que eu faço, não sei se é aqui [na universidade], as outras também devem ser assim, tipo a gente não tem na Licenciatura um foco, uma parte voltada para inclusão... (Gilberto)

(...) aqui mesmo nos cursos de Licenciatura a gente não tem, pelo menos no meu curso, eu não tenho disciplinas obrigatórias, só Libras, mas Libras assim bem básico né, que abordem esse tema né. (Ângela)

Os graduandos fazem uma crítica diante do fato de que a resposta institucional é lenta em relação aos desafios da prática, uma vez que os estudantes com deficiência estão nas salas de aula das escolas de Educação Básica, nas quais muitos deles atuarão como profissionais. Como dito por eles, a disciplina de Libras é obrigatória para os cursos de Licenciatura - por meio do Decreto nº 5.626/2005 - e percebe-se que ela só existe devido à legislação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em Nível Superior e para a formação continuada, de 2015, também orientam que os cursos de formação devem garantir, nos currículos, conteúdos sobre vários temas, dentre eles, a Educação Especial. Nesse sentido, a Universidade respondeu a essa demanda, em 2018, inserindo uma disciplina chamada *Fundamentos de Educação Especial e Educação Inclusiva* e uma formação denominada de *Formação Transversal (FT)*. A primeira tem carga horária de 60 horas, ofertada na forma semipresencial pela Faculdade de Educação, para as Licenciaturas. Esta disciplina ainda está em processo de implementação na Universidade, e depende da reforma curricular em cada curso. Alguns cursos a incluíram em seu currículo como disciplina obrigatória. Há também uma disciplina semelhante ofertada no curso de Pedagogia, obrigatória e com carga horária de 60 horas, mas ministrada de forma presencial.

Já a Formação Transversal (FT) trata-se de estruturas formativas complementares nas quais são ofertadas atividades acadêmicas curriculares, articuladas por meio de temáticas de interesse geral, com o objetivo de incentivar a formação crítica e a visão aprofundada em relação a grandes questões da humanidade. A criação das formações transversais teve início em 2014, a partir da aprovação de uma Resolução¹⁵ da Universidade, que instituiu a regulamentação para o funcionamento dessas estruturas. Cada FT aborda uma temática específica, por meio de disciplinas ofertadas, semestralmente, por diferentes unidades acadêmicas, e os estudantes de todos os cursos podem participar. Se o estudante completar uma carga horária total de 360 horas nestas disciplinas, ofertadas dentro da Formação Transversal, ele recebe um Certificado de formação complementar. Desde 2014, foram criadas nove formações transversais, sendo que, em 2018, tem-se o início da Formação Transversal em Acessibilidade e Inclusão. Alguns mediadores relataram tais disciplinas como possibilidades de formação na Graduação, apesar de mencionarem a dificuldade em conciliar os horários das aulas da Formação Transversal com os horários das disciplinas obrigatórias, como demonstram os relatos a seguir:

Eu gosto muito de criança e tinha interesse na área de inclusão escolar da Terapia Ocupacional, tanto que eu tô fazendo a Formação Transversal em Acessibilidade e Inclusão, temas como dislexia, e tenho gostado bastante. (...) Olha, eu peguei “Dislexia”, eu achei uma matéria densa, porém uma matéria muito interessante. Ela tá focada muito no neurodesenvolvimento, nas áreas cerebrais, eu gosto muito dessa parte de neuroanatomia, e eu achei que ela foca pouco no dia a dia. (Joana)

(...) e aí na Pedagogia teve só uma matéria de inclusão [Fundamentos da Educação Especial e Educação Inclusiva] de 60 horas, que eu acho assim

¹⁵ As informações detalhadas da Resolução não serão objeto de análise desta pesquisa.

... muito pouco. (...) Obrigatória é, aí tem as matérias transversais, só que aí é mais difícil de conseguir, a maioria é on-line e eu não tenho disciplina para fazer matéria on-line e aí tem questão de conciliar horário também, porque tem muita matéria obrigatória, tem quantidade de optativa que tem que fazer e para conciliar para pegar, pegar uma transversal fica complicado. (Emília)

(...) essa é uma coisa que deveria ser reformulada né, nos cursos de Licenciatura, porque tem disciplinas aqui na FaE, eu fui pesquisando para poder fazer as formações livres né, o que eu podia conseguir encaixar na minha grade, e eu voltei para o lado da Educação. E eu vi que tem disciplina aqui voltada para Educação Especial, inclusiva, “olha, que maravilha, só falta eu conseguir encaixar na minha grade né”, que ainda não consegui e já tô formando. (Tereza)

Assim, agora que eu tive acesso às atividades do... como é que chama? Aquelas disciplinas da formação transversal que a gente pode pegar e fazer e tudo, mas aí eu fui descobrir isso agora no final da Graduação, que já tô terminando, aí que eu vim a descobrir aí, aí até semestre eu fiz uma disciplina que era Fundamentos da Educação Especial Inclusiva, aí nessa disciplina assim é também, precisa, a gente precisa se aprofundar mais, aí foi muito boa né porque aí eu pude ver os aspectos teóricos aí eu comparava muito com que eu via lá na escola também. (Ângela)

O relato da Ângela mostra a importância da articulação entre teoria e prática, conhecimento e experiência, pois apesar de só descobrir no final do curso a possibilidade de fazer uma disciplina sobre educação inclusiva, as aulas a possibilitaram significar a sua experiência na escola, como mediadora, a partir de conceitos teóricos. Como é recente a proposta da FT na Universidade, Ângela e Tereza relatam que só descobriram essa possibilidade no final do curso, e possuem dificuldades de conciliar o horário com as outras demandas obrigatórias. Joana, por sua vez, está no início do seu curso e já tem conseguido aproveitar a Formação Transversal. É interessante observar que Joana diz de seu interesse na temática cursada, mas afirma que não houve uma relação da teoria apresentada na disciplina com a prática cotidiana vivenciada na escola. O depoimento da graduanda nos remete às críticas de Gatti (2010) em relação à dificuldade que as disciplinas têm de conectar teoria e prática, demonstrando que a formação inicial é muito abstrata e pouco integrada à realidade.

Além das disciplinas em que a temática da Educação Especial e da educação inclusiva são o foco principal, outras duas foram citadas pelos licenciandos como momentos em que essa discussão foi contemplada: *Psicologia da Educação: aprendizagem e ensino*; e *Didática da Licenciatura*. Alguns mediadores citam, nesse sentido, a disciplina de *Psicologia da Educação*, obrigatória para as Licenciaturas, como a única em que tiveram alguma discussão sobre a inserção de pessoas com deficiência na sala de aula, como pode ser verificado nos trechos a seguir:

(...) na Letras não tem muita discussão sobre educação inclusiva não, a gente está tendo essa questão com a professora, com a Psicologia da Educação aqui na Faculdade de Educação. Mas a Letras, não, não tem... (Flora)

(...) tem uma de Psicologia da Educação que começa a explicar um pouco, dos tipos de aprendizagem, dos tipos de especialidade, a gente viu dislexia, coisas assim mais comuns né, mas voltado pra questão da educação inclusiva, não consegue, a disciplina não dá conta de fazer essa explanação, porque são tantas coisas que ela tem que dar conta já na ementa, que eu acho que tinha que ter uma outra disciplina, sei lá uma Psicologia da Educação 2... (Tereza)

Eu tô ainda no 2º período né, mas assim, pelas matérias que eu vi não tem nada relacionado. O que acontece é que a gente pode puxar optativa né, se a gente tiver interesse em alguma coisa e as matérias da Faculdade de Educação são as obrigatórias da maioria dos cursos que é Psicologia da Educação, essas coisas, essas matérias mais gerais mesmo, não tem matérias específicas não. (Madalena)

(...) foi uma disciplina muito boa talvez pela questão de ver que a professora tinha um interesse na disciplina em passar esse conhecimento para a gente, mas assim é muito superficial, porque a inclusão é um assunto muito amplo, e aí passa muito superficial pelos tipos de inclusão, pelas, não sei se deficiência é uma palavra correta, e foi uma matéria muito boa, mas muito, assim, precisaria de mais horas para discutir sobre isso, para ler, para fazer trabalho, atividade. (Emília)

Então, tem Psicologia da Educação né, essa matéria de Psicologia da Educação, é.., estudos metodológicos e tudo mais, pelo que eu li, geralmente..., pelo que eu li da ementa né, depende do professor, é.., eu acho que não aborda assim sabe, acho que ela tá voltada mais de uma maneira mais geral sabe, não tá muito específica. Mas eu acho que... eu já vi professores ofertarem matérias específicas pra alunos autistas e tudo mais ou até mesmo é... Workshop não sei... (Zeca)

A ementa¹⁶ da disciplina *Psicologia da Educação* não traz a temática da Educação Especial e educação inclusiva como assunto previsto para ser abordado na discussão. Mas, de acordo com os relatos, parece haver uma sensibilidade do corpo docente responsável pela disciplina em abordar o assunto, mesmo que de forma breve, pois a carga horária (60h) é pequena para conseguir discutir em profundidade todos os temas propostos. Os depoimentos indicam, ainda, haver um desejo dos mediadores em querer saber mais sobre o tema, embora a formação apresente limitações. É interessante a observação de Emília, que considera que a disciplina foi boa por ter percebido um desejo da professora em transmitir aquele conhecimento. Esta implicação no processo nos remete à distinção entre transmitir e educar, apresentada por Voltolini (2011), segundo a qual, além do movimento consciente de passar um conhecimento,

¹⁶ As ementas das disciplinas de *Psicologia da Educação* e *Didática* não ficam disponíveis em nenhuma plataforma da Universidade. Para essa análise, solicitamos acesso a elas diretamente a professoras responsáveis em lecionar tais disciplinas na Faculdade de Educação.

está em jogo algo da ordem inconsciente, captada por Emília, como um interesse da professora: transmissão de um saber que extrapola o conhecimento (GURSKI, 2015).

A segunda disciplina citada pelos mediadores foi *Didática*, também ofertada na Faculdade de Educação. Outros participantes relataram a experiência que tiveram nessas aulas, conforme os depoimentos:

Na aula de Didática a gente teve conversando, abordou quatro pontos de raça, gênero, sexualidade e a questão da inclusão, mas é aquela coisa né, da Licenciatura, é um semestre, cada grupo fala de um e a discussão fica meio rasa, cada um de um curso... e a gente até falou isso, eu coloquei no meu memorial lá, que é um deficit assim que a Faculdade de Educação podia, eu acho que nem só a Faculdade de Educação podia propor né, mas os cursos individualmente poderiam colocar as questões, porque no [curso de] Teatro é mais efervescente a questão LGBT né, racial, mas inclusão, quase não tem... (Lígia)

Teve aqui na Faculdade de Educação mesmo, acho que Didática... Didática acho que principalmente. As outras não chegavam muito não. Eram mais contextualizadas a ambiente de sala, e, muitas vezes, comportamento de um aluno em sala, como professor deve agir ou então tipos de aulas inovadoras pra você dar em sala de aula, não eram muito voltadas pra alunos de inclusão não. Mas eu tive essa temática na matéria de Didática 2; eu acho que eu fiz até um trabalho relacionado à inclusão... (Vinicius)

(...) na aula de Didática que eu tive que foi talvez a mais direcionada para ensino né, porque as outras eu peguei mais literatura, e ela não falou nada de educação inclusiva... (Bárbara)

Assim, como ocorre na disciplina de *Psicologia da Educação*, a ementa de *Didática* não prevê especificamente a discussão da Educação Especial e da educação inclusiva, mas há um movimento de professoras responsáveis em pautar a discussão em suas aulas. Como nos depoimentos anteriores, há a percepção dos graduandos de que o tema é abordado apenas de forma pontual, em atividades desenvolvidas em grupos na sala de aula, mas sem aprofundamento ou reflexão mais qualificada.

Tanto nos relatos a respeito da disciplina de *Psicologia da Educação*, quanto em relação à *Didática*, os mediadores afirmaram que foi uma discussão superficial, e que apenas uma disciplina é muito pouco para tratar do assunto. Eles avaliam que seria necessária maior carga horária para aprofundar as discussões dos temas apresentados, o que poderia tornar a formação mais qualificada. Apesar de alguns mediadores dizerem que existe a opção de realizar disciplinas optativas, eles não nomearam nenhuma proposta específica que discutisse a Educação Especial ou a educação inclusiva. Da mesma forma, os mediadores não especificaram quais temáticas deveriam estar incluídas nas disciplinas. A partir dos relatos, é possível perceber que há um descompasso entre os conteúdos ofertados pelas unidades em relação à formação

dos licenciandos no contexto atual. Assim como nas pesquisas realizadas por Gatti (2010; 2013; 2013-2014; 2014) sobre currículos dos cursos de Licenciatura, encontramos, aqui, disciplinas que abordam algumas questões de forma superficial, genérica e pouca articulação entre os conhecimentos das áreas e as práticas educativas.

É importante salientar que os depoimentos mostram que apenas disciplinas ofertadas pela Faculdade de Educação abordam a temática da deficiência, enquanto não há nenhuma discussão nas disciplinas ofertadas nos cursos de origem, exceto pela Formação Transversal. Podemos aproximar esta realidade à discussão proposta por Mendes e Rodrigues (2014), sobre o quanto a estrutura universitária pode favorecer uma segmentação da formação. Segundo as autoras, a divisão das Instituições de Ensino Superior (IES) em unidades e departamentos tende a dificultar maior integração entre as disciplinas, bem como reduzir as possibilidades de uma aproximação para se construir e implementar um currículo mais articulado. Além disso, deve-se considerar que os dados desta pesquisa corroboram os resultados encontrados nos trabalhos de Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) e Amaral e Monteiro (2019), ao examinarem a ausência de uma discussão da articulação da formação inicial e as temáticas da Educação Especial na perspectiva inclusiva no contexto da formação de professores.

Os mediadores que são estudantes de Terapia Ocupacional não cursavam disciplinas obrigatórias na Faculdade de Educação, como ocorria com os estudantes das diferentes Licenciaturas. Eles afirmam que o curso possui disciplinas que trabalham questões relativas a diversas deficiências e parecem ter uma expectativa de que estas disciplinas discutam a inclusão escolar. Mas, como ainda não haviam cursado tais disciplinas, não podiam afirmar, no momento da pesquisa, que a formação específica sobre Educação Especial ocorreria, como indicam os seus relatos. É importante observar, ainda, que o curso de Terapia Ocupacional faz parte da área da Saúde e tem um enfoque nas áreas de Tratamento e Reabilitação.

Eu tô no 2º período e ainda não tive essas matérias, semestre que vem eu vou ter Desenvolvimento Infantil, vida do adolescente e do idoso, os próximos semestres eu vou ter Patologia e tal. Eu tive uma matéria agora no 2º período que chama “Processos de inclusão social”, não trabalhou diretamente só deficiência, mas como é vulnerabilidade, condição social e tal... (Laura)

(...) saber te falar se tem uma matéria pra inclusão escolar específica eu não sei te falar, se tem dentro da TO... Sei que tem matérias de inclusão, sobre pessoas com deficiência, fala sobre autismo separadamente, aí deve perpassar a questão escolar, mas focar, uma disciplina focada na inclusão escolar eu não sei se tem. (...) Tem as optativas também, mas a maioria dessas, por exemplo, Desenvolvimento da criança, aí perpassa as questões escolares, essa que a gente vai começar agora no 3º período... o estudo do brincar, com certeza também deve passar alguma coisa no âmbito escolar... então eu acho que é mais assim fragmentado. Não tá em uma disciplina só. (Joana)

A gente fez essa primeira agora que eu te falei que foi o processo de inclusão social, que a gente já estudou essas áreas, entendeu? A gente estudava em geral tudo em si; não era focado na inclusão de crianças, no ambiente escolar, mas tinha, a gente tem matéria agora específica do brincar e do lazer, porque eu acho que interage com isso, além da gente ter desenvolvimento da criança e do adolescente... (...) eu acho diferente da maioria, meu curso é do Bacharelado, tem muita base teórica sobre esse tipo de assunto entendeu, ainda tô começando a desenvolver, tô no 2º período, mas eu tenho a base do autismo, eu tenho a base das atividades sobre como que é o desenvolvimento de cada um desse tipo de doença, entendeu... (Oswaldo)

É possível perceber que os graduandos de Terapia Ocupacional destacam disciplinas que abordarão a temática da infância, desde desenvolvimento infantil até relação com o brincar, e têm a expectativa de que nestes momentos haja a interlocução com o contexto escolar. Outro ponto de destaque surge no relato de Joana, no qual a mediadora refere-se à disciplina de *Patologia* como outra possibilidade de formação para o contexto escolar, enquanto Oswaldo relata que em seu curso existe mais base teórica do que nos cursos dos outros mediadores (da Licenciatura) a respeito destas “doenças”. Não é possível afirmar a perspectiva adotada pelo curso de Terapia Ocupacional no percurso das disciplinas ministradas, pois não tivemos acesso a esses elementos, e os participantes da pesquisa se encontravam no início do curso, apenas vislumbrando a articulação entre os conteúdos da formação e a prática escolar.

No entanto, quando os mediadores elencam as disciplinas *Patologia*, *Desenvolvimento Infantil* e nomeiam a deficiência como “doença”, cabe indagar se o modelo médico da deficiência permanece predominante nos cursos de Saúde, e se os depoimentos dos mediadores são uma expressão desta perspectiva, reforçando o modelo biológico da deficiência. De acordo com Diniz (2007), enquanto o modelo social da deficiência preconiza que ela envolve desvantagens mais diretamente relacionadas às diversas barreiras sociais existentes do que às lesões biológicas, no modelo médico há um “reducionismo biológico, segundo o qual a situação de vida e o destino de indivíduos e grupos poderiam ser explicados por - e reduzidos a - características individuais” (COLLARES & MOYSES, 1997, p. 26).

Nessa perspectiva, conforme descreve Michels (2011), a base biológica surge como explicação para o insucesso escolar dos estudantes com deficiência. Sobre este tema, Guarido (2007) nos alerta, ainda, que quando passamos a codificar os sofrimentos e comportamentos a partir de uma nomeação própria do discurso médico, este ordena a relação do sujeito com seus sofrimentos, negando as dimensões próprias da subjetividade.

Além disso, o discurso médico pode endossar a convocação, pela escola, de alguém que ocupe o lugar de especialista, fazendo com que profissionais que atuam como apoio, como o Acompanhante Terapêutico, sejam considerados detentores de saber sobre a criança que

apresenta uma diferença em relação às outras. Como afirma Albano (2015), o lugar do especialista seria daquele capaz de responder a todas as questões dos professores, que se colocariam na posição de quem não sabe e que se percebe impotente diante da criança com deficiência. O processo fortalece a ideia de que o professor não tem o conhecimento necessário ou não sabe gerir a situação, tornando sempre necessária a presença de outro profissional, como discutimos no primeiro Capítulo, ao abordar a função do Acompanhante Terapêutico.

Portanto, a partir dos depoimentos, podemos afirmar que a formação inicial dos graduandos para a prática educativa em um contexto de educação inclusiva ainda não acontece, de fato, em seus cursos. Os relatos indicam que as discussões ficam restritas a poucas disciplinas e, ainda, que não há articulação com outras propostas que compõem a matriz curricular de seus cursos de origem. Embora exista um movimento de crescimento da oferta de disciplinas sobre estas temáticas na Universidade, tratam-se de disciplinas optativas ou de formação livre, e os mediadores relatam dificuldades de conciliar horários para participarem, pois precisam priorizar as disciplinas obrigatórias de seus cursos. Além disso, os mediadores afirmam que as discussões que ocorrem são superficiais ou não são suficientes para que os graduandos se percebam preparados para lidar com a realidade que encontrarão na escola. Tal realidade é discutida por Rodrigues (2013), ao afirmar que:

Uma única disciplina nos cursos de formação inicial que aborda as questões relativas à Educação Especial e Educação Inclusiva, obviamente, não dá conta da complexidade e da abrangência dos temas. Nesse caso, podemos falar de informação, mas não de formação propriamente dita. (RODRIGUES, 2013, p. 67)

A realidade apresentada nos depoimentos dos participantes mostra que os estudos de Gatti (2010; 2013-2014; 2014; 2015) ainda são atuais, para discutirmos a formação nos cursos de Licenciatura, que mantêm pouca articulação entre os conhecimentos das áreas e as práticas educativas. Além da manutenção da divisão entre a formação realizada na área de conhecimento e a formação de conhecimentos pedagógicos, a presença da discussão e a difusão de informação acerca da Educação Especial e inclusiva ainda ocorrem de maneira pontual e superficial.

Os mediadores são críticos em relação à formação, e percebem que precisam pesquisar informações sobre educação inclusiva por conta própria, pois o que a Graduação lhes oferta é insuficiente. Neste sentido, começam a buscar experiências para suprir a demanda, surgindo a possibilidade da monitoria na escola pesquisada como alternativa, como iremos abordar à frente.

5.1.2 Por que atuar como mediador/a?

Como apresentado no Capítulo anterior, para ser mediador de alunos com deficiência na escola campo da pesquisa, o estudante da Graduação precisava participar de um processo seletivo realizado a partir de dois editais de seleção, sendo um vinculado ao Núcleo de Acessibilidade da Universidade e o outro à Pró-Reitoria de Graduação, mas ambos coordenados pela própria escola. Durante a pesquisa, os mediadores relataram algumas motivações e expectativas que os levaram a se inscrever nesses editais. As motivações não se encontravam necessariamente vinculadas, entretanto, ao desejo de exercerem a função de mediação na escola, junto aos estudantes com deficiência, como veremos a seguir.

Alguns depoimentos demonstraram que, ao se inscreverem para a seleção, os mediadores buscavam conhecer a realidade escolar, ter uma experiência nesse ambiente ou uma vivência específica na docência, pois ainda não tinham tido nenhuma atuação na escola. Além disso, demonstravam preocupação com o seu currículo, com o que apresentariam como experiência docente ao se formarem, como apontam os relatos:

(...) vim só para ter contato da escola mesmo, e ver o que eu ia sentir, o que eu ia aprender. O que eu ia ter dificuldade, foi meio que um tiro no escuro, também, mas sabendo de algumas coisas (...) e aí surgiu oportunidade, que na verdade foi mais por eu precisar, eu queria ter mais coisas no meu currículo, mas eu não tinha experimentado estar dentro da escola, como aluno de Graduação, e não como um aluno mesmo da escola... (Gilberto)

Como eu vinha de uma área financeira, eu estava querendo uma oportunidade pra conhecer mesmo a questão de ser professor, como era o ambiente escolar e tudo. E aí eu vi o processo seletivo, aí eu participei do processo, passei... (Madalena)

Eu queria muito trabalhar, mas eu não tinha experiência assim com nada, se eu fosse para uma escola, eles iam pedir experiência também, aí eu ficava muito frustrada, porque eu não tinha onde trabalhar... Eu vi o Edital, e a primeira coisa era assim, não precisa ter experiência, aí tipo assim, finalmente, eu vim fazer a entrevista, eu me inscrevi para três que saíram... (Bárbara)

E aí como eu tava querendo algo relacionado à Licenciatura, ela me mandou, aí eu não sabia o que era, mas eu arrisquei assim tentei né, o processo seletivo, isso foi no ano passado. (Ângela)

Os depoimentos nos mostram duas questões importantes. A primeira é a distância que há entre as aulas da Graduação e a prática docente, pois Gilberto e Madalena relatam que não conheciam o contexto escolar e buscaram a monitoria como uma forma de conhecer. Parece que não conheciam ou não tinham qualquer informação da rotina escolar, e a vivência na

monitoria lhes possibilitaria o conhecimento por meio da experiência. Outra questão destacada é a necessidade de se comprovar alguma experiência vislumbrando uma futura atuação como docentes, como afirmam Gilberto e Bárbara. Há, ainda, uma preocupação com o currículo profissional e como torná-lo atrativo. Esse conhecimento documentado pode nos remeter à lógica do discurso capitalista, transformando o aprendizado em mercadoria, valorizado apenas à medida que servirá para alcançar um objetivo profissional no futuro (RAHME, 2014).

Além do desejo por uma experiência no ambiente escolar e na Licenciatura, alguns mediadores relataram que participaram do processo seletivo como forma de conhecerem, também, um pouco sobre a educação inclusiva, já que, como futuros professores, atuarão com alunos com deficiência em sala de aula:

(...) foi curiosidade mesmo, porque eu quero muito trabalhar com Educação em si, lecionar, então eu queria ver esse ângulo da educação inclusiva, que é um outro ângulo da Educação geral, queria ter essa experiência. (Tereza)

Eu pensei que ia ser difícil, mas já sabendo que ia ser alguma coisa desafiadora, achei que ia ser importante, porque hoje em dia é essencial (...) é inevitável que em algumas salas de aula você vai encontrar essa situação né, eu acho que faz parte da inserção social e tudo. (Madalena)

E eu vim próprio pra esse programa, pra esse projeto visando essa experiência com as crianças com deficiência. Que eu vejo que é algo que a gente, como docente, muitas vezes a gente não... não é que não dá muito valor, mas é que não é tão vivo o contato que a gente tem. (Chico)

A minha história é um pouco diferente: eu trabalhei, em 2016 e 2017, com [cita o nome de um professor com deficiência da universidade] e tinha um orientador da [cita o nome de uma funcionária da escola investigada], e ele já sabia que eu tinha vontade de trabalhar com educação inclusiva, e aí (...) ela [a funcionária da escola] me falou sobre o Edital, então eu fui e saí, não sabia como seria, mas eu sabia que trabalharia com uma criança. (Beatriz)

Assim como os depoimentos anteriores, os mediadores destacam que não possuíam informação sobre como atuar em sala de aula com crianças com deficiência e buscaram a monitoria como forma de conhecer. É interessante observar nos depoimentos de Tereza, Madalena e Chico que eles anteveem que, quando forem docentes, atuarão em salas onde estarão estudantes com deficiência, e precisarão saber agir e coordenar a turma, e que é primordial incorporar conhecimentos desta temática para assumir o ofício. Beatriz cita, em seu depoimento, que ficou sabendo do Edital de seleção por pessoas que conheciam o seu interesse na área. Conforme apresentamos no Capítulo 4, os editais de seleção para as bolsas de monitoria não trazem muitas informações sobre as atividades que deverão ser desenvolvidas na função, mas apenas que os mediadores atuarão no acompanhamento de crianças com deficiência em

diversos tempos e espaços escolares (horários de aula, lanche, almoço e recreio). E é com esta informação do Edital que uma parcela dos graduandos tem acesso e toma a decisão de se inscrever.

Além das expectativas de conhecer mais sobre o contexto escolar e a possibilidade de um contato direto com as questões da educação inclusiva, alguns mediadores já conheciam a Instituição. Nesses casos, as vivências anteriores que tiveram nessa escola em outros estágios, ou, ainda, o desejo de atuar naquele espaço, também foram motivadores para participarem da experiência. Buscavam, assim, uma atuação na escola, com a qual já tinham um vínculo e uma identificação, conforme é possível verificar nos seguintes depoimentos:

Eu tive a oportunidade de participar na Rede Municipal, e ver um pouco do trabalho da Rede, um pouco do trabalho da Rede Estadual, e aí como é uma escola federal, pública assim, de Ensino Fundamental, então tem outra estrutura em termos de projeto pedagógico; é outra dimensão, tudo diferente, eu me interessei mais em conhecer como que é o trabalho lá, aí eu entrei. (Tereza)

Eu já tinha uma experiência bem grande no sentido de que eu já tinha feito dois estágios obrigatórios lá, e que eu participei da EJA [Educação de Jovens e Adultos], eu já dei aula de teatro para os alunos da Educação de Jovens e Adultos, e eu tenho carinho muito especial [pela escola], e aí eu falei que estava no meu último semestre né, que era esse semestre que eu tava lá e aí eu fui fazer uma outra bolsa... (Lígia)

Eu sempre quis trabalhar muito lá. Eu sempre quis trabalhar lá, eu já tinha passado em alguns processos seletivos, só que tudo em cadastro de reserva, eu nunca era chamado... (Vinicius)

Eu fiz o Edital mais por ser lá mesmo, eu não tinha me atentado [para] a questão de ser de projetos especiais..., mas eu tava na esperança de fazer na turma que tinha feito estágio obrigatório, por uma questão de apego, na verdade. E aí eu fiz o Edital pensando em continuar lá e também pela questão do horário que é mais flexível, e eu não fico o dia inteiro. por exemplo, de escola em escola e dá para fazer outras coisas. (Emília)

Como é possível perceber, os mediadores tinham esta escola como objeto de desejo por ser distinta de outras, já que possui um vínculo com a Rede federal e uma proposta pedagógica diferenciada. Como afirma Tereza, esse aspecto poderia permitir comparar a realidade da Instituição com outras redes. Além desse aspecto, os mediadores já tinham experiências anteriores, com a qual criaram laços, e buscaram na monitoria uma alternativa de manter os vínculos, mesmo que não conhecessem a atividade que seria desenvolvida, como foi para Lígia e Emília.

Outra questão que se mostrou significativa para os mediadores e que os levou a buscar a experiência foi a remuneração existente. O fato de ser uma atividade remunerada também foi um fator relevante para os participantes, como afirmam em seus depoimentos.

No início do ano eu queria um projeto de extensão, mais pela bolsa, porque tava precisando... então eu tentei vários projetos de extensão. (Joana)

Quando eu vi que já tinha uma ajuda de custo eu achei mais legal, foi uma das coisas que me atraiu assim, eu acho que teve esse ponto e teve o ponto de que é uma das áreas de formação da Terapia Ocupacional, eu tenho interesse de poder sair daqui pelo menos com três áreas bem conhecidas, Educação, Geronto [Gerontologia] e Reabilitação Física... (Oswaldo)

Eu tinha impressão de não estar aproveitando o meu tempo na universidade, de não estar fazendo mais coisas, isso estava me dando muita angústia, e quando vi que era remunerado eu falei nossa, perfeito, vou tentar, só que eu não sabia que era para projeto... [com estudantes com deficiência]. (Isabel)

Os mediadores avaliam que há sempre uma busca por experiências que proporcionem aprofundamento na formação da Graduação, mas também demonstram a importância do recurso financeiro neste momento da sua trajetória. Assim, a monitoria se torna uma possibilidade de formação, que conjuga as necessidades de se adquirir conhecimento e garantir o valor financeiro necessário para se manterem neste período.

Alguns mediadores tiveram conhecimento da possibilidade de experiência por meio de colegas que já estavam atuando na escola pesquisada. Os relatos positivos de outros os motivaram, assim, a se inscreverem no processo seletivo e a entrarem na experiência da mediação:

Um amigo meu tinha entrado lá na primeira vez que teve uma seleção, eu nem tentei, porque, por causa de carga horária para TO a gente estuda o dia inteiro, então não dá. Aí eu falei assim se ele deu um jeitinho eu também posso dar um jeitinho, aí eu tentei, fiquei com criança, achei maravilhoso (...) porque como eu sou do desenvolvimento infantil, o que eu sei das TOs que trabalham com desenvolvimento infantil, é tudo assim nessa linha de autismo, Síndrome de Down e PC [Paralisia Cerebral], então elas fazem atividades para estimular, seja escolar ou seja cognitivo, motor e tal... Ele foi me contando assim, ele me contando empolgado, aí eu falei “que incrível, eu também quero participar disso”. (Laura)

Minha amiga trabalha lá também, trabalhou lá e falou assim, “Olha, abriu aqui processo seletivo, vem cá”; eu olhei o Edital e falei “Nossa que interessante e tal”, e eu pensei logo nisso, falei “vai ser uma experiência que vai me enriquecer de alguma forma”. (Zeca)

Portanto, é possível perceber que os interesses dos mediadores ao buscarem atuar com crianças com deficiência são variados. Além disso, os mediadores relataram conhecer pouco a respeito da função no momento da inscrição e não procuraram ficar cientes de quais atividades

específicas iriam desenvolver. As justificativas relatadas descrevem o desejo de adquirirem experiências no contexto escolar e na Licenciatura, como maneira de ampliarem o currículo e a formação na educação inclusiva. Também vale salientar que o fato de ser uma atividade remunerada é levado em consideração para o interesse em se candidatar. Em relação à formação inicial, os mediadores se mostraram críticos quanto ao que é ofertado pela Universidade, considerando a discussão nas disciplinas superficial e insuficiente para lhes transmitir conhecimento da prática inclusiva em sala de aula.

Assim, buscam ser mediadores sem as informações da função ou atividade em si, mas movidos por um desejo de adquirirem conhecimentos variados em torno do contexto escolar e da educação inclusiva, já que serão dimensões fundamentais no futuro, quando forem profissionais.

É interessante observar que, no momento inicial relatado pelos participantes, há a presença do discurso capitalista (RAHME, 2014), no qual o saber ocupa um valor de mercado, e é valorizado quando se mostra atrativo para o currículo dos futuros profissionais. Ao mesmo tempo, podemos perceber que alguns mediadores se encontram numa posição próxima ao discurso universitário, que os convoca a ocupar um lugar de quem precisa sempre saber mais, tanto em relação ao contexto escolar, quanto sobre a educação inclusiva e suas concepções e práticas presentes no discurso inclusivo.

Diante deste cenário, os mediadores encontram, na experiência da monitoria, a possibilidade de adquirirem conhecimento e estarem melhor preparados para o ofício futuro, posição própria do discurso universitário, no qual os mediadores operam com o saber no lugar de agente (LACAN, 1969-1970/1992), buscando-o, para fundamentar suas ações como profissionais. Reconhecem a importância da experiência no contexto escolar para sua formação, o que, conforme apresentado por Gariglio e Burnier (2012), lhes permitirá a seleção, a lapidação e a produção dos saberes pedagógicos. Além disso, como destacam Rahme e Mrech (2008), a formação é importante para que os estudantes possam trabalhar a articulação teoria e prática, e revisarem posturas pessoais e profissionais. Mas como os mediadores relataram a produção da experiência no contexto dessa pesquisa? Quando os mediadores iniciam sua prática na escola, sem conhecerem ou escolherem a função diretamente, como significam a prática? Abordaremos tais questões a seguir.

5.2 A relação com o saber e o conhecimento na experiência da mediação

Conforme discutimos no terceiro Capítulo, os conceitos de *saber* e *conhecimento* são distintos, e diferentes leituras podem ser realizadas conforme a perspectiva adotada. De acordo com a leitura psicanalítica, conhecimento diz respeito ao conhecimento legitimado, hegemônico, construído social e historicamente, validado como “conhecimento científico”. O conhecimento tácito é aquele produzido pela experiência do sujeito, experiência individual ou coletiva, mas que não está formalizada. E o saber inconsciente se faz presente nos atos e escolhas que o sujeito faz, mas que nem sempre pode ser nomeado (SANTOS & DINIZ, 2003). Assim, além da aquisição de conhecimento, em uma relação de causa e efeito, a Psicanálise entende o processo de aprendizagem como a constituição de um saber pessoal a partir do conhecimento que vem do Outro; é um saber inconsciente, furado, lacunar, singular, no qual se diz mais do que se sabe; um saber que é do sujeito, mas que ele não conhece (ARDITO, 2015).

Na realidade pesquisada, após participarem de seleção para atuarem como mediadores, a maioria dos graduandos aprovados entra em atividade logo em seguida, não havendo uma preparação ou capacitação anterior. Desta forma, os graduandos vão aprendendo, já na prática, as atividades que devem realizar, além de todo o funcionamento da Instituição.

De um momento anterior, permeado de expectativas de se adquirir conhecimento, os graduandos, ao entrarem na escola, defrontam-se com o não saber, com uma realidade na qual não há um saber todo, não há conhecimentos prontos e absolutos que possam funcionar como “um manual”. Isso faz com que, ao longo de sua experiência, os graduandos comparem teoria e prática, percebam suas aproximações e paradoxos, e criem seus próprios significantes a respeito desta experiência.

Durante as entrevistas e rodas de conversa, os participantes foram apresentando suas percepções sobre a entrada na Instituição, as atividades para as quais eram convocados a participar, a construção de laços nesse contexto e em relação aos desafios enfrentados como mediadores, como passarei a focalizar.

5.2.1 *As tensões no momento da entrada na instituição escolar*

A partir da análise dos depoimentos dos mediadores, verificamos que o momento inicial de entrada na instituição escolar é marcado por tensões e incertezas. A maioria dos mediadores relatou que o início da experiência foi um desafio, devido à escassez de informações sobre as

crianças que acompanhariam e do funcionamento da instituição escolar como um todo, como podemos verificar:

Eu lembro que eles só deram essa certeza, um dia antes de começar, um dia antes, tipo assim, eu ia começar na terça, na segunda eles me ligaram, e falaram assim: “Hoje você tem uma reunião, você tem que ir e amanhã você começa”, “tá bom né”. Ai eu fui, cheguei aqui, eles apresentaram de novo, falaram quem ia ficar com cada aluno, falaram que eu ia ficar com o [nome do aluno] (...) Como eu era novo na escola, eu não conhecia a escola, eu não conhecia nada, pra mim foi um baque muito grande. Porque, querendo ou não, era início de aula, eu entendo que acontece e, eu fiquei muito solto, tipo como “se vira” com o aluno. Me deram as pastas, mochilas dele, a mãe dele me encheu de coisa e falou “se vira”. (Chico)

No primeiro dia eu nem sabia quem era a criança, ninguém me apontou é fulano. Eu cheguei, caí de paraquedas, eu tive que descobrir, frei(...), mas é, eu acho que tiveram lados positivos e negativos de não ter esse respaldo antes, porque eu tive que me virar... (Lígia)

O dia que eu cheguei, a única coisa que eles fizeram foi me levar pra minha sala e “oh, sua sala é essa, seus alunos são esses, beleza tá?” (...). “Toda sexta eu quero um relatório” [risos de todos]. Sentei lá, nem sabia o que fazer, não sabia nem o nome das crianças, e vamos descobrindo, e fomos... (Oswaldo)

Quando eu entrei, foi até engraçado, porque não teve apresentação, não teve conversa, não teve nada assim, a [funcionária do setor responsável pelos estágios] me recebeu, ela me explicou como funciona, eu acho que foi a ... esqueci o nome daquela professora, (...). É, [nome da professora]. Ai, ela sentou comigo explicou um pouquinho sobre o [nome do aluno] em 10 minutos, e depois me colocou na sala sabe... (Flora)

Eu tava um pouco nervoso, porque era a primeira vez que eu tinha contato com alguém com [diagnóstico], então eu não sabia muito bem como me comportar, como era a pessoa, sabia que tinha diferentes níveis (...), então eu não sabia o que esperar... (Zeca)

Os depoimentos destacam a ansiedade e as impressões vivenciadas no primeiro dia de trabalho como mediadores, o que foi marcado pelo grupo ao longo de toda a pesquisa. Parece que as únicas informações que eles tinham eram o nome e o diagnóstico da criança que acompanhariam, o que não parece ter colaborado ou auxiliado para a entrada em sala de aula. O contato inicial com uma realidade que lhes era desconhecida, seja o próprio ambiente escolar ou a relação com um sujeito marcado em sua diferença por um diagnóstico, trouxe um sentimento de desamparo. No entanto, é necessário perceber a avaliação feita por Lígia, de que a ausência de informação teve um aspecto, ao mesmo tempo, positivo e negativo, pois de alguma forma a mobilizou e ela “teve que se virar”.

A escassez de informação dos mediadores ao iniciar suas atividades e o sentimento de desamparo relatado fizeram com que alguns demandassem da escola uma orientação mais

próxima, mais diretiva e mais concreta pelos professores da turma. Parece que, nesse momento inicial, os mediadores acreditavam que ter um conhecimento *a priori*, os ajudaria:

E o acompanhamento com o aluno, eu tive um pouco de dificuldade, lógico que era meu primeiro dia e tudo, mas eu senti um pouco de falta de orientação dos professores. Eu achei que só uma professora sabia e que faltou um pouco de atenção dela até em me orientar, das minhas atividades e tudo, achei que isso também me prejudicou pra que eu continuasse lá. (Madalena)

No primeiro dia eu já cheguei não sabendo como agir, porque não houve um preparo antes, eu já cheguei, só comentou comigo: “Olha, você vai cuidar do [nome do aluno], ele é dessa turma e tudo mais”, não me deu ..., eu queira que me dessem um direcionamento, não teve treinamento nem nada. (Zeca)

Ninguém me falou nada como que lidava com ele, ninguém me falou que tinha que trocar fralda dele, que tinha que olhar se ele tava molhado, que tinha que tirar ele da cadeira... (...) O caso dele é bem severo. Aí, no começo, eu me senti muito desamparado de algo, de uma orientação de como seguir. (Chico)

Em suas intervenções, os mediadores expressam um sentimento de despreparo para lidar com a situação, da mesma forma que os professores também se dizem despreparados, conforme avaliado por Rodrigues (2013) e Voltolini (2018). Enquanto os mediadores demandam dos professores maior orientação e direcionamento, parece que eles não se encontram em condições de orientá-los. Madalena chega a dizer que a falta de informação e de orientação foram um dos motivos para sua saída da monitoria.

Outros mediadores relatam terem recebido alguma orientação, seja dos professores ou dos monitores de turma que já estavam na escola, seja dos mediadores que estavam de saída, mas com quem tiveram contato. Apesar de terem recebido algum tipo de informação ou direcionamento, o conhecimento compartilhado foi percebido como não-todo, insuficiente, permanecendo a sensação de falta:

Eu fui mais orientada como era a personalidade do [nome do aluno] do que qual era a minha função, até onde que eu podia ir, se quando ele tivesse desobediente eu podia escrever na agenda ou não, essas coisas eu não fui orientada, eu fui descobrindo lá. (Joana)

A monitora que já estava aí, a primeira semana ela me mostrou o cotidiano da sala, o cotidiano dele, como que funcionava, então foi bem observação mesmo. Aí eu comecei a participar efetivamente, mesmo, na segunda semana, porque já tinha observado como era, a partir do que já era realizado, eu fui participando e inserindo a minha forma de ver as atividades... (Tereza)

Porque quando eu cheguei (...), tinha um monitor que também tá com esse aluno, ele que me ajudou, explicou umas coisas, mas ainda assim eu fiquei muito perdida e ficava me cobrando... (Ângela)

Eu também senti essa coisa de orientação e tal, quando eu cheguei aqui. Com o [nome do aluno], a ex-monitora dele passou o dia comigo, o meu primeiro

dia e me falou... Mas a questão de horário, de burocracia e tal ninguém me falou nada, eu tive que correr atrás; tem umas coisinhas ainda que nem sei, coisa de orientação, mas tem outra pessoa que supre o que tá faltando, que não era obrigação dessa pessoa suprir, mas ela supre... (Laura)

De acordo com os depoimentos, os mediadores demandam dois tipos de informação: um, sobre a escola, seu funcionamento e suas regras de forma geral; outro, sobre o aluno, sua rotina, necessidades de acompanhamento e de como agir. Para os mediadores, foi importante a presença de outro profissional para uma apresentação e orientação inicial, principalmente no caso de Tereza, que mostrou que pôde acompanhar o trabalho de outra monitora, para então assumir sua função. Os depoimentos de Joana, Ângela e Laura mostram que as orientações recebidas foram importantes, embora isso não resolvido a experiência como um todo. Mesmo tendo informações, algum tipo de acompanhamento quando chegaram parece não ter sido suficiente.

Seja em relação a informações sobre o aluno, à sala de aula ou ao funcionamento da escola em geral, elas relatam que faltou algo e continuaram perdidas, tendo de buscar orientações ao longo do trabalho. Neste sentido, podemos indagar se fatores subjetivos complexificam mais os limites da escola para lidar com a inserção dos graduandos na função da mediação. Por um lado, há difusão de um conhecimento, ou seja, eles precisam de um conhecimento que está sendo compartilhado pelos professores e mediadores anteriores, o que implica diretamente o sujeito. Por outro lado, há o fato de que a experiência na escola comporta muitas variáveis, inclusive lacunas, percebidas de forma própria, muitas vezes apresentando dificuldades para lidar com as questões. Por exemplo, Ângela diz de um sentimento de se cobrar diante da ausência de saber, e de continuar perdida, mesmo tendo um monitor anterior que lhe deu algumas informações.

A experiência dos mediadores nos remete às afirmações de Diniz (2006), de que a construção do saber envolve aspectos objetivos e subjetivos. Assim, ao longo da monitoria, os mediadores lidam com esta dupla dimensão: os aspectos objetivos que envolvem as orientações e informações recebidas acerca da escola e do aluno; e os aspectos subjetivos, que dizem respeito a como cada um articula e elabora o que lhe é transmitido na relação com o outro. Compreender os aspectos subjetivos pode trazer importantes contribuições para analisarmos como a função tem sido exercida na escola, e como os estudantes têm elaborado a experiência em relação à sua formação profissional.

Com um início marcado pela escassez de informações e de conhecimento em relação à escola, aos estudantes, à dinâmica da sala de aula, dentre outros elementos, os mediadores avaliam concentrarem-se aí muitos dos desafios enfrentados durante a experiência:

Nos primeiros dias eu achei muito desafiador, e eu ficava assim “o que eu tô fazendo aqui?”. Porque o [nome do aluno] é uma criança muito difícil, ele não aceita comandos, ele é uma criança muito irredutível, muito inflexível... (Joana)

E foi difícil também um pouco para adaptar com o comportamento do aluno, né, que ele é muito agitado, né, ele não fala, mas expressa quando não gosta, quando ele não quer algo, quando ele gosta também. (Ângela)

Hoje é meu 4º dia, até semana passada (...) as coisas estão melhorando, pra mim estava sendo meio frustrante, tava me sentindo muito impotente, porque tudo que eu tentava era em vão, eu não conseguia me..., nem muito me aproximar dele, nem fazer ele aceitar meus comandos, mas agora, essa semana, já vi uma melhora ele já aceita os comandos. (Joana)

Assim como nos depoimentos anteriores, é possível perceber que o início do trabalho foi muito desafiador para os graduandos, gerando questionamentos e inquietações. Os mediadores se queixam de receber poucas orientações ao chegarem na escola, e consideram que a entrada em sala de aula ocorre de maneira abrupta, pois se inserem no trabalho quando ainda se sentem despreparados e desamparados. Nos depoimentos, Joana e Ângela relatam um sentimento de impotência e de frustração para conseguirem estabelecer laços com os alunos que acompanhavam no primeiro momento. Para as mediadoras, tal tensão poderia ser menor se tivessem tido maior orientação.

É interessante observar que, naquele momento, os mediadores creditam as dificuldades enfrentadas à escola, relacionando-as pouco às lacunas existentes na formação inicial. Ou seja, eles veem mais limitação na atuação na escola, da qual demandam maior orientação, e não fazem uma análise sobre os limites da formação, apesar de terem relacionado essas questões ao longo da pesquisa. Talvez a cisão entre a dimensão teórica da formação inicial e a dimensão prática do contexto escolar seja um aspecto determinante na percepção de lacunas, pelos mediadores, demonstrando que a formação inicial é muito abstrata e pouco integrada à realidade concreta, conforme observado por Gatti (2010). O saber almejado pelos mediadores se mostra sempre insuficiente, acrescido das lacunas presentes na formação inicial e institucional em relação ao tema.

Alguns mediadores mencionaram que a bolsa que recebiam era um motivador para continuarem na escola, principalmente no primeiro momento de desafios:

(...) acabei gostando e, fui sendo muito brincalhão com as crianças, trocando vínculos, tal, então eu acho que talvez isso que me fez continuar, e também a bolsa [risos]. O importante. R\$ 400 reais já quebram o galho. (Vinicius)

É, acho que é exatamente. Se não tivesse a bolsa, nem ficaria. No começo, até você gostar, você... isso é importante. (Vinicius)

A necessidade financeira que os mediadores enfrentam no momento de formação, suprida pela bolsa que recebem na monitoria, é fundamental para muitos se manterem na Universidade. Chamam a atenção os relatos de Vinicius durante as rodas de conversa, e confirmado por outros mediadores presentes, de que, diante dos desafios e sentimentos vivenciados no início, o fato de a mediação escolar ser uma atividade remunerada colaborou para que persistissem na função, até estabelecerem outros laços que justificassem a permanência na Escola.

Freud [1913]/(1996a) em seu texto “Sobre o início do tratamento” faz importantes considerações acerca da função do pagamento em uma análise, afirmando que é mais respeitável e eticamente menos objetável reconhecer os direitos e necessidades reais do analista, ao invés de ocupar o papel do filantropo desinteressado. Resguardadas as diferenças de atuação, podemos considerar a importância do pagamento para os mediadores, pois marca uma posição de profissional, e não de filantropo, algo que, por muitos anos, foi extremamente presente na história da Educação Especial (BUENO, 2004). O pagamento reforça a função de acompanhamento como um direito da criança com deficiência e, não, uma ação benevolente da escola, ou mesmo dos bolsistas. Da mesma forma, eles estão ali por direito e necessidades próprias, inclusive para garantir um valor, que os auxilia em seu sustento.

Assim, é possível verificar que o primeiro momento é de sofrimento e tensão para os mediadores, como apresentado. Os graduandos têm a expectativa de que ali poderão conhecer algo a respeito do contexto escolar, da Educação Especial e da inclusão escolar, mas, no primeiro momento, a entrada é frustrante, pois continuam a não saber a respeito do contexto escolar, da criança que irão acompanhar e da função que irão desempenhar. O não saber vivenciado pelos participantes da pesquisa é decorrente da ausência de informações; da escassez de conhecimento anterior, fruto de uma formação insuficiente; e da inexperiência, que pode nos remeter a uma falta decorrente da distância existente entre o ideal e o real. Ou, ainda, uma falta de ordem subjetiva, que diz respeito ao percurso que cada um terá de percorrer para construir algum saber, pois, mesmo naqueles casos em que recebem algum tipo de orientação, seja de professores ou de monitores da escola, o sentimento de falta para o sujeito permanece vivo.

O discurso universitário é muito presente no primeiro momento, pois o sujeito se coloca na posição de nada saber, mas indica reconhecer um saber considerado como verdade, idealizado, que ele experimenta como inacessível (RAHME, 2014). E o sentimento de nada saber do sujeito pode provocar, a princípio, uma inibição nos mediadores, como Freud [1926]/(1996) descreveu em “Inibições, Sintomas e Ansiedade”: uma restrição ou o abandono

de uma função do eu,¹⁷ que pode produzir ansiedade no sujeito. Desta forma, os bolsistas passam a questionar o motivo de estarem ali e cogitam a saída do estágio, como demonstram os relatos de Madalena, ao afirmar que a escassez de informação foi um dos fatores que a levaram a sair da monitoria; de Joana, ao se questionar o que fazia ali; ou de Vinicius, que ponderou o aspecto financeiro para persistir na monitoria.

Apesar da inibição inicial, a maioria dos mediadores permanece na função e, como relatam, vão descobrindo, na prática, as atividades que terão de desenvolver com os estudantes que acompanharão no contexto escolar, como veremos a seguir.

5.2.2 Atividades desenvolvidas pelos estudantes como mediadores

Aos poucos, os mediadores vão se apropriando do espaço e da função que exercem em sala de aula. Ao relatarem quais atividades desenvolviam, alguns descreveram como a responsabilidade pelo aluno lhes era delegada; como sentiam-se responsáveis em acompanhar todos os processos da criança durante sua permanência na escola, tanto em sala de aula, quanto nos ambientes externos e nos momentos de descanso:

No primeiro dia, a ex-monitora dele estava lá, eu fiquei o dia inteiro com ela e tal, ela falou assim: “Você vai se sentar do lado dele, vai ter que ler as coisas com ele mesmo, apontar para ele, sempre sentar do lado dele”. Depois a gente foi para o lanche. Ela disse: “Você acompanha ele no lanche, come com ele e tal, o tempo todo e acompanha ele tipo em todas as tarefas, depois do lanche é o recreio, acompanha ele no recreio e tal” ... (Laura)

A nossa função é estar o tempo todo ali, auxiliando, intervindo se caso ele não consegue, por exemplo, não tem uma coordenação motora, igual no caso do aluno que eu acompanho, a nossa função é pensar em formas de conseguir adaptar um instrumento, um lápis, um pincel, para que ele possa participar das atividades (Tereza)

Eu participo de tudo que o envolve o [nome do aluno] Ele ainda não consegue desenvolver nada sozinho. Então, tudo eu tenho que ter participação. Na hora do almoço, até chegar o pessoal [do setor de saúde da escola], eu tenho que tá lá sempre acompanhando ele. Durante o almoço eu preciso às vezes também, porque ele engasga muito, aí eu tenho que tá lá... Então praticamente tudo o que envolve o [nome do aluno] no ambiente escolar, eu tenho que tá presente. (Vinicius)

Nos relatos de Laura, Tereza e Vinicius destaca-se que eles precisam acompanhar todos os momentos escolares do estudante na escola, o que envolve a presença em sala de aula, recreios e horários de alimentação. Os mediadores destacam, nos depoimentos, que precisam

¹⁷ Freud [1926]/(1996) apresenta em seu texto algumas funções: a função sexual, da nutrição, da locomoção, do trabalho.

estar ao lado dos alunos o tempo inteiro para auxiliá-los em atividades pedagógicas, como leitura, no caso de Laura; apoio e desenvolvimento de estratégias e materiais adaptados para o estudante, no caso de Tereza; ou, ainda, auxílio nas atividades de alimentação, como relatou Vinicius. Tereza e Vinicius salientam que a necessidade de estar junto do estudante se justifica pelo fato de o aluno apresentar pouca autonomia na execução das ações, sejam pedagógicas ou relacionadas ao cuidado pessoal.

Assim como está previsto na Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010, legislação federal sobre o profissional de apoio, as atividades previstas para o profissional envolvem o acompanhamento das ações de higiene, alimentação e locomoção. O desenvolvimento de tais atividades é relatado por alguns mediadores como sendo de sua responsabilidade, como podemos acompanhar a seguir:

E aí a gente acaba sendo professor ou cuidador também, tem que cuidar da higiene dele, apesar que tenho setor de apoio, mas coisas básicas a gente tem que fazer né. (Ângela)

No meu caso também em questão de higiene mesmo, (...), o nariz escorre, ele não tem de se levantar e ir ao banheiro e assoar o nariz, é com a mão mesmo, criança né, normalmente faz isso, mas é também esse ponto de higiene, escovar dentes ele aprendeu e tá tão bonitinho... (Isabel)

Alimentação também é uma coisa que tem que incentivar.(...) Alimentação, é porque, por exemplo, o [nome do aluno] tá comendo e para ..., fica olhando pra ver (...), eu falo: “[nome do aluno] senta, não tá gostando da comida e tal” e ele vê que tá comendo, e volta e come de novo, mas às vezes ele vai e volta (...) Com o [nome do aluno], ia almoçar e iria embora, só que aí o [nome do aluno] não é uma criança que tem facilidade pra almoçar, o período de almoço dele às vezes demora uma hora, uma hora e meia sabe... então... como não tem ninguém pra ficar, eu não posso deixar o [nome do aluno] sem... eu fico sempre mais uma hora, uma hora e meia a mais... nos dias que eu tenho que só almoçar, tipo assim, é a conta de eu almoçar e ir embora. Mas eu fico até ele almoçar e escovar os dentes. Porque não tem outra pessoa... (Flora)

Com o [nome do aluno] eu tenho que me preocupar até quando ele vai no banheiro, como ele tá cuidando do próprio corpo, como ele tá percebendo o ambiente da escola (...). Então são dimensões que vão além das salas, infelizmente (...) ele tá mediando a criança assim pra todos os ambientes da escola e não só na sala, então eu acho muito importante, não é assim “Nossa, o mediador vou engrandecer ele, porque é o que eu estou fazendo”, mas é muito importante, fazer isso... (Bárbara)

Como relatado por Ângela, a escola possui um setor de apoio à Saúde, composto por enfermeiro e técnicos de enfermagem, responsável por algumas ações com os alunos que necessitam de acompanhamento na higiene ou na alimentação. No entanto, determinadas ações consideradas básicas são realizadas com o auxílio dos mediadores, tais como escovação dos dentes, limpeza do nariz e monitoramento da alimentação. O relato de Flora indica que algumas

atividades por ela executadas decorrem do fato de não haver outra pessoa responsável naquele momento, fazendo com que assuma a responsabilidade, mesmo que extrapole seu horário de trabalho.

Além das funções previstas para os profissionais de apoio na Nota Técnica de 2010, uma das atividades mais destacadas pelos mediadores como de sua responsabilidade diz respeito ao acompanhamento de questões de comportamento em sala: atenção, organização temporal, apoio na organização de materiais, etc.

(...) questão cognitiva, ele precisa de ajuda, ele precisa de um apoio, que eu tenho que ficar lá do lado dele falando, reforçando, porque o professor nem sempre tem como dar atenção ao aluno, tanto que eu escuto dos outros professores, dos outros monitores, que quando eu não tô lá ele deixa de fazer muita coisa, ele não presta atenção e tal, então sempre precisa de um reforçador lá (...) o [nome do aluno] é uma criança que ele gosta muito de saber questões temporais, então ele sempre pergunta o que vai ter depois, aí depois, depois, eu acho que isso, nesse papel, eu ajudo bastante eu falo assim: “Depois vai ter Educação Física, depois é o lanche, depois é essa coisa,”(Laura)

Ele não precisa de mim como outros monitores precisam, sabe, ele não. Por exemplo, se eu não tivesse lá, ele faria tudo tranquilamente, ele só precisa de um monitor eu acho em momentos de crise, porque o professor não pode sair da sala e deixar a sala sozinha comigo, mas ele é completamente capaz de qualquer coisa, independente, inteligente... (Lígia)

Primeiramente é o controle do ambiente né, ele gosta muito de levantar para brincar, ele não consegue fazer nada. Vamos supor, chega uma pessoa diferente, ele tem que ver o que é, o que tá acontecendo, ele tem que cumprimentar, ele tem que falar uma coisa... (Oswaldo)

(...) E acompanhar as atividades para ele não ficar andando, que às vezes ele não quer ficar sentado, ele quer ficar andando, ele tem mania de, por exemplo, querer falar com a professora, aí ele levanta, vai lá no quadro e fica cutucando até a professora dar atenção para ele, de falar mais alto, porque às vezes ele fala mais alto, e acompanhar o recreio, porque o recreio é um momento meio complicado, que rola conflito entre ele e os colegas na brincadeira. (Emília)

As principais atividades são essas de você, tô sentada do lado dele durante as aulas, e isso se ele tá conversando muito alto, às vezes a professora precisa do silêncio na sala, eu que tenho que conter, mas nem sempre funciona... e questão de auxiliar mesmo, durante as atividades sempre que não conseguiu, e fora da sala de aula, até mesmo dentro da sala de aula, organizar, pegar as coisas, dentro da mochila... (Isabel)

É interessante observar nos depoimentos de Laura, Emília e Isabel que algumas ações que eles desenvolvem têm como objetivo auxiliar o professor, seja porque o professor não conseguirá dar uma atenção individualizada ao aluno, ou para auxiliá-lo na condução da turma, na manutenção do silêncio da sala ou até para evitar uma interrupção. Também pelo relato de

Lígia, se percebe que o estudante tem autonomia para desenvolver todas as suas atividades e que sua função, ali, é atuar em momentos específicos, como retirar o aluno da sala para resolver alguma questão, já que o professor precisa coordenar toda a turma e seria complicado sair, deixando os outros alunos sozinhos.

Além das situações de comportamento, outra função muito destacada pelos mediadores é o acompanhamento da aprendizagem do aluno com deficiência. Pode-se afirmar que mediar o comportamento e a aprendizagem dos estudantes são as principais funções às quais os mediadores são orientados a participar, o que não parece lhes trazer nenhum estranhamento, já que são alunos de Licenciatura e consideram a experiência como uma atividade de formação docente:

A função da mediação é possibilitar ao aluno com deficiência, dentro daquela dificuldade dele, trabalhando para que ele alcance o conhecimento que se espera ou que a gente possa facilitar o processo de aprendizagem. Acho que é mais esse, facilitar o processo de aprendizagem, facilitar o processo de comunicação, com outros, é um olhar voltado para o bem-estar do aluno e do enriquecimento dele através do conhecimento, eu acho... (Flora)

A nossa função ali é estimular, o que o professor vai propor, dentro do que eles planejaram no início do ano que é o PEI, projeto de educação individual... (Tereza)

(...) comecei a trabalhar com ele na escrita, para ele escrever com mais calma, porque ele sabe escrever, ele consegue escrever as coisas bem, só que faz muito embolado ou faz do jeito que não dá para [a] professora entender, aí eu tentei trabalhar com ele isso, ele tinha muita dificuldade de se organizar, organização em geral também do espaço dele, de lápis no chão, do caderno... (Gilberto)

O [nome do aluno] tá um pouco atrasado no processo de alfabetização, então tem que acompanhar atividade de leitura, Matemática, Inglês... (Emília)

É possível perceber, a partir dos depoimentos anteriores, que os mediadores desenvolvem diversas tarefas de apoio pedagógico dirigido às crianças, pois as acompanham em diferentes disciplinas e executam atividades que foram propostas no Plano de Ensino Individualizado (PEI). Ocupam, ainda, como relatado por Flora, a função de facilitadores da aprendizagem. Alguns mediadores ainda relatam que faz parte da sua carga horária e de sua atribuição a confecção de relatórios sobre a rotina da sala de aula:

No meu caso a carga horária, do que eu levo além das 25 horas semanais aqui, eu tenho que fazer relatório diário pra mandar no final da semana. (Isabel)

Eu faço e eu ganho 4 horas semanais pra fazer relatório. Toda semana. Só que é um só, com tudo, da semana. (Oswaldo)

A minha orientadora, pelo menos, cobra que a gente faça escrita científica, que a gente pesquise em artigos, coloque baseado “ah a criança tá brincando muito” entendeu, “como é que é essa parte do desenvolvimento?”, “pesquisa isso aí pra mim” ... que a gente ganha 4 horas semanais pra gente fazer isso, mas eu acho que se você tem que todo dia fazer isso, você pode conversar com sua orientadora ou com o pessoal [do setor responsável] aqui, pra poder ver. (Oswaldo)

Os relatórios que os mediadores devem produzir não são homogêneos, conforme é possível perceber pelos relatos. Para entender a diferenciação na sua produção, é preciso considerar que cada mediador tem um professor de referência que orienta a redação do documento e que não há um padrão único estabelecido. Assim, alguns mediadores são orientados a fazer relatos diários, outros semanais; alguns são orientados a elaborar relatos descritivos, enquanto outros são reflexivos, relacionando teoria e prática. O assunto foi abordado em uma das rodas de conversa, na qual os mediadores discutiram as divergências de orientação que recebem em relação à confecção do relatório, abordando o fato de que nem todos possuem um tempo programado dentro da carga horária de trabalho para a execução desta atividade, como ocorre com Isabel. Ao longo das discussões, não ficou claro, entretanto, como os mediadores entendiam os objetivos dos relatórios. Para alguns deles, tratava-se de mais uma tarefa a ser cumprida, havendo pouca implicação e reflexão do processo de escrita. Além disso, nenhum deles relatou ter retorno do que é registrado nos relatórios, ou a proposição de alguma reflexão a partir deste material.

Além das atividades que desenvolvem com o aluno com deficiência, alguns mediadores relataram sua visão de que a turma como um todo os percebe como monitores da sala, demandando um tipo de auxílio, principalmente nos casos em que o aluno com deficiência já possui maior autonomia. Nestes momentos, eles parecem precisar estabelecer a diferença de atuação com os professores, especialmente demarcando que os últimos é que são os responsáveis pela turma:

Mas eles sempre vêm pedir o auxílio, o socorro, geralmente não é nem pro professor, são para os monitores, quando tá chorando [o aluno], quando quer as coisas, é pra gente, quando é pra resolver coisa mais, “ah não sei quem me bateu”, então acho que é a primeira referência que eles veem nesses momentos é a gente... (Isabel)

Às vezes, eles também te colocam no lugar do professor e querem que você resolva tudo e você tem que mostrar pra ele que você é um estagiário e que não é quem decide tudo lá, né... (Vinicius)

(...) eles associam, eles sabem que eu não sou a monitora da turma igual tem outras pessoas que são. Mas acaba que a gente passa um tempo pelo menos lá na sala e acaba fazendo tudo junto, principalmente quando elas não estão. (Isabel)

Eu sou meio que vista como monitora da sala, até para os professores mesmo, eu sou a monitora da sala, e aí uma atividade ou outra que demanda uma determinada atenção que ele tem mais dificuldade ou precisa mais de foco, aí eu acompanho... (Emília)

A presença dos mediadores em sala de aula tem efeito para toda a turma e eles estabelecem laços com os alunos, como mostram os depoimentos. Eles ocupam uma posição em que, como relata Vinicius, é preciso diferenciar do lugar do professor, que é, de fato, o responsável pela turma, em todas as questões da condução do trabalho com o grupo. Mas o monitor se torna, também, uma referência para os alunos, como alguém a quem podem solicitar ajuda em situações que ocorrem dentro e fora da sala de aula. O fato de terem esse laço estabelecido com muitas outras crianças pode ser indicativo de que eles não “se colam” tanto nas crianças com deficiência, como vários trabalhos mostram que acontece em outros contextos (VICARI, 2019; GOMES & MENDES, 2010).

Portanto, como ocorre em diversos locais, a função de mediador ou profissional de apoio ainda não está bem definida, o que faz com que os sujeitos desenvolvam diferentes atividades. Os mediadores participantes da pesquisa relataram assumirem diferentes funções na sala de aula, justificadas, muitas vezes, pelo grau de autonomia que o estudante com deficiência possui. Alguns afirmaram permanecer ao lado do aluno o tempo todo, enquanto outros disseram entrar em cena em momentos específicos para auxiliar o professor ou nos momentos considerados de crise.

Assim como ocorre em outras localidades, conforme demonstrado no Capítulo 1 desta investigação, os mediadores da escola pesquisada têm a função de auxiliar na execução das atividades pedagógicas em sala de aula. Essa possibilidade pode encontrar respaldo na Lei Brasileira de Inclusão (2015), na qual consta a especificação de que o profissional de apoio “atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária” (BRASIL, 2015). A justificativa para que realizem o acompanhamento das atividades pedagógicas também ganha força por serem graduandos realizando a função e pela monitoria ser compreendida, nesta escola, como uma possibilidade de aprendizado sobre a profissão docente, tanto para os licenciandos quanto para os estudantes de outros cursos.

A visão sobre a mediação escolar se aproxima do que é apresentado nas pesquisas de Macedo (2016) e Vargas (2017). Os autores investigaram contextos nos quais a função também era realizada por bolsistas/estudantes das Licenciaturas. Diante disso, assinalam que a experiência como mediadores na escola proporcionou aos graduandos uma formação diferenciada na Licenciatura, com vivência de situações concretas da profissão. No entanto, é

preciso ponderar que muitos mediadores estão no início da Graduação e, portanto, não possuem conhecimentos suficientes para assumirem determinadas funções.

Além disso, algumas atividades relatadas não seriam atribuição do mediador, como, por exemplo, elaborar materiais e equipamentos adaptados à criança com deficiência. As observações e o conhecimento que possuem da sala de aula muito podem contribuir com as adaptações e elaborações de recursos necessários ao ensino do estudante com deficiência, mas não podem ser elencadas como de responsabilidade do mediador.

Afora o trabalho realizado com o estudante com deficiência, os participantes destacaram o lugar que ocupam na sala de aula junto aos outros estudantes e monitores, tornando-se referência em sala de aula, ao lado do professor regente. O vínculo estabelecido ao longo da experiência é ressaltado pelos participantes de diversas formas, como veremos a seguir.

5.2.3 A constituição de laços na mediação escolar: o reconhecimento do outro como semelhante

A noção de laço social, como proposto pela Psicanálise, ajuda-nos a analisar a constituição de vínculos dos mediadores com as crianças na escola, e a preocupação de eles, ao longo do percurso, não segregarem ou ficarem segregados aos estudantes com deficiência no contexto da sala de aula.

Conforme afirma Rahme (2014), é possível compreender a noção de laço social a partir de produções de Freud e Lacan, das quais depreendemos que o conceito articula as dimensões de sujeito, coletivo, inconsciente e esfera institucional.¹⁸

Freud [1913]/(1996b), em seu texto “Totem e Tabu”, aborda a construção do laço social a partir da apresentação do mito do assassinato do pai da horda primeva (primitiva). No mito, o pai temido e invejado por tudo lhe ser permitido, é assassinado e devorado por seus filhos, que cometem este ato como forma de incorporar a sua força. No entanto, ao assassinar o pai, os irmãos se culpam e o remorso de todo o grupo funda um pacto simbólico, produzindo-se a internalização dos impulsos agressivos e a instituição de contratos coletivos, sociais e morais. Na perspectiva freudiana, encontram-se neste acontecimento mítico os elementos para a emergência da cultura, como princípio geral de regulação das relações entre os homens, e de articulação do laço social (RAHME, 2014).

¹⁸ Estas dimensões são aprofundadas no trabalho de Megale (2003).

À luz dos textos freudianos, Rahme (2014) afirma que a entrada na cultura exige do sujeito uma renúncia pulsional, elemento fundamental para permitir a vida em sociedade e, ao mesmo tempo, tornar possível uma ligação libidinal entre os membros do grupo a partir da instalação de um ideal do eu comum, que regula, no plano simbólico, as identificações e conflitos presentes na relação entre os humanos, possibilitando que se reconheçam como semelhantes. Deste modo, é possível indicar que o laço social, na concepção psicanalítica, é “aquilo que torna possível o reconhecimento do outro como um semelhante, permitindo uma convivência possível” (RAHME, 2014, pp. 45-46).

A formulação dos discursos produzidos por Lacan [1969-1970]/(1992) também é fundamental para a compreensão da noção de laço social, pois, de acordo com o autor, o discurso é fundador do laço social. Assim, conforme explicita Rahme (2014), as elaborações de Lacan contribuem para a compreensão deste conceito à medida que permitem uma leitura sobre a relação dos sujeitos, atravessada pela linguagem, sendo condição de humanização e de estabelecimento de estruturas elementares da cultura. Conforme sintetizado pela autora:

O discurso poderia ser considerado, assim, como algo que dá sustentação à realidade, modelando-a, sem supor um consenso por parte dos sujeitos e, ainda, como o que permite ir além da renúncia que fazemos em nome da civilização e da vontade de gozo que nos impulsiona à transgressão. (RAHME, 2014, p.58)

Considerando-se o discurso como fundador do laço social, como argumenta Lacan [1969-1970]/(1992), podemos indagar se o discurso inclusivo sustentaria as ações dos mediadores no contexto escolar, na medida em que, ancorados nesta visão, buscam responder a um ideal de socialização e inclusão em seus atos. A pesquisa indica, nesse sentido, um movimento dos mediadores de demarcar ou reconhecer, a todo instante, o estudante com deficiência como um semelhante, buscando inseri-lo na organização e na cultura da sala de aula.

Partindo-se deste pressuposto, podemos verificar que, enquanto estão desenvolvendo o acompanhamento das crianças com deficiência, os mediadores demonstram preocupação de atuarem como uma ponte, na construção de laços entre o aluno que acompanham e os demais colegas. Muitas vezes, os mediadores relataram incômodo ou preocupação de que a criança com deficiência interaja apenas com eles e buscam alternativas para a construção das relações entre colegas de turma, como podemos visualizar nos próximos relatos:

Eu sempre tento tornar ele como todo mundo, por exemplo, trabalho em grupo, ele vai falar alguma coisa comigo assim, “ô Laura”, que, por exemplo, eles estavam montando uma maquete, “o que você acha de eu fazer isso e isso na maquete?”. Aí eu falo “conversa com seu grupo” e tal., eu sempre tento, pra ele ter uma socialização... Às vezes, ele tá falando e os coleguinhas não estão escutando, eu interfiro, eu falo assim “oh gente o [nome do aluno] tá falando aí, oh, ele tá tendo uma ideia, olha aí.” Eu tento socializar ele assim.
(Laura)

Ele fez a turma inteira virar escavador, arqueólogo, todo mundo voltou com pedra para casa, só que isso aconteceu porque eu parei de ficar no recreio com ele, escondendo dele, porque eu brincava e até no início era bom, que ele criou confiança comigo, mas depois eu comecei a achar que era ruim, porque eu tava sempre brincando com ele no recreio, mas depois ele foi, e ficou só com os amigos, tanto é que eu saí e não foi um baque. (Lígia)

As crianças da turma dele ajudam bastante e eu tento sempre falar pra eles assim “conversa sobre isso com ele”, “puxa papo sobre isso com ele”, porque eu não quero que venha só de mim, porque senão ele vai ficar sempre assim, “Bárbara é a pessoa que conversa comigo pra caramba”, mas e as outras pessoas? Pra ele entender que se ele for puxado de várias partes, pra ele se soltar também, pra ele entender que ele pode, vai ter o espaço dele... (Bárbara)

Ele precisa de um modelo pra seguir, igual hoje, eu tô assim, vem aquelas visitas dos pais e as crianças todas estavam com os pais brincando de correr no pátio, aí eu vi que ele olhava e continuava sozinho, então eu disse assim “ [nome do aluno] eu já sei, chega lá e fala assim: ‘oi, posso brincar?’”, ele foi e fez, e ficou o resto do recreio todo [com as crianças e pais]. (Isabel)

A gente sempre ficava mexendo com as outras crianças que passavam e ficavam olhando pro [nome do aluno] e não entendendo, aí a gente chamava pra conversar e tal; a gente meio que foi construindo o vínculo, a gente que ia atrás das crianças, aí passavam uns dias e vinham as crianças, conversar com o [nome do aluno], às vezes estão brincando e eles querem brincar com o [nome do aluno]. (Vinicius)

Os depoimentos mostram que os mediadores se preocupam em não serem os únicos a constituírem um vínculo com o estudante com deficiência, e procuram intervir para que ele assuma um lugar de sujeito no conjunto da turma. É interessante observar o depoimento de Laura, que relata seu movimento de tentar favorecer o reconhecimento do aluno como um sujeito semelhante aos colegas, evitando que a marca da diferença, presente na deficiência, seja a única a definir o seu lugar no grupo. Ao criarem, incentivarem ou “traduzirem” situações diversas de convívio entre os colegas, os mediadores possibilitam, ainda, a criação de uma identificação que torna possível o estabelecimento de vínculos entre os alunos, ou seja, como colegas de turma e, não, apenas, como indivíduos que frequentam o mesmo espaço.

Os estudos de Gavioli, Ranoya e Abbamonte (2002), Carvalho (2018) e Schreiber (2012) mostram que, em alguns contextos, é comum o mediador assumir uma posição de centralidade no processo inclusivo, o que parece ser uma preocupação dos mediadores participantes da pesquisa. Eles demonstram, nos relatos, certa vigilância para que não sejam os únicos a atuarem com as crianças com deficiência nas tarefas escolares e na construção dos seus laços com os colegas de turma.

Nos momentos em que os mediadores relataram sobre o vínculo construído entre eles e os alunos que acompanham, é possível destacar a importância atribuída a essa relação em sala

de aula, pois os mediadores pareciam se tornar uma referência para aquele aluno. Além disso, é possível perceber a relevância que a aproximação passa a ter, para os próprios mediadores, que desenvolvem uma relação de afeto com as crianças:

Eu também criei um vínculo com o [nome do aluno]; a gente fica com saudades, não só do [nome do aluno], mas das outras crianças a gente fica com saudades, a gente gosta e tal... (Laura)

(...) ele sempre recorre quando precisa de alguma coisa, sempre recorre, ele me chama e fala “Flora, eu preciso disso, Flora, preciso daquilo”, então ele chega para mim e pede, E quando ele tem dificuldade, também de comunicar alguma coisa para o professor, ele sempre me pede para ajudar ele. (Flora)

Isso é o que mais me deixa feliz de trabalhar com o [nome do aluno]; é uma risada espontânea, às vezes você não está fazendo nada com ele, chega lá e ele começa a brincar com você, a dar gargalhada, então é uma coisa que sempre mexe muito comigo. (Vinicius)

Antes de começar o show ele me procurou e veio para o meu lado, ele gosta de mim, [risos], eu me senti bem, eu entendo que foi uma coisa que partiu dele e durante o show, ele tava aproveitando, até batendo palma, acompanhando o ritmo das músicas sabe... (Isabel)

Primeiramente eu não tinha percebido essa ligação que ele tem até esse momento. Eu sei, por exemplo, que ele confia em mim, porque quando eu estou na sala e ele precisa de algo, ele olha pra mim. Ele olha (...), só olha, eu saio correndo igual uma desesperada, minha orientadora até pediu pra não fazer isso mais, porque ela percebeu que ele olhou pra mim e eu já saí desesperada... Ou ele faz assim [estrala os dedos], ele pouco chama pelo nome, custa a chamar pelo nome. (Beatriz)

Os participantes destacaram, ao longo da pesquisa, que o laço construído entre eles e os alunos que acompanham é algo fundamental para o estabelecimento da função da mediação. Os gestos e ações das crianças de buscar a ajuda do mediador ou de querê-lo por perto são interpretados como um indicativo da sua importância no processo e do desejo da criança de que eles estejam ali.

Os mediadores também relataram a importância de desenvolverem laços com toda a turma na qual estão inseridos, ultrapassando, muitas vezes, a identificação de “monitores de um aluno específico”. Eles percebem que estavam participando, efetivamente, do cotidiano da escola como um todo, tanto dos processos de aprendizagem em sala de aula quanto dos momentos de socialização dos intervalos, e estabeleceram vínculos com todos ali presentes, conforme destacaram nos relatos:

Eu pegava minhas coisas de escovar os dentes e falei assim “vamos escovar os dentes juntos”, ia eu e ele de mãos dadas, ir escovar os dentes no escovódromo. E aí chegou um dia que uma criança, o [nome do aluno] não tinha ido porque ele ia ao médico, chegou uma criança para mim e falou assim “ahh, hoje você não tem ninguém para você escovar o dente, vem aqui”,

pegou minha mão “vamos escovar o dente juntas.” (...) É muito interessante a questão da deficiência, de trabalhar com mediação, porque, você tá ali às vezes por causa de um aluno específico, igual eu, por exemplo, eu sou monitora do [nome do aluno] né, tô ali por causa dele, tô ali para ajudá-lo, e você percebe que você não tá ali, você não atua dentro de uma sala que tem 24 alunos só por aquela criança sabe, daqui a pouco você está ali dando um conselho para um, você tá ouvindo o outro, você tá dando assistência para o outro, é um todo sabe, é todo um processo, uma questão assim. (Flora)

Vejo que a gente tem o contato entre os monitores e com os alunos também porque durante o recreio a gente se socializa né, tenta brincar, conversar, e efetivamente participar daquele cotidiano ali... (Tereza)

Nossa, eu gosto muito, tanto que você não fica focado só no aluno, acaba que você... engloba tudo, né, você participa, ajuda os alunos em sala, brinca com os alunos na hora do recreio... o [nome do aluno] até participa do processo de interação com todos esses alunos e tal... Então, eu acho até bem divertido. Eu gosto bastante. (Vinicius)

Muita coisa eu aprendi com as próprias crianças, eles iam explicando a rotina mais ou menos da turma, a rotina do [nome do aluno], “ah, hoje o [nome do aluno] tem isso”, “a [nome do aluno] faz [nome da aula] diferente”, (...) “lá na sala, ele tem (...)”, Agora ele vai embora mais cedo algumas vezes, muitas coisas as próprias crianças vinham me falar e, às vezes, os professores percebiam que eu tava muito perdida e vinham conversando... (Vera)

O depoimento de Vera merece destaque, pois relata que, em sua entrada na Instituição como mediadora, foram as crianças da turma que lhe informaram sobre a rotina da sala de aula e em quais momentos as atividades da criança que ela acompanhava eram diferenciadas. A possibilidade de conviver e aprender com todas as crianças é destacada pelos mediadores como algo importante na vivência e em seu percurso dentro da escola.

Os vínculos e identificações possibilitadas durante o processo parecem ter sido fundamentais para a construção de laços do mediador com a turma e entre os alunos. As atividades desenvolvidas pelos mediadores para possibilitar as interações parecem dar relevante contribuição, pois atuam como pontes nas diversas situações do contexto escolar, fortalecendo o estabelecimento de vínculos entre os alunos como semelhantes e reconhecendo o aluno com deficiência como um sujeito de desejo, o que possibilita a sua inserção e participação na cultura escolar. Além disso, os relatos das relações dos mediadores com as crianças são carregados de afeto, indicando seu envolvimento com os alunos. A construção de vínculos os mobiliza, fazendo emergir um sentimento de pertencimento à comunidade escolar e o desejo de continuar na atividade.

Em contraponto, mesmo que os mediadores destaquem aspectos que contribuem para o estabelecimento da relação com as crianças da turma e com o estudante que acompanham,

relataram também diversas dificuldades que enfrentaram ao longo da experiência, as quais apresentaremos a seguir.

5.2.4 “O desafio é que a gente não tem formação, nós estamos em formação” – A mediação e seus impasses

À medida que desenvolvem a função de mediadores, os graduandos vão se apropriando mais do cotidiano escolar como um todo, o que envolve conhecer os alunos, professores, a rotina de aulas, as diferentes estratégias pedagógicas adotadas em classe e, claro, o seu papel como mediador do estudante com deficiência. Quando indagados sobre os desafios que enfrentavam na função, os participantes apresentaram alguns aspectos, como a imprecisão a respeito das atribuições; os questionamentos se estariam atuando da forma correta; as dificuldades na relação com os professores da turma; o não saber lidar com os momentos de frustração, de conflitos ou crises; e a própria rotina tida como cansativa. O primeiro deles se refere ao desafio de não terem clareza a respeito da própria função:

A gente não sabe bem qual que é o nosso papel, que muitas vezes, vou falar de novo, a gente é visto como professor, como acompanhante, como cuidador, então não tenho nenhuma palavra que descreva exatamente o que a gente é, o que a gente faz lá ... (Ângela)

Outro ponto negativo é saber a nossa função mesmo, porque às vezes nem a gente mesmo sabe. Na reunião geral de formação que vai todos os monitores, muitas vezes a gente fica meio perdido de qual que tá sendo a nossa função ali; se a gente está sendo mediador mesmo, porque não é meu caso, mas outros monitores reclamam que o professor monta em cima do monitor, e assim, não é o meu caso, mas já aconteceu de eu ter de fazer coisas que não era minha demanda, então, por exemplo, organizar a sala, eu perco o olho no [nome do aluno] que deveria ser meu foco. (Gilberto)

Quais são as funções de fato de quem trabalha com isso, qual é o espaço, que essas pessoas têm? Porque não é realmente, não é algo que é divulgado, não é algo que as pessoas sabem, até mesmo eu não sei explicar quando me perguntam, como, o quê que eu faço, não sei direito como responder, até mesmo para valorizar o que eu faço, geralmente, eu conto relatos, as vivências, mas sem ter uma definição... (Isabel)

Eu acho desafiador a gente ter que ser tudo aqui dentro, entendeu...(..) A gente é educador, a gente é monitor, a gente é fiscal, a gente é mediador, às vezes, faz um resgate, porque tem criança que machuca, cai, você tem que resolver... (Oswaldo)

Eu acho que o [nome da escola] podia também fazer o papel de informar, chegar e falar: “Olha, existe monitor de corredor, existe monitor, existe você... (Laura)

Os depoimentos vão na mesma direção do que foi apresentado em um dos tópicos anteriores dessa pesquisa, sobre as atividades desenvolvidas pelos mediadores. O fato de desempenharem diferentes tarefas dentro e fora da sala de aula provoca certa confusão de papéis para os mediadores, que questionam se determinadas ações deveriam ser, por eles, realizadas, como organizar a sala de aula, como afirmado por Gilberto. É interessante observar o relato de Isabel que, ao ter dificuldades em nomear ou explicar a função de mediadora, opta por descrever situações buscando definir o que faz na escola. Verificamos que os graduandos se percebem em diferentes papéis na sala de aula, ora mais voltados para responsabilidades pedagógicas, a ponto de relatarem ocupar o lugar de professor, ora mais voltados para atividades de cuidado ou de “fiscal de corredor”.

As dificuldades em definir a função específica do mediador parecem envolver a atuação de outros sujeitos da escola. Por um lado, parece haver uma dificuldade dos próprios mediadores em localizarem a sua função na escola: não conseguem nomeá-la ou descrevê-la. Por outro lado, manifestam um incômodo pelo modo como são vistos por outras pessoas, já que recebem demandas diversas. As situações tocam cada sujeito de diferentes formas, e remetem a algo singular, com significações próprias de cada um.

O desafio de definir, claramente, quais seriam as atividades de responsabilidade do mediador e, ainda, de diferenciá-las em relação às atribuições de outros profissionais presentes na escola, foram apontadas por Lopes (2018) ao afirmar que a legislação não é clara o suficiente para responder a estas questões, abrindo margem para diferentes interpretações. Portalette (2017) também ressalta tal questão, ao explicitar que algumas atividades podem ser compreendidas a partir de uma visão mais ampliada da função educativa, pois diferentes ações realizadas no contexto escolar, voltadas para o cuidado ou auxílio em momentos de intervalos, alimentação e organização podem ter um caráter pedagógico e objetivos condizentes à aprendizagem ou desenvolvimento da autonomia do estudante. Todavia, as mesmas atividades podem ser vistas apenas como ações de cuidados, sem lapidação, em outros contextos escolares.

Além das dificuldades enfrentadas por não terem uma definição clara sobre suas atribuições na escola, o fato de não se sentirem preparados, de não possuírem um saber que os tornem completos gera ansiedade, algo relatado pelos mediadores ao longo de toda a pesquisa. A presença constante do discurso universitário traz sofrimento, por não terem conhecimento ou orientação que os prepare para atuar com crianças com deficiência. Como analisado por Rahme (2014), o discurso universitário tem, em sua estrutura, o saber ocupando o lugar de agente, sustentando a verdade, ou o imperativo da Ciência, no sentido de que é necessário sempre saber mais. E esta posição provoca no sujeito o sentimento de nada saber, de que não tem acesso à

verdade, colocada no lugar de significante mestre. De acordo com a autora, ao buscarmos constituir um conjunto de saberes como necessários para a constituição de um projeto educacional inclusivo e estabelecer a premissa de que estes saberes devem estar presentes na formação docente, nos materiais bibliográficos, nas concepções e práticas, estamos operando com a lógica do discurso universitário. Nesse sentido, há uma expectativa dos mediadores de que o saber os prepararia para a prática vivenciada no contexto escolar, o que não ocorre completamente, como indicado. Não ocorre, porque há uma formação universitária ainda incipiente, conforme apresentado no Capítulo 2 desta pesquisa, e também por outros fatores, pois mesmo quando há uma formação mais qualificada, a queixa de não se sentirem preparados se mantém, como abordaremos mais adiante. Há ainda outra dimensão presente no discurso universitário: trata-se de provocar um movimento de que há sempre mais e mais saberes aos quais o sujeito deve ter acesso, e que precisa buscá-los.

O lugar que esta falta ocupa na experiência de formação é marcante e, a partir da sua experiência prática, os mediadores questionam se estão atuando da melhor forma ou de modo correto com os estudantes, como indicam seus relatos:

Às vezes essas entre o que é, o que não é, o que pode ser feito na educação inclusiva, o que não pode ser feito, o que é excludente, porque também tem muito isso né, às vezes você tá tentando fazer uma coisa inclusiva, mas você tá excluindo a criança, tirando ela da interação social, você tá fazendo ela ficar muito diferente dos outros, que os outros vão olhar com outros olhos pra ela, então eu acho que isso é um impasse muito grande, pelo menos pra mim, isso é uma questão que me deixa muito na dúvida. (Joana)

O desafio é que a gente não tem formação, nós estamos em formação, e muitas vezes a gente pega uma responsabilidade que é muito grande né; muitas vezes a gente é o professor ali do aluno, e a gente não tem formação para isso, os professores também, a gente vê que não são preparados... (Ângela)

O acompanhamento dele ainda fica muito ruim, porque a gente não sabe, não tem experiência nenhuma. Eu não sabia muito bem orientar ele, como eu deveria..., até que ponto ele pode fazer daquele jeito, até que ponto não pode... (Madalena)

Eu não sei se eu posso responder o que ele tem, se eu não devo responder o que ele tem, e se for criança de 6 anos será se ela precisa saber disso ou não precisa saber, eu não sei de nada, mas eu sempre fujo... (Chico)

Eu acho que falta essa parte, eu acho mesmo que o [nome da escola] tenta fazer a formação com a gente, faz aqui, faz a geral, faz a especial, fazer um monte de coisa pra gente tentar aprender um pouco mais, só que a gente não tem orientação formal, quando a gente entra aqui, saber como funciona, os professores, [nome da disciplina existente na escola], a quem recorre a cada coisa... (Oswaldo)

Pra mim o que mais frustrou, de todo o processo, foi o fato de ter, ter orientação no papel, “oh aqui, fulana de tal é sua orientadora”, e não ter orientação de fato. Então, por exemplo, quando eu precisava das coisas eu ficava olhando, observando, por exemplo, o que eu poderia fazer... (Flora)

(...) em algum momento ele vai chorar e, às vezes, desafiador para mim é ver a criança chorando e eu pensar assim eu tô fazendo certo, eu tô fazendo errado, isso está traumatizando-o, então o desafiador é manter a confiança em você. Às vezes você perde a confiança a ponto de eu vou falar tudo, ou vou só tentar fazer com que ela se acalme, mas aí, eu tento falar: Não, vamos ir até o fundo por que de alguma maneira isso tem que ser trabalhado... (Bárbara)

Nos depoimentos apresentados, os mediadores relataram situações em que foi aflitivo não saber se as ações que desenvolviam estavam corretas e se a maneira como faziam era a esperada, ou se, ao contrário, seus atos poderiam implicar algum tipo de prejuízo. Ângela e Madalena destacaram que uma das tensões era desenvolver atividades como acompanhamento pedagógico sem terem conhecimento, por não terem experiência e estarem em formação, ainda. Mas é interessante perceber no relato de Ângela que, ao se colocar como alguém em formação, que não está preparada, ela afirma que os professores, apesar de já formados, também não estariam preparados, pois esta é uma queixa frequente entre docentes, independentemente do tempo de experiência. Há diferentes percepções em relação às orientações e formações propostas pela Instituição e pelos professores orientadores, mas sempre aparecem como insuficientes.

Apesar de os mediadores, realmente, possuírem pouco conhecimento do contexto escolar e da educação inclusiva, já que são graduandos e a discussão sobre o tema ainda ser incipiente na IES, as tensões relatadas perpassam questões de ordem subjetiva, pois mesmo nos casos em que recebem alguma orientação, os mediadores continuam buscando um saber que lhes responda o melhor caminho a ser seguido. O imaginário de que existe a forma correta de ensinar ou de orientar os alunos remete à discussão proposta por Lajonquière (2019) sobre a *ilusão psicopedagógica*. Segundo o autor, existe uma crença de que é possível conhecer o sujeito de antemão e, assim, adaptar previamente a estratégia de intervenção, a partir de saberes especializados e de uma racionalidade didático-instrumental. O ponto é destacado também por Pereira (2019), ao ressaltar que o licenciando espera resolver, por meio das disciplinas pedagógicas, os dilemas encontrados em sua prática, desconsiderando a dimensão do impossível e a falta de controle sobre os resultados na transmissão do educar.

Portanto, nesta perspectiva, estamos trabalhando a partir de uma lógica diferente da lógica do preparo, ou seja, a partir de uma visão de que nenhuma formação universitária, por melhor que seja, será capaz de responder aos desafios colocados na escola. De acordo com Silva

(2010), a crença de que tudo está dado *a priori*, subsidiado por um saber técnico-científico, pode impedir uma abertura para o questionamento e para o inusitado. Como indaga a autora, “se os atores da Educação - a família e a escola - não puderem suportar o não saber, como poderão transmitir o desejo de saber?” (SILVA, 2010, p. 173). Quando falamos de uma educação na perspectiva inclusiva, tais questões se mostram primordiais no trabalho que deve ser desenvolvido na escola. Nascimento (2015) também investiga a questão, ao assinalar que a inclusão exige uma perspectiva de trabalho praticamente artesanal, pois é necessário um olhar para o singular, para as necessidades de cada sujeito e um manejo e direcionamento para um cuidado particular, sem desconsiderar o contorno social em que está inserido.

Como proposto por Neto e Nogueira (2010) o saber, em sua dimensão etimológica, diz respeito à capacidade de discernir e de decidir, fazer escolhas, diante de algo ou de uma situação. Neste sentido, a dificuldade dos mediadores diz respeito, exatamente, ao impasse em decidir ou se responsabilizar, pelas escolhas tomadas em alguma ação com o estudante que acompanham. Diante desta dificuldade, muitos não sabem como agir, e chegam a fugir da situação, como relatado por Chico. Podemos supor, então, haver uma inibição do sujeito diante do não saber, conforme proposto na teoria freudiana, que passaremos a examinar.

Segundo Freud [1905]/(1989), a criança passa por um período denominado de *investigações sexuais infantis*, no qual ela busca respostas diante da angústia da descoberta das diferenças sexuais. A pesquisa sexual infantil chega ao fim, segundo Freud [1910]/(1969), após um período de enérgica repressão sexual, quando o impulso de saber terá, então, três possíveis destinos: a inibição do pensamento, o pensamento neurótico compulsivo ou a sublimação.

Conforme afirma Diniz (2013), é a partir do confronto com a marca da falta do Outro, denominada de *castração*, que o sujeito se confronta com a própria falta, o que o leva a buscar o saber e a constituir o seu próprio. Sendo assim, e de acordo com Ardito (2015), a busca pelo saber tem o objetivo de evitar o encontro com o insuportável do não saber, ou seja, “para não se encontrar com o real imponderável da castração e do desejo. É para se proteger da angústia que o sujeito começa a se interrogar e a interrogar o outro” (ARDITO, 2015, p. 70). No entanto, é possível que, diante deste não saber, ocorra uma inibição do sujeito, tal como apresentado por Freud, como uma das saídas possíveis para o sujeito não ter de lidar com a própria falta, com o real da castração. Desse modo, os impasses vividos pelos mediadores no cotidiano da escola tocam em questões subjetivas e, diante da própria falta, muitos se inibem, seja fugindo de determinadas situações ou não encontrando saídas possíveis para as dificuldades que emergem no processo.

Em outras situações, os mediadores se mobilizam em busca do saber endereçando-o ao outro, para que responda por aquilo que o sujeito precisa saber ou fazer. Tal arranjo nos leva ao discurso da histórica, no qual o sujeito se remete ao outro em busca de uma resposta, provocando a emergência do desejo de saber, quando o saber ocupa o lugar de produção (LACAN, 1969-1970/1992). No contexto da experiência escolar da mediação, os graduandos se remetem ao professor da turma, colocando-o nesse lugar. No entanto, a relação com os professores da turma se apresenta como um desafio para eles, pois alguns relatos demonstram que os mediadores se sentem perdidos ou confusos com as orientações que recebem, já que as condutas dos professores em sala não são homogêneas e o que cada professor espera do mediador em sala também se modifica. Ou seja, o saber produzido no discurso a partir da relação estabelecida com cada professor varia, o que é verificado pelos depoimentos a seguir:

O desafio que eu encontrei, o empecilho, é a falta de... como é que fala... de uma hegemonia dos professores, cada professor lida de um jeito, cada professora reage de um jeito, isso não foi passado antes, eu tenho que ir testando, descobrindo até onde eu posso ir com cada professor, qual é a minha autonomia... (Joana)

Por exemplo, eu falo para o [nome do aluno] fazer alguma coisa de algum jeito que, por exemplo, a [nome da professora] me orienta ou que foi proposto assim, aí o professor vai lá e fala de outro jeito, meio que desconstrói tudo, quebra tudo que eu falei e aí ele vai seguir o que for melhor para ele né, que é fazer mais rápido ou não... (Gilberto)

Aí é questão da abertura do professor para a conversa. Tem professor que eu nunca conversei sobre o que eu faço na aula. Se é um acompanhamento mais próximo quando é necessário, tem professor que chega e fala, senta do lado dele e fica aí a aula toda, tem professor que já assim, dá para chegar, conversar, falar o que eu faço na sua aula, o que você prefere que eu, faça como que eu, aja assim. (Emília)

A professora de Português queria que eu agisse de uma forma, a de Matemática de outra, a de Ciências de outra e acabava que desconstruía muita informação e, às vezes, como eu passava mais tempo com ele, eu já sabia lidar com certas coisas que elas não sabiam. (Zeca)

Uma das dificuldades é que cada professor lida de um jeito. Depois que você vai criando contato com a criança, você já entende que tem coisas que não dá pra você fazer e aí o que acontece é que... não que aqui tenha acontecido muito isso, mas... você chegar e falar “não vamos segurar ele não, porque ele não funciona assim” ... tem coisa que eu vejo e penso “vai dar errado”, “você vai ver, vai dar errado”. (Lígia)

Podemos afirmar que os relatos se aproximam do discurso da histórica, no sentido de evidenciarem a incompletude ou a fragilidade dos saberes dos próprios professores (RAHME, 2014). Uma das dificuldades apresentadas é a ausência de comunicação sobre o que é esperado do mediador em sala de aula. Relatos como o de Emília evidenciam um aspecto recorrente na

literatura: o professor delegar ao mediador a responsabilidade pelo aluno em sala de aula, como destacam Gavioli, Ranoya e Abbamonte (2002), Mousinho *et al.* (2010) e Lopes (2018). Por exemplo: ao não haver uma comunicação entre Emília e o professor, a mediadora desenvolve as atividades com a criança da maneira que ela acredita ser a melhor, ou a possível, sem uma orientação do docente responsável pela aula. A outra dificuldade destacada diz respeito às diferenças de atuação e à condução do processo de ensino e aprendizagem entre os professores, o que tensiona os mediadores, por não encontrarem o seu lugar entre tantas diferenças. A demanda por uma forma única de atuar pode ter relação com o ideal de que haja a forma correta ou a única maneira de agir, ou seja, um saber todo, sem se considerar as dimensões subjetivas em jogo, na relação de cada professor com o mediador e com os alunos.

Outro fator apresentado como uma ansiedade vivenciada por alguns mediadores refere-se a saber lidar com os momentos de frustração vividos, por exemplo, quando estratégias de intervenção falhavam ou quando se evidenciavam situações de crises ou conflitos diante das quais se sentiam impotentes para resolver:

Às vezes o outro monitor falava que tava tranquilo e tudo, aí eu pensava assim “nossa, mas será que o problema é comigo?”, mas era a forma como lidava com a situações, aí eu ficava um pouco frustrada, nossa eu, eu não tava ajudando em nada no desenvolvimento dele, pensava dessa forma. (Ângela)

(...) não levar para o pessoal assim as coisas que aconteciam com [nome do aluno], porque eu tive um caso de agressão né, ele me agrediu muito, eu já saí sangrando, ele me chutou, e eu tinha muita dificuldade de lidar com agressão, eu falava “eu não preciso estar aqui, ele não me merece”, e dissociar, não é ele, não é um adulto que tá te agredindo... (Lígia)

Teve dias que realmente eu fui para casa pensando não dá, porque às vezes parece que eu tô falando com a porta né, porque ele não olha muito pra gente. Eu sei que ele está escutando, mas é questão de você achar que ele não está prestando atenção. Tem dias que a gente vai embora achando que não deu nada certo. (Gilberto)

(...) foi um dia totalmente desgastante que eu saí de lá que... não sei o que eu tô fazendo aqui. (Emília)

(...) dificultava um pouco, porque acaba que eu fico meio perdido, porque eu também me sentia perdido, nunca tinha contato, então a gente quer acertar o tempo todo, pelo menos na minha cabeça Vou fazer um negócio direito”, mas acabava que tinha muitas informações. (Zeca)

Os relatos mostram momentos em que os mediadores questionam sua função na escola, como se perguntassem “o que estou fazendo aqui?”, principalmente ao não alcançarem o resultado esperado. Em situações consideradas difíceis, não sabiam como lidar, não conseguiam manejá-las, o que provocava um sentimento de frustração. Além disso, podemos indagar se o

questionamento dos mediadores surge, porque se encontram submetidos à lógica de uma Educação ideal, na qual eles supõem conseguir controlar todos os resultados de suas ações e propostas, conforme analisado por Palhares e Bastos (2017).

Quando os resultados não acontecem da forma como esperavam, o estudante não responde como gostaria e surge até mesmo uma agressão, os mediadores começam a se questionar. Como afirma Gurski (2015), o profissional que atua ao lado de estudantes com deficiência está sempre em confronto com um imaginário de sua falta de saber sobre o aluno, e denota a dificuldade de o profissional operar a partir de uma posição de *mestre não-todo*.

Além da ansiedade diante de um não saber, um dos significantes mais utilizados para dizer o que consideram desafiador como mediadores foi “cansativo”. Os participantes relatam que a rotina de trabalho é cansativa, por acompanharem a turma por um período longo de tempo, o que demanda atenção permanente:

Eu acho que realmente é o cansaço, o cansaço é o que destrói, entendeu, às vezes não é o cansaço físico, entendeu? É o cansaço mental mesmo (...) eu acho que é estressante, muito estressante. Trabalhar com criança é muita gritaria. Até brinco com pessoal: “Velho, tem hora que estou zonzinho na sala”, eu tô desse jeito, baixa a cabeça e fala “Deus, é muito estressante, desgastante”. Eu acho que para eles, por eles terem uma cobrança maior, por ter mais gente dentro de sala para eles também fica mais estressante, entendeu?... (Oswaldo)

Senti também um ciúme em relação à sala, que a turma sente a necessidade dessa atenção né, não só o [nome do aluno], mas a sala sentiu essa necessidade, então toda hora me chamavam, o tempo inteiro assim, achei extremamente cansativo no dia, porque demandava muito atenção das crianças mesmo né. (Madalena)

Todos os dias eu saía assim cansado, completamente exausto, porque era uma atenção que eu tinha que dar, eu tinha que esforçar, eu tinha que persuadir ele a fazer as atividades, tá ali com a turma, ir atrás dele e tal, saía fisicamente cansado, e... mentalmente também. (Zeca)

Porque às vezes eu fico muito tempo com ele, e eu dou muito comando, o tempo todo, eu penso que deve ser estressante ter uma pessoa a toda hora dizendo “faz isso, para de ler revistinha, vai, vamos responder”, aí eu pergunto: “[nome do aluno], você tá cansado de mim? (Joana)

Os mediadores ressaltam o que consideram cansativo: o nível de atenção exigido o tempo todo deles, que vai além do cansaço físico. A atividade exige constante vigilância em relação ao estudante que acompanham, o controle sobre as ações do estudante que os deixam exaustos, além de atenderem a demandas da turma o tempo todo também. Oswaldo e Joana se questionam se a vigilância e comandos constantes não seriam cansativos também para as crianças.

Além do cansaço físico e mental decorrente da atividade, os mediadores relataram que a rotina diária é cansativa, porque precisam conciliar a atuação como mediadores a outras tantas responsabilidades da Graduação:

Puxado. Fazer oito matérias, além de trabalhar aqui 25 horas semanais entendeu... Se pegar desde o início do semestre, desde a primeira semana até hoje, foi pedrada... Eu acho que, querendo ou não, meu índice de notas baixou um pouco por causa disso. (...) Eu acho que é uma barra assim, você deixar seu curso atrasado pra continuar no [nome da escola] sabe... é porque você pode pensar: “Ah, mas você pode fazer depois, a universidade dá essa oportunidade”, mas não é só depois, é sua turma que fica pra frente, seus amigos que continuam fazendo as matérias, você fica pra trás... (Oswaldo)

No meu caso, é ficar mais de 14 horas aqui. Quando eu chego 7h30, eu fico 14 horas dentro da [nome da universidade]. Porque eu estudo à noite, e saio daqui 22h30 todos os dias. Então, pra mim, fica maçante, todos os dias chegar cedo, ir embora tarde. (..) (Isabel)

O meu horário de almoço com a [nome do aluno] geralmente demanda um tempo maior. Então, geralmente, tem dias que é meu horário até 11h30h às vezes eu fico aqui até 12h30... Horário de almoço, às vezes ele tem dificuldade de almoçar, então, sempre acho que umas três horas a mais, por semana, eu fico aqui, no mínimo a mais. (Flora)

Os mediadores ressaltam que a atividade da mediação é apenas uma das responsabilidades que eles possuem na Universidade, pois também precisam responder a outras demandas de seus cursos de Graduação. Além disso, conforme o relato de Flora, eles assumem a responsabilidade pelo acompanhamento do aluno, mesmo que signifique extrapolar a carga horária prevista, pois a criança pode demandar um tempo maior.

Assim, é possível perceber que, após a entrada na escola, vários fatores se entrelaçam nesta experiência. Os mediadores destacam a tensão sofrida nos primeiros dias, por considerarem a entrada muito brusca, sem nenhuma informação acerca do que encontrariam em sala de aula. Conhecer o nome e o diagnóstico da criança não são suficientes, e ressentem-se de não terem tido maior orientação e acompanhamento da escola nesse momento. Mas, apesar de um início considerado conturbado, a maioria consegue se mobilizar e continuar na função, buscando alternativas, como conhecer mais sobre a instituição e as crianças da turma em que irão atuar.

As informações e trocas ocorridas entre os mediadores mais antigos e os que estavam ingressando na escola foram muito positivas, segundo seus depoimentos, embora não fossem suficientes para abarcar toda a complexidade presente na função. E foi ao longo da prática que eles conseguiram elaborar suas propostas e encontrar formas de agir.

Os mediadores destacam a importância de suas intervenções para possibilitar a construção de laços entre os alunos, e entre eles e as turmas em que estão inseridos. No entanto, ressaltam que é uma experiência cheia de desafios, sobretudo quando emerge o não saber. Os participantes questionam, o tempo todo, se deveriam ter mais conhecimentos, mais orientações da Instituição e mais controle dos resultados de suas intervenções.

Os desafios destacados pelos sujeitos durante os encontros não são restritos aos mediadores, mas a todo o contexto escolar que ainda tem dificuldades de lidar com a diferença e de proporcionar um ambiente, realmente, inclusivo. É preciso ressaltar que as mesmas questões são apresentadas pelos professores, que dizem não estar preparados para o contexto (KUPFER *et al.*, 2017; VOLTOLINI, 2018).

Muitas vezes, diante dos impasses vividos no cotidiano, os mediadores parecem se inibir diante do não saber: não sabem como agir, o que podem fazer, chegando até mesmo a fugir, como relatado. Mas também conseguem, em vários momentos, sair da posição de inibição, encontrando alternativas para alguns impasses vividos, possibilitando a construção de conhecimentos e a constituição de saberes, como analisaremos a seguir

5.3 A constituição de saberes sobre a mediação escolar

No desenvolvimento de uma função ainda pouco conhecida e de uma primeira experiência de atuação no ambiente escolar, como informaram alguns mediadores, vários aprendizados ocorreram em meio a muitos desafios.

Diante do encontro com a falta, e da frustração de não haver um conhecimento capaz de ser universal, como apresentado, diferentes saberes vão sendo constituídos e traçados pelos sujeitos. Verificamos que os mediadores conseguem sair de uma posição de inibição diante do não saber, para buscarem saídas frente aos impasses vividos. Para tanto, diferentes estratégias vão sendo criadas e a experiência como mediadores vai abrindo possibilidades para a constituição de saberes que terão efeitos para a sua formação inicial, como iremos apresentar em seguida.

5.3.1 As saídas encontradas diante dos impasses: construções subjetivas em jogo

Diante das situações consideradas desafiadoras e das diferentes atividades que os mediadores exercem no acompanhamento dos alunos com deficiência, eles elaboram saberes e estratégias que norteiam o próprio trabalho e que funcionam como táticas elaboradas a partir de

diferentes movimentos: acionando algum conhecimento próprio da formação inicial; valendo-se de conhecimentos próprios do contexto escolar ou, ainda, realizando elaborações decorrentes do convívio com as crianças no cotidiano escolar.

Em relação à articulação entre saber e conhecimento na formação inicial, foi possível perceber que poucos participantes se apropriavam de seus conhecimentos anteriores para criar estratégias de trabalho ou para relacionar o que vivenciavam com elaborações anteriores. Apenas Lígia apresenta, em seu depoimento que, diante de um não saber específico ou especializado, ela recorre a um conhecimento da sua área de formação, o que acaba tendo desdobramentos, como é possível verificar:

Eu consegui muitos momentos, principalmente do ponto de vista do teatro, o [nome do aluno] eu consegui interagir muito mais quando introduzi o ficcional, mais porque ele tem 6 anos, então foi muito rico nesse sentido, porque nos momentos que eu não tinha respaldo nenhum da literatura eu recorri ao teatro, e a gente conseguia se dar bem... (Lígia)

Lígia relata que sua formação na área de Teatro a auxiliou em momentos de interação com a criança que acompanhava. É interessante sua afirmação de que, quando a literatura não lhe dava respaldo, recorria ao teatro, ou seja, ela introduzia o ficcional. Podemos inferir que o que ela afirma, refere-se a algum conhecimento científico relacionado à deficiência do estudante e que, quando ela não encontra respostas por meio deste recurso, recorre a uma construção mais própria, elaborada a partir de seu aprendizado no Teatro. Já os outros mediadores relataram que se apropriaram de conhecimentos e materiais próprios do contexto escolar e conseguiram criar estratégias e situações que favoreceram a interação com o estudante com deficiência durante o processo de aprendizagem:

Nesses momentos tem vários brinquedos em sala, jogos interativos que trabalham ações de colocar de um lado e do outro, tirar e pôr... Eu fiz muito quando eu entrei no [nome da escola], eles me deram uma semana para criar vários jogos e coisas para o [nome do aluno], jogos matemáticos e tal, então eu pegava cola quente e velcro, cortava e colocava pecinhas para ele tirar e colocar, números pra ele ir treinando, 1, 2, 3, 4, 5, aí “tira o 2” ... Tem um joguinho assim ... (Vinicius)

Eu descobri o material dourado, e eu falo: “[nome da aluna], vamos fazer entregas?”, que ela gosta de colocar um em cima do de 10 e entregar, então eu faço o quadrados na mesa, assim se ela tem que dividir 12 por 3, eu faço os quadrados, entrego um em cada até dar 12, aí ela faz, mas é muito de enfeitar, trazer para a realidade dela. (Bárbara)

Vinicius informa ter elaborado jogos para o estudante que acompanhava, a partir dos materiais existentes na sala de aula, como brinquedos e jogos educativos, que o ajudaram na elaboração de novas estratégias com os mesmos objetivos, que podiam auxiliar no trabalho

pedagógico com o estudante com deficiência. Da mesma forma, Bárbara afirma que, ao conhecer um material dourado, muito utilizado na sala de aula, se apropriou dele para materializar situações que auxiliassem na compreensão e elaboração das atividades pedagógicas com a criança. Vinicius e Bárbara não relatam terem recebido orientação para se apropriarem desses elementos, o que nos leva a considerar que foram saberes elaborados na experiência da sala de aula, apreendidos a partir da vivência no ambiente que era novo para eles.

Como afirma Tardif (2014), os saberes e a prática de trabalho estão sempre interligados, pois é na experiência prática que os saberes são construídos, modificados e utilizados, sendo possível discutir um saber em relação a um processo de trabalho específico. Assim, o saber é sempre construído por alguém em um contexto distintivo, buscando atingir um objetivo particular, e é neste cenário que ganha um sentido. Dessa forma, foi a partir da experiência na sala de aula que Vinicius e Bárbara se apropriaram de elementos daquele contexto e foi, ali, que as estratégias elaboradas ganharam significado.

Uma das estratégias mais utilizadas pelos mediadores, de acordo com os relatos, era partir de interesses próprios dos sujeitos que acompanhavam, para desenvolver alguma ação. Os interesses eram pontos de partida para que os mediadores pudessem estabelecer algum vínculo com os alunos ou chamarem sua atenção para uma atividade a ser desenvolvida. A estratégia era utilizada, inicialmente, como tentativa e erro e, ao dar resultados, tornava-se um saber mobilizado para lidar com diversas situações:

A professora falou com ele assim “vamos contar de 10 em 10”, aí ele quase começou a chorar, falando que não queria contar de 10 em 10, que não queria, que não queria e tal, (...) Eu fui falando assim, (...) “Que tal se a gente pensar que cada círculo é o escudo de alguma patrulha canina”, aí ele já levantou a cabeça, (...) E eu continuo: “Como é que era o nome daquele cachorrinho mesmo, que é bombeiro?” Ele responde: “Marshall”. E continuo: “Hum tá aí a gente vai fazer que esse número aqui é o Marshall, que número que é esse?”, “10”. Próximo número, “que número que é esse?”, ele falava assim: “Essa vai ser a Sky” “Então que número que é a Sky?”, e ele: “É... 20”, tá, o próximo número... (Laura)

Eu tô fazendo uma contagem um a um aqui com [nome do aluno], sei lá, que tá contando macaquinhos, eu tô conversando com [nome de outro aluno] se ele já foi ao Zoológico, algum campo de interesse dele, geralmente, voltado para desenho animado, então, se ele está assistindo algum desenho com macaco, o que ele gosta e tal... (Flora)

A questão do nome dele também, às vezes eu chamo “[nome do aluno], [nome do aluno]”, ele tá ignorando, então: “Ah é Cebolinha?!?”, porque como ele gosta da Turma da Mônica, começava, aí ele “não, o que foi? Eu tô aqui, não sou Cebolinha, não.” São estratégias que sempre funcionam... (Isabel)

Minecraft pra ele é tudo, aí ele hackea, ele sabe fazer bunker, eu falei: “O que é isso?”, “erro de informação”, então ele tem um vocabulário de informática que me põe no chinelo. Aí minha forma de me aproximar dele foi me interessar pelo Minecraft, aí ele fica me contando como funciona, como ele faz... (Joana)

O pessoal que convive comigo vê que eu assovio o dia inteiro, porque eu sei que se eu assoviar chama a atenção do [nome do aluno]. Na hora que ele não tá prestando atenção, eu chamo a atenção dele assoviando. Eu fico o dia inteiro assoviando, porque é uma mania que eu peguei com ele. (Oswaldo)

De acordo com os depoimentos dos mediadores, em diferentes situações eles utilizaram de interesses próprios de cada criança para conseguirem estabelecer um laço ou transmitir um aprendizado a partir das atividades que precisavam desenvolver. Os interesses foram descobertos no cotidiano do acompanhamento da criança, e serviram de base para estabelecer uma comunicação que pudesse alcançar o sujeito e mobilizá-lo. Em vez de operarem a partir do discurso universitário, no qual o saber opera no lugar de agente, parece que os mediadores se aproximam mais do discurso da histórica, no qual o saber se encontra no lugar da produção (LACAN, 1969-1970/1992). Assim, ao invés de criarem estratégias a partir de conhecimentos e saberes universitários, que fundamentariam suas escolhas, eles se endereçam à criança em busca de um saber, “que leva o outro a produzir significantes que funcionam como respostas às suas questões de sujeito barrado” (RAHME, 2014, p. 380). Nas diversas situações em que precisavam auxiliar a criança em sala de aula, eles partiram de algo que era precioso para o estudante que acompanhavam e basearam suas estratégias nesses pontos.

É interessante observar a estratégia utilizada por Flora, que procurou conciliar interesses de dois estudantes, o zoológico e o desenho animado, para propor um diálogo comum a todos. As soluções elaboradas pelos mediadores foram, de alguma forma, colocadas à prova e, ao perceberem seus efeitos, tornaram-se uma estratégia própria, mobilizada sempre que necessitavam. É possível verificarmos, aqui, um efeito positivo da mediação, como indicado por Vargas (2017), quando o mediador reconhece a singularidade do sujeito, apreende suas especificidades e busca potencializá-las, tornando-se autor de sua prática.

Conforme afirma Charlot (2000), o conceito de saber implica o de sujeito, que possui relação consigo e com os outros, e produz o saber a partir de uma confrontação interpessoal. Nesse sentido, podemos verificar que as soluções construídas pelos mediadores foram produzidas a partir da relação com cada criança, a partir da confrontação interpessoal. Segundo Bicalho e Souza (2014), o modo como Charlot examina a relação com o saber implica ideias de mobilização, sentido e atividade. Desta forma, o sujeito se mobiliza para uma atividade, quando consegue estabelecer uma relação com algum aspecto de sua vida, e, assim, produzir

um sentido sobre algo. Se tomarmos por base essa elaboração, podemos considerar que os mediadores se colocaram em movimento, buscando se apropriar de elementos importantes para as crianças que acompanhavam, dando sentido a eles e os utilizando como recursos necessários para cumprir seus objetivos.

Além disso, a grande maioria dos relatos mostra que as estratégias iam sendo criadas em um momento de necessidade, seja porque o aluno estava “em crise” ou algum impasse se apresentava. Os mediadores se percebiam sem conhecimento para lidar com determinadas situações. Nesses momentos, recorriam a alguns saberes sobre as crianças, para lançar propostas, mas não conseguiram precisar os motivos que os levaram a agir de uma maneira, embora as estratégias tenham se mostrado eficazes e se tornaram marcantes em suas experiências, como é possível observar nos depoimentos:

(...) ele não queria sair do banheiro, aí eu falei: “Quero ver você me molhar com a mão”, ele foi lá até mim e chegou na carteira, são essas coisas assim de você ter outro visã sem ele perceber... (Laura)

Eu pensei nisso e falei: “Ah, vamos pedir pra ele criar um sistema monetário”, aí ele criou... Então quando ele tem um comportamento bom, eu vou dando as moedinhas que ele mesmo criou, de acordo com o comportamento dele. (Joana)

Ele tava batendo a cabeça repetidamente na parede e eu não sabia como, porque eu pensei assim, eu não posso falar “para, isso te faz mal”. Aí eu pensei, vou imitá-lo, e comecei a bater a minha também. Ele parou e ficou me olhando e falou: “Por que você tá fazendo isso?” Eu falei: “Por que você tá fazendo também?” Ele começou a conversar comigo, e foi legal... (Lígia)

Comecei a cantar a música para ele, porque ele tava falando que não dava conta de fazer o desenho, porque ele tinha que desenhar alguma coisa sobre a música, e aí eu comecei a cantar a música para ele de novo, comecei a cantar, não achei que ia dar certo. Ele parou de chorar e prestou atenção no que eu tava cantando, eu fui cantando devagar, ele foi reparando nas palavras que falava, e disse: “Espera, canta de novo”. Eu cantei de novo, tive que cantar a música duas vezes, parei de cantar, ele começou a desenhar, e cantando baixinho foi desenhando de acordo com a letra da música e foi aí que eu percebi que, às vezes, coisas cantadas para ele funcionam... (Gilberto)

Um menino de outra turma me perguntou por que ele come só aquilo, e eu não sabia como intervir, o que falar, o que dizer... Dá um nó na cabeça, eu expliquei que ele gosta daquilo, que ele come aquilo, porque ele só gosta daquilo, “mas por que ele não come igual todo mundo?” “por que ele não come comida de gente?” Aí, eu falei: “Mas você come arroz com ovo?”. Como, mas...” E eu: “Isso é comida de gente, né.” (Flora)

(...) botou um pé na frente do [nome do aluno] e o [nome do aluno] caiu de boca no chão. Aí já corri, já acudi pra ver se tava tudo bem, ele tava chorando, falou que tava muito triste com o [nome do colega] que não sei o que, aí eu falei assim: “Não preocupa não que a ambulância tá aqui e vai...” e comecei a [imitando sirene de ambulância]. Aí ele já começou a se distrair

um pouco, eu percebi que uns dos sons que a gente faz chama muito a atenção dele. Teve várias ocorrências de ter muito barulho tirando a concentração, às vezes um barulho mais focado na multidão chama a atenção dele, aí funcionou bastante. (Oswaldo)

Os mediadores descrevem algumas situações como marcantes para eles, pois se viram diante de dificuldades e não sabiam o que fazer ou o melhor modo de intervir, encontrando formas próprias de lidar com determinada situação, a partir da experiência que foram adquirindo no cotidiano com os estudantes. Assim, a atuação na mediação os ajudou a elaborar saberes sobre as crianças e a encontrar formas de intervir. Saberes elaborados na experiência e mobilizados nas situações diante de algum impasse, como relatado por Flora e Lígia; em situações em que era necessário atuar como ponte entre o aluno e o conteúdo pedagógico, como agiram Joana e Gilberto; ou ainda nas situações de regular algo do comportamento, como fizeram Laura e Oswaldo.

Os depoimentos nos remetem aos saberes da experiência, conforme proposto por Tardif (2014), pois são desenvolvidos pelos mediadores no exercício da função, baseados em seu cotidiano e no conhecimento que vão adquirindo do meio. São saberes que emergem da prática, validados por ela e incorporados posteriormente. Conforme afirmam Gariglio e Burnier (2012), como não é possível transpor diretamente para a prática os saberes das disciplinas ou os saberes curriculares, os sujeitos constroem suas próprias traduções e intermediações, produzindo novos saberes que os possibilitam compreender e dominar sua prática. Contudo, para Tardif (2014), só é possível considerar que se trata de um saber, quando o sujeito cumpre uma exigência de racionalidade, ou seja, quando ele consegue racionalizar e justificar suas escolhas de forma objetiva.

Se analisarmos os depoimentos a partir da teoria de Tardif, nem todas as práticas e estratégias construídas cumprem as exigências de racionalidade, pois os mediadores não sabem explicar por que agiram da forma como agiram para tentar solucionar aqueles momentos de tensão ou de crise. Tardif (2014) afirma que nem sempre é possível que o sujeito saiba explicar por que assume determinadas práticas ou qual foi seu percurso até a construção daquele saber, pois nem sempre todos os fatores envolvidos na construção de um saber se encontram no campo da racionalidade.

Por outro lado, partindo-se de premissas psicanalíticas, o saber é algo próprio ao sujeito, e sempre contém uma cota do não saber, sendo aquele saber que não se sabe. Nos momentos apresentados, podemos afirmar que há um saber em elaboração em cada mediador, mesmo que eles não o percebam desta forma. Eles encontram saídas para os impasses da relação com o

outro, mesmo sem contar com referências da formação inicial e sem uma orientação mais efetiva da escola. Da mesma maneira, percebemos o movimento dos docentes, que também demandam sempre uma capacitação, e não apostam no saber mobilizado na relação com as crianças no cotidiano da sala de aula, conforme descrito por Kupfer *et al.* (2017):

Esse é o saber que comanda as relações de um professor com seu aluno. Ele está presente quando um professor consegue ensinar mais um aluno que outro, quando descobre uma palavra capaz de acalmar um aluno com problemas. Mas o professor, na maioria das vezes, não aposta nesse saber, por estar convencido de que precisa ser capacitado. É, porém, a experiência de muitos professores inclusivos que diz o contrário: passado certo tempo com um aluno em situação de inclusão, eis que vem ao professor uma maneira de abordá-lo, de ensiná-lo, sem que ninguém o tivesse ensinado. Seu convívio diário com a criança o levou a conhecê-la, mas também a acionar este saber que não está disponível em sua consciência, mas mesmo assim opera. (KUPFER *et al.*, 2017, p. 28)

Assim, os depoimentos, aqui, apresentados corroboram a afirmativa de Kupfer *et al.* (2017), pois mesmo com a percepção de que não possuíam conhecimento para lidar com as situações consideradas desafiadoras, o convívio com as crianças possibilitou aos mediadores mobilizarem saberes e a encontrar formas de intervir. Ao longo da atuação como mediadores, eles recorriam a saberes que formulavam sobre as crianças para elaborar propostas, ainda que não conseguissem precisar os motivos que os levaram a agir daquela maneira. Apenas relatam que, sem saber conscientemente, o saber opera, e as estratégias se mostram eficazes, marcando suas experiências.

5.3.2 O mediador: “braço direito” do estudante ou do professor?

Ao longo da experiência e diante de todas as situações vividas, os participantes buscaram elaborar significações para sua vivência. Uma das questões ressaltadas trata-se de como percebem a importância da função da mediação no contexto escolar e a necessidade de se garantir o mediador na escola, para a efetivação do acompanhamento dos estudantes com deficiência.

Ao refletirem sobre a necessidade da mediação no contexto escolar, os graduandos destacam, em primeiro lugar, a importância da função para o desenvolvimento do aluno, a fim de que ele tenha o acompanhamento individualizado necessário:

(...) suporte que a gente tá sempre do lado da criança, a gente vê coisas que o professor não vê e, no caso de estimular, ter uma referência também...
(Laura)

Eu vejo a gente como realmente o braço direito do aluno, um mediador; sem mediação ele não consegue participar do cotidiano escolar, das propostas, não consegue. (Tereza)

Queira ou não, indireta ou diretamente, eu participo de tudo o que envolve ele na escola, então todo crescimento que ele tem cognitivamente, ou senão socialmente, alguma coisa tem uma participação minha, né, na escola... Eu vejo bem positivo assim. (...) no caso do [nome do aluno], eu vejo meu papel como essencial pra ele ter progressões mais rápidas... (Vinicius)

Ter alguém te estimulando de fora faz muita diferença, e eu penso assim, quando eu comecei a ser mediadora, não tem que fazer muitas coisas, tem que estimular, tem que fazer as coisas parecerem legais, pra que ele também queira fazer isso... (Bárbara)

Eu acho que é de extrema importância a nossa participação entendeu, não que eu ache que o menino não dê conta, quando a gente dá um caminho mais preparado para que eles consigam ter essa interação... (Oswaldo)

Pelos depoimentos, os mediadores consideram que sua presença em sala de aula é essencial para que o estudante com deficiência possa ter um auxílio mais individualizado e uma orientação mais específica, contribuindo para seu desenvolvimento. Os relatos ressaltam a importância de seu papel de estimuladores, tal como apresentam Laura e Bárbara; ou destacam o papel de mediadores em situações nas quais os estudantes não compreenderiam as atividades sozinhos ou teriam dificuldades em participar dos grupos. Os relatos indicam que os mediadores podem, neste sentido, atuar como alguém que vai inserir a criança no campo da linguagem e como um sujeito de desejo no contexto escolar.

Todavia, merece destaque o alerta apresentado por Martins (2011) em sua pesquisa sobre a atuação do profissional de apoio. Segundo a autora, a presença do mediador o tempo todo em sala de aula parece substituir necessidades de diferentes ordens, tais como adequação de estrutura, materiais e adaptações pedagógicas, para que a escola desempenhe seu papel no processo de escolarização dos estudantes com deficiência.

Além disso, Martins (2011) assinala o uso recorrente de estratégias diferenciadas e materiais específicos criados pelo mediador no momento da aula, já que não ocorre um planejamento conjunto com o professor regente da turma, o que caracterizaria uma *pedagogia do improviso*. Nesse sentido, indagamos se o apoio relatado pelos mediadores como sendo uma necessidade do aluno seria, realmente, necessário o tempo todo; se, de fato, a criança não conseguiria participar das atividades propostas na turma sem a presença do mediador; ou se a necessidade só ocorre pela ausência de planejamento ou pelo mediador estar assumindo funções que poderiam ser supridas por adaptações materiais, estruturais e adequações metodológicas e curriculares.

A divisão na sala de aula, por haver um oferecimento de ensino e atenção totalmente diferenciado e individualizado para o sujeito da Educação Especial, pode ser visto como uma

necessidade para que ocorra a inclusão; no entanto, o que pode acontecer é “que nesse contexto sejam organizados lugares isolados com um ensino diferenciado, ou seja, visualiza-se uma segregação no desenvolvimento do trabalho pedagógico” (SCHREIBER, 2012, p. 204).

Na mesma direção, mas indo além da importância que a mediação traz para o estudante com deficiência diretamente, como relatado, muitos mediadores destacam a função do auxílio aos professores, que poderiam ter dificuldades, sozinhos, para atender a todas as demandas da sala de aula.

A nossa função é de intervenção e auxílio do professor, e é uma coisa que funciona bem; eu acho que se não tivesse o nosso papel ficaria muito difícil o trabalho do professor, então tanto para o trabalho do professor, quanto a aprendizagem do aluno, é fundamental ter o nosso auxílio. (...) Eu acho que dentro da educação inclusiva, em muitos casos, não tem como trabalhar sem mediador, não tem como tirar o papel do mediador, ele é muito importante, por mais que não seja o responsável direto de propor o desenvolvimento pedagógico, ele é só um auxiliador tanto do aluno, quanto do professor; sem ele eu acho que ficaria muito difícil, complexo, o trabalho do professor. (Tereza)

Eu vi que nós somos bem importantes, caso contrário como seria se o professor... nem dá muito conta da turma e tem que dar uma atenção especial para esses alunos assim. (Ângela)

Eu acho que ter essa pessoa dentro da sala de aula é bom porque, em momentos que ele precisa de uma atenção super, é individual mesmo, a professora não vai dar conta, ou a não ser que negue 20 alunos e fique só com ele, e ele tem outro processo de ensino-aprendizagem que não é melhor nem pior, mas que é diferente... (Lígia)

Eu vejo o mediador, muitas vezes, como se fosse um braço direito do professor, como se fosse um segundo professor mesmo, em sala; eu não vejo tanta diferença assim não, porque chamar a atenção por algum comportamento inadequado a gente faz, ajudar nos exercícios, criar também coisas pros alunos fazerem nos momentos que o professor tem que sair de sala, momentos assim... (Vinicius)

(...) espectro autista sem monitor de classe fica muito difícil, pro professor e eu acho que até pra própria criança, porque acaba que é muita demanda, sabe. Então, ainda mais que eu saiba que tem umas escolas que não tem, que o aluno vai ali e se vira né, assim digamos, é..., eu fiquei bem tocado nesse quesito de saber que tem pessoas que precisam e não têm. (Zeca)

Pelos depoimentos, os mediadores destacam que sua presença é importante para auxiliar o professor que, se estivesse sozinho, não conseguiria realizar todas as tarefas exigidas na sala de aula e endereçar uma atenção diferenciada ao estudante com deficiência, além de auxiliá-lo, individualmente, da maneira como o mediador realiza.

Os relatos de Ângela e Lígia parecem supor que os estudantes com deficiência sempre necessitarão de uma atenção especial e terão um tempo diferente de aprendizado, o que

significaria uma dificuldade para acompanhá-los em conjunto com o restante da turma. Dessa forma, mantém-se uma separação entre o trabalho realizado em sala de aula com o estudante com deficiência e o restante a turma. Tal visão é o que justificam para afirmar a necessidade da presença contínua do mediador em sala de aula, pois entendem que sempre será preciso um trabalho individualizado com o aluno, e que o professor não conseguiria realizar as duas tarefas.

O entendimento de que o estudante com deficiência sempre precisará de um atendimento diferenciado em sala de aula é problematizado no Relatório Warnock,¹⁹ de 1979, importante documento no campo da Educação Especial, que introduz a noção de “necessidades educacionais especiais”. O Relatório discute a ideia de que nem sempre uma pessoa com deficiência apresentará uma necessidade educacional específica, da mesma forma que, por diferentes fatores, qualquer estudante pode ter uma necessidade educacional especial em algum momento de seu percurso escolar.

Chama a atenção o depoimento de Vinicius, que se coloca no lugar de um segundo professor em sala de aula, que poderia assumir algumas responsabilidades a mais, caso o professor tivesse de se ausentar, o que só seria possível pela presença do mediador. O relato de Vinicius nos remete à proposta de bidocência ou ensino colaborativo que, conforme descrição de Buss e Giacomazzo (2019), trata-se de uma possibilidade de trabalho conjunto na sala de aula entre os professores do ensino regular e especial, em que ambos compartilham o planejamento, a execução e a avaliação de todos os estudantes da turma. Na proposta, ambos são responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem da turma. Vinicius diz atuar auxiliando nas atividades pedagógicas, na condução da turma e na criação de materiais, atividades que seriam compartilhadas em uma sala de aula que adotasse o ensino colaborativo, embora ressalte-se que, quando falamos de bidocência, há o entendimento de se tratarem de dois profissionais licenciados para atuarem como tal.²⁰

Poucos mediadores relatam, todavia, que sua contribuição para o professor e para o processo de escolarização do aluno poderia acontecer por estarem em outra posição na sala de aula, por partirem de outra visão ou conhecimento ou por disporem de saberes diferentes:

¹⁹ O Relatório completo está disponível em: <<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/>>

²⁰ Os desafios de um trabalho colaborativo, na perspectiva da bidocência, são abordados por Boaventura Júnior (2019). O autor pesquisou a construção da profissionalidade de professoras de apoio que atuavam em escolas do estado de Minas Gerais, situadas na capital, Belo Horizonte. A partir da escuta dos seus depoimentos, o pesquisador indica o quanto essas professoras experimentavam dificuldades em trabalhar de modo colaborativo com os professores do ensino regular e em sustentar conhecimentos específicos da Educação Especial na sua atuação com os estudantes que acompanhavam, levando-as a ocupar uma posição secundária nas atividades desenvolvidas na sala de aula.

A gente ajuda, porque fica muito próximo a ele, mas você também mantém certa distância, que é pra saber mediar como as outras crianças vão lidar com ele; a gente tá próximo, mas também tá longe, então a gente tem, sim, essa vantagem de estar dentro da sala e é muito interessante, porque realmente tem que pensar como que é esse convívio, (...), como é o nosso relacionamento com todos, como ele está se relacionando com os outros, pra que consiga, sei lá, pensar em alguma coisa que ajude. (Bárbara)

O relato de Bárbara nos indica outra possibilidade de parceria em sala de aula, na qual o mediador possa, realmente, ser considerado um profissional atuante neste espaço. No caso, por ocupar uma posição diferente daquela do professor, poderia contribuir direcionando outro olhar para as questões que surgem na sala de aula e por meio da formulação de estratégias conjuntas. Para tanto, o mediador precisaria participar, ativamente, dos processos de desenvolvimento das ações, algo que não parece acontecer, segundo estudos desta temática. Podemos relacionar o ponto ao que Macedo (2016) analisa em sua pesquisa. A autora realizou sua investigação numa instituição da Rede Federal de Ensino, que possui uma realidade distinta daquela encontrada em escolas de outras redes públicas e privadas do País. Macedo (2016) observou que o mediador conta com um reconhecimento institucional e é participante ativo em todas as instâncias da escola, colaborando, coletivamente, para a criação de estratégias que visam à inclusão mais efetiva dos estudantes com deficiência. Nos resultados do trabalho, considera que os mediadores se mostraram satisfeitos com os resultados e com o papel desempenhado na escola, além de ressaltarem o crescimento profissional alcançado durante o percurso.

Na mesma vertente que Macedo (2016), Portalette (2017) destaca que, quando a função da mediação é realizada por sujeitos que tiveram formação ou se encontram em processo de formação na área da Educação, eles podem ser agentes colaborativos para que as ações de inclusão ocorram de maneira mais concreta e com qualidade, sem anular a responsabilidade do professor regente na educação da criança.

Assim, é possível perceber que os mediadores participantes da pesquisa consideram sua presença em sala de aula como algo que trouxe efeitos positivos na inserção escolar dos estudantes com deficiência, tendo em vista as colaborações como “braço direito”, como se expressaram, do estudante ou do professor. Além disso, os participantes destacaram os efeitos que a experiência teve em sua formação inicial, conforme apresentaremos a seguir.

5.3.3 “*Eu acho que a experiência de ver que não é nada assim, retinho, linear, é ótima...*” - *A interface formação inicial e mediação escolar*

Além da função de mediação ser importante na escola para o acompanhamento dos alunos e para auxiliar os professores, os mediadores também avaliaram a importância da atuação para eles mesmos. A experiência prática trouxe a possibilidade de aprendizado e construção de conhecimento, como indicam os relatos:

Eu acho maravilhoso, que a gente tá com a criança, e eu acho incrível no [nome da escola] que não é só o [nome do aluno] que eu lido, sabe...(..) A gente tem convivência com outras crianças. Como tem reunião toda segunda-feira, a gente escuta relatos de outros casos e eu acho que a experiência de ver que não é nada assim, retinho, linear, é ótima... (...) porque você faz uma Graduação lá, você fica quatro anos, cinco anos só lendo papel, fazendo prova, assistindo aula, mas acho que a experiência conta demais... ouvir as experiências dos outros também, sabe... Eu nunca tinha tido contato, nem sabia muito sobre a paralisia cerebral e aqui abriu mais a minha mente. São crianças que eu posso futuramente trabalhar. Então eu acho que, apesar de ser puxado, que a gente quer formar regular, querer trancar três matérias, querer eu não queria não, mas... eu acho que é algo que acrescenta muito, sabe, a experiência e tal... (Laura)

O aprendizado que a gente tem, que é aprendizado prático, que é coisa que a gente não tem na sala de aula, você ouve falar, mas você não faz nem ideia de casos, milhões, alheios, que você pode vir a ter, entendeu... (...) eu tô na prática entendeu. Eu brinco com pessoal falando assim: “Tem terapia ocupacional no 8º período que não viu o que eu vi, que não passou pelo que eu passei entendeu... (Oswaldo)

É importante ter essa experiência, acho que marca a vida da gente, a gente aprende muito, então é legal. (Isabel)

Um ponto positivo é que você vai ter aprendizado, e eu acho que o aprendizado é uma coisa assim, uma coisa sua, é sempre assim, sempre um ganho. (Zeca)

Eu acho que a grande questão, uma palavra que resume tudo isso é aprendizado constante; acho que a gente tá aqui na condição de estudante, na condição de estagiário e estamos aprendendo o tempo todo, seja com o aluno que a gente tá acompanhando ou com a turma em si, o ambiente em si, a gente tá em aprendizado constante. (Flora)

Os mediadores valorizam a experiência que tiveram na escola como uma vivência que proporcionou aprendizado. Ressaltam que aprendem com a experiência que tiveram individualmente no contexto escolar e, também, no contato com os colegas, ao participarem dos encontros de formação propostos pela Instituição, como destaca Laura. Relatos como o de Oswaldo, por sua vez, reforçam a crítica de Gatti (2010) à formação universitária, quando a

autora destaca a dicotomia entre teoria e prática. Gatti (2010) refere-se à formação docente, mas relatos como os de Oswaldo demonstram que há um descompasso nos cursos de Graduação de forma geral, assim como pouca articulação entre as discussões das ditas “disciplinas teóricas” e as demandas que o contexto prático espera e exige de um profissional. É importante frisar, ainda, a afirmação de Laura ao perceber, a partir da experiência como mediadora, que as coisas não são certinhas ou lineares. A afirmativa nos remete a uma crítica sobre a ideia do conhecimento tido como todo, como prescritivo, no qual há o ideal de um percurso retilíneo e previsível. A crença parece ter sido questionada por Laura, que relata que a experiência como mediadora foi relevante para fazê-la perceber que o percurso não é, de fato, assim, e que ela pode criar algo diferente a partir dele.

Além disso, o fato de o vínculo com a Instituição ser uma monitoria, uma experiência de formação para graduandos, reforça a função que a vivência tem como espaço para o aprendizado dos graduandos, no qual eles podem atuar na posição de estudantes, como mostra o relato de Flora. Talvez seja uma diferença significativa para outras realidades encontradas em diferentes regiões e escolas do País, nas quais há um vínculo empregatício em jogo e as exigências em torno dos mediadores ocorrerem a partir do lugar de profissionais contratados, tendo experiência e formação específica para o exercício da função, ou não.

Além do aprendizado na prática, alguns graduandos afirmaram que a atuação como mediador foi uma importante experiência para aprender sobre educação inclusiva:

Eu vou ter que desembolar às vezes, que não vai ser sempre que a criança vai chegar até mim e vai gostar de mim, então eu vou ter que me esforçar muito, e às vezes a sistematização não funciona pra todo mundo, às vezes a gente precisa, tem crianças que precisam de um... de um espaço... e uma coisa que eu parei pra pensar que educação, eu não sei se tá certo, mas que educação inclusiva não tá ali pra igualar todo mundo, ela tá ali pra equiparar, então tem pessoas que têm necessidades diferentes... (Joana)

Conhecer um pouco mais da questão da educação inclusiva é muito importante, porque é uma realidade, é frequente, em qualquer escola vai ter um aluno de inclusão, qualquer sala até, às vezes tem mais de um, então para lidar com isso seria interessante a pessoa ter oportunidade de participar dessa vivência ou até mesmo observar, porque é uma realidade que vai ser enfrentada depois de formado, em qualquer escola, então pra nossa formação é ótimo... (Tereza)

Assim como as expectativas dos mediadores antes de entrarem na escola era de que pudessem conhecer mais sobre como lidar e como agir diante dos desafios que a educação inclusiva provoca no contexto escolar, ao refletirem sobre a experiência para a formação acadêmica, eles afirmam que a expectativa se confirma, e consideram que a vivência adquirida como mediadores trouxe reflexões importantes tanto em relação a estratégias que podem ser

adotadas em sala de aula com um aluno da Educação Especial, como disse Tereza, quanto no sentido de refletir sobre todos os estudantes, suas diferenças e necessidades individuais, como afirma Joana. Vale observar que Tereza se refere, em seu depoimento, ao “aluno de inclusão”, expressão muito presente nas escolas e que denota a segregação enfrentada pelo aluno com deficiência.

Ao dizer que o aluno com deficiência é “aluno de inclusão”, ele permanece no lugar de estrangeiro, de estranho, como descreveu Freud [1919]/(1996). O estranho, segundo Freud, trata-se de um conjunto de elementos que provoca certo medo ou sentimento de estranheza, mas que carrega algo de familiar, que foi recalcado e retorna posteriormente como estranheza. Assim, a criança com deficiência pode encarnar a figura do estranho, “despertando, nos outros, o temor de a ele se igualar” (RAHME, 2014, pp. 27-28). Portanto, a expressão “aluno de inclusão” denota um lugar para o aluno com deficiência que o mantém marcado pela diferença.

Outro fator de aprendizado diz respeito ao convívio com as diferenças, que ultrapassam um atendimento específico para estudantes com deficiência, e sobre a sala de aula como um local de heterogeneidade:

Acredito como, essa experiência vai enriquecer a minha prática na Letras, primeiro porque, geralmente, trabalhar com crianças menores - com crianças maiores já tem esse olhar - precisa dessa sensibilidade para entender a diferença (...) então, eu acredito que trabalhar com a diferença, que trabalhar com as personalidades diversas vai ser um trabalho mais enriquecedor, esse olhar mais sensível para essas questões. (Flora)

O Gilberto de hoje, eu já era bem de boa em questão de lidar com diversidade e tudo, mas hoje eu saio com a carga muito maior, de não julgar as pessoas mesmo, de entender de que, por exemplo, ele o [nome do aluno] tem autismo, mas em uma pessoa que não é, não tem alguma coisa tão forte assim, mas tem algum problema também, e a gente tem que entender, ouvir muitas pessoas... (Gilberto)

Ter uma experiência vivida realmente, de dia a dia, prática, de várias crianças, de tipos, jeitos, modos diferentes e maneiras diferentes, idades diferentes também é muito bom pra gente, entendeu, já é uma experiência prática da profissão. (Oswaldo)

Pra mim foi essa questão do contato com crianças, porque muitas vezes eu não me imaginava trabalhando com elas, é isso, descobrir paciência, descobrir... sei lá, é gratificante ver o avanço de todos eles... (Isabel)

As análises ressaltam um saber no qual o significante da diferença não está atrelado a um diagnóstico, mas diz respeito às diferenças individuais e subjetivas de cada sujeito. Os mediadores tomam como um saber próprio terem aprendido a lidar com as diferenças, ou, pelo menos, a ficarem mais atentos a elas e valorizá-las, e esperam que esta construção seja um operador importante em suas vidas profissionais.

Os mediadores também relataram que o fato de terem tido a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento e o crescimento dos alunos possibilitou um aprendizado:

Como eu tava lá, eu fiz esse trabalho de estimular ele, incentivar... E por mais que eu tentei, vi que ele participou e depois ficou feliz de ter participado; eu acho que isso foi muito bom, eu vi que eu contribuí, que eu tava ali e eu ajudei com alguma coisa, ele participou e ele ficou feliz em participar... (Joana)

Os avanços dele são muito gratificantes e tudo vai reafirmando que eu gosto muito da área de Educação, tanto é que eu faço Licenciatura, e ver isso é gratificante... (Isabel)

(...) Eu vim aqui e desenvolvi um trabalho com o [nome do aluno] sabe, eu pude ver ele evoluindo, ele fazendo amizade, ele brincando, e correndo, conseguindo fazer as atividades, pra mim é muito recompensador, muito mesmo ... (Oswaldo)

Os mediadores relacionaram cada uma de suas conquistas diretamente ao fato de eles estarem presentes na sala de aula, ressaltando a mediação para se alcançar, de forma efetiva, o pleno desenvolvimento da autonomia, o aprendizado pedagógico e a construção de laços com os estudantes com deficiência. A percepção de que eles colaboram no processo de inclusão se torna, de acordo com os relatos, um aprendizado para os próprios graduandos. É evidente que suas ações contribuem no processo de escolarização das crianças, no entanto, é preciso indagar se o desenvolvimento da autonomia e o aprendizado pedagógico só poderiam se dar por meio do acompanhamento individual e direto dos mediadores. Além de aspectos profissionais, Isabel e Oswaldo relataram que tal aprendizado significou um crescimento pessoal, como podemos acompanhar pelos depoimentos:

Ah! O aprendizado é muita coisa, até como ser uma pessoa melhor, abrir a mente para ser mais empática, e eu não sei a palavra certa para usar... não é menosprezar a criança, mas a gente não imagina o quão espertas, inteligentes elas são. Eu, pelo menos, não tinha essa noção, eu fiquei encantada com o quão espertos eles são... (Isabel)

É complicado, é difícil, mas me deixa muito feliz; é muito gratificante, sempre que eu faço os relatórios, o quanto isso incrementa pra mim como pessoa e como profissional. O [nome do aluno] tem hora que fala umas coisas que eu fico assim, nossa, eu acho que como pessoa eu vou sair muito melhor daqui... (Oswaldo)

Nesse sentido, os saberes construídos a partir da experiência (TARDIF, 2014) na mediação não se tornam operadores apenas para as ações profissionais dos graduandos, mas os afetam como sujeitos e tocam em aspectos subjetivos de cada participante. Mas o maior destaque dado pelos participantes refere-se às suas possíveis contribuições para a mobilização de saberes voltados para a formação docente. Há, nesse aspecto, a expectativa de que o saber operado na prática seja mobilizado no futuro, em suas atuações como docentes:

Eu como mediadora sei, estou passando as questões, as dúvidas, e as coisas... Lá na frente eu tenho certeza que esse conhecimento vai agregar mais ainda valor do que está agregando hoje sabe. de ter um olhar mais sensível para a questão. (Flora)

Eu acho que eu vou fazer diferente, espero fazer diferente né, quando tiver um aluno, tem um aluno que tem alguma especificidade e tiver uma pessoa acompanhando, dar o suporte para essa pessoa né, também ter mais contato com esse aluno. Eu espero realmente fazer isso, porque a gente passa aqui por uma coisa difícil que a gente não quer para o outro. (Ângela)

Eu acho muito importante, porque dentro de sala hoje você não escolhe os alunos que vai ter dentro de sala né... Vai encontrar alunos de todos os tipos, todos os gostos, todos os comportamentos e quanto mais diversificada que você tiver de experiência, de formação, melhor né. Até pra você saber como agir, muitas vezes por dar atenção também pra alunos de inclusão em sala, porque é uma coisa que você não percebe, mas muitas vezes você tá excluindo aquele aluno das suas aulas e tal... e aqui, voltado justamente pra um projeto relacionado com isso, eu acho que te torna muito mais atento. (Vinicius)

É uma experiência assim, nossa, foi muito pouco tempo, mas ela causou um impacto tão grande porque fazia muito tempo que... Eu não pensava no aprendizado assim, do primeiro saber, da identificação do mundo, então foi uma coisa que me fez repensar, se na forma de como é ensinado, de ver na sala, ... Até mesmo de alguns comportamentos, como os professores fazem... Eu não sei se faria desse jeito, acho que eu tentaria de outra forma. Foi uma coisa que me abriu pra essa área mais, educação, e também de lidar com crianças em geral... (Zeca)

Estar com um aluno é muito bom porque, primeiro, eu aprendo muito com o [nome do aluno], de conversar mesmo, de externalizar as coisas; segundo, de ter consciência que aquilo é um serzinho que tem toda vida por trás, né, não é só você ser o professor, entrar na sala dar o conteúdo, e acabou... (...) Ter contato com a sala de aula foi uma coisa que eu gostei muito, ver professores dando aula, sem que eu tenha a responsabilidade de estar dando aula, então, às vezes, eu espicho o olho para o tipo de atividade que estão dando, como estão dando, então me ajuda a ser aluna um pouco, eu estou sendo a professora do [nome do aluno], mas também estou sendo aluna, no contexto da sala de aula, de como intervir... (Bárbara)

Os depoimentos evidenciam a expectativa de serem profissionais mais preparados para a realidade que irão encontrar na sala de aula. Os relatos indicam que a experiência possibilitou que eles pudessem observar o cotidiano da escola, as metodologias utilizadas pelos docentes e refletirem sobre o ser professor e sobre a presença do mediador em sala de aula. Os mediadores consideram que, tanto para uma expectativa de, no futuro, serem professores mais preparados para conduzir o trabalho com a diversidade presente na sala de aula, quanto de considerar e aproveitar a presença de um mediador na sala de aula como um parceiro. O depoimento de Flora demonstra que a atuação como mediadora deu, para ela, a chance de elaborar questões e dúvidas que surgiram no percurso, tal como apontado por Rahme (2008), ao reforçar que a

entrada na escola durante a Graduação possibilita este momento de questionar as teorias e favorecer a emergência de ideias. Assim, os relatos apresentam análises de situações em que eles aprenderam o que fazer, mas também o que não fazer.

Assim, é possível perceber que a experiência da mediação causou grande impacto na formação dos graduandos, possibilitando aprendizado e constituição de saberes. Saberes que foram sendo articulados a partir das reflexões que cada um teve em seu cotidiano, na relação com as crianças da turma em que atuavam, a partir das trocas que tiveram nos momentos de formação em conjunto e nas observações das rotinas da sala de aula e da conduta dos professores.

Como afirmam Tardif e Raymond (2000), é primordial que a formação teórica seja completada com a formação prática, para que o sujeito tenha uma experiência direta do trabalho e possa se familiarizar com o ambiente, assimilando progressivamente os saberes que serão necessários para o desenvolvimento de suas atividades profissionais. Segundo os autores, os saberes são construídos a partir de vários aspectos da história de vida do sujeito e, não, apenas, da dimensão intelectual; carregam também aspectos emocionais, afetivos, pessoais e interpessoais. Dessa forma, a mediação contribui como experiência prática para os mediadores, que construíram saberes ao longo da monitoria, a partir de todos os aspectos apresentados.

Nesta mesma direção, a teoria de Charlot nos apresenta que a formação deve ser algo a mais do que o simples acúmulo de conteúdos intelectuais, ou seja, o saber no lugar de saber-objeto (TRÓPIA; CALDEIRA, 2011), devendo considerar os processos por meio dos quais o sujeito desenvolve a relação com o saber. Como afirmam Penna e Santos (2010), a teoria da relação com o saber de Charlot nos chama a atenção para a singularidade do sujeito, pois enfatiza o sentido e o significado que o sujeito atribui ao lugar que ocupa e ao que constrói na relação consigo e com os outros.

Os mediadores avaliam que a possibilidade de estar na escola e acompanhar todas as situações que o contexto possibilita é um diferencial em sua formação, algo que não seria possível apenas nas aulas da Graduação. Além disso, o fato de o vínculo com a Instituição ser como bolsistas de monitoria reforça que estão ali para aprenderem e para se formarem. Assim, eles parecem se sentir mais seguros para arriscarem diferentes propostas e não responsáveis por todas as condutas, pois contam com o acompanhamento de um orientador da Instituição. Tal como uma prática de estágio, a possibilidade de contato com a escola, com as diferentes realidades que ali coexistem, na interação com os sujeitos que lá estão, é fundamental na formação inicial, como destacam Rahme e Mrech (2008), porque permite que os bolsistas elaborem questionamentos, desorganizem ideias já sedimentadas, revisem posturas pessoais e

institucionais, abrindo espaço para as necessidades de cada um em seu processo de formação. Os relatos mostram como as construções realizadas são individuais e marcadas pela dimensão subjetiva, algo valorizado por eles, além de destacarem que não há um conhecimento único e totalizante, e que os resultados não são possíveis de ser totalmente controlados.

Por fim, apesar de todo o investimento e das estratégias criadas, sempre será necessário atuar com inventividade e lidar com questões da ordem do imprevisto, próprias do cotidiano escolar, sublinhando a dimensão da constituição do saber, como iremos abordar a seguir.

5.3.4 Cada um é um, cada dia é um dia...

Uma elaboração constante que surgiu e que podemos considerar como um saber mobilizado pelos mediadores foi sintetizada na expressão *cada dia é um dia*. Da busca por um conhecimento que se diz universal e aplicado a todos da mesma forma, a partir desta experiência, os mediadores passam a elaborar que cada um é um: cada dia é um dia, cada sujeito é um e essa singularidade é fundamental. Alguns destacam que cada dia funciona de um jeito, o que pode trazer tensão por um lado, mas que, por outro, os prepara:

A gente como monitor tem que saber como lidar, porque cada dia é cada dia... Nos primeiros dias, tem hora que a gente tem que ser mais rígido, e tem hora que a gente tem que usar outra abordagem mais tranquila. É muito difícil saber a hora que você tem que usar cada tipo. (...) Tudo é muito relativo, cada dia é um dia... (Laura)

Até então tem pouco tempo, mas já deu para ver bastante coisa, que cada dia é um dia, todo dia é um dia. Não tem uma receita de bolo, eu acho que com qualquer criança cada dia é um dia, tem que buscar alternativas, ir um dia de cada vez, (...), não dá pra você saber como é que vai ser o dia, é apenas vivendo mesmo pra saber como é que foi. (Tereza)

Tem vezes que funciona perfeitamente, tem vezes que não. Não é uma coisa linear, constante ... (Vinicius)

Há oscilações, porque num dia tá muito bem e no outro dia muito complicado; acho que a única coisa que eu percebo como uma dificuldade mesmo é a questão do não saber como vai ser no dia seguinte, de não saber como vai tá na próxima aula, porque uma aula pode estar muito complicada e depois muito tranquila ou vice-versa. Eu acho que é isso. (Emília)

É muito de um dia de cada vez, e aqui, na educação inclusiva, eu percebi isso muito, ganhou um peso muito grande, um dia de cada vez... (Bárbara)

Os depoimentos de Laura e Emília trazem, novamente, a ansiedade vivida a partir de uma ilusão psicopedagógica (LAJONQUIÈRE, 1999), ou seja, a ideia de que haveria um saber que indica quando e o que fazer *a priori*, além de prever o que virá, o que traz um sofrimento

diante do não saber o momento. No entanto, aqui parece que os mediadores avaliam que a previsibilidade não é real, e que cada situação será única, podendo, como diz Tereza, viver para saber como foi, ou seja, mantendo-se aberto para o que virá e, assim, decidir o que fazer.

Em outros momentos, destacam a singularidade do sujeito, considerando que cada caso é um caso e, desse modo, aprendem na relação com esse um, único:

É muito complexo o trabalho do educador em geral, não tem uma receita de bolo que funciona, não tem, porque são indivíduos sociais, cada um de um jeito; é bem complexo, complexo e importante, muito sério né, de muita responsabilidade da nossa parte, porque a gente tá ajudando na formação de pessoas... (Tereza)

Querendo ou não, mesmo a gente pesquisando sobre os laudos, o próprio laudo de autismo e de paralisia cerebral, cada caso é um caso. Não tem como você pesquisar e querer enquadrar o caso da sua criança naquilo, porque a manifestação, as dificuldades e as facilidades que elas têm são totalmente diferentes. Então, não tem uma receita de bolo de como lidar. É mais na prática do dia a dia que você vai descobrindo do que ela gosta, do que ela não gosta, o que você pode fazer, o que você não pode. (Chico)

Os depoimentos de Tereza e Chico reforçam algo de extrema importância, do ponto de vista da Psicanálise: o entendimento de que há um sujeito com o qual o mediador trabalha, um sujeito de desejo, com características e demandas subjetivas, que supera um diagnóstico médico, e que compreender este aspecto é fundamental para realizar o acompanhamento. Como destaca Fonseca (2017), “se um diagnóstico conta algo sobre um modo de funcionamento, ele não resume as experiências de um sujeito e nem oferece aos profissionais uma resposta segura sobre como agir em situações específicas” (p.134). Kupfer *et al.* (2017) afirmam que a vida de um sujeito e sua circulação social não podem ficar restritas à definição médica de sua condição, e que deve aparecer como um dos elementos, dentre vários outros, sobre o estudante.

Portanto, podemos considerar que, diante das lacunas presentes na formação inicial nas Licenciaturas, os participantes buscam a experiência de ser mediadores de alunos com deficiência com o objetivo de adquirirem conhecimentos que os preparem para ser profissionais mais inclusivos e aptos para as diferenças que encontrarão no contexto escolar. No momento anterior à entrada na Instituição, a expectativa, muitas vezes, é de que haja um conhecimento prévio e total que irá torná-los preparados. Contudo, ao longo do tempo em que atuam como mediadores, os graduandos vão percebendo que não há procedimentos totalmente prontos, e que é necessário mergulhar na experiência de conhecer a criança, a escola, a sala de aula, para mobilizar saberes que poderão contribuir para enfrentar as adversidades próprias da escola, e para melhor desempenharem a função de acompanhar e colaborar no processo de escolarização dos

estudantes com deficiência. São saberes sempre incompletos e marcados pela subjetividade do sujeito que acompanham e a deles própria.

Tendo em vista as questões discutidas neste Capítulo, é possível indicar que várias ponderações apresentadas pelos mediadores, como dificuldades enfrentadas na formação inicial e na prática do contexto escolar, não dizem respeito a desafios inerentes apenas à função da mediação, mas, também, a situações complexas da escola. Ou seja, os desafios presentes na atuação a partir da perspectiva inclusiva existem para todos os sujeitos que ali atuam.

É possível perceber que as aulas da Graduação e a experiência como mediador são vivenciadas de formas desarticuladas. Os graduandos buscam a experiência da monitoria na Educação Básica como uma maneira de se aproximar da realidade da profissão, contudo, parecem conseguir pouco ou não conseguir articular a experiência proporcionada pela monitoria àquilo que estão aprendendo em suas aulas, como estudantes de Graduação, mesmo aqueles que se encontram no final de seus cursos. Além disso, parecem não mobilizar conhecimentos adquiridos na Graduação ou fazerem pouco no desenvolvimento de estratégias como mediadores. Nesse sentido, é preciso considerar o fato de estes sujeitos serem alunos de Graduação, estarem imersos em uma rotina universitária e envolvidos em discussões próprias da experiência, o que poderia contribuir mais para o seu processo de formação.

Mesmo com esta desarticulação, a experiência como mediadores se mostra importante na formação inicial de todos os participantes, fazendo-os refletir sobre a escolarização das pessoas com deficiência e de seu futuro papel como professores. Ao terem a oportunidade de vivenciar a realidade de perto, conseguem elaborar a experiência e operar a partir de saberes que poderão ser mobilizados ao longo da carreira docente. Como afirmam Kupfer *et al.* (2017), é este saber que opera na relação professor e aluno. Mesmo que os profissionais não saibam explicá-lo ou localizá-lo, é este saber que está em jogo nas estratégias encontradas a partir do encontro com o outro. Os mediadores se queixam da ausência de formação que recebem em seus cursos de origem e da escassez de orientação da instituição escolar, mas a partir do encontro e da abertura para a aproximação com o outro, surgem estratégias para estabelecerem laços com os estudantes e descobrirem a melhor forma de acessá-los. De acordo com Rahme (2014):

(...) podemos pensar que a experiência diz respeito a um contato e a uma vivência que trazem implicações para a existência, desencadeando travessias e atravessamentos. E se pode concluir que os saberes da experiência refletem o modo singular como os sujeitos, individual ou coletivamente, abrem-se para o desconhecido e para aquilo que não podem antecipar nem antever. (RAHME, 2014, p. 285)

Cabe ressaltar que os momentos entre a busca de conhecimento e a constituição de um saber não são lineares e coexistem ao longo da experiência de cada um. A divisão realizada nesse Capítulo teve como objetivo focalizar cada um desses momentos, pois a posição dos mediadores se alternavam no discurso e em diversos momentos, ao longo da pesquisa. Além disso, os saberes mobilizados pelos participantes podem ser questionados e reelaborados a todo momento, muitas vezes sendo ressignificados com o passar do tempo.

Como afirma Ardito (2015), o sujeito elabora o saber em uma dupla dimensão - a do conhecimento formalizado e a do não saber - presente nas relações educativas. Dessa forma, é possível perceber que os saberes apresentados pelos mediadores ao longo dos seus depoimentos confirmam a segunda dimensão, o não saber, pois mesmo sem possuírem o conhecimento formalizado, seja por estarem no início de sua formação inicial, seja por uma defasagem nessa formação, eles elaboram diversos operadores significativos nas relações vivenciadas no contexto escolar. Voltolini (2018) assinala, neste sentido, que é a realidade que os sujeitos constroem que interessa e, assim, a verdade que sua narrativa revela não é a da correspondência com os fatos, mas aquela que expressa a implicação do sujeito e de seu saber com o que é relatado. E escutar os mediadores nos mostra como eles estão construindo significações acerca da experiência vivida e os saberes articulados a partir dela.

Os saberes operados pelos mediadores nos auxiliam a analisar aspectos da formação inicial e, nesta pesquisa, como os estudantes estão elaborando o processo. Como afirma Diniz (2006), a relação do sujeito com o saber envolve fatores objetivos e subjetivos, marcados pelo inconsciente. E compreender os aspectos subjetivos presentes na relação dos mediadores com o saber pode contribuir para entender os vínculos entre a formação inicial e a função desempenhada por eles, especialmente no que diz respeito às tensões e à ansiedade que emergem nesta realidade e na busca de estratégias de atuação.

Os depoimentos apresentados confirmam o que Fasolo e Gurski (2018) elaboram, no sentido de que as capacitações apenas pela via da informação ou de uma instrumentalização técnica não resolvem a realidade do contexto escolar, em especial no atendimento dos estudantes com deficiência. Além disso, na formação profissional não é suficiente informar, transmitir conhecimento, pois nenhum conhecimento será universal, e os saberes construídos serão sempre temporários, transformados continuamente (FASOLO & GURSKI, 2018).

O “tempo da adolescência profissional”, como afirmam Laville e Debois (2019), ao discutirem sobre a formação docente, mostra-nos a importância deste período para os mediadores que, por possuírem um vínculo de monitores, podem avaliar a experiência vivida, e se interrogar a respeito do seu percurso, construindo seu próprio estilo, ou seja, sua maneira

singular de construir sua posição de professor. Além disso, a grande contribuição da experiência para os mediadores foi verificar que não há aquele conhecimento único, preditivo, que os tornaria completos para o exercício da profissão. Ao invés disso, seus depoimentos parecem indicar que compreendem a não linearidade do processo e o fato de que é preciso estar atento ao que emerge em cada experiência e a cada dia.

Os depoimentos destacam o reconhecimento de que, nessa experiência, sobressaiu a necessidade de se compreender as subjetividades envolvidas, considerando o estudante com deficiência como um sujeito, com suas singularidades e demandas próprias, e que se manter aberto para conhecer o outro é fundamental, para o desenvolvimento de estratégias capazes de estabelecer laços e colaborar no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa analisou uma experiência de formação inicial, na qual graduandos atuaram como mediadores de estudantes com deficiência em uma escola pública federal. Dessa forma, duas questões foram importantes no processo: compreender a função da mediação escolar, e verificar estudos existentes no campo da formação inicial, em especial na formação para a educação inclusiva.

Primeiramente, apresentamos a função do mediador escolar, sua importância e os desafios presentes no contexto escolar. De acordo com alguns autores (ASSALI, 2006; NASCIMENTO, 2015; ALBANO, 2015), verificamos o início dessa função na área da Saúde, a partir dos pressupostos do movimento antimanicomial, quando Acompanhantes Terapêuticos passaram a atuar na inserção de pessoas com sofrimento psíquico, antes isoladas em manicômios, objetivando a integração do sujeito em diversos espaços sociais. Dentre estes espaços sociais está a escola, quando se trata da inserção de crianças e jovens.

Com a emergência do paradigma da educação inclusiva e o aumento do número de estudantes com deficiência nas salas regulares, as escolas tiveram de se organizar para incluir tal público. Nesse contexto, uma das soluções encontradas foi colocar em sala de aula o mediador escolar para acompanhar o aluno com deficiência, atuando em parceria com o professor regular (MOUSINHO *et al.*, 2010).

A legislação brasileira apresentou, ao longo dos anos, orientações sobre a atuação de suporte ao professor regente da sala comum. No entanto, conforme afirma Lopes (2018), há poucos documentos oficiais que tratam do mediador escolar. A função é descrita de forma vaga na legislação, embora encontrem-se alguns documentos importantes da Educação Especial, sendo os mais recentes: i) a Nota Técnica SEESP/GAB nº 19, de 2010, que trata especificamente sobre o profissional de apoio; ii) a Lei 12.764 (Lei Berenice Piana), de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e iii) a Lei 13.146, de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Em cada legislação, há uma nomeação diferente para o profissional e descrições distintas para as atividades que podem ser exercidas, ou seja, suas atribuições. Não há também uma definição da formação necessária para atuar no apoio ao estudante com deficiência na sala regular.

Além das indefinições legais sobre a nomeação e funções do mediador escolar, podemos afirmar que há poucos estudos sobre este profissional. A partir do levantamento bibliográfico

realizado, foi possível concluir que o número de pesquisas e publicações a respeito do mediador/profissional de apoio e seu papel ainda é incipiente, com um crescimento baixo ao longo dos anos. O tema vem emergindo na pesquisa acadêmica mais recentemente, em decorrência do crescimento da presença destes profissionais na escola, como efeito das políticas de inclusão.

Nos trabalhos encontrados, as nomeações adotadas pelos autores ou utilizadas nas cidades pesquisadas foram variadas. Além das nomenclaturas serem múltiplas, a formação exigida para desempenhar a função também é ampla, havendo mediadores com formação no Ensino Médio, alunos de diversos cursos de Graduação, além de profissionais já formados nas áreas da Saúde ou da Educação. Em cada localidade, a função recebeu nomes e atribuições diferentes. Os vínculos também são variados, inclusive a contratação pela própria família do estudante com deficiência, ainda que a legislação a proíba, conforme prevê o artigo 28, §1º, da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Podemos afirmar que o mediador escolar – termo utilizado na nossa pesquisa – contribui diretamente para o processo de escolarização das crianças com deficiência. A presença do mediador na sala de aula pode colaborar para a inserção da criança na escola, atuando como uma ponte entre o aluno com deficiência e os outros sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, são necessárias algumas considerações. A partir dos estudos levantados sobre o tema, é possível verificar que algumas tarefas exercidas pelos mediadores, na verdade, são, ou deveriam ser, atribuições do professor regente ou do professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado: aplicação de avaliações pedagógicas, adaptações curriculares e de materiais para os estudantes que acompanhavam, por exemplo. Diante da diversidade de atividades propostas aos mediadores, é necessário analisar se a presença deste profissional na escola tem sido utilizada como alternativa para escamotear ou substituir, de forma precária, a presença de outros profissionais que deveriam fazer parte das estratégias institucionais para garantir a inclusão dos estudantes com deficiência.

É essencial avaliarmos se a presença do mediador em sala de aula não se faz necessária, muitas vezes, pela ausência de outros serviços e estratégias que a própria instituição escolar poderia dispor. Assim, em algumas situações, o mediador parece ser necessário pela inexistência de planejamento, no qual estratégias e metodologias diferenciadas poderiam ser suficientes para garantir o pleno acesso e participação do estudante com deficiência na escola. Na ausência de materiais, estrutura, planejamento e organização, o mediador se torna um

substituto, que fará as adaptações e o acompanhamento em tempo real na sala de aula, na perspectiva denominada de *pedagogia do improviso*, conforme descrito por Martins (2011).

Na realidade examinada, os participantes corroboraram as discussões encontradas na literatura, pois, como ocorre em diversos locais, os mediadores exercem diferentes atividades, que vão desde cuidados com higiene e alimentação até o acompanhamento pedagógico e a intervenção em questões de comportamento. Entre eles, há diferenças na condução das atividades, justificadas pelo grau de autonomia que o estudante que acompanham possui, ou mesmo pelas diversas orientações que recebem dos docentes da Instituição. A justificativa de realizarem o acompanhamento das atividades pedagógicas ganha força por serem graduandos realizando a função e pela monitoria ser compreendida na escola como uma possibilidade de aprendizado sobre a profissão docente. Como afirma Leal (2015), quando esta função é desempenhada por estudantes da Graduação, se torna uma possibilidade de aprendizado única, pois eles terão contato direto, ainda no período de formação, com algo que tem sido desafiador para todos os profissionais que atuam no contexto escolar: lidar com a diferença. Entretanto, é preciso destacar que alguns mediadores estão no início da Graduação e não possuem conhecimentos suficientes para assumirem determinadas funções e responsabilidades.

Além do trabalho realizado de acompanhamento do estudante com deficiência, os mediadores destacaram o lugar que ocupam na escola com outros estudantes e monitores, tornando-se uma referência em sala de aula, somada ao professor regente. As atividades desenvolvidas para possibilitar as interações entre os colegas de sala e entre aluno e professor parecem contribuir com a Instituição, pois atuam como pontes nas diferentes situações do contexto escolar, inclusive para o estabelecimento de laços entre os alunos como semelhantes e reconhecendo o aluno com deficiência como um sujeito de desejo, o que possibilita sua inserção e participação na cultura da escola.

Desta forma, o presente estudo colabora na análise desta importante função do mediador escolar no interior das salas de aula regulares. Foi possível perceber nos relatos dos participantes da pesquisa, que os mediadores empreendem diversos esforços e adotam estratégias que melhoram as condições do ensino e da aprendizagem dos estudantes com deficiência, demonstrando uma mobilização de saberes que traz efeitos para o processo de escolarização dos alunos. No entanto, é necessário estarmos atentos para que o profissional não reforce uma maneira de escamotear serviços e estratégias que deveriam estar presentes na sala de aula e, principalmente, que o trabalho seja conjunto com todos os atores envolvidos no processo.

Se, por um lado, discute-se como a função de mediação é exercida na realidade, por outro lado, é fundamental avaliar seus efeitos na formação inicial dos mediadores. Os graduandos relataram que há poucas disciplinas que abordam a temática da educação inclusiva nos seus cursos. Há um movimento que pretende ampliar o debate sobre o tema nas universidades, mas ainda incipiente. Além disso, há pouca articulação entre as disciplinas do curso de origem e da Faculdade de Educação, e pouca articulação entre teoria e prática. Tais apontamentos corroboram as críticas apresentadas por Gatti (2010; 2013; 2013-2014) sobre a ausência de conexão entre teoria e prática na formação inicial dos professores. Como a autora apresenta, muitas disciplinas das Licenciaturas procuram ensinar fundamentações teóricas e políticas da Educação, mas abordando pouco o contexto e vivência da escola propriamente dita, o que demonstra que a formação inicial é muito abstrata e pouco integrada à realidade.

Em relação à formação inicial na perspectiva inclusiva, os desafios se mantêm, para se produzir conhecimentos que permitam maior compreensão das situações complexas presentes na escola e que produzam novas atitudes, permitindo que os futuros professores desempenhem seu ofício de forma a ensinar e aprender para a diversidade, como destaca Plestsch (2009).

A Psicanálise colabora nesta análise, nos apresentando que a formação pela via da informação não é suficiente para se construir o ser professor. Conforme Fasolo e Gurski (2018) avaliam, as capacitações realizadas apenas pela via da informação contribuem pouco para a formação no campo da Educação Especial, pois não consideram a experiência que o docente possui, e visam somente à instrumentalização técnica que parece não responder aos desafios encontrados na sala de aula.

Além disso, Lajonquière (1999) nos alerta para a *ilusão psicopedagógica*, que considera possível estabelecer um conhecimento *a priori*, que possa preparar mais amplamente o docente para todas as situações escolares. Nesta mesma direção, Vasques e Ullrich (2019) destacam que as Licenciaturas têm proposto uma formação com base no aluno ideal que é, em geral, muito diferente daquele sujeito identificado a partir de sua deficiência. Segundo Fasolo e Gurski (2018), a forma de conduzir a formação inicial torna as experiências precárias, quando poderia balizar um saber-fazer ao lado do estudante com deficiência, a partir de um real encontro com sua diferença, já que não é possível conhecê-lo antecipadamente.

Os conceitos de conhecimento e saber nos ajudam a verificar a experiência da mediação escolar e seus efeitos na formação inicial. É possível compreender estas noções a partir de diferentes perspectivas, como a teoria de Tardif, Charlot e o pensamento psicanalítico de Freud e Lacan.

Assim, percebeu-se que os graduandos buscam a experiência da mediação sem informações da função ou da atividade em si, mas movidos pelo desejo de adquirirem conhecimentos variados no contexto escolar e presentes na própria educação inclusiva. Este momento inicial é marcado pela presença do discurso capitalista (RAHME, 2014), no qual o saber ocupa um valor de mercado, e é valorizado quando se mostra atrativo para o currículo dos futuros profissionais. Ao mesmo tempo, os mediadores encontram, na experiência da monitoria, a possibilidade de adquirirem conhecimento e saberem mais a respeito do ofício futuro, posição própria ao discurso universitário, no qual os mediadores operam com o saber no lugar de agente (LACAN, 1969-1970/1992), buscando-o para fundamentar suas ações como profissionais.

A entrada na escola é frustrante, para os mediadores, num primeiro momento, pois precisam lidar com o não saber presente na experiência. Este não saber é derivado de uma série de fatores, que passam pela inexistência de informações, ausência de conhecimento anterior da formação inicial e uma falta que é inerente à experiência, pela distância entre o ideal e o real vivido ou algo de ordem subjetiva, na qual o sentimento de falta permanece. E o sentimento de nada saber do sujeito pode provocar, a princípio, uma inibição nos mediadores (FREUD, 1926/1996), produzindo ansiedade, e os fazendo questionar se continuam ou não na função.

Apesar da inibição inicial, a maioria dos mediadores permanece na função e vai construindo, na prática, soluções para os desafios encontrados no contexto escolar, buscando saídas para alguns impasses vividos, o que possibilita a construção de conhecimentos e a constituição de saberes.

Em algumas situações, os mediadores se mobilizam à procura de um saber, endereçando-o ao outro, para que o outro responda por aquilo que o sujeito precisa saber ou fazer. Este movimento nos leva ao *discurso da histórica*, em que o sujeito se remete ao outro em busca de uma resposta, provocando a emergência do desejo de saber, no qual o saber ocupa o lugar de produção (LACAN, 1969-1970/1992). Foi possível perceber esse movimento direcionado tanto aos professores da turma quanto às próprias crianças que os mediadores acompanhavam. Assim, em vez de criarem estratégias a partir de conhecimentos e saberes universitários, que fundamentariam suas escolhas, os mediadores se endereçaram à criança em busca de um saber, apoiando-se em algum aspecto essencial para o estudante que acompanhavam, com base em suas próprias estratégias. Vale destacar que muitas ações produzidas pelos mediadores foram possíveis a partir do momento em que reconheceram a singularidade do sujeito, apreenderam suas especificidades e buscaram potencializá-la.

A partir da teoria de Tardif (2014) acerca dos saberes profissionais, podemos dizer que os depoimentos dos mediadores nos conduzem para a construção de saberes da experiência no

contexto aqui examinado, pois os graduandos puderam, a partir da prática, em seu cotidiano e no conhecimento adquirido, desenvolver saberes que emergiram da vivência e, por ela, validados. São saberes vinculados à prática vivenciada, na qual as ações ganharam sentido e puderam ser modificadas e/ou utilizadas de acordo com a realidade da função desempenhada.

Ao mesmo tempo, os saberes construídos na experiência foram possíveis a partir de uma relação com o saber (CHARLOT, 2000) que cada mediador construiu, ou seja, a partir da relação estabelecida consigo ou com os outros sujeitos presentes no contexto escolar, como a criança que acompanhavam, os outros estudantes da turma e demais docentes da Instituição. Foi nessa relação do sujeito com os outros, a partir de uma confrontação interpessoal, que cada um construiu saberes fundamentais para o desempenho da função e que puderam ser mobilizados na experiência da monitoria e para seu futuro profissional. Pelos conceitos de mobilidade, atividade e sentido da teoria de Charlot (2000), verificamos que os mediadores se colocaram em movimento, buscando se apropriar de elementos importantes para as crianças que acompanhavam, dando sentido a eles e os utilizando como recursos necessários para cumprir as atividades esperadas.

Além de compreender o processo de constituição de saberes na experiência ou na relação com o saber, podemos afirmar que esta elaboração é algo próprio do sujeito, estando presente a “cota” do não saber, ou aquele saber que não se sabe, tal como nos apresenta a perspectiva psicanalítica. Podemos concluir que há um saber sendo produzido em cada mediador, mesmo que eles não o percebam desta forma, pois eles narram diversas saídas encontradas diante dos impasses vivenciados na relação com o outro, ainda sem indicarem referências da formação inicial ou da Instituição onde atuavam. Assim, mesmo diante do fato de não possuírem conhecimento para lidar com situações desafiadoras, o convívio com as crianças ajudou os mediadores a construírem saídas e a encontrar formas de atuar, ainda que não conseguissem precisar as razões que os levaram a agir de determinada maneira. Fazendo uma aproximação com as afirmações de Kupfer *et al.* (2017), podemos identificar que, mesmo sem saber conscientemente, o saber opera, e as estratégias se mostram eficazes, marcando as experiências dos mediadores. Portanto, a vivência dos mediadores nos mostra que eles souberam se arriscar diante do estranho, o que lhes permitiu encontrar novas possibilidades de trabalhar com a criança com deficiência inserida na sala de aula regular.

Em relação aos efeitos para a formação dos mediadores, e de acordo com Ardito (2015), evidencia-se um processo de formação que envolve a constituição de um saber pessoal, a partir de um conhecimento que vem do Outro e, neste sentido, o sujeito elabora o saber em uma dupla dimensão: o conhecimento formalizado e o não saber presente nas relações educativas. A autora

destaca que, para a Psicanálise, mesmo o conhecimento denominado *conhecimento científico* é marcado por conflitos e angústias do sujeito e, assim, não está livre de determinações inconscientes. Nesse aspecto, há um saber inconsciente que o sujeito desconhece, que faz com que os enunciados sejam incompletos e que não haja um saber total. Nele, há sempre um não saber presente (ARDITO, 2015).

Os mediadores assinalam uma importante construção, afirmando que cada dia é um dia na experiência, pois não há procedimentos prontos que resolverão todas as questões, e que é necessário mergulhar na experiência de conhecer a criança, pois cada uma é uma, para mobilizarem saberes que poderão contribuir no enfrentamento das adversidades próprias da escola. Assim, demonstram que é preciso estar atento ao que emerge em cada experiência e a cada dia, e reconhecem a importância de se compreender as subjetividades envolvidas, pois, manter-se aberto para conhecer o outro é fundamental para o desenvolvimento de estratégias capazes de estabelecer laços e favorecer o processo de aprendizagem.

Portanto, é possível salientar que a mediação escolar foi enriquecedora para a formação profissional dos participantes, que puderam elaborar e mobilizar saberes a partir da prática, a partir do encontro com o outro. É possível constatar que as aulas da Graduação e a experiência como mediador são vivenciadas de forma desarticuladas, mas, ainda assim, se mostram importantes na formação inicial de todos os participantes, fazendo-os refletir acerca da escolarização das pessoas com deficiência.

Conforme afirmado por Rahme (2008), é necessário que a formação inicial inclua temáticas e discussões que apresentem a complexidade do ser humano e concepções de sujeitos, e possibilite uma formação crítica em relação aos desafios presentes no contexto escolar contemporâneo. Além disso, a prática no ambiente escolar durante a formação inicial é momento rico de encontro com a escola, quando o sujeito poderá questionar as teorias e desenvolver diversas ideias, tornando-se uma possibilidade única de aprendizagem e questionamentos sobre a formação inicial (RAHME, 2008).

Neto e Costa (2016), apoiados na teoria de Tardif, ressaltam que nem toda experiência se torna um saber, mas todo saber emerge de uma experiência que marca o sujeito. Assim, é por meio do conhecimento de si e da relação com os outros que os saberes vão sendo elaborados *na e pela* experiência.

Não foi possível, neste estudo, aprofundar a análise das rodas de conversa como uma estratégia de formação e sua importância para os mediadores. A Instituição propõe encontros semanais para a formação deles, o que percebem como algo positivo, pois é o momento em que trocam experiências, como relatado em diversos momentos. No entanto, não foi possível

aprofundarmos a investigação sobre como o dispositivo produz efeitos na formação dos graduandos. Também não foi possível investigarmos como outros atores presentes na escola, como os docentes, percebem a presença do mediador na sala de aula ou, ainda, como avaliam o fato de serem bolsistas graduandos a desempenharem essa função na escola e atuarem como orientadores no processo de formação.

As discussões e análises propostas nesse trabalho fizeram emergir outros questionamentos importantes que apresentam possibilidades de futuras investigações. Em primeiro lugar, seria interessante acompanhar os mediadores participantes da pesquisa e verificar se os saberes mobilizados durante a vivência no contexto escolar realmente permanecerão no futuro, quando já forem profissionais. Outro aspecto relevante são as mudanças recentes na formação inicial. As pesquisas mais atuais demonstram que ainda estão incipientes nos ambientes universitários, mas parece haver uma sensibilização que vem modificando o cenário. Seria importante outras pesquisas, para verificar como tem sido a mudança e quais estratégias têm demonstrado relevância na formação inicial. Além das questões elencadas, a própria função da mediação continua pouco pesquisada e quase não há informações sobre como tem sido sua inserção em cada localidade. É importante compreendermos melhor a função, que tem se tornado um serviço fundamental para a inclusão das crianças com deficiência na sala regular, assim como os seus limites.

A maior compreensão das questões apontadas, tanto em relação à formação inicial quanto no que diz respeito à função do mediador escolar, pode contribuir para a construção de uma educação efetivamente inclusiva e para a formalização de trabalhos colaborativos no ambiente escolar, que considerem o coletivo, bem como as subjetividades envolvidas no processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBANO, Paula Buainain. *Quando o acompanhamento terapêutico encontra a escola: a construção de uma prática intercessora*. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP.
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo/SP, v.33, n.2, pp. 281-295, mai./ago. 2007.
- AMARAL, Mateus Henrique do; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. A formação de Professores no GT 15 – educação especial da ANPED (2011-2017): entre diálogos e (novas) Pistas. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru/SP, v.25, n.2, pp. 301-318, abr./jun. 2019.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Form. Doc.*, Belo Horizonte/MG, v. 01, n. 01, pp. 41-56, ago./dez. 2009.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de.; SIMÕES, Regina Helena Silva; CARVALHO, Janete Magalhães; BRZEZINSKI, Iria. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, [s.l.], ano XX, nº 68, pp. 301-309, dez. 1999.
- ARARIPE, Natalie Brito. *A atuação do acompanhante terapêutico no processo de inclusão escolar*. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza/CE.
- ARDITO, Vera Lúcia Casagrande. *Psicanálise e educação: algumas questões acerca do saber*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo/SP.
- ASSALI, Andréa Maia. Inclusão escolar e acompanhamento terapêutico: possibilidade ou entrave? In: COLÓQUIO LEPSI IP/FE-USP *Psicanálise, Educação e Transmissão*, n. 6, São Paulo/SP, 2006.
- ASSALI Andréa Maia; AMÂNCIO, Valéria. O Saber e o Não Saber – do Crer ao Criar: eis uma das questões na escolarização de crianças psicóticas – duas histórias de travessias pelo Ponte. In: COLLI, Fernando Anthero Galvão; KUPFER, Maria Cristina Machado (Org.). *Travessias inclusão escolar: e experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, pp. 73-85.
- AZEVEDO, Imira Fonseca. *Olhares sobre o mediador escolar: um agente social a serviço da inclusão escolar*. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicossociologia e Ecologia Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ.
- BARROS, Juliana Fernanda de; BRANDÃO, Daniela Bridon dos Santos Reis. Acompanhamento Terapêutico: (Re)Pensando a Inclusão Escolar. In: X CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, *Anais*, Maringá/PR, 2011.
- BASTOS, Marise Bartolozzi. *Inclusão Escolar: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise*. 2003. 132 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo/SP.

BASTOS, Marise Batolozzi. Sobre a escuta de professores na formação docente. *In: VOLTOLINI, Rinaldo et al. Psicanálise e formação de professores: antiformação docente*. 1.ed. São Paulo: Zagodoni, 2018, pp. 125-138.

BATISTA, Ana Laura; FLOR, Tatyane Couto; SILVEIRA, Ricardo Wagner Machado. Saberes e práticas do acompanhamento terapêutico com crianças: uma revisão bibliográfica. *Phenomenological Studies*, v. 23, n. 1, pp. 55-62, jan./abr. 2017.

BERTAZZO, Joise de Brum; MOSCHINI, Rosanita. Acompanhamento Terapêutico Escolar: o atendimento a alunos com transtornos globais do desenvolvimento nas classes inclusivas. *In: IX ANPED SUL, Anais Apresentação*, 2012.

BESSET, Vera Lopes; COUTINHO, Luciana Gageiro; COHEN, Ruth H. Pinto. Pesquisa-intervenção com adolescentes: contribuições da psicanálise. *In: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (Org.). Pesquisa-Intervenção na Infância e Juventude*. Rio de Janeiro/RJ: Trarepa/FAPERJ, 2008, pp. 94-112.

BEZERRA, Ricardo José Lima. Interpretando a Contribuição de Maurice Tardif: reflexões sobre a prática educativa a partir dos saberes curriculares e saberes experienciais docentes. *Revista Diálogos*, n. 19, pp. 292-324, mar./abr. 2018.

BICALHO, Maria Gabriela Parenti; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes. Relação com o saber de estudantes universitários: aprendizagens e processos. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 3, pp. 617-635, jul./set. 2014.

BOAVENTURA JR., Márcio. “*Sobrou o apoio*”! Desencontro na construção da profissionalidade docente das professoras de apoio. 2019. 189f. Tese (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília/ DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>.

BRASIL. Lei n. 9493, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. *Diário Oficial da União*, Brasília/ DF, 1996.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Plano Nacional de Educação*. Brasília/DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília/DF: MEC, 2001a.

BRASIL. *Classificação Brasileira de Ocupações*: CBO. Brasília/DF: MTE, SPPE, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília/DF: MEC, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Brasília/DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010, de 8 de setembro de 2010. Trata dos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília/DF, 2010.

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*, Brasília/DF, 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília/DF: MEC, 2015.

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

BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. 2ed.rev. São Paulo: EDUC, 2004.

BUSS, Beatriz; GIACOMAZZO, Graziela Fatima. As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina. *Rev. bras. educ. espec.*, Bauru/SP, v. 25, n. 4, pp. 655-674, dez. 2019.

CAMPOS, Mariza Konradt de. *O Colégio de Aplicação da UFSC e a Política de Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: entre o formal e o pedagógico*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC.

CARVALHO, Agda Malheiro Ferraz de. *Atuação profissional do agente de inclusão escolar: um estudo sobre os sentidos e significados constituídos por um deles*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP.

CARVALHO, Damila Soares de. *A Construção de um Currículo de Formação Continuada na Perspectiva da Inclusão Escolar: contribuições da teoria do agir comunicativo*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre/ES.

CARVALHO, Jeanne D'Arc. A Escrita do que se perde. *Estilos da Clínica*, v.13, n. 24, pp. 72-83, 2008.

CARVALHO, Maria Paula Ferreira; RAHME, Mônica Maria Farid. *A Temática da Deficiência nos Cursos de Licenciatura e Bacharelado da UFMG: um estudo sobre acessibilidade e inclusão no ensino superior*. Relatório de Pesquisa (Iniciação Científica). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG, 2019.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 95, pp. 37-55, jan./abr. 2015.

CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o Saber – Elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre/RS: Artmed, 2000.

COELHO, Carlos Frederico de Macedo. *Convivendo com Miguel e Mônica: uma proposta de Acompanhamento Terapêutico de crianças autistas*. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura). Universidade de Brasília, Brasília/DF.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima.; MOYSES, Maria Aparecida Affonso. Transformação do espaço pedagógico em espaço clínico. *Série Idéias – FDE*, São Paulo/SP, n. 23, pp. 25-31, 1997.

COUTINHO, Luciana Gageiro. Mal-estar na escola - o discurso dos professores diante dos imperativos educativos contemporâneos. *ETD- Educação Temática Digital*, Campinas/SP, v.21, n.2, pp. 348-362, abr./jun. 2019.

COUTO, Júnia Grazielle de Almeida. *Os impasses no acesso ao saber na clínica psicanalítica com crianças*. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG.

DANTAS, Lilianne Moreira; GOMES, Adriana Leite Limaverde; LIRA, Ana Karina Morais de; BARROS, Francisca Jamília Oliveira de; MENDONÇA, Valdzia Vieira. O Profissional de Apoio na Escola Regular: desafios e possibilidades. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, *Anais*, São Carlos/SP, 2018.

DINIZ, Débora. *O Que é Deficiência*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007. 96 pp. (Coleção Primeiros Passos).

DINIZ, Margareth. A relação com o saber para a psicanálise. In: COLÓQUIO LEPSI IP/FE-USP, *Psicanálise, Educação e Transmissão*, São Paulo/SP, 2006.

DINIZ, Margareth. O método clínico e sua utilização na pesquisa. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá/PR, v. 10, n. 120, pp. 09-21, mar. 2011.

DINIZ, Margareth. I Am Sam: deficiência mental e relação com o saber. *Estilos clínica*, São Paulo/SP v. 18, n. 2, pp. 279-296, mai./ago. 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A prática como componente curricular na formação de professores. *Educação*, Santa Maria/RS, v. 36, n. 2, pp. 203-218, mai./ago. 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A Construção do Campo da Pesquisa sobre Formação de Professores. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador/BA, v. 22, n. 40, pp. 145-154, jul./dez. 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de Professores, Trabalho e Saberes Docentes. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte/MG, v.24, n.3, pp.143-152, set./dez. 2015.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; AMARAL, Fernanda Vasconcelos. Convergências e Tensões nas Pesquisas e nos Debates sobre as Licenciaturas no Brasil. In: DALBEN, Ângela I. L. F. et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010, pp. 527-550.

DRAGO, Silvana Lucena dos Santos.; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Auxiliar de Vida Escolar: análise do Projeto Rede do Município de São Paulo. *In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de.; PAIXÃO, Kátia de Moura Graça.; PAPIM, Ângelo Antonio Puzipe. (Org). Educação Especial e Inclusiva: Contornos Contemporâneos em Educação e Saúde. Curitiba/PR: CRV, 2018, pp. 111-135.*

FARIAS, Iara Maria de; MARANHÃO, Renata Veloso de Albuquerque; CUNHA, Ana Cristina Barros 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 (mediated learning experience theory). *Revista Brasileira de Educação Especial, Marília/SP, v. 14, n. 3, pp. 365-384, set./dez. 2008.*

FASOLO, Liege Bertolini; GURSKI, Roselene. Algumas notas sobre um trabalho de escuta e experiência em rodas de conversa com professores no contexto da inclusão: da “rua de mão única” às “passagens”. *Estilos clin., São Paulo/SP, v. 23, n. 2, pp. 406-429, mai./ago. 2018.*

FEITOSA, Larissa Dias. A Escolha pela Licenciatura em Física – uma análise a partir da teoria da relação com o saber. *Revista Ensaio. Belo Horizonte/MG: v.15, n. 03, pp. 235-251, set./dez. 2013.*

FERRARI, Ilka Franco. A ignorância fecunda inerente à pesquisa-intervenção. *In: CASTRO, Lucia Rabello de.; BESSET, Vera Lopes (Org..). Pesquisa-Intervenção na Infância e Juventude. Rio de Janeiro/RJ: Trarepa/FAPERJ, 2008, pp. 87-93.*

FONSECA, Manoela da. *Das políticas públicas de inclusão escolar à atuação do profissional de apoio/monitor. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS.*

FONSECA, Paula Fontana. Para Além do Diagnóstico. *In: KUPFER, Maria Cristina Machado; PATTO, Maria Helena Souza; VOLTOLINI, Rinaldo (Org.). Práticas Inclusivas em Escolas Transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito. São Paulo/SP: Escuta: FAPESP, 2017, pp. 129-138.*

FRAGUAS, Vendiana; BERLINCK, Manoel Tosta. Entre o pedagógico e o terapêutico. Algumas questões sobre o acompanhamento terapêutico dentro da escola. *Estilos Da Clínica, São Paulo/SP, v. 6, n.11, pp. 7-16, 2001.*

FREUD, Sigmund. (1905). Três ensaios sobre sexualidade e outros trabalhos. *In: Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud. (Jayme Salomão, trad.), v. 7, pp. 77-150, Rio de Janeiro/RJ: Imago, 1996.*

FREUD, Sigmund. (1910). Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância. *In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. (Jayme Salomão, trad.), v. 11, pp.53-124, Rio de Janeiro/RJ: Imago, 1969.*

FREUD, Sigmund. (1913). Sobre o Início do Tratamento. *In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. (Jayme Salomão, trad.), v. 12, pp. 135-158, Rio de Janeiro/RJ: Imago, 1996a.*

FREUD, Sigmund. (1913). Totem e Tabu. *In: Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad.), vol. 13, pp. 3-115, Rio de Janeiro/RJ: Imago, 1996b.*

- FREUD, Sigmund. (1919). O estranho. *In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.* (Jayme Salomão, trad.), v.17, pp. 273-318. Rio de Janeiro/RJ: Imago, 1996.
- FREUD, Sigmund. (1926). Inibições, sintomas e ansiedade. *In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.* (Jayme Salomão, trad.), v. 20, pp.79-173, Rio de Janeiro/RJ: Imago, 1996.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro/RJ, v. 18, n. 52, pp. 101-119, jan./mar. 2013.
- GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana. Saberes da Docência na Educação Profissional e Tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. *Educação em Revista.* Belo Horizonte/MG, v. 28, n.01, pp. 211-236, mar. 2012.
- GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas/SP, v. 31, n. 113, pp. 1355-1379, out./dez. 2010.
- GATTI, Bernadete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba/PR, n. 50, pp. 51-67, out./dez. 2013.
- GATTI, Bernadete Angelina. A Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo/SP, n. 100, pp. 33-46, dez./fev. 2013-2014.
- GATTI, Bernadete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo/SP, v. 25, n. 57, pp. 24-54, jan./abr. 2014.
- GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: licenciaturas, currículos e políticas. *Movimento Revista de Educação*, UFF, Rio de Janeiro/RJ, ano 2, n. 2, pp. 1-18, 2015.
- GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Org.). Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática.* 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010, pp. 29-38.
- GAVIOLI, Camille; RANOYA, Flávia; ABBAMONTE, Renata. A prática do acompanhamento educacional na inclusão escolar: do acompanhamento do aluno ao acompanhamento da escola. *In: COLÓQUIO LEPSI IP/FE-USP, Anais*, Ano 3, São Paulo/SP, 2002.
- GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília/SP, v.16, n. 3, pp. 375-396, 2010.
- GUARIDO, Renata. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo/SP, v. 33, n. 1, pp. 151-161, abr. 2007.
- GUIMARÃES, Daniela Oliveira. Formação de Professores de Educação Infantil e o PIBID. *Cad. Pesqui.*, São Paulo/SP, v. 49, n. 174, pp. 76-99, out./dez. 2019.

GURSKI, Roselene. Formação de Professores e Transmissão da Experiência: narrar, poetar e profanar. In: VASQUES, Carla K; MOSCHEN, Simone Z. (org.). *Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras*. Porto Alegre/RS: Evangraf, 2015, pp. 105-124.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2017*. Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

JESUS, Denise Meyrelles de; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; GONÇALVES, Agda Felipe da Silva. A Formação do Professor olhada no/pelo GT-15 - Educação Especial da ANPEd: Desvelando Pistas. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília/SP, v.17, pp.77-92, mai./ago. 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em revista*, Curitiba/PR, n. 41, pp. 61-79, jul./set. 2011a.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Edição Especial, Marília/SP, v. 17, pp. 41-58, mai./ago. 2011b.

KUPFER, Maria Cristina Machado. Educação terapêutica: o que a psicanálise pode pedir à educação. In: *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, São Paulo/SP, v. 2, n. 2, pp. 53-61, 1997.

KUPFER, Maria Cristina Machado. O Sujeito na Psicanálise e na Educação: bases para a educação terapêutica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre/RS, v. 35, n. 1, pp. 265-281, jan./abr. 2010.

KUPFER, Maria Cristina Machado *et al.* Princípios orientadores de práticas inclusivas. In: KUPFER, Maria Cristina Machado; PATTO, Maria Helena Souza; VOLTOLINI, Rinaldo (orgs). *Práticas Inclusivas em Escolas Transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito*. São Paulo/SP: Escuta: FAPESP, 2017, pp. 17-34.

LACAN, Jacques. (1967). Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. In: *Outros Escritos*, Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahar, 2003, pp. 248-264.

LACAN, Jacques. (1968-1969). *O Seminário, livro 16: de um Outro ao outro*. Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahar, 2008.

LACAN, Jacques. (1969-1970). *O Seminário, livro 17: O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahar, 1992.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1992.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Infância e Ilusão (Psico) Pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Freud, sua “educação para a realidade” e a ilusão (psico)pedagógica de nossos dias. *Educação e Realidade*, São Paulo/SP, v. 25, pp. 15-23, jan./jun. 2000.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. *De Piaget a Freud: para uma clínica do aprender*. 16. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Quando o sonho cessa e a ilusão psicopedagógica nos invade, a escola entra em crise. Notas Comparativas Argentina, Brasil, França. *ETD-Educação Temática Digital*, Campinas/SP, v.21, n.2, pp.297-315, abr./jun. 2019.

LAVILLE, Claudine; DEBOIS, Arnaud. O tempo de elaboração de um “eu professor”. *ETD-Educação Temática Digital*, Campinas/SP, v.21, n.2, pp.382-394, abr./jun. 2019.

LEAL, Maria Valdicelsia Soares. *Concepções do Acompanhante Terapêutico acerca da sua atuação na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí/PI.

LOPES, Mariana Moraes. *Perfil e Atuação dos Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar*. 2018. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP.

MACEDO, Patrícia Cardoso. *Atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto de Aplicação da UERJ: reflexões sobre o trabalho docente articulado*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, Lisboa/Portugal, [on-line], n. 8, pp 7-22, 2009.

MARTINS, Silvia Maria. *O Profissional de Apoio na Rede Regular de Ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC.

MEGALE, Fernando Carlos Santaella. *Discurso e laço social: Debates entre a análise de discurso e a psicanálise lacaniana*. 2003. 335 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo/SP.

MENDES, Cláudio Lúcio; RODRIGUES, Luana de Cassia Martins Questões em torno da formação inicial de professores. *Educação em Foco*, Belo Horizonte/MG, ano 17, n. 24, pp. 13-42, dez. 2014.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria/RS, v. 24, n. 40, pp. 219-232, mai./ago. 2011.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. *Caderno Cedes*, Campinas/SP, v. 34, n. 93, pp. 157-173, mai./ago. 2014.

MONICO, Patrícia Aparecida; MORGADO, Liz Amaral Saraiva; ORLANDO, Rosimeire Maria. Formação Inicial de Professores na Perspectiva Inclusiva: levantamento de produções. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo/SP, Num Esp., pp. 41-48, 2018.

MONTELLANO, Carolina Porto *et al.* Construindo modos de ação na interface saúde-educação. In: *Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia*. Conselho Federal de Psicologia. Brasília/DF: Conselho Federal de Psicologia, 2009, pp.53-68.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro/RJ, v. 19, n. 73, pp. 793-812, out./dez. 2011.

MOUSINHO, Renata *et al.* Mediação Escolar e Inclusão: Revisão, Dicas e Reflexões. *Revista de Psicopedagogia*, Rio de Janeiro/RJ, v.27, n. 82, pp.92-108, 2010.

NASCIMENTO, Verônica Gomes. *O Acompanhamento Terapêutico Escolar no Processo de Inclusão de uma criança autista*. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA.

NASCIMENTO, Verônica Gomes; SILVA, Alan Souza Pereira; DAZZANI, Maria Virginia Machado. Acompanhamento Terapêutico Escolar e Autismo: caminhos para a emergência do sujeito. *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, São Paulo/SP, v.20, n.3, p. 520-534, set./dez. 2015.

NETO, Viana Patrício Barbosa; COSTA, Maria da Conceição. Saberes Docentes: entre concepções e categorizações. *Tópicos Educacionais*, Recife/PE, n.2, pp. 76-99, jul./dez. 2016.

OLIVEIRA, Ana Paula Teijido Barroso de. *O discente de Pedagogia e os desafios da inclusão na escola - o olhar do mediador escolar*. 2016. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/RJ.

OLIVEIRA, Laís Paloma de; ORLANDO, Rosimeire Maria. Matrizes curriculares de licenciaturas da UFSCar: um olhar voltado para a inclusão escolar? *In: POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto Oliveira; GIROTO, Cláudia Regina Mosca (Org.). Educação inclusiva: em foco a formação de professores*. São Paulo/SP: Cultura acadêmica, 2016, pp. 77-94.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>

PALHARES, Odana; BASTOS, Marise Bartolozzi. Duas Notas sobre a Formação de Professores na Perspectiva Psicanalítica. *Estilos clin.*, São Paulo/SP, v. 22, n. 2, pp. 246-267, mai./ago. 2017.

PARRA, Luciana Sime. *Atando Laços e Desatando Nós: reflexões sobre a função do acompanhamento terapêutico na inclusão escolar de crianças autistas*. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura). Universidade de Brasília, Brasília/DF.

PEGORELLI, Ana Lícia de Camargo Barros. Um acompanhamento terapêutico na escola: seus alcances e possíveis entraves. *In: COLÓQUIO LEPSI IP/FE-USP O Declínio dos Saberes e o Mercado do Gozo*, 8, São Paulo/SP, 2011.

PENNA, Camélia Vaz; SANTOS, Eloisa Helena. Relação com a Escola e o Saber: sentido atribuído por adolescentes do programa bolsa família para a inserção no mercado de trabalho. *In: IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE*, 2010.

PEREIRA Marcelo Ricardo; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra; LOPES, Eliane Marta Teixeira. Apresentação do Dossiê Psicanálise e Educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte/MG, v. 25, n. 01, pp. 139-148, abr. 2009.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. *O nome atual do mal-estar docente*. 1.ed. Belo Horizonte/MG: Fino Traço, 2016.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Será mesmo que o magistério atual é formado pela “seleção dos péssimos”? *ETD- Educação Temática Digital*, Campinas/SP, v. 21, n.2, pp. 333-347, abr./jun. 2019.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, Curitiba/PR, n. 33, pp. 143-156, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos educacionais. In: 34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED-EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL, *Anais*, Natal/RN, pp. 1-13, 2011.

PORTALETTE, Vania Fernanda Gulart. *Profissional de Apoio: práticas colaborativas com ênfase inclusiva no espaço escolar*. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS.

RAHME, Mônica Maria Farid. Formação de Professores e Educação Inclusiva: desafios de um tema em construção. In: NASSIF, Lilian Enchsen; NUNES, Maria Therezinha (Org.). *Formação de Professores: diálogos com a experiência antipoffiana*. Belo Horizonte/MG: Editora PUC-Minas, 2008, pp. 41-54.

RAHME, Mônica Maria Farid. *Laço Social e Educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar*. Belo Horizonte/MG: Fino Traço, 2014.

RAHME, Mônica Maria Farid. A função da mediação na trajetória de um aluno com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental. In: BORGES, Adriana; NOGUEIRA, Maria Luiza. *Toda criança pode aprender: o aluno com autismo na escola*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2018, pp. 291-313.

RAHME, Mônica Maria Farid; DINIZ, Margareth; MAIA, Eliana do Nascimento Libânio. Diversidade e Inclusão Educacional no Ensino Superior: um Estudo sobre os Currículos dos Cursos da UFOP. In: RAHME, Mônica Maria Farid; FRANCO, Marco Antônio Melo; DULCI, Luciana Crivellari (Org.). *Formação e políticas públicas na educação: tecnologias, aprendizagem, diversidade e inclusão*. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2014, pp. 135-165.

RAHME, Mônica Maria Farid; MRECH, Leny. Nomeação da diferença e inserção escolar: apontamentos para um debate sobre educação inclusiva e formação docente. *Paidéia*, Belo Horizonte/MG, ano 5, n. 5, pp. 23-45, jun./dez. 2008.

REGO, Teresa Cristina; BRUNO, Lucia Emilia Nuevo Barreto. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador - Entrevista com Bernard Charlot. *Educação e Pesquisa*, São Paulo/SP, v. 36, n. esp., pp. 147-161, 2010.

RODRIGUES, Rogério; REIS, Magali. A ilusão (psico)pedagógica e o empobrecimento das experiências educativas (Entrevista com Leandro de Lajonquière). *Estilos clin.*, São Paulo/SP, v. 23, n. 2, pp. 430-450, mai./ago. 2018.

RODRIGUES, Sonia Maria. *A Construção de Práticas Pedagógicas Inclusivas em uma Escola Pública de Belo Horizonte*. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG.

SALHEB, Joseane Nunes; SILVA, Maria do Carmo Lobato da. *O Papel do Cuidador Escolar à Luz da Legislação Brasileira*. 2017. Especialização (Especialização em Política Educacional), Universidade Federal do Amapá, Macapá/AP.

SANTOS, Eloisa Helena; DINIZ, Margareth. O sujeito, o saber e as práticas educativas. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte/MG, v. 12, n. 1, pp. 137-150, 2003.

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antonio. *Política Educacional, Trabalho Docente e Alunos da Modalidade Educação Especial: um Estudo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC.

SERENO, Deborah. Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva. *Psichê*, São Paulo/SP, ano X, nº 18, pp. 167-179, set. 2006.

SILVA, Kelly Cristina Brandão da. Educação inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes. *Pro-Posições*, Campinas/SP, v. 21, n. 1, pp. 163-178, abr. 2010.

SILVA, Veleida Anahi da. Relação com o saber na aprendizagem matemática: uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro/RJ, v. 13, n. 37, pp. 150-190, jan./abr. 2008.

SIQUEIRA, Carla Fernanda Oliveira de. *Mediação Escolar: a visão dos mediadores escolares sobre o seu papel na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/RJ.

SOUZA, Ana Claudia de. *et al.* A inclusão escolar no município de Paranaíba/MS: reflexões sobre a atuação profissional do monitor de alunos com deficiência. *Revista Pedagógica – UNOCHAPECO*, Chapecó/Santa Catarina, ano 16, n. 29, vol. 02, pp.635-664, jul./dez. 2012.

SPAGNUOLO, Lenara Spedo. Sabe-Se Sobre a Criança? Acompanhamento Terapêutico e Educação Inclusiva. *Estilos da Clínica*, São Paulo/SP, v. 22, n. 2, p. 283-298, mai./ago. 2017.

STELMACHUK, Anaí Cristina da Luz. *Atuação de profissionais da educação na inclusão do aluno com deficiência intelectual*. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo/SP.

STELMACHUK, Anaí Cristina da Luz; MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Atuação de profissionais da educação na inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual. *Rev. Educação Especial*, Santa Maria/RS, v. 25, n. 43, pp. 185-202, mai./ago. 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas

consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro/RJ, pp. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17 ed – Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, [on-line], ano 21, n. 73, pp. 209-244, dez. 2000.

TRÓPIA, Guilherme; CALDEIRA, Ademir Donizeti. Vínculos entre a relação com o saber de Bernard Charlot e categorias bachelardianas. *Educação*, Porto Alegre/RS, v. 34, n. 3, pp. 369-375, set./dez. 2011.

VARGAS, Thamyres Bandoli Tavares. *Cartografia de Processos Inclusivos: narrativas sobre o cotidiano da mediação escolar*. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Federal Fluminense. Santo Antônio de Pádua/RJ.

VASCONCELLOS, Mônica; VILELA, Mariana Lima. Limites e possibilidades da formação inicial para o desenvolvimento de práticas docentes autônomas. *Educar em Revista*, Curitiba/PR, n. 63, pp. 157-172, jan./mar. 2017.

VASQUES, Carla; ULLRICH, Wladimir. Correspondências sobre o Outro na Educação Especial. *ETD- Educação Temática Digital*, Campinas/SP, v.21, n.2, pp.316-333, abr./jun. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo; NOGUERA, Carlos Ernesto. Conhecimento e Saber Apontamentos Para os Estudos de Currículo. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão *et al.* (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010, pp. 67-87. Coleção Didática e Prática de Ensino.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida *et al.* Formação de Professores em contextos colaborativos: um projecto de investigação em curso. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, Lisboa/Portugal, [on-line], n. 08, pp. 61-74, 2009.

VICARI, Luiza Pinheiro Leão. *Escolarização de Alunos com TEA: Práticas Educativas em uma Rede Pública de Ensino*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG.

VICENTE, Bruna Ticiane; BEZERRA, Giovani Ferreira. Estagiários e professores regentes como agentes do processo de inclusão escolar: problematizando suas (inter)ações. *Revista Linhas*, Florianópolis/SC, v. 18, n. 38, pp. 214-244, set/dez. 2017.

VIOLA, Daniela Teixeira Dutra. *O Saber à Flor da Pele: três ensaios psicanalíticos sobre a adolescência*. Bragança Paulista/SP: Margem da Palavra, 2017.

VOLTOLINI, Rinaldo. *Educação e Psicanálise*. Rio de Janeiro/RJ: Zahar, 2011.

VOLTOLINI, Rinaldo. *Psicanálise e formação de professores: antiformação docente*. 1.ed. São Paulo/SP: Zagodoni, 2018.

XAVIER, Sheyla Alves; ARAÚJO, Clarissa Martins de. O Profissional de Apoio à Educação de Alunos com Deficiência: uma revisão da literatura. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, *Anais*, São Carlos/SP, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CRONOGRAMA DE FORMAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Data	Atividade			
25/03	Formação Global (presença de todos os monitores da escola)			
01/04	Atividade Especial para bolsistas outros programas	Pesquisa-Formação		
08/04	Formação do 1º ciclo – todos os programas de monitoria	Formação do 2º ciclo – todos os programas de monitoria	Formação do 3º ciclo – todos os programas de monitoria	
15/04	Formação Geral	Formação de Mediadores		
22/04	Formação do 1º ciclo - outros programas de monitoria	Formação do 2º ciclo - outros programas de monitoria	Formação do 3º ciclo - outros programas de monitoria	Pesquisa-Formação
29/04	Formação Geral	Formação de Mediadores		
06/05	Atividade Especial para bolsistas	Pesquisa-Formação		
13/05	Formação do 1º ciclo - todos os programas de monitoria	Formação do 2º ciclo - todos os programas de monitoria	Formação do 3º ciclo - todos os programas de monitoria	
20/05	Formação Geral	Formação de Mediadores		
27/05	Formação do 1º ciclo - outros programas de monitoria	Formação do 2º ciclo - outros programas de monitoria	Formação do 3º ciclo - outros programas de monitoria	Pesquisa-Formação
03/06	Formação Geral	Formação de Mediadores		
10/06	Formação do 1º ciclo - todos os programas de monitoria	Formação do 2º ciclo - todos os programas de monitoria	Formação do 3º ciclo - todos os programas de monitoria	
17/06	Formação Global (presença de todos os monitores da escola)			
24/06	Formação do 1º ciclo - outros programas de monitoria	Formação do 2º ciclo - outros programas de monitoria	Formação do 3º ciclo - outros programas de monitoria	Pesquisa-Formação
01/07	Formação Geral	Formação de Mediadores		
08/07	Pesquisa-Formação			

Fonte: Quadro elaborado pela autora para sintetizar o cronograma elaborado pela escola.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “O saber produzido pelo mediador escolar de alunos com deficiência: Os desafios da prática e os efeitos na formação inicial de licenciandos”, desenvolvida pela mestrandia Felícia Maria Pereira dos Santos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação da Professora Mônica Maria Farid Rahme. O propósito desta pesquisa é investigar o saber produzido pelo mediador escolar no acompanhamento a alunos com deficiência em uma escola comum pública de Educação Básica, e identificar os efeitos desta atuação para a formação destes sujeitos como licenciandos.

Para obter as informações necessárias, elaboramos como instrumentos de coleta de dados um roteiro de entrevista individual e outro para rodas de conversa com todos os participantes, especialmente para esta pesquisa, procurando abordar a prática do mediador. Tanto a entrevista, como a roda de conversa poderão ser gravadas em áudio pela pesquisadora, caso você concorde. Terão acesso às gravações apenas as pesquisadoras responsáveis por este estudo. Os dados provenientes do procedimento de coleta serão armazenados pelos próprios pesquisadores, por pelo menos cinco anos, em banco de dados da pesquisadora responsável.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A participação na pesquisa não gerará nenhum custo para o participante e, caso venha a gerar, o custo será de responsabilidade única do pesquisador. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com o órgão no qual você trabalha.

No decorrer da pesquisa, o(a) participante não correrá riscos graves, seja de natureza física, psicológica, social ou econômica. No entanto, o(a) participante poderá sentir pequeno desconforto em expor suas práticas. Vale ressaltar que a pesquisadora estará atenta a qualquer sinal de desconforto do participante e buscará minimizá-los, esclarecendo dúvidas e/ou adaptando as estratégias de ação.

Todas as informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo. O material coletado é de fim exclusivo de estudo e divulgação científica, podendo ser apresentado em comunicações orais e pôsteres em eventos científicos, artigos científicos, capítulos de livros e na dissertação do Mestrado. Serão utilizados nomes fictícios para se referir aos participantes nas publicações originadas por este estudo, e não serão divulgados quaisquer dados que possam identificá-los.

Rubrica da pesquisadora: _____

Rubrica do(a) participante: _____

Você está sendo consultado(a) sobre a sua adesão a esta etapa da pesquisa, o que implica responder às questões propostas e autorizar o uso das respostas em estudos a serem realizados no âmbito deste projeto.

No caso de haver concordância de sua livre e espontânea vontade em participar, assine a autorização que se encontra no final deste termo. Embora o preenchimento de seus dados pessoais seja necessário, eles não serão usados para identificá-lo sob nenhuma hipótese.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o endereço eletrônico e o telefone dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação a qualquer momento.

Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – *Campus Pampulha*, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.

Assinatura da orientadora da pesquisa
Prof. Dra. Mônica Maria Farid Rahme
E-mail: monicarahme@hotmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Belo Horizonte – MG

Assinatura da pesquisadora corresponsável
Felicía Maria Pereira dos Santos
E-mail: feliciapsic@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Belo Horizonte – MG

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, Carteira de
Identidade número _____, Telefone () _____, informo que
entendi as informações prestadas neste termo de consentimento e concordo em participar da
pesquisa.

_____, _____ de _____ de 2019.
(local) (dia) (mês)

(assinatura)

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, _____, Diretor (a) da _____, RG nº _____, CPF nº _____, AUTORIZO a realização da pesquisa “O saber produzido pelo mediador escolar de alunos com deficiência: Os desafios da prática e os efeitos na formação inicial de licenciandos”, desenvolvida pela mestrandia Felícia Maria Pereira dos Santos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação da Professora Doutora Mônica Maria Farid Rahme. O propósito desta pesquisa é investigar o saber produzido pelo mediador escolar no acompanhamento a alunos com deficiência em uma escola comum pública de Educação Básica, e identificar os efeitos desta atuação para a formação dos sujeitos como licenciandos. Serão realizadas entrevistas individuais e rodas de conversa com os mediadores que atuam ou atuaram na Instituição, especialmente para esta pesquisa, procurando abordar a prática do mediador. Tanto a entrevista como a roda de conversa poderão ser gravadas pela pesquisadora em câmeras ou gravador da conversa, caso haja autorização dos participantes.

Os pesquisadores qualificados se comprometem a:

- 1- Iniciarem a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantirem que as informações coletadas não serão utilizadas em prejuízo destas pessoas e/ou da Instituição, respeitando, deste modo, as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

_____, _____ de _____ de 2018.
 (local) (dia) (mês)

 (assinatura e carimbo do responsável institucional)

APÊNDICE D – QUESTÕES NORTEADORAS PARA RODAS DE CONVERSA COM MEDIADORES

1. Como vocês descreveriam a experiência de ser mediador(a) de alunos com deficiência nessa Instituição?
2. Quais conhecimentos sobre o trabalho do mediador vocês possuíam antes da entrada na escola?
3. Como foi a entrada de vocês na sala de aula?
4. Quais estratégias a Instituição utiliza para auxiliar na função de mediadores?
5. Como vocês participam da implementação de estratégias para inclusão do aluno com deficiência?
6. Como vocês avaliam o processo de inclusão dos alunos com deficiência?
7. Como vocês avaliam a participação no processo de inclusão?
8. Vocês sugerem a adoção de outras estratégias para promover a inclusão dos alunos com deficiência na escola?
9. Qual o significado desta experiência para vocês?
10. Como a experiência se relaciona com a formação de vocês na Licenciatura?

APÊNDICE E – QUESTÕES NORTEADORAS PARA AS ENTREVISTAS

- 1) Como é ser mediador de alunos com deficiência no [REDACTED]?
- 2) Antes de atuar como mediador(a) no [REDACTED], você já tinha tido algum contato com pessoas com deficiência?
- 3) Qual era sua expectativa ao buscar esse estágio como mediador(a)?
- 4) O que você sabia sobre essa função?
- 5) Na sua Graduação, você teve algum contato com a discussão sobre Educação Especial ou sobre educação inclusiva?
- 6) Como você exerce (ou exercia) a função de mediador(a)? Quais atividades você desenvolve (ou desenvolvia)?
- 7) Quais pontos você considera positivos e negativos na prática do(a) mediador(a)? Justifique.
- 8) Quais desafios um(a) mediador(a) vivencia no dia a dia? Explique.
- 9) Quais estratégias você utiliza (ou utilizava) para exercer esta função?
- 10) Como você relaciona sua experiência como mediador(a) à sua formação como professor(a)?