

MODALIDADE: PESQUISA COM RESULTADOS PARCIAIS

EIXO: 05 SERVIÇOS DE APOIO À ESCOLARIZAÇÃO, À FORMAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA PERSPECTIVA DA ACESSIBILIDADE

A MEDIAÇÃO ESCOLAR BASEADA NO ENCONTRO COM O ALUNO COM TEA: CONTRIBUIÇÕES PSICANALÍTICAS

Nathália Lopes MACHADO
Mônica Maria Farid RAHME

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e
Inclusão Social (Mestrado)
Universidade Federal de Minas Gerais
Minas Gerais
Agência financiadora: CAPES

RESUMO: O presente trabalho integra uma pesquisa de mestrado em andamento que tem como objetivo investigar a prática do mediador escolar a partir do encontro com o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), dispondo, para isso, da teoria psicanalítica como base teórica. A figura do mediador adentrou o espaço escolar a partir da emergência dos princípios inclusivos, os quais demandaram da escola transformações em suas práticas a fim de acolher todos os alunos. Desse modo, tal profissional configura-se enquanto um suporte para as atividades escolares, visando a efetivação do processo de inclusão. Pretende-se pesquisar, através de entrevistas semiestruturadas com os mediadores que atuam em escolas públicas e privadas, se há especificidades no trabalho da mediação quando se trata de alunos com TEA. Mediante o levantamento bibliográfico, pôde-se notar indefinições acerca do dispositivo da mediação, além disso verifica-se uma escassez de produções que tratam da relação entre a atuação do mediador e a escolarização de alunos com TEA. Diante disso, a investigação proposta pela presente pesquisa possui relevância, especialmente por contribuir com o processo de inclusão dos estudantes autistas.

Palavras-chave: mediador escolar; estudantes com TEA; práticas inclusivas.

1. INTRODUÇÃO

A mediação escolar surgiu em um contexto no qual o paradigma da educação inclusiva emergia no contexto brasileiro, propondo transformações nos princípios e fundamentos que respaldam a prática pedagógica. Pode-se destacar como um período fundante das ideias inclusivas a década de 1990 por ter como marco a presença de discussões, de eventos e de convenções internacionais voltadas para a defesa do acesso de todos à educação. Principalmente com a realização, em 1994, da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida na cidade de Salamanca, na Espanha, que estabeleceu a Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (Unesco, 1994) e a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, que aprovou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990). Ambos os documentos firmam o direito à educação de todos os indivíduos, sendo a Declaração de Salamanca uma referência para a implementação de políticas pautadas na perspectiva da educação inclusiva.

Com a demanda de rever a forma pela qual a educação na escola regular era ofertada e para quem se ofertava, as escolas começaram a buscar estratégias para que pudessem acolher os alunos e jovens segregados em classes especiais e instituições especializadas. Como uma das formas de receber alunos que distanciavam do padrão escolar estabelecido, entra em cena a figura do mediador escolar por volta dos anos 2000, conforme assinalam Mousinho et al. (2010).

A princípio, o mediador passou a circular na escola mediante a convocação da família e da equipe terapêutica, uma vez que a escola indicava a necessidade de se ter um profissional acompanhando o estudante na sala de aula e nos demais espaços, argumentando a insuficiência de condições para recebê-lo. Freitas (2015) afirma que, por vezes, a presença do mediador era um imperativo colocado pela escola para que o estudante pudesse ser recebido. Dessa forma, o mediador, sobretudo quando se tratava de instituições educacionais privadas, era custeado pela família e orientado pela equipe terapêutica (Mousinho et al., 2010).

Cabe refletir se o surgimento do dispositivo da mediação escolar não esteve atrelado aos princípios normatizantes em oposição à lógica inclusiva, que deveria operar essencialmente na escola, especialmente devido ao fato da escola estabelecer como condição a presença do mediador diante do acolhimento de estudantes que, segundo Freitas (2015), são notados com base na deficiência ou nas necessidades educacionais

especiais. Nesse sentido, essas particularidades tendem a ser percebidas como dificultadoras da experiência escolar por se ter como referência padrões de normalidade. Vargas e Rodrigues (2018) apontam para a indispensabilidade da visão crítica que deve orientar a prática do mediador, assim como a compreensão da sua função a fim de desviar da perspectiva normatizante e medicalizante.

No que tange à função do mediador, trata-se de atuar como um apoio ao docente, sendo um agente de inclusão (Mousinho et al., 2010) que busca intervir nos momentos em que há demanda no contexto escolar. O mediador é um profissional que acompanha o aluno nas atividades escolares, nas quais sua presença se fizer necessária, sempre assumindo uma posição de colaborador do professor regente, tendo em vista que não faz parte de sua incumbência a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem do estudante.

Em relação à formação profissional de quem ocupa o ofício de mediador, não há uma definição e, com isso, encontra-se no ambiente escolar uma diversidade de perfis profissionais percorrendo desde mediadores ligados ao campo da educação até mediadores da área da saúde (Mousinho et al., 2010). Segundo Romero (2018), no início, psicólogos, fonoaudiólogos e demais terapeutas da criança assumiram o lugar de mediador. Segundo a autora, esses profissionais “saíram de seus consultórios para complementar seu atendimento dentro de sala de aula, dentro das escolas” (p. 87).

Diante do impasse vivenciado pela escola ao ter que se haver com a emergência dos princípios da educação inclusiva, a escola requisitou a presença de um profissional capaz de auxiliar o processo educativo do aluno. Como a equipe terapêutica e a família engajavam-se veementemente no processo de inclusão da criança ou do jovem, esses profissionais assumiram o trabalho da mediação. Somado a isso, justifica-se a contratação de profissionais do campo da saúde para ocupar o lugar de mediador mediante a demanda do estudante. Mousinho et al. (2010) e Romero (2018) defendem que a formação do profissional será buscada conforme os aspectos que devem ser trabalhos. Nessa perspectiva, caso o aluno apresente dificuldades com as habilidades comunicacionais será buscado um fonoaudiólogo; se a dificuldade estiver vinculada às habilidades comportamentais, será solicitado um psicólogo, e assim a lógica da contratação se estabelece.

Além disso, encontra-se, na realidade escolar, mediadores com outros perfis profissionais, como aqueles que ainda estão em formação, aqueles que possuem apenas o nível médio ou aqueles especialistas. Siqueira (2017) mostra-nos, através dos dados levantados de sua pesquisa realizada no Rio de Janeiro, mediadores que estão na graduação, seja na área da saúde ou na área da educação, assim como Santos (2020)

apresenta os mediadores da sua pesquisa ocorrida no município de Belo Horizonte como estudantes de cursos de licenciaturas e da pedagogia, consistindo em graduações que compõem o campo da educação, além de mediadores graduandos do curso de terapia ocupacional, que corresponde à área da saúde. Há a possibilidade, ainda, de encontrar mediadores somente com o nível médio (Siqueira, 2017; Vicari, 2019) e, em contrapartida, pode-se deparar com mediadores que possuem alguma especialização (Azevedo, 2015; Siqueira, 2017; Silva, 2018).

Embora a discussão pormenorizada sobre o perfil profissional do mediador escolar não seja o foco do presente trabalho, convém refletir sobre a atuação de profissionais tão diversos no contexto escolar, especialmente dos mediadores que possuem formação no campo da saúde e os mediadores com formação somente no nível médio. Trata-se de uma função intimamente atrelada aos processos educativos, o que exige dos mediadores conhecimentos sobre a escolarização, ainda que tais profissionais não fiquem com a responsabilidade pelo ensino e aprendizagem do estudante, por ser incumbência do docente, e mesmo que recebam supervisões por parte da equipe pedagógica para orientar a sua prática.

A legislação que respalda o trabalho do acompanhamento escolar viabiliza a heterogeneidade do trabalho de apoio à inclusão escolar, dado que essa prática ainda é atravessada por variadas indefinições acerca da formação profissional, da função e da nomeação. No que se refere à função, os documentos apontam de uma forma diversificada o apoio à locomoção, à higiene, à alimentação, à comunicação e outras atividades escolares nas quais se fizer necessário o suporte. Assim, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), de 2008, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, a Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010, a Lei nº 12.764/2012 - que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - e a Lei nº 13.146/2015 - que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência -, são documentos que abordam a atuação do profissional e que auxiliam no processo de inclusão escolar, enfocando, cada qual à sua maneira, os aspectos que serão objeto de intervenção do acompanhante. Ademais, em tais documentos aparecem as seguintes designações: apoio pedagógico especializado, monitor ou cuidador, profissional de apoio, acompanhante especializado e profissional de apoio escolar.

Apesar do termo mediador escolar não comparecer na legislação brasileira, prioriza-se nesse trabalho utilizar tal expressão, pois “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” (Rahme, 2018, p. 292, grifo da autora). Assim como os documentos nacionais apresentam outros modos de nomeação, no contexto escolar também se encontram distintos termos para designar o acompanhamento escolar como auxiliar de inclusão, tutor, facilitador, assistente, entre outros. Além de deparar-se igualmente com as seguintes nomenclaturas: ensino colaborativo ou coensino (Vilaronga & Mendes, 2014), professor de apoio (Boaventura Júnior, 2019) e acompanhamento terapêutico (Guarido & Metzger, 2016). Porém, esses três últimos termos dizem respeito a distintas práticas de atuação, as quais se fundamentam em outros princípios, diferindo essencialmente da mediação escolar.

A escolha das terminologias mediador escolar, ao se referir ao profissional, e mediação escolar, ao se referir ao trabalho, pauta-se no entendimento de que a atuação deve se desenrolar no encontro do aluno com os outros sujeitos presentes no ambiente escolar e nas situações ocorridas ao longo da escolarização. O mediador, nesse sentido, posiciona-se no meio enquanto uma ponte, que busca ser um elo a fim de enlaçar o aluno com os aspectos que perpassam o processo de ensino e aprendizagem e todas as demais circunstâncias existentes no cotidiano escolar.

A ferramenta da mediação escolar pode ser solicitada em diversas situações, ou seja, o mediador pode exercer seu ofício junto a diversos perfis de alunos. Mousinho et al. (2010) elencam as inúmeras dificuldades que podem se configurar para a escola enquanto uma demanda ao trabalho de mediação, como dificuldade motora e acessibilidade, dificuldade comportamental, dificuldade de concentração e impulsividade, dificuldade de leitura, dificuldade na comunicação e interação. Entretanto, a mediação deverá ser convocada a partir de uma avaliação sobre a necessidade e o papel que desempenhará no processo de inclusão do aluno em questão, atentando-se para não ser um dispositivo que funcione como imperativo para a circulação, no espaço escolar, de toda e qualquer criança com alguma especificidade.

Dentre os variados perfis de alunos, existem aqueles com Transtorno do Espectro Autista que podem dispor do apoio de um mediador para acompanhá-lo no processo educacional. Configura-se como objeto de estudo da presente pesquisa os casos em que há o amparo do trabalho do mediador, partindo do princípio de que, ao avaliar a primordialidade do recrutamento do dispositivo da mediação escolar em cada caso, a escola definirá os alunos com TEA que usufruirão desse suporte.

Detenhamo-nos nos alunos com Transtorno do Espectro Autista por entender que “trata-se de um grupo que apresenta especificidades importantes a serem consideradas no contexto escolar” (Rahme, 2018, p. 291). Sendo assim, mediante a presença do mediador no processo de inclusão escolar, propõe-se investigar se há particularidade da mediação

realizada com o estudante autista na escola. Para isso, algumas questões norteiam a pesquisa: Em que consiste o trabalho do mediador junto aos alunos autistas? Quais as ações do mediador para tratar de questões referentes à escolarização dos sujeitos autistas? Como se dão as intervenções dos mediadores diante das situações manifestadas no cotidiano escolar? De que modo lidam com as especificidades dos sujeitos?

Tem-se como objetivo refletir a prática do mediador escolar a partir do encontro com o aluno com TEA, dispondo da psicanálise como base teórica. A importância da discussão da temática justifica-se pelo fato de haver uma escassez de pesquisas direcionadas à mediação escolar com alunos com TEA. Nesse sentido, julga-se indispensável refletir sobre as práticas inclusivas auxiliadas pelo mediador, assim como suas intervenções visando a construção de uma atuação capaz de contribuir para a escolarização dos estudantes em questão.

2. MÉTODO

A proposta de pesquisa parte dos princípios do paradigma qualitativo, tendo em vista que a natureza deste método se fundamenta no estudo e na produção do conhecimento a respeito dos fenômenos humanos e sociais (Gatti & André, 2010). O viés qualitativo possibilita investigar o objeto de estudo que se refere à atuação do mediador escolar no processo de inclusão dos alunos autistas.

A metodologia qualitativa privilegia o enfoque na prática social propiciando ao pesquisador investigar seu objeto de estudo inserido em um determinado contexto. Nesse sentido, para que se produza conhecimento sobre aspectos relativos ao humano, o pesquisador necessita mergulhar em interações situacionais, segundo Gatti e André (2010). Para tal, como base teórica que fundamente os procedimentos metodológicos, tem-se a teoria psicanalítica como norteadora deste trabalho.

Para a realização da coleta de dados serão utilizadas entrevistas semiestruturadas com os mediadores escolares, possibilitando alcançar o meio social do entrevistado (Gaskell, 2003), oportunizando uma interação entre o entrevistado e entrevistador, e permitindo, portanto, uma maior liberdade ao entrevistado em suas respostas e uma flexibilidade para o pesquisador ao longo da conversa.

Pretende-se, com as entrevistas, coletar dados sobre as ações que os mediadores realizam, o lugar que assumem na escolarização dos alunos autistas e a forma como lidam com as particularidades do estudante. As entrevistas ocorrerão em momentos combinados previamente, de modo virtual, dado o contexto pandêmico, e poderão ser feitas em mais de um encontro. Serão entrevistados mediadores que atuam em escolas privadas e públicas, não havendo restrição de localidades onde se atua em virtude da redução de possibilidades imposta pela pandemia. A proposta de pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética obtendo sua aprovação para a realização subsequente.

3. RESULTADOS

O presente trabalho integra uma pesquisa de mestrado em andamento, portanto a discussão ainda se mantém incipiente, tornando-se necessário ulteriormente debruçar sobre os dados coletados por meio das entrevistas realizadas com os mediadores escolares. Contudo, trabalhar-se-á com a revisão de literatura efetuada acerca da mediação escolar atrelada, especificamente, à escolarização de alunos autistas. Para isso, realizou-se um levantamento das produções científicas voltadas a essa temática, sem restringir a um período específico, nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações Capes, utilizando-se os descritores: mediação escolar, mediador, mediador escolar, acompanhamento escolar, Transtorno do Espectro Autista e autismo. Foram encontradas três pesquisas que investigam a interface entre mediação escolar e o processo de inclusão dos alunos autistas.

Vargas (2017) identificou duas facetas da atuação desse profissional: o mediador interventor e o mediador inventor. Para ela, a prática estará ancorada, além do arcabouço teórico, em um processo criativo, no qual o mediador é autor da própria prática, sendo guiado por uma ação ética concebida através do encontro. Dessa forma, defende que a mediação se constituirá a partir da relação entre mediador, aluno e professor, contudo alerta que a forma pela qual a mediação será desenvolvida pode-se contribuir para uma prática excludente.

A pesquisa de Silva (2018) propôs-se analisar a atuação do mediador, também denominado como educador social voluntário em Brasília, local onde a pesquisa foi realizada, e a contribuição para o desempenho escolar dos estudantes com TEA. Por meio do levantamento de dados, Silva (2018), assim como Vargas (2017), revela-nos a possibilidade de o mediador colaborar para a exclusão velada.

Vicari (2019) examinou as práticas educativas direcionadas a dois alunos com TEA. Uma dessas práticas pesquisadas foi a mediação escolar que constituía o processo de inclusão dos alunos. Pôde identificar uma incumbência quase total recaída sobre os mediadores referente ao ensino e aprendizagem, embora se tratasse de profissionais que possuíam somente formação em nível médio.

Diante do exposto, nota-se que as pesquisadoras procuram nos alertar acerca da possível concentração de responsabilidade do processo de escolarização dos alunos com TEA sobre os mediadores escolares, absolvendo a escola, principalmente o professor regente, do seu ofício, assim como promovendo uma exclusão dentro do próprio ambiente escolar. Em relação à especificidade do trabalho do mediador, Vargas (2017) ressalta a

pertinência de lançar-se mão do processo criativo quando o saber técnico não se mostra capaz de oferecer subsídios à intervenção.

Nesse sentido, a atuação do mediador pode se engendrar em outros aspectos, além das funções habituais, como o apoio à higiene, à alimentação, à comunicação e às atividades pedagógicas. Nesse sentido, torna-se indispensável considerar a singularidade do sujeito (Mousinho et al., 2010) para que a prática da mediação possa ser orientada, visando proporcionar condições adequadas com intuito do aluno usufruir ao máximo das atividades escolares. Entretanto, para que as particularidades sejam privilegiadas, “requer sensibilidade e uma formação que permita a esse profissional se apropriar de referências que o possibilitem ler as diversas manifestações que o sujeito apresenta no percurso escolar” (Rahme, 2018, p. 309).

Com relação aos estudantes com TEA, há uma peculiaridade concernente ao estabelecimento de laços sociais, além de todas as outros aspectos que também podem circundar outros perfis de alunos. Contudo, ao se deparar com essa peculiaridade, o mediador carece adotar formas de intervir compatíveis com as possibilidades do sujeito.

Rahme (2018) apresenta a intervenção da mediadora, a partir do caso de Pedro, um garoto com TEA que possuía impasses na sua relação com outro e se encontrava em um momento no qual a sua sexualidade afluía-se. A mediadora moldou o seu trabalho ao modo daquilo que era possível para o Pedro. Nesse caso, o papel da mediadora alargou-se a fim de atender a demanda do aluno, por isso Rahme (2018) defende o “reconhecimento da importância dessa função, que tangencia a dimensão do cuidado, mas pode ser (re)significada, revelando outros contornos dessas fronteiras” (p. 310).

Em consonância com a noção de que se torna indispensável a orientação dada pelo aluno para que o trabalho da mediação seja elaborado, alguns autistas, por meio de suas autobiografias, relatam sobre a importância de os profissionais da educação escutarem aquilo que os autistas têm para dizer ou lerem as suas manifestações com o intuito de contribuir para o processo educativo (Bialer, 2015). Segundo Bialer (2015), autistas como Biger Sillen, Ido Kedar e Josef Schovanec, criticam o saber do especialista, pautado nos sintomas que compreendem a categoria diagnóstica, em detrimento daquilo que o sujeito autista pode apresentar enquanto um discurso novo para o ambiente escolar. Com isso, tais sujeitos expõem a demanda de serem escutados e a necessidade de os profissionais implicados na escolarização compreenderem as suas particularidades (Bialer, 2015).

Em contrapartida, Temple Grandin, autista americana,

encontrou espaços em escolas nas quais teve estimuladas suas potencialidades e encontrou respaldo para desenvolver seus centros de interesse e impulsionar suas ideias obsessivas em direção ao laço social. É esse percurso de potencialização dos seus interesses que lhe permitiu desenvolver, ao máximo, suas auto-estratégias de tratamento da agitação invasiva e de organização do pensamento, criando compensações e adaptações que lhe permitiram encontrar seu lugar no mundo e inscrever uma marca singular e autoral na sua maneira de viver a vida (Bialer, 2015, p. 489).

Em face das pistas colocadas pelos autistas em suas autobiografias, a prática do mediador pode estar pautada no respeito à maneira de ser do estudante, trilhando a atuação baseado na singularidade, dispondo do traço singular dos interesses e da forma pela qual cada sujeito se organiza. Assim, a escola bem como os atores envolvidos na inclusão escolar, especialmente o mediador, deixam-se ser conduzidos pelo aluno, adequando-se aos aspectos do funcionamento autístico e acolhendo as construções de cada um, sendo estes os pontos de partida para se pensar no processo de ensino e aprendizagem de cada aluno.

Tal prática orientada pelos sujeitos autistas denota, de um certo modo, o trabalho desenvolvido por Maud Mannoni, psicanalista francesa, que, em 1969, fundou a *École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne*, na França, instituição que acolhia crianças segregadas da vida em sociedade, possuindo como orientação um “lugar de vida”. Uma das referências do trabalho em Bonneuil era a isenção de um conhecimento técnico científico sobre as crianças para que fosse possível dar lugar às especificidades que cada uma apresentava (Mannoni, 2005). Dessa forma, estava em jogo o saber advindo do encontro dos profissionais com cada sujeito em detrimento do saber *a priori* deles acerca do diagnóstico. O acompanhamento dos profissionais desenrolar-se-ia a partir das possibilidades que a criança ofereceria para estar com ela.

Desse modo, a literatura indica-nos a possibilidade de tecer a atuação através do encontro com o sujeito, concebendo o modo de ser do aluno e as marcas que o singulariza, embora o conhecimento técnico científico não deixe de ter relevância. Caso considere esses aspectos, o trabalho do mediador pode ser construído a partir das contingências surgidas no espaço escolar, facultando, portanto, a atividade no ato inesperado, criativo e experimentado no um a um. Aposta-se que a construção da mediação escolar pautada nesses princípios oferece subsídios ao aluno para que usufrua não apenas da sua permanência na escola, mas, também, do processo de ensino e aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES

Mediante a análise dos documentos nacionais, nota-se as indefinições que permeiam a ferramenta da mediação escolar, no que se refere à função, à nomeação e ao perfil formativo dos profissionais. Ademais, percebe-se a escassez de pesquisas científicas que buscaram investigar a díade – mediação escolar e o processo de inclusão dos estudantes autistas - que atravessa o presente trabalho.

A demanda da mediação, amiúde, pouca-se sobre o aluno com a justificativa de que carrega consigo um diagnóstico, contudo, faz-se importante deslocar a demanda para a instituição escolar, uma vez que, ao acolher determinados alunos, carece de um suporte às práticas pedagógicas a fim de alcançar a inclusão escolar. Apesar disso, trata-se de um dispositivo capaz de auxiliar abundantemente a escolarização dos alunos que possuem a assistência do mediador, caso o trabalho seja desenvolvido, juntamente com a escola e o docente, de forma satisfatória.

Diversos perfis de alunos podem obter a ferramenta da mediação ao longo da sua trajetória escolar, incluindo os estudantes com TEA que, por variadas razões, dispõem do acompanhamento realizado pelo mediador escolar, sendo um profissional capaz de oferecer um suporte ao processo de inclusão. A mediação escolar é uma prática que não se realiza de forma isolada, pois implica o envolvimento de vários atores escolares, entretanto tal prática pressupõe considerar a característica de cada aluno mediado.

As autobiografias de sujeitos autistas, compiladas por Bialer (2015), alertam-nos para a suspensão, em certos momentos, do saber técnico, principalmente acerca do diagnóstico que o estudante carrega consigo, no caso do TEA, a fim de não reduzi-lo à categoria diagnóstica. Baseado na crítica construída pelos autistas como Birger Sellin, Ido Kedar e Josef Schovanec, propõe-se, nesta pesquisa, pensar na atuação do mediador, considerando-se, para tanto, que pautar unicamente no conhecimento científico, priorizando-o de forma determinante, pode levar à perda de dimensões do sujeito que, de outro modo, seriam fundamentais para a construção das práticas educativas.

5. REFERÊNCIAS

Azevedo, I. F. de (2015). *Olhares sobre o mediador escolar: um agente social a serviço da inclusão escolar*. (Dissertação de Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Bialer, M. (2015). A inclusão escolar nas autobiografias de autistas. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, 19(3), 485-492.

Boaventura Júnior, M. (2019). *“Sobrou o apoio”: desencontro na construção da profissionalidade docente das professoras de apoio*. (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Freitas, E. (2015). *Mediador escolar: recriando a arte de ensinar*. Rio de Janeiro: Wak Editora.

Gaskell, G. (2003). Entrevistas individuais e grupais. In: Bauer, M. W., & Gaskell, G. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com textos, imagens e sons*. (2a ed.). Petrópolis: Vozes.

Gatti, B., & André, M. (2010). A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: Weller, W., & Pfaff, N. (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação*. Petrópolis: Vozes.

Guarido, R., & Metzger, C. (2016). Acompanhamento terapêutico e práticas inclusivas nas escolas. In: Jerusalinsky, J. (Org.) *Travessias e travessuras no acompanhamento terapêutico*. Salvador: Ágalma.

Mannoni, M. (2005). *La educación imposible*. 11 ed. Siglo Veintiuno Editores : México. (Trabalho original publicado em 1973)

Mousinho, R., Schmid, EV., Mesquita, F., Pereira, J., Mendes, L., Sholl, R., Nóbrega, V. (2010). Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. *Revista Psicopedagogia*, 27(82), 92-108.

Rahme, M. M. F. (2018). A função da mediação na trajetória de um aluno com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental. In: Borges, A. A. P., & Nogueira, M. L. M. (Orgs.). *O aluno com autismo na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

Romero, P. (2018). *O aluno autista: avaliação, inclusão e mediação*. (2a ed.). Rio de Janeiro: Wak Editora.

Santos, F. M. P. dos (2020). *Mediadores escolares em formação no contexto inclusivo: da busca por conhecimento à constituição de saberes*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Silva, G. E. de O. (2018). *O papel do educador social voluntário no processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista*. (Dissertação de Mestrado em

Educação). Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

Siqueira, C. F. O. de (2017). *Mediação escolar: a visão dos mediadores escolares sobre o seu papel na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Unesco (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Conferência de Jomtien). Recuperado de <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>.

Unesco (1994). *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

Vargas, T. B. T. (2017). *Cartografia de processos inclusivos: narrativas sobre o cotidiano da mediação escolar*. (Dissertação de Mestrado em Ensino). Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, RJ, Brasil.

Vargas, T. B. T., & Rodrigues, M. G. A. (2018). Mediação escolar: sobre habitar o entre. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-26.

Vicari, L. P. L. (2019). *Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Vilaronga, C. A. R., & Mendes, E. G. (2014). Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos pedagógicos (online)*, Brasília, 95(239), 139-151.

