

Políticas de Educação Especial e mediação escolar em municípios do Centro-Sul Fluminense: do direito à mediação à mediação do direito

Special education policies and school mediation in municipalities of the Center-South of Rio de Janeiro: from the right to mediation to the mediation of the right

Políticas de educación especial y mediación escolar en municipios de la región Centro-Sur de Río de Janeiro: del derecho a la mediación a la mediación del derecho

Machado, Claudia ⁽ⁱ⁾

Mocarzel, Marcelo ⁽ⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Universidade Estácio de Sá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
<https://orcid.org/0009-0006-8882-4216>, ccmcacau@gmail.com.

⁽ⁱⁱ⁾ Universidade Estácio de Sá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
Centro Universitário Serra dos Órgãos, Direção de Educação a Distância, Teresópolis, RJ, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0002-2780-0054>, marcelomocarzel@gmail.com.

Resumo

Este artigo teve como objetivo investigar o perfil e a atuação do mediador escolar em municípios da Região Centro-Sul Fluminense. A pesquisa analisou o modo como as políticas de educação inclusiva se concretizam nas escolas por meio da Teoria de Atuação. Foram realizadas pesquisa qualitativa de cunho descritivo, entrevistas semiestruturadas e análise documental das normativas dos municípios. Os resultados apontaram distanciamento entre as leis e a realidade das escolas pesquisadas, como também uma atuação multifuncional dos mediadores limitada pela formação deficitária. A falta de normativas claras tem gerado equívocos. É necessária a inclusão do mediador no contexto escolar para além de sua presença, garantindo também sua permanência, participação e aprendizagem, de fato e de direito.

Palavras-chave: Educação Especial, Mediação Escolar, Inclusão.

Abstract

This article aimed to investigate the profile and performance of the school mediator in municipalities in the Central-South Region of Rio de Janeiro. The research analyzed how inclusive education policies are implemented in schools through the Theory of Action. Qualitative descriptive research, semi-structured interviews, and documentary analysis of the regulations of the municipalities were carried out. The results pointed to a distance between the laws and the reality of the schools surveyed, as well as a multifunctional performance of the mediators limited by deficient training. The lack of clear regulations has generated misunderstandings. It is necessary to include the mediator in the school context beyond his presence, but also to ensure his permanence, participation, and learning, in fact and in law.

Keywords: *Special Education, School Mediation, Inclusion.*

Resumen

Este artículo tuvo como objetivo investigar el perfil y desempeño del mediador escolar en municipios de la Región Centro-Sur de Río de Janeiro. La investigación analizó cómo se implementan las políticas de educación inclusiva en las escuelas a través de la Teoría de la Acción. Se realizó una investigación cualitativa descriptiva, entrevistas semiestructuradas y análisis documental de la normatividad de los municipios. Los resultados apuntaron a un distanciamiento entre las leyes y la realidad de las escuelas encuestadas, así como a un desempeño multifuncional de los mediadores limitado por una formación deficiente. La falta de regulaciones claras ha generado malentendidos. Es necesario incluir al mediador en el contexto escolar más allá de su presencia, sino también para garantizar su permanencia, participación y aprendizaje, de hecho y de derecho.

Palabras clave: *Educación Especial, Mediación Escolar, Inclusión.*

Introdução

A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* – PNEEPEI – (Brasil, 2008) tem como objetivo assegurar um sistema educacional inclusivo e garantir o direito à matrícula, à participação e ao aprendizado dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas do ensino regular. De acordo com essa política, a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado nos direitos humanos; sendo assim, todos os alunos têm o direito de estar juntos, aprender e participar sem qualquer tipo de discriminação.

Mediante esse cenário educacional inclusivo, têm sido pensadas e implantadas ações voltadas à escolarização de alunos com deficiência, matriculados nas classes comuns, em número cada vez mais significativo, e que por isso requerem suporte para suas singularidades e necessidades de aprendizagem. Desse modo, outras *formas de apoio* a esses estudantes, público da Educação Especial¹ e desta pesquisa, são sinalizadas em diferentes documentos. Citamos as legislações – *Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996* (Brasil, 1996), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); PNEEPEI (Brasil, 2008); *Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012* (Brasil, 2012), conhecida como Lei Berenice Piana; e *Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015* (Brasil, 2015), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) –, as resoluções – *Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001* (Brasil, 2001); e *Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009* (Brasil, 2009) – e uma nota técnica, a *Nota Técnica SEESP/GAB/n.º 9/2010* (Brasil, 2010), elaboradas a fim de garantir a inclusão desses alunos frente às demandas de uma escola para todos.

Emerge, então, a figura do “mediador escolar”, termo que optamos por utilizar neste trabalho, ainda sem nenhum registro sistemático (Mousinho et al., 2010), para acompanhar os estudantes que necessitam de auxílio em sala de aula e no ambiente escolar como um todo. Atualmente a temática dá margens a dúvidas acerca das diferentes nomenclaturas que a abarcam, como cuidador, monitor ou profissional de apoio, segundo as legislações citadas no parágrafo anterior; e há falta de clareza quanto a formação específica, perfil e atuação (Bezerra, 2020; Lopes, 2018; Martins, 2014). Portanto, cabe pensarmos e analisarmos a atuação do mediador escolar nas instituições e as políticas que o envolvem ao materializar-se no chão das escolas na busca pela garantia dos direitos à educação dos alunos público da Educação Especial. Essas definições ou indefinições podem desdobrar-se em *ações medianas* diante da demanda pela inclusão escolar dos alunos com deficiência e afetar positiva ou negativamente as relações e as posições dos sujeitos, conforme sinalizado pelas pesquisas de Dainez et al. (2022).

Diante desse contexto, de conquistas e reflexões, e em meio a dúvidas e questionamentos acerca da figura e da atuação do mediador escolar – lembrando que este, conforme aponta Martins (2014), já se encontra atuando nas escolas –, pretendemos, com esta pesquisa, responder à seguinte problemática: qual é o perfil e atuação do mediador escolar no

¹ Entendemos como público da Educação Especial alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme a PNEEPEI (Brasil, 2008).

contexto de inclusão dos alunos público da Educação Especial em municípios da Região Centro-Sul Fluminense?

Embora a presença desses profissionais seja recente no contexto das escolas brasileiras, Lopes (2018) sinaliza que em outros países, como França e Estados Unidos, que têm experiências mais antigas em relação a políticas de inclusão escolar, já se reconhece a importância desse tipo de profissional – referidos, na França, como *auxiliares de vida escolar*, e como *paraprofissionais* nos Estados Unidos. De acordo com Mousinho et al. (2010), a inclusão por meio do mediador escolar despontou no Brasil nos anos 2000, e aos poucos a função foi se aprimorando e se ampliando.

A pesquisa analisou o modo como as políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva se dão no contexto da prática, a partir da Teoria da Atuação (Ball et al., 2021). Para a pesquisa, analisamos o contexto de produção de texto dos municípios investigados e as normativas federais, que representam a política em geral, oriunda de articulações do interesse público em sua generalidade, em um sentido mais formal e oficial. Analisamos também o contexto da prática, a partir da Teoria de Atuação, que versa sobre a maneira como esse texto é traduzido na prática, com respostas e consequências que podem transformar a política original. Para tanto foi realizada pesquisa qualitativa de cunho descritivo, por meio de entrevistas semiestruturadas com 18 participantes – 2 coordenadores da Educação Especial Inclusiva, 2 diretores e 14 mediadores. Houve também análise documental das normativas de cada município sobre o tema, como a Meta 4 dos Planos Municipais de Educação (PME); a Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PMEEPEI); e os editais dos concursos e/ou processos seletivos públicos realizados para mediadores escolares. A produção de dados secundários se deu por meio de pesquisas nos *sites* oficiais dos municípios investigados.

O estudo² foi realizado em escolas municipais públicas de duas cidades brasileiras que fazem parte da Região Centro-Sul Fluminense. As entrevistas ocorreram no período de junho e julho do ano de 2024, tiveram duração de 35 a 50 minutos, foram gravadas com uso da

² A construção de dados teve início a partir da autorização das Secretarias Municipais de Educação dos municípios investigados, sendo respeitados os cuidados éticos da pesquisa com a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, por meio de Parecer n.º 6.850.583.

plataforma Teams e posteriormente transcritas por meio de uma extensão gratuita do aplicativo Transcripty & Summary do Youtube.

A fim de preservar o anonimato, tanto das cidades quanto dos participantes, tratamos os municípios por número – município 1 (M1) e município 2 (M2) –; os diretores e gestores por D1/G1 (diretor e gestor do município 1) e D2/G2 (diretor e gestor do município 2); e os mediadores por Med 1, Med 2 e assim por diante. Para nos referirmos a um mediador de determinado município, usamos os sinais do mediador seguidos pelos do município – por exemplo: Med 1 M1 (mediador 1 do município 1).

A análise documental apoiou-se em Cellard (2012), visto que, segundo o autor, o documento escrito proporciona determinados tipos de reconstruções de memória, fatos e acontecimentos importantes, além de conservar-se como testemunho de situações ocorridas no passado, representando, portanto, estimada fonte para todo pesquisador.

Em relação à análise de dados, optamos pela Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2006), que, segundo os autores, “tem a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” por meio de “um movimento de caráter interpretativo e hermenêutico” (p. 13) com o propósito de aprender e ultrapassar o que se sabe acerca do fenômeno e ampliar horizontes.

Assim, seguindo os requisitos da ATD, a análise das 18 entrevistas pautou-se na desmontagem delas a partir de uma leitura significativa em que os textos foram organizados, após sua transcrição, e as informações mais importantes foram destacadas, buscando interpretações a partir das teorias e dos próprios conhecimentos. Posteriormente a essa leitura inicial dos dados, buscamos o estabelecimento de relações, agrupando-as por significados semelhantes, organizados por unidades que possibilitaram a construção das categorias emergentes.

A partir da interação aprofundada com o campo, emergiram então seis categorias iniciais que foram mais recorrentes e importantes para os entrevistados. São elas: atuação do mediador no contexto escolar; caracterização do público atendido; desafios para o exercício da função; formação do mediador frente às demandas existentes; visão da comunidade escolar sobre o mediador; e contribuições do mediador para o processo de inclusão escolar.

Já nos momentos subsequentes, procedemos à captação do novo emergente, em que foram realizadas considerações sobre as categorias construídas, cujas análises foram compiladas em uma única categoria final: a precarização do trabalho do mediador escolar – da urgência de um marco regulatório da profissão à efetivação de uma educação inclusiva.

A mediação escolar como debate político-legal

A trajetória de inclusão trouxe muitos desafios e novas demandas, exigindo assim, conforme Pletsch e Glat (2013), uma nova organização e cultura escolar, com novas formas de ensinar por meio de um fazer pedagógico inclusivo e diferenciado, que rompa com antigas concepções e atenda à diversidade existente em seu interior. Diante desse contexto, Ferreira e Glat (2003) reforçam a necessidade de assegurar a permanência dos alunos com a oferta de condições para tal, enfatizando a importância de diferentes recursos materiais e humanos. Emergem, assim, novos profissionais no cenário escolar para promover o apoio à inclusão, entre eles o mediador escolar.

Do conjunto de legislações que versam sobre essa temática, destacamos a *Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001* (Brasil, 2001), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, apontando como umas das possibilidades para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais o serviço de *apoio pedagógico* especializado, em colaboração com o professor da classe comum, ou seja, refere-se ao contexto de ensino e aprendizagem e de cuidados. Já a PNEEPEI (Brasil, 2008) refere-se ao apoio realizado por *monitor ou cuidador* nas atividades de vida diária, como higiene, locomoção e alimentação, entre outras, que demandam auxílio constante no ambiente escolar. Segundo Martins (2014), em pesquisa sobre profissional de apoio e precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial, a PNEEPEI (Brasil, 2008) aponta para o enfraquecimento do trabalho da Educação Especial, diante da perda do caráter de apoio pedagógico desse profissional ao assumir a forma de monitoria e cuidado. Entendemos aqui como cuidado o auxílio às funções básicas de vida diária, como alimentação, higiene e locomoção.

Nessa mesma linha, a *Resolução n.º 04, de 2 de outubro de 2009* (Brasil, 2009), que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em seu artigo 10, destaca que as escolas devem institucionalizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), prevendo sua organização

com oferta de outros profissionais para atuar no apoio em relação às atividades básicas, como higiene, alimentação e locomoção.

Ainda no âmbito das legislações, temos a *Nota Técnica SEESP/GAB/n.º 9/2010* (Brasil, 2010), que trata dos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino; e a *Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015* (Brasil, 2015), que institui a LBI. Esta última sinaliza – porém sem estabelecer identificação com profissões legalmente estabelecidas – a criação da oferta de profissional de apoio pelo poder público. Esse profissional deve exercer atividades de cuidado e atuar em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessário. Já a Nota Técnica mencionada (Brasil, 2010) isenta o profissional de apoio das atividades educacionais diferenciadas e da responsabilização pelo ensino do aluno.

Por conseguinte, percebemos que todos os documentos legais, desde os mais antigos aos mais recentes, sem fazer uso do termo “mediador escolar”, aludem à função do *apoio* como cuidado, em detrimento do processo pedagógico, evidenciando um retrocesso em relação à inclusão dos alunos que necessitam de suporte para seu desenvolvimento global. Há ainda uma preocupação – trazida por Salheb (2017) – com o retrocesso ao modelo médico, em relação à função atual, no que se refere a assistência e cuidados pessoais. A autora aponta que considerar somente o caráter do cuidado no contexto escolar pode fortalecer equívocos de interpretação acerca dos conceitos sobre deficiência e doença, em que a responsabilidade pelo fracasso escolar é do aluno – e este, conforme Kaufman (2016), para frequentar a escola, precisa do mediador, corroborando a ideia de que o aluno com problema necessita de acompanhamento constante.

Mesmo a *Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012* (Brasil, 2012), conhecida como Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e garante o *acompanhamento especializado* desses alunos, desde que comprovada sua necessidade, não sinaliza se esse acompanhante especializado corresponde ao mediador escolar, conforme descrito por Mousinho et al. (2010), ou ao profissional de apoio, como descrito nas legislações citadas, quando utilizam os termos “monitor”, “cuidador” ou “profissional de apoio”. Na tentativa de melhor definir o direito do aluno com TEA ao profissional de apoio, a *Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE n.º 24 de 2013* (Brasil, 2013) traz orientações para a implementação nos sistemas de ensino da *Lei n.º 12.764*,

de 27 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012), regulamentada por meio do *Decreto n.º 8.368, de 2 de dezembro de 2014* (Brasil, 2014a), e acrescida de mais uma atribuição referente ao apoio na interação social – manteve-se, porém, a nomenclatura “acompanhante especializado”.

Bezerra (2020), ao pesquisar sobre profissional de apoio à inclusão escolar (PAIE), reforça que o termo citado nas legislações de proteção à pessoa com TEA agravou a confusão e gerou muitos conflitos no ambiente escolar, pois acarretou dúvidas e incertezas. Nesse sentido, a presença e a ação do mediador escolar são consideradas, segundo Vargas e Rodrigues (2018), uma concretização do direito da pessoa com TEA. No entanto, a atuação desse profissional enfrenta obstáculos diversos, como a informalidade do trabalho, visto que “não é uma profissão regulamentada, . . . fato que evidencia a fragilidade trabalhista dessa atividade” (p. 9). Nessa mesma linha de raciocínio, Machado e Rahme (2022) defendem que a mediação está imersa em um campo de indefinições e compreensão diversas.

Atualmente tramita no congresso um Projeto de Lei, da deputada Amália Barros, que dispõe sobre a oferta de profissionais de apoio escolar especializados para atendimento aos alunos com deficiência nas salas de aula. Esse Projeto de Lei designa que o profissional de apoio deve possuir formação em nível superior, embora não especifique em qual área, e entre suas atribuições pode ministrar medicamentos quando necessário, conforme orientação médica; e auxiliar em atividades de alimentação, higiene, locomoção e atuação em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária a sua presença.

Nessa direção, tramitou por quase um ano e foi recentemente aprovado o *Parecer CNE/CP n.º 50, de 5 dezembro de 2023*³ (Brasil, 2024b), que traz as Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O Parecer utiliza o termo “acompanhante especializado” e reforça que esse profissional deve atender aos quesitos essenciais de formação. Para tanto, sugere formação específica em TEA com carga horária mínima de 180 h – 20% em formação prática. Ambos os documentos citados – o Parecer e o Projeto de Lei – geram dúvidas e discussões entre a comunidade escolar, estudiosos e pesquisadores, reforçando a urgência de chegar a um denominador comum sem que os direitos dos estudantes com deficiência e que necessitam desse serviço sejam negligenciados.

³ O Parecer foi homologado em 12 de novembro de 2024.

O tema continua sendo alvo de debates e foi instituída uma portaria para discussão do assunto. A *Portaria n.º 41, de 1.º de julho de 2024* (Brasil, 2024c), instituiu um grupo de trabalho com representantes de diversas áreas da educação e direitos educacionais, na esfera da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), a fim de debater o estabelecimento de Diretrizes Nacionais para o Profissional de Apoio Escolar. Percebemos, assim, que a temática é delicada, complexa e não se esgota em documentos e discussões, independentemente dos contextos nos quais estes estão inseridos.

Para ilustrar o explanado, na Figura 1 há um apanhado dos achados legais, em âmbito nacional, com o intuito de demonstrar o modo como o profissional de mediação escolar tem sido mencionado ao longo dos anos, como também as legislações que amparam a sua prática. Mais à frente discorreremos sobre os achados legais em âmbito local.

Figura 1

Legislação federal e nomenclatura acerca do profissional que atua na mediação escolar

Ano de publicação	Documento	Ementa	Nomenclatura
2001	Resolução CNE/CEB n.º 2, de setembro	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	Serviço de apoio pedagógico especializado
2001	Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro - Plano Nacional de Educação (PNE)	Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2001 a 2011.	Apoio adicional
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI)	Documento que assegura a inclusão de alunos público da Educação Especial no sistema regular de ensino	Cuidador ou monitor
2009	Resolução n.º 4, de 1.º de outubro	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial	Outros profissionais da educação
2010	Nota Técnica n.º 19, de 8 de setembro	Destinada aos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino	Profissionais de apoio
2011	Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro	Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.	Acompanhante especializado

2012	Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro (Lei Berenice Piana)	Institui a Política Nacional de Proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Acompanhante especializado
2013	Nota Técnica n.º 24	Orientações aos Sistemas de Ensino para implementação da Lei n.º 12.764/2012	Acompanhante especializado
2014	Decreto n.º 8.368, de 2 de dezembro	Regulamenta a Lei 12.764/2012	Acompanhante especializado
2014	Lei n.º 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação (PNE)	Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.	Profissionais de apoio ou auxiliares
2015	Lei n.º 13.146, de 6 de julho (LBI)	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)	Profissional de apoio escolar
2023	Projeto de Lei n.º 4050/2023 - ainda em tramitação no congresso	Dispõe sobre a oferta de profissionais de apoio escolar especializados nas salas de aula para atendimento aos alunos com deficiência	Profissional de apoio especializado
2023	Parecer CNE/CP n.º 50/2023	Traz Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Acompanhante especializado

Fonte: Elaborado com base nos dados do portal <https://portal.mec.gov.br>

Nos diferentes documentos, o profissional que atua na mediação escolar é pensado a partir das diretrizes que norteiam e caracterizam as práticas de políticas educacionais por um viés inclusivo, em momentos históricos, políticos e educacionais distintos. Pelo exposto na Figura 1, há uma variação em relação às nomenclaturas existentes, que vão desde o “monitor/cuidador” e o “profissional de apoio” ao “acompanhante especializado” e que ora se referem a um profissional com especialização, ora não. Tais variações implicam em uma falta de clareza acerca desse profissional, gerando dúvidas e incerteza no processo de inclusão dos alunos amparados por ele, principalmente diante da iminência de possível aprovação do Projeto de Lei que tramita no congresso e que – além de elencar outras atribuições que não são de cunho pedagógico, mas sim de responsabilidade de outras áreas, como a saúde – também não deixa claro o tipo de especialização que deve ter.

Discussões e resultados

Baseando-se nesse contexto inclusivo e nas diferentes realidades, os municípios pesquisados produziram estratégias variadas para materializar esses direitos e garantir o que preconizam as leis. Nesse sentido, fizemos um apanhado das produções de texto, em nível micro, referentes à mediação de cada cidade, e posterior análise dos documentos. No intuito de identificar as ações e os serviços ofertados para o processo de inclusão dos alunos da pesquisa, foram analisados os PME, as políticas públicas de inclusão e os processos seletivos e/ou concursos relativos ao objeto de estudo.

O PME do município 1 possui, na meta 4, 21 estratégias a serem realizadas com o objetivo de alcançar a meta, tal qual no PNE (Brasil, 2014b), no período 2015-2025. Entre as estratégias, há uma específica sobre apoio escolar, na qual são contemplados profissionais diferentes, como o professor mediador pedagógico, que atua como mediador; e o profissional de apoio, que atua como cuidador. Já a PMEEPEI do município 1, publicada em novembro de 2023, traz um capítulo sobre serviços de apoio referentes ao apoio pedagógico. Nesse capítulo encontram-se os profissionais envolvidos na aprendizagem, nos cuidados essenciais e na comunicação dos alunos com deficiência. Esses profissionais são nomeados como Auxiliar de Apoio à Inclusão Escolar e têm como atribuições atuar como apoio pedagógico e de vida diária dos alunos com deficiência; atuar com a equipe pedagógica, propondo estratégias e recursos que possibilitem a superação das dificuldades e da defasagem; e confeccionar e adaptar materiais instrucionais a fim de favorecer a efetiva participação e inclusão desses alunos no meio escolar. A exigência é ter formação concluída ou em andamento no Ensino Médio com formação em magistério ou curso de pedagogia e/ou normal superior.

Há uma discrepância entre o conhecimento técnico a ser oferecido e o atendimento a ser prestado, visto que as atribuições são iguais, porém as formações não. Tal fato nos faz refletir sobre se as demandas dos alunos com deficiência serão atendidas ao se exigir conhecimento técnico de quem nem concluiu o Ensino Médio; e, mais ainda, sobre o modo como esse estudante concluirá essa etapa mediante a carga horária exigida na mediação. Houve uma reinterpretação das políticas e tanto a nomenclatura quanto as atribuições diferem do que foi colocado no PME.

Desde 2022, o município contrata pessoal por prazo determinado para exercer a função de Residente Pedagógico, por meio de processo seletivo simplificado. Chama atenção o fato de que o processo seletivo não é específico para algum cargo, mas abarca variadas funções que vão desde o apoio aos cuidados básicos e mediação para os alunos com deficiência à realização de oficinas, atividades de reforço, entre outras, como atender às necessidades emergenciais que envolvam os alunos da rede e atuar de forma volante.

Compreendemos que os últimos itens relacionados no parágrafo anterior são um tanto quanto complexos, o que nos leva a refletir sobre se os residentes estariam aptos a atender a “todas” as demandas e emergências que surgirem na rede e que envolvam os alunos, o que caracteriza, conforme sinalizado por Lopes e Mendes (2023), um “barateamento” da mão de obra, no caso o mediador, por se tratar de estagiários em formação – ou seja, contratam-se estagiários para exercer várias funções com baixos salários –; e também desvalorização, pelo mesmo motivo, dos residentes já formados. Tudo isso diz sobre a falta de clareza em relação ao perfil e às atribuições do mediador, que acaba por assumir “responsabilidades que estão além do sinalizado nas políticas de inclusão escolar” (Marquet et al., 2022, p. 1590).

O município 2, em seu PME, apresenta, na meta 4, 25 estratégias para o seu alcance, contendo 2 estratégias referentes ao profissional de apoio. As estratégias visam à garantia de um cuidador, que deve ser um profissional qualificado, e de um mediador, que deve ser especializado.

A PMEEPEI do município 2 foi criada em 2015 – antes mesmo da publicação da LBI (Brasil, 2015) – e traz em seu art. 6.º a figura do profissional de apoio ou auxiliar de vida escolar como integrante da equipe de profissionais do AEE. Esse profissional pode ser fornecido por instituições conveniadas, com a responsabilidade pelo suporte às atividades de vida diária (alimentação, locomoção e higiene) e pelo apoio ao educando em razão de histórico segregado (PMEEPEI, M2, 2015). Mesmo a política em nível micro também tem suas limitações e lacunas, e não é sinalizada formação exigida nem outro tipo de apoio a ser dado ao educando com histórico de segregação. Já o edital do concurso público, realizado em 2020, traz a oferta do cargo de mediador escolar, com exigência de formação mínima em Ensino Médio no curso de magistério e as mesmas atribuições do M1. O município manteve o nome “mediador”, como no PME, mas acrescentou a palavra “escolar” e retirou o adjetivo “especializado”, não sendo mais requisito necessário para ingresso na função.

Em relação ao profissional responsável pelos cuidados, tanto nas legislações locais quanto nas federais, não há dúvidas sobre suas funções, mas sim quanto a nomenclatura e formação. Um município exige qualificação, embora não sinalize em que área, e o denomina “cuidador”; o outro não faz nenhuma menção à formação e o denomina “profissional de apoio”. No que se refere ao mediador, no município 1, esse profissional tem função pedagógica, visto que o termo “professor” antecede a palavra “mediador”, acrescida do adjetivo “pedagógico”, mas não diz sobre ser qualificado ou especializado, diferentemente do município 2, em que é necessário ser alguém com especialização, apesar de o documento não especificar em que área.

Quanto aos editais de concursos e processos seletivos, novamente a nomenclatura e as atribuições sofrem variações, mostrando a fragilidade e a falta de definição em relação aos nomes e funções desse profissional, que, por sua vez, nos dois editais, são idênticas e têm reunidas no rol de atribuições de um único profissional as funções pedagógicas e de cuidado.

Em 2022, foi instituída a política municipal de proteção dos direitos da pessoa com TEA, tendo como diretriz a garantia do AEE, sem alusão aos serviços. No mesmo ano, foram deliberadas normas para a Educação Especial na perspectiva inclusiva e para o AEE no âmbito do sistema municipal de educação. O capítulo I destaca que o município deve propiciar ao aluno, entre outras questões, o AEE e os demais serviços de apoio que favoreçam o aprendizado funcional ao longo da vida (M2, 2022), embora as diretrizes com as atribuições dos profissionais da Educação Especial/Inclusiva ainda não tenham sido publicadas.

Apesar das divergências já citadas em torno da figura do mediador escolar, em suas produções de texto sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva – lembrando que, conforme Mainardes (2006), “os textos políticos, representam a política, . . . mas tais textos não são necessariamente coerentes e claros” (p. 52) –, o município criou várias legislações como suporte e garantia de direitos dos alunos com deficiência, e esse assunto continua sendo pauta de discussão, não é um assunto acabado.

Diante do exposto, apesar de ainda estar vigente o PME, a previsão de um mediador *especializado*, assegurado no município 2 – assim como o serviço de apoio pedagógico *especializado* na Resolução de 2001 (Brasil, 2001) – caiu no esquecimento ou foi ignorada propositalmente nas produções textuais, e esse profissional foi substituído pelo profissional de

apoio ou auxiliar de vida escolar ou mediador, tanto na PMEEPEI quanto no edital do concurso e nas normativas posteriores, conforme descrito ao longo do texto.

A partir das análises dos documentos aqui apresentados, compreendemos as complexidades de interpretação dos textos-macro e sua influência nas microproduções textuais. Tais produções de texto apontam e demonstram o quanto os municípios, por meio de processos criativos, descontextualizam e reinterpretam as normativas de forma convergente ou divergente das antigas interpretações. Tudo isso porque, conforme Mainardes (2006), as produções textuais e as interpretações destas envolvem processos de poder, acordos e disputas e interesses diversos. Nesse processo, algumas vozes são ouvidas e legitimadas, ao passo que outras são ignoradas ou rejeitadas.

Nesse contexto, a atuação dos mediadores acaba por gerar polêmicas no cenário educacional tanto no que se refere ao contexto de influência quanto ao de produção, e não seria diferente no contexto da prática também. Assim, partimos para as análises das categorias iniciais que emergiram bem como da categoria final em forma de metatexto.

Atuação do mediador no contexto escolar

Todos os mediadores, assim como previsto na LBI (Brasil, 2015) sobre os profissionais de apoio, além de exercerem atividades de cuidados básicos, “atuam em todas as atividades escolares que se fizerem necessárias” (p. 3). Como essa afirmação dá margens a múltiplas interpretações, pois entende de forma ampla a expressão “todas as atividades escolares que se fizerem necessárias”, englobamos nessa categoria aquelas relativas ao apoio na execução da atividade pedagógica; à adaptação de atividade e produção de material; aos cuidados básicos de alimentação, higiene pessoal e locomoção; ao apoio em questões comportamentais, de comunicação e socialização; e à responsabilidade de planejamento.

Tudo isso nos faz refletir ainda sobre essa suposta clareza dita nas normativas e na fala dos entrevistados afinal, se ainda há polêmica, está claro para quem? Se estivesse tão claro assim, não haveria tamanha confusão em relação aos papéis e à atuação do mediador no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência. Uma das mediadoras explicita bem a necessidade de clareza, visto que ainda possui dúvidas quanto ao seu papel: *“Eu acho que precisava urgentemente ter uma diretriz, alguma lei que norteasse o nosso trabalho, o que a gente precisa fazer,*

o que a gente não tem que fazer até para a gente poder se respaldar” (Med 10 M1). A mediadora em questão faz de tudo na escola e – além da função e das atribuições relativas à documentação que precisa ser preenchida, como relatórios de trabalho, de alunos, planejamento etc. – abrange outras práticas, como ficar no pátio, produzir material para eventos, cobrir professor quando algum deles precisa faltar. Como ela mesma diz, “apaga incêndios”.

Caracterização do público atendido

Após descrição das especificidades dos alunos mediados pelos mediadores, os estudantes foram organizados em três grupos: Público da Educação Especial; Não Público da Educação Especial; Sem Especificação. No primeiro grupo, conforme a PNEEPEI (Brasil, 2008), encontram-se alunos com deficiência, TEA e altas habilidades. No grupo dois, consideramos aqueles que – embora não façam legalmente parte do público da Educação Especial – apresentam necessidades específicas, como Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Transtorno Opositivo Desafiador (TOD). Já os do grupo três não tiveram suas especificidades definidas pelo mediador.

Houve predominância dos que possuem diagnóstico de TEA, com um percentual significativo de 75%, seguido dos alunos com deficiência intelectual, representando 18%, e os demais com 3%, entre os quais se encontram aqueles com deficiência múltipla, altas habilidades e deficiência visual.

A quantidade de alunos com diagnóstico de TEA tem aumentado significativamente nas escolas, como apresentado na pesquisa de Reis (2020). Pela fala dos mediadores, é uma condição das mais desafiadoras no ambiente escolar, como também é a condição de quem possui TOD – esse é o desafio mais apontado por eles, no que tange ao comportamento e até mesmo ao ensino. Os mediadores compreendem as diferenças existentes em cada aluno e enfatizam isso ao dizer que mesmo os que possuem o mesmo diagnóstico são diferentes. Entendemos esse ponto como algo positivo, no entanto, exatamente por conta das diferenças, o trabalho se torna desafiador, fato que pode remeter ao modelo médico da deficiência.

Embora o TEA não seja especificamente o objeto de estudo da pesquisa, vale uma reflexão quanto ao aumento do número de casos – pesquisadores referem-se a uma “indústria em ascensão” (Fernandes et al., 2024) mediante esse fenômeno acelerado de expansão dos

diagnósticos em TEA. Ao se utilizarem do termo “indústria”, os autores se apoiaram nos estudos de Broderick (2022), que defende que essa difusão do autismo gira em torno de um sistema que fabrica essa condição como uma mercadoria, desdobrando-se em abertura de clínicas, oferta de produtos, medicação e profissionais destinados ao cuidado e tratamento desse público, transformando-o em “matéria prima [sic] para extração de lucro” (Fernandes et al., 2024, p. 12), com incidência sobre as políticas públicas, que podem não traduzir necessariamente o melhor interesse do público com TEA. Todo esse cenário também se desdobra na atuação do mediador, uma vez que muitas famílias solicitam e cobram judicialmente profissionais com especialização em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) no ambiente escolar, caracterizados como acompanhante terapêutico (AT) – esse é outro tema polêmico no contexto da inclusão escolar de alunos com TEA. O Manual de Atuação do Ministério Público em defesa da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2024a) aponta o AT como um profissional da saúde, reforçando, por essa razão, que a escola não pode ser campo para atuação desse profissional, principalmente se confundida com a prática do mediador escolar.

São atendidos ainda alunos que não fazem parte do público da Educação Especial, como aqueles com TDAH, TOD e transtornos de aprendizagem. Porém, diferentemente do que acontece no município 2, tal demanda está presente somente na realidade do município 1. De acordo com as gestoras de ambos os municípios, há uma avaliação para conhecer a necessidade de serviços para os alunos. A coordenadora do município 2 diz que a rede não tem como atender às demandas desse não público da Educação Especial, uma vez que não dão conta do público a ser atendido, e é oferecido serviço em outra instituição no contraturno escolar. Já as gestoras do município 1 relatam que, ao avaliarem a necessidade, tentam oferecer o suporte, mesmo para aqueles que não sejam público da Educação Especial e que não tenham laudo.

Houve também casos sem especificação das características dos alunos por parte do mediador, no sentido de enquadrá-los em algum perfil do público atendido nas legislações, como ao dizer que “o aluno tem um probleminha na cabeça” (Med 4 M2) e que “acho que o outro aluno é autista” (Med 9 M1), embora o mediador soubesse dizer as necessidades dos alunos observadas no contexto escolar.

Nesse sentido, achamos importante abrir um parêntese e falar um pouco das condições de trabalho do mediador quanto ao número de alunos atendidos. Somente 1 mediador de 1 dos municípios medeia somente 1 aluno. Todos os demais medeiam de 2 a 6 alunos no M1 e de 2 a 5 no M2 no total, todos com as mais diversas necessidades. O número de alunos varia por turma e turno. No município 1, por ter mediadores de 30 h, havia alunos com mediação compartilhada por mais de 1 mediador, que completavam a carga horária 2 vezes na semana no turno inverso, como no caso de Med 4, Med 6 e Med 9. No município 2, há uma normativa que limita o número de alunos público da Educação Especial a no máximo 2 por sala, embora, na prática, esse limite seja extrapolado para além do previsto. O quantitativo de alunos por mediador acaba sendo motivo de insatisfação por parte dos profissionais, que – além de ficarem sobrecarregados – alegam ser difícil dar conta de mais de 1 aluno com especificidades tão diferentes.

Diante desse contexto, até as necessidades educacionais dos alunos a serem contemplados com o serviço de mediação, assim como o quantitativo de alunos mediados, são interpretadas de diferentes maneiras nos municípios e no chão das escolas. Essa última questão foi sinalizada pelos gestores de ambos os municípios ao dizerem que o número de mediadores não dava conta de atender às demandas das redes e que muitos alunos recebem mediações compartilhadas.

Desafios para o exercício da função

Houve semelhanças e divergências em relação aos desafios enfrentados e sinalizados pelos gestores em cada município, no entanto, as barreiras referentes à família ocuparam papel de destaque, aparecendo na fala de três das quatro gestoras. Os desafios dizem respeito ao entendimento dos pais ou da família em relação à atuação do mediador, visto que o veem como babás de seus filhos. Insegurança da família e acolhimentos a ela também apareceram como desafios. Pela fala de ambas as gestoras, faz-se necessário inicialmente acolher e entender as demandas das famílias a fim de que estas compreendam todo o contexto de inclusão e da prática da referida rede e unidade.

Interpretamos que toda essa dúvida e a confusão de papéis se justificam a partir da falta de clareza nas legislações nacionais, assim como nas municipais, conforme já discutido em outro momento, como aparece também na fala da coordenadora do município 2: “É uma

profissão que ainda não foi reconhecida e para mudar só se viesse uma lei mesmo ou um decreto, alguma regulamentação que regule a profissão e viesse em nível nacional” (C2). Essa indefinição de papéis corrobora um dos desafios que apareceram na pesquisa de Lopes e Mendes (2023), elencados por dois municípios investigados, quando os gestores relataram que a imprecisão da legislação e a falta de normatização da função fragilizam o direcionamento da atuação dos mediadores, gerando equívocos. Bezerra (2020) acrescenta que “tais indefinições são politicamente estratégicas e convenientes ao Governo Federal, permitindo que, em um país de nossa amplitude continental, as redes municipais e estaduais se organizassem conforme suas possibilidades, recursos e intenções” (p. 682).

Entre os desafios sinalizados pelos mediadores, estão a dificuldade de manejo diante das características dos alunos (6 mediadores), principalmente em relação às questões comportamentais, decorrentes de crises e desregulação dos discentes, com manifestação de agressividade física; e a desvalorização do mediador (4 mediadores). Alguns mediadores relataram falta de voz, nos momentos como conselho de classe; e de participação, principalmente nas reuniões com os responsáveis e os professores do AEE ou em qualquer outro momento em que se fale do mediado, fato que faz com que os mediadores se sintam excluídos e solitários, sendo essas as principais barreiras. Posteriormente, foi sinalizada a falta de parceria por parte da família (3 mediadores), e a partir disso ficaram evidenciadas questões de aceitação da própria família em relação aos filhos, o que, por sua vez, faz com que as famílias não busquem suporte ou apoio para o melhor desenvolvimento deles e deixem de cumprir com sua parte no processo educacional dos alunos.

Nesse contexto, entra o desafio relativo às faltas dos alunos, que, por não serem assíduos, têm seu desempenho escolar prejudicado – da mesma forma, o trabalho dos mediadores fica dificultado pela perda de continuidade. Três mediadores também relataram a questão das barreiras atitudinais, no sentido de que os professores teriam dificuldade de aceitação do aluno, pois o consideram responsabilidade do mediador e tentam se isentar das suas responsabilidades docentes para com esses alunos. Desafios referentes ao tempo de planejamento, ao envolvimento emocional e à carência de formação também apareceram nos relatos, porém em proporção menor – foram sinalizados por apenas um mediador em cada questão.

Formação dos mediadores para o exercício da função

Embora a maioria dos entrevistados tenha como formação inicial o Ensino Médio sem ser técnico, muitos possuem graduação na área da educação. Com exceção de Med 4, que não possui graduação, mas vários cursos na área da Educação Especial, nove são graduados em Pedagogia, três são graduandos nessa mesma área e um possui Normal Superior. Quanto à especialização dos entrevistados, somente uma mediadora possui formação nas áreas de Psicopedagogia e Educação Especial.

A coordenadora do município 1 relata que o município consegue oferecer formação na medida do possível; já a diretora diz que há oferta de formação, atualmente direcionada ao autismo – essa fala é reforçada por alguns mediadores. Porém todos os mediadores disseram que a oferta é pouca em relação à demanda apresentada pelos alunos e aos desafios da função. Os mediadores do município 1 apontam que as formações oferecidas são pontuais e em nível de palestras, presenciais ou *on-line*, de modo que não atendem satisfatoriamente à demanda. Todos reforçaram que a troca com seus pares (outros mediadores) e a equipe escolar – professor da classe regular, diretor e principalmente professor da sala de recursos – contribui muito para o exercício da função.

Já as entrevistadas do município 2 referem-se a cursos e/ou encontros, também pontuais, presenciais ou *on-line*. Inferimos que seja pelo fato de esse município ter realizado concurso e processo seletivo específico para mediação. Em ambos os municípios, assim como nos municípios pesquisados por Reis (2020) e Lopes e Mendes (2023), há carência de formação ou formação deficitária para atuação do mediador no processo de inclusão de alunos que demandam esse apoio.

Mediante esse contexto, conforme destacado por Bezerra (2020), o apoio fica comprometido, visto que se difunde uma ideia de que os alunos do AEE, ao receberem o suporte por meio do mediador, “eventualmente com capacitações pontuais, estão devidamente assistidos, sem demandar mais investimentos para sua aprendizagem e desenvolvimento” (p. 685), principalmente quando se trata de estagiário em formação ou com formação em nível médio, como é o caso da maioria dos mediadores da atual pesquisa. O autor reforça ainda esse contexto ao enfatizar o barateamento da mão de obra que persiste em um modelo de inclusão baseado em uma justificativa de economia e otimização de verbas públicas, negligenciando os

alunos público da Educação Especial e tornando-os “novos excluídos de dentro do nosso sistema escolar” (Bezerra, 2017, p. 494).

Para compensar essa carência, muitos procuram cursos e formações sobre a Educação Especial e a Inclusão e temas afins fora das instituições, de forma *on-line*. Além disso, os que atuam na Residência Pedagógica relataram receber dos seus supervisores orientações significativas e importantes para a prática do dia a dia, embora, ainda assim, não sejam suficientes frente às demandas dos alunos. Nesse sentido, baseados nas falas e na realidade dos municípios, tecemos uma crítica, ao compreendermos que a formação oferecida pelos municípios muitas vezes se reduz a uma capacitação aligeirada, não se caracterizando nem como formação nem como capacitação.

Visão da comunidade escolar sobre o mediador

No caso da visão dos responsáveis acerca do mediador, na perspectiva de grande parte dos entrevistados, assim como na pesquisa de Reis (2020), as famílias veem o mediador como babá e esperam que esses profissionais façam tudo pelos seus filhos, principalmente no que tange aos cuidados básicos, como alimentação, higiene, locomoção, escovação de dentes, transporte da mochila, entre outros. Essa fala é recorrente, tanto entre os gestores como entre os mediadores.

A maioria dos mediadores relatou que os professores percebem a função deles, mediadores, como importante e indispensável, o que notam pelo retorno que recebem dos docentes. Dizem ainda que são aceitos, acolhidos e se sentem pertencentes à equipe escolar, como vemos nos trechos a seguir: “*Ainda não tinha parado para pensar nisso, mas eles veem a gente como ajudante, que ajuda muito eles*” (Med 9); “*É como se fosse um alívio, chegou alguém para ajudar, então a gente é importante e sempre bem recebido*” (Med 8); “*Eu acredito que eles veem a gente como uma peça bem importante, fundamental, eles ficam muito gratos por ter a gente ali*” (Med 1 M1).

Essas falas são reforçadas quando a maioria dos mediadores diz que é muito difícil o professor dar conta de toda a turma sozinho, por isso acham a presença do mediador imprescindível. Essa mesma visão dos professores apareceu na pesquisa de Reis (2020), ao justificarem que é difícil dar atenção individualizada e adequada devido ao número de alunos.

Na visão dos gestores, a mediação ocupou diferentes lugares, desde “*apoio ao professor*” (C2) à ampliação desse olhar “*como aquele que medeia o aluno da Educação Especial em todos os aspectos*” (D2), como também “*apoio à inclusão do aluno no contexto escolar*” (D1), ou mais ainda como garantia e sucesso da inclusão.

Contribuições da atuação do mediador

A maioria dos entrevistados identificou o desenvolvimento do aluno como contribuição da atuação do mediador no contexto escolar. Os entrevistados consideraram que os mediados se desenvolviam mais com a presença e o suporte deles, visto que os professores não tinham como atender a todas as demandas da sala de aula sozinhos. Foram relatados avanços em relação a autonomia e independência dos alunos nas atividades de vida diária, assim como na socialização, na interação e na execução de atividades, no reconhecimento de conteúdos, na escrita do nome, entre outros.

A contribuição como suporte ao professor também foi sinalizada pela diretora de uma das escolas, que também já havia exercido a docência por longos anos e vivenciou a dificuldade de dar conta do processo pedagógico em uma sala de aula, principalmente com número significativo de alunos. Como gestora, pensando no coletivo do grupo e no bem-estar da escola, a outra diretora referiu-se à contribuição que se dá no comportamento da turma quando há um mediador auxiliando o professor.

A contribuição de um olhar mais de perto para o aluno também foi relevante, no sentido de que, a partir desse olhar atento, consegue-se conhecer o aluno e então estudar e planejar o acompanhamento de modo que atenda ao seu perfil e o auxilie em sua necessidade. Verificar que o trabalho foi realizado e que se conseguiu dar conta do aluno mediante seu perfil também foram sinalizados como contribuição.

Destarte, percebemos a importância e a valorização dadas ao mediador, principalmente na visão deles mesmos – e, de certa maneira, também pelos diretores e até pelas famílias, o que traduz esse como um serviço necessário, embora ainda precise de ajustes. Sendo assim, as contribuições sinalizadas justificam o relevo da atuação desses profissionais assim como a necessidade de valorização deles, porém em uma dosagem equilibrada, acompanhada da adequação desse serviço.

A precarização do trabalho do mediador escolar: da urgência de um marco regulatório da profissão à efetivação de uma educação inclusiva

A atuação do mediador nos contextos investigados tem acontecido de forma ainda precária e complexa no que se refere às suas funções, apesar de se reconhecer a importância desse profissional no contexto escolar. Foi possível identificar precariedade e desvalorização do mediador em ambos os municípios, ainda que apresentem algumas semelhanças e diferenças. No município 1, a maioria dos mediadores é oriunda de processos seletivos – não específicos para a função de mediador – para atender às demandas da Secretaria de Educação.

Essa forma de ingresso por processo seletivo e o perfil dos mediadores com predominância de estagiários foram as mesmas características encontradas nas pesquisas de Ziliotto e Burchert (2020) e Lopes e Mendes (2023) – esta última sinalizou a ausência de critérios mais sistematizados e melhor organizados no processo seletivo, como acontece no município 1. A rotatividade de profissionais, o número elevado de mediados por mediadores e os salários baixos em ambos os municípios investigados na presente pesquisa também fazem parte do conjunto de precariedades encontradas.

No município 2 a trajetória de normativas parece ter sido mais organizada, apesar de ainda necessitar de ajustes. Nesse sentido, a caracterização do público atendido pelo município 2 está de acordo com a legislação vigente: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Já o município 1 vai além e atende alunos que não fazem parte desse público, mas que também necessitam de suporte, como aqueles com transtornos comportamentais e de aprendizagem.

Ainda sobre o contexto da prática, verificamos que os mediadores de ambos os municípios atuam em todas as atividades que se fizerem necessárias no contexto escolar, desde as atividades voltadas aos cuidados básicos até aquelas de cunho pedagógico, de socialização e comunicação, indo além do profissional de apoio apontado na PNEEPEI (Brasil, 2008) e na LBI (Brasil, 2015) e se aproximando do proposto pela *Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001* (Brasil, 2001). Entretanto, há divergências sobre as formações e especializações, de modo que foi verificada variação na formação mínima para o ingresso: Ensino Médio completo, Ensino Médio técnico em Magistério e estagiários de graduação.

Sobre a oferta de formação pelos municípios, foram verificadas carência e formação deficitária, de modo que mesmo os mediadores com formação inicial na área educacional e com experiência sentem falta de maior embasamento para lidar com as questões recorrentes do contexto escolar. Conforme enfatizado por Ziliotto e Burchert (2020), muitas vezes os dispositivos legais são criados, porém “desacompanhados de políticas de formação dos profissionais da escola” (p. 20) – e, quando acontecem, são fornecidos alguns cursos na área com a justificativa de que se está cumprindo o requisito “especializado” (Bezerra, 2020).

A falta de clareza acerca da figura do mediador nos contextos escolares investigados pode ser verificada pelas nomenclaturas existentes nos municípios, que são as mais variadas possíveis na produção textual deles. Essa indefinição nas produções de texto se desdobra nos papéis desempenhados pelos mediadores, assim como na visão que a comunidade escolar tem sobre eles. Muitos familiares percebem a presença do mediador como babás de seus filhos, sem conhecerem sua real função e potência de atuação. Por outro lado, alguns mediadores se colocam nesse lugar, como também se percebem como professores e querem planejar e aplicar suas próprias atividades aos seus mediados. Há professores que não conseguem planejar nem incluir os alunos público da Educação Especial e deixam a responsabilidade por conta do mediador. Notamos então total equívoco por parte de todos os envolvidos em relação à presença e atuação desse profissional presente no processo de inclusão nas referidas escolas e com atuação multifuncional, porém limitada por sua formação deficitária.

Interpretamos que a formação é ofertada de modo aligeirado, por meio de palestras, cursos rápidos e encontros esporádicos, não caracterizando formação nem capacitação, assim como o perfil e a atuação do mediador não se enquadram totalmente no que está preconizado na LBI (Brasil, 2015) ou na Resolução de 2001 (Brasil, 2001). É necessário, assim, que se tomem medidas a fim de regulamentar a presença desses profissionais no contexto escolar, com critérios definidos e melhores condições de trabalho; e garantir a formação para que se assegure o direito à inclusão dos alunos que necessitam do mediador por meio de ações assertivas e não medianas.

Por fim, percebemos que há um distanciamento entre a realidade cotidiana das escolas pesquisadas e o que dizem as leis acerca do mediador como solução para resolver as demandas emergentes sobre a inclusão. Nesse sentido, a mediação tanto pode ser um serviço em direção à inclusão ou um reforço da exclusão, se for praticada de maneira individualizada e focada

somente na deficiência do aluno como responsabilidade do mediador, enquanto o professor leciona para o restante da turma. A ação de mediação do mediador não deve desconsiderar nem excluir a ação de mediação do professor, pois ambos de forma individual ou colaborativa têm papel fundamental nesse cenário.

Da mesma maneira que o direito à educação não se refere tão somente à matrícula dos alunos na escola, mas também à sua permanência, participação e aprendizagem, a presença do mediador por si só – sem regulamentação da função, respaldo legal sobre seu perfil, formação e atuação, nos moldes em que se apresentam no contexto da prática – não garante a inclusão escolar dos alunos que necessitam desse serviço. Assim, torna-se necessário pensar na “inclusão” do mediador no contexto escolar, para além da sua presença: deve-se pensar também na sua permanência, participação e aprendizagem, a fim de que os alunos sejam incluídos, de fato e de direito.

Considerações finais

Analizamos o modo como as políticas de educação inclusiva se materializam no chão das escolas, mormente no que diz respeito à prática dos mediadores, como apoio ao processo de inclusão dos alunos com deficiência. A pesquisa realizada teve abordagem qualitativa, do tipo descritiva, com técnica sustentada em entrevistas individuais e análise documental. O contexto da prática abarcou duas escolas públicas de municípios diferentes, que possuem o mediador escolar como apoio à inclusão em seu quadro de funcionários; e o contexto de produção de texto referiu-se às legislações dos referidos municípios, como o PME e o PMEEPEI, além de editais de concursos e processos seletivos.

A partir desses enfoques, foi possível saber o modo como os mediadores atribuem significado e intenção às suas ações no ambiente escolar, assim como foi viável a coleta de informações importantes a partir da visão dos gestores locais e da comunidade escolar, permitindo-nos perceber o contexto da prática do mediador de cada município no processo escolar do aluno com deficiência sob a ótica da inclusão.

Em linhas gerais, a necessidade de apoio aos alunos com deficiência tem aumentado significativamente, conforme identificado nas pesquisas utilizadas e nas falas dos entrevistados, com demandas diversas voltadas à saúde, às atividades básicas de vida diária e

ao processo pedagógico, ou seja, ao processo de inclusão desses alunos no ambiente escolar como um todo.

No contexto da prática, conforme Ball et al. (2021), os profissionais encenam e atuam a política no chão das escolas a partir das suas reinterpretações e recontextualizações, adaptando-as à cada realidade. Nesse contexto, cada município e escola o fazem segundo suas interpretações e interesses também, portanto, na prática dos municípios investigados, verificamos que o mediador atua de forma ampla a fim de atender a todas as demandas existentes e é um profissional com atuação multifuncional, ou seja, assume múltiplas funções, para além do simples *apoio*. Esse múltiplo fazer traz não apenas contribuições, mas também diferentes desafios, que vão desde a desvalorização do profissional até as dificuldades quanto ao manejo dos alunos diante de suas múltiplas características. Aparecem também a carência de formação e a falta de parceria com as famílias, gerando dúvidas para todos os envolvidos.

Em ambos os municípios, assim como nos municípios pesquisados por Reis (2020) e Lopes e Mendes (2023), há carência de formação ou formação deficitária para atuação do mediador no processo de inclusão de alunos que demandam esse apoio. Nesse sentido, assim como a formação oferecida pelos municípios se reduz e se traduz por meio de uma capacitação aligeirada – e assim não se caracteriza nem como formação nem como capacitação –, interpretamos que o mesmo acontece com a mediação, que não se traduz nem como profissional de apoio nem como professor especializado, mas, sim, se reduz a alternativas medianas para o pseudocumprimento das normativas e das demandas existentes para a inclusão escolar de alunos com deficiência. Nesta pesquisa, vamos além, pois entendemos que essas práticas já estão naturalizadas no ambiente escolar e, enquanto não tivermos um direcionamento legal com definições claras acerca desse profissional, permanecerão assim, naturalizando o possível de acordo com as realidades de cada contexto.

Diante das análises apresentadas, inferimos que há conexão entre todas elas, no sentido de que, se houvesse regulamentação da profissão, com clareza de perfil, atribuições e formação, como já apontado nas pesquisas de Lopes e Mendes (2023) e Bezerra (2020), o papel desse profissional seria conhecido por cada personagem da comunidade escolar, desde os pais aos professores, inclusive o próprio mediador. Este estaria seguro da sua função e papel no ambiente escolar – seria o primeiro a se valorizar, a ter voz ativa, a lutar por direitos trabalhistas e direitos de inclusão dos seus mediados.

Conforme Ball et al. (2021), os textos e atuações de políticas produzidas pelas escolas são complexos e, ao colocarem a política em prática, produzem “co-construções [sic] desordenadas, desmanteladas e falhas” (p. 180). Nesse sentido, todos os esforços conjuntos na atuação de política de mediação escolar nas realidades investigadas demandam dos mediadores, na prática, aquisição de conhecimentos especializados, sem os quais se conjugam variadas formas de valores e crenças em um conjunto desorganizado, com incoerências e contradições, como foi possível verificar no presente estudo.

A mediação é apenas uma das possibilidades de serviço emergentes do contexto de inclusão e deve contar com uma rede de apoio intersetorial. Para isso, conforme apontam Vargas e Rodrigues (2018), torna-se imprescindível construir não apenas caminhos, como também processos inclusivos com a escola, a família, o aluno e a rede de apoio, de modo que o mediador não seja o único responsável pelo processo de inclusão do aluno.

Ainda que haja o direito garantido por lei, a falta de parâmetros legais mais claros e específicos sobre o mediador escolar dá margem para a não efetivação do direito, visto que ainda há alunos sem esse serviço, mediante a falta de efetivação deste pelo poder público; e abre brecha para ações medianas que abarcam outros interesses, como contenção de despesas e manutenção de um sistema de produção de baixo custo, caracterizando um barateamento da mão de obra e simplificação dos serviços de apoio.

Nesse sentido, concordamos com Marquet et al. (2022) ao reconhecerem “a necessidade de definições políticas e normativas mais precisas” (p. 1593), de modo que orientem e norteiem as gestões públicas nas construções de suas próprias políticas, quanto ao perfil e atuação do mediador, às formações mínimas e à oferta de formações mais qualificadas, não só para o mediador, mas para todos os envolvidos no processo de inclusão educacional, a fim de que se possa produzir vida, e não exclusão.

Para além da necessidade de normativas e diretrizes específicas sobre a temática, sempre houve e ainda há o desafio da inclusão escolar, de modo que, para que se construam sistemas com propostas educacionais inclusivas, é urgente a mudança e transformação das práticas presentes no interior das escolas, e cabe a cada um de nós fazer reflexões críticas sobre nossas ações na condição de produtores e atores de política no contexto educacional.

Consideramos, então, que ainda há muitas lacunas por serem pesquisadas, sendo necessário, diante do cenário apresentado, o investimento acadêmico no tema, de forma a

possibilitar mais pesquisas e estudos para investigar outras realidades e ampliar as discussões com as universidades e as escolas a fim de identificar conflitos e possibilidades, tomando como base as práticas do mediador, no intuito de que essas possam ser aprimoradas e se tornem mais adequadas e assertivas. Esperamos, ainda, que esta pesquisa possa reforçar os estudos já existentes e contribua para a reflexão no sentido de somar e sinalizar principalmente para as instâncias legais a necessidade de mudanças e a tomada de providências quanto à regulamentação da profissão e às normativas específicas.

Referências

- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2021). *Como as escolas fazem as políticas*. Editora UEPG.
- Bezerra, G. F. (2017, abril-junho). A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. *Rev. Bras. Educ.*, 22(69), 475–497. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226924>
- Bezerra, G. F. (2020). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um dos seus efeitos. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, 26(4), 673–688. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0184>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal.
- Brasil. (1996). *Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Ministério da Educação.
- Brasil. (2001). *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Câmara de Educação Básica.
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação.
- Brasil. (2009). *Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009*. Ministério da Educação.
- Brasil. (2010). *Nota Técnica – SEESP/GAB n.º 9 de 2010*. Ministério da Educação.
- Brasil. (2012). *Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Presidência da República.
- Brasil. (2013). *Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE n.º 24 de 2013*. Ministério da Educação.
- Brasil. (2014a). *Decreto n.º 8.368, de 2 de dezembro de 2014*. Presidência da República.
- Brasil. (2014b). *Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014*. Ministério da Educação.

- Brasil. (2015). *Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015*. Presidência da República.
- Brasil. (2024a). *Manual de atuação do Ministério Público em defesa da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Conselho Nacional do Ministério Público.
- Brasil. (2024b). *Parecer do CNE/CP n.º 50, de 5 dezembro de 2023*. Ministério da Educação.
- Brasil. (2024c). *Portaria n.º 41, de 1.º de julho de 2024*. Ministério da Educação.
- Cellard, A. (2012). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Análise Documental* (3.ª ed.). Vozes.
- Dainez, D., Smolka, A. L. B. & Souza, F. F. (2022). A dimensão constitutiva do meio: implicações políticas e práticas em educação especial. *Educ. Soc.*, 43, e256418. <https://doi.org/10.1590/ES.256418>
- Fernandes, A. D. S. A., Couto, M. C., Andrada, B. C., & Delgado, P. G. G. (2024). *A “indústria” do autismo no contexto brasileiro atual: contribuição ao debate*. Material Técnico. ISBN: 978-65-00-99824-5.
- Ferreira, J. R., & Glat, R. (2003). Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In D. B. Souza & L. C. M. Faria (Orgs.), *Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB* (pp. 372–390). DP&A.
- Kaufman, N. (2016). Cinco pistas para uma prática de mediação escolar não medicalizante. In Comissão de Psicologia e Educação do CRP-RJ (Org.), *Conversações em psicologia e educação* (pp. 49–59). Conselho Regional de Psicologia 5.ª Região. ISBN 978-85-61280-07-9
- Lopes, M. M. (2018). *Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar* [Dissertação de mestrado, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos].
- Lopes, M. M., & Mendes, E. (2023). Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? *Rev. Bras. Educ.*, 28, 1–24. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280081>
- Machado, N. L., & Rahme, M. M. F. (2022). Controvérsias acerca do perfil profissional do mediador escolar: Refletindo o impacto no processo de inclusão. *Poiésis*, 16(30), 396–413.

- Mainardes, J. (2006). A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, 27(94), 47–69. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>
- Marquet, M. G., Silva, C. M. da, & Baptista, C. R. (2022). Políticas de inclusão escolar: quais direcionamentos para o apoio pedagógico no contexto brasileiro? *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 17(3), 1577–1595. <https://doi.org/10.21723/riace.v17i3.15835>
- Martins, S. M. (2014). *O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com alunos da Educação Especial* [Dissertação de mestrado, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Moraes, R., & Galiazzi, M. do C. (2006). Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, 12(1), 117–128. <http://educa.fcc.org.br/pdf/ciedu/v12n01/v12n01a09.pdf>
- Mousinho, R., Shimid, E., Mesquita, F., Pereira, J., Mendes, L., Sholl, R., & Nobrega, V. (2010). Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. *Revista Psicopedagogia*, 27(82), 92–108. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100010&lng=pt&tlng=pt
- Pletsch, M. D., & Glat, R. (2013). Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In R. Glat & M. D. Pletsch (Orgs.), *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais* (pp. 17–32). EdUERJ.
- Reis, A. S. A. (2020). *Inclusão escolar e atendimento educacional especializado: compreendendo a percepção da comunidade escolar sobre o papel do professor de apoio* [Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora].
- Salheb, J. N. (2017). O papel do cuidador escolar a luz da legislação brasileira [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Amapá].
- Vargas, T. B. T., & Rodrigues, M. G. A. (2018). Mediação escolar: sobre habitar o entre. *Rev. Bras. Educ.*, 23, e230084. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230084>

Vilaronga, C. A. R. (2023). *Perspectivas teóricas e práticas do profissional de apoio escolar*. Edesp-UFScar.

Ziliotto, D. M., & Burchert, A. (2020). O profissional de apoio e a inclusão de alunos público-alvo da educação especial. *Roteiro*, 45, 1–24. <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21096>

Notas

Dados da submissão:

Submetido à avaliação em 17 de janeiro de 2025; revisado em 07 de julho de 2025; aprovado para publicação em 15 de agosto de 2025.

Autor correspondente:

Machado, Claudia - Prefeitura Municipal de Educação de Miguel Pereira, Rua Alvarenga Peixoto, 241, Vila Selma Miguel, Pereira/RJ Miguel Pereira, 26900-000, Brasil.

Contribuições de autoria:

Machado, Claudia – Investigação (Liderança), Escrita - rascunho original (Liderança).

Mocarzel, Marcelo - Supervisão (Liderança), Escrita - revisão e edição (Liderança).

Apoio e financiamento:

Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) E-26/200.214/2023.

Disponibilidade de dados:

Os autores disponibilizam os dados da pesquisa sob solicitação.

Revisão textual:

Normalização bibliográfica (APA 7ª Ed.), preparação e revisão textual em português:
Andréa de Freitas Ianni <andreaianni1@gmail.com>

Versão e revisão em língua inglesa: Cia das Traduções
<comercial@ciadastraducoes.com.br>

Editores responsáveis:

Editor Associado: Eduardo José Manzini <<https://orcid.org/0000-0002-7420-6146>>

Editora Chefe: Helena Sampaio <<https://orcid.org/0000-0002-1759-4875>>