

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS**

PAMELA PATRICIA FERREIRA CARNEIRO

**O PAPEL DA MONITORIA INCLUSIVA A ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CURSO DE LETRAS LIBRAS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ACRE (UFAC): UMA ANÁLISE REFLEXIVA**

RIO BRANCO

2023

PAMELA PATRICIA FERREIRA CARNEIRO

**O PAPEL DA MONITORIA INCLUSIVA A ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CURSO DE LETRAS LIBRAS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ACRE (UFAC): UMA ANÁLISE REFLEXIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal do Acre como requisito
parcial para obtenção do título de licenciada no
Curso de Licenciatura em Letras Libras.

Orientadora: Profa. Dra. Ademácia Lopes de
Oliveira Costa

RIO BRANCO

2023

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

- C289p Carneiro, Pamela Patricia Ferreira, 1989-
O papel da monitoria inclusiva a alunos público-alvo educação especial no curso de Letras Libras da Universidade Federal do Acre (UFAC): uma análise reflexiva / Pamela Patricia Ferreira Carneiro; orientador: Dr^a Ademácia Lopes de Oliveira Costa. - 2023.
79 f.: il.; 30 cm.
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Acre, Centro de Educação, Letras e Artes, Curso de Licenciatura em Letras: Libras, Rio Branco, 2023.
Inclui referências bibliográficas e apêndice.
1. Monitoria inclusiva. 2. Atendimento educacional especializado. 3. Núcleos de apoio. I. Costa, Ademácia Lopes de Oliveira (orientadora). II. Título.

CDD: 419

Bibliotecária: Nádia Batista Vieira CRB-119/882.

PAMELA PATRICIA FERREIRA CARNEIRO

**O PAPEL DA MONITORIA INCLUSIVA A ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CURSO DE LETRAS LIBRAS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ACRE (UFAC): UMA ANÁLISE REFLEXIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para a obtenção do título de licenciada em Letras Libras pela Universidade Federal do Acre – UFAC.

Aprovado em 13 de março de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa (Orientadora)
Universidade Federal do Acre – UFAC

Profa. Dra. Nina Rosa Silva de Araújo (Membro Interno)
Universidade Federal do Acre – UFAC

Profa. Dra. Rosane Garcia Silva (Membro Interno)
Universidade Federal do Acre - UFAC

RIO BRANCO

2023

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, a Deus por me permitir concluir esta etapa da minha vida, e pela sua presença durante toda esta trajetória acadêmica.

Aos meus filhos Gabriel João e Benjamin Antônio, que foram a minha maior motivação para seguir até o final desse processo.

A minha monitorada Luana Silva dos Santos, a qual acompanhei durante toda graduação. Nesse período, em que fui sua monitora pude vivenciar experiências enriquecedoras, tanto como pessoa como futura profissional. Como ela gosta de falar quando nos encontramos “você é meus olhos”.

Ao Núcleo de Apoio a Inclusão pelo trabalho que realizam, atendendo a todos que necessitam de auxílio, seja monitor ou monitorado.

A minha orientadora Profa. Dra. Ademácia Lopes de Oliveira Costa pelos seus apontamentos, orientações, paciência e por ter me acompanhado durante todo esse processo.

Aos professores do curso de licenciatura em Letras Libras, pelo conhecimento repassado a fim de que possamos nos tornar profissionais de excelência, sempre atenciosos e dispostos a nos auxiliar diante das dificuldades de surgiam.

Aos monitores que se dispuseram a participar desta pesquisa, contribuindo para que o serviço de monitoria inclusiva possa ser conhecido e pelo compartilhamento de suas vivências durante o período em que atuaram como monitores.

Enfim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a conclusão desta etapa. Meu muito obrigada!

“A escola de qualidade, que todos querem para os próprios filhos e para todos, é aquela que pratica cidadania e contempla as diferenças; nesse sentido, somente quando a inclusão se der, de fato, é que a escola regular será realmente a Escola de Todos”.

(Mantoan, 2011, p. 151)

RESUMO

Esta pesquisa refere-se a um Trabalho de Conclusão de Curso, e está vinculada ao Centro de Educação, Letras e Artes (CELA), da Universidade Federal do Acre (UFAC). Tem-se como problema norteador: como a monitoria inclusiva a alunos público-alvo da Educação Especial contribui para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes que necessitam desse apoio? Tem-se como objetivo geral apresentar o papel da monitoria inclusiva a alunos público-alvo da Educação Especial no curso de Letras Libras da Universidade Federal do Acre (UFAC). Quanto à metodologia trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, quanto aos objetivos descritiva e exploratória, de abordagem qualitativa, e com o uso da revisão bibliográfica e da pesquisa de campo. Fez-se uso de autores como Mantoan (2003; 2011), Mendes (2010), Carvalho (2004), Lima (2006), Mendonça (2015), Fávero, Pantoja e Mantoan (2007), Trindade (2022), Fonseca (2016), Ciantelli e Leite (2016) e Oliveira (2020) e de documentos como a LDBEN nº 9394/96, a Constituição Federal (1988), a PNEEPEI (2008), a Nota Técnica SEESP/GAB Nº 19/2010, o Programa Incluir (2013) e a LBI (2015). Para a coleta de dados, utilizou-se o questionário fechado e a entrevista semiestruturada. A população e a amostra corresponderam a onze monitores inclusivos do curso de Letras Libras da Ufac que atuaram entre o período de 2014 a 2021. Para a análise dos dados obtidos, adotou-se a análise de conteúdo (BARDIN, 2016) por meio da análise categorial-temática. Os resultados evidenciaram duas categorias: 1. Monitoria inclusiva: funções e serviços; 2. A formação de monitores e o apoio do NAI. Tais dados, revelaram que os monitores inclusivos atuam como agentes de inclusão, incluindo os alunos público-alvo da Educação Especial em grupos e atividades que acontecem na sala de aula. Notou-se que a presença de um monitor inclusivo junto ao estudante torna-se indispensável, haja vista ser ele o responsável por fazer a mediação entre alunos da classe e professores, e uma vez que o estudante não conta com esse apoio fica isolado, sem interagir com a turma. Evidenciou-se ainda, a falta de conhecimento por parte dos docentes em relação à função que o monitor deve desempenhar junto ao aluno, tal desconhecimento acaba por delegar aos monitores atribuições que não lhes cabem. Ressalta-se, a importância do NAI na universidade, pois promove a acessibilidade e inclusão, oferecendo os recursos e serviços com vista a atender a especificidade de cada estudante. Concomitante a isso, realiza a formação dos monitores através de palestras e rodas de conversa com especialistas sobre cada deficiência. Conclui-se que, o processo de inclusão resulta de uma rede de indivíduos que buscam estratégias para proporcionar aos alunos da Educação Especial condições de acesso e permanência no ensino superior. Para isso, é preciso ofertar a esse aluno serviços e recursos que o auxiliem durante o seu percurso escolar/acadêmico, visando torná-lo participante e não mero figurante em sala de aula.

Palavras-chave: Monitoria Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Núcleos de Apoio; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This research refers to a Course Completion Work, and is linked to the Center for Education, Letters and Arts (CELA), at the Federal University of Acre (UFAC). The guiding problem is: how does inclusive monitoring of Special Education students contribute to the teaching-learning process of students who need this support? The general objective is to present the role of inclusive monitoring to Special Education students in the Literacy Libras course at the Federal University of Acre (UFAC). As for the methodology, it is research of an applied nature, regarding the descriptive and exploratory objectives, with a qualitative approach, and with the use of bibliographic review and field research. Authors such as Mantoan (2003; 2011), Mendes (2010), Carvalho (2004), Lima (2006), Mendonça (2015), Fávero, Pantoja and Mantoan (2007), Trindade (2022), Fonseca (2016), Ciantelli and Leite (2016) and Oliveira (2020) and documents such as LDBEN nº 9394/96, the Federal Constitution (1988), PNEEPEI (2008), Technical Note SEESP/GAB Nº 19/2010, the Include Program (2013) and the LBI (2015). For data collection, a closed questionnaire and a semi-structured interview were used. The population and the sample corresponded to eleven monitors inclusive of the Letras Libras course at Ufac who worked between the period from 2014 to 2021. For the analysis of the data obtained, the content analysis was adopted (BARDIN, 2016) through the analysis categorical-thematic. The results evidenced two categories: 1. Inclusive monitoring: functions and services; 2. Training of monitors and support from the NAI. Such data revealed that inclusive monitors act as inclusion agents, including Special Education target audience students in groups and activities that take place within the classroom. It was noted that the presence of an inclusive monitor with the student becomes indispensable, given that he is responsible for mediating between students in the class and teachers, and since the student does not have this support, he is isolated, without interact with the class. It was also evident, the lack of knowledge on the part of the professors in relation to the role that the monitor must play with the student, such lack of knowledge ends up delegating to the monitors attributions that do not fit them. It is emphasized the importance of the NAI within the university, as it promotes accessibility and inclusion, offering resources and services in order to meet the specificity of each student. Concomitantly to this, it carries out the training of monitors through lectures and conversation circles with specialists about each disability. It is concluded that the inclusion process results from a network of individuals who seek strategies to provide Special Education students with access to and permanence in higher education. For this, it is necessary to offer these students services and resources that help them during their school/academic journey, aiming to make them participants and not mere extras in the classroom.

Keywords: Inclusive Monitoring; Specialized Educational Service; Support Centers Inclusive education.

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|---------|---|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| IFES | Instituições Federais de Ensino Superior |
| LBI | Lei Brasileira de Inclusão |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| NAI | Núcleo de Apoio à Inclusão |
| PNEEPEI | Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva |
| SEESP | Secretaria de Educação Especial |
| SRM | Sala de Recurso Multifuncional |
| UFAC | Universidade Federal do Acre |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 8 |
| 2 | A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... | 16 |
| 2.1 | CONCEITO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL..... | 16 |
| 2.2 | O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)..... | 21 |
| 2.2.1 | Caracterizando os Núcleos de Apoio..... | 29 |
| 2.3 | MONITORIA DESTINADA AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL..... | 34 |
| 3 | CAMINHO METODOLÓGICO..... | 40 |
| 3.1 | DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA..... | 40 |
| 3.2 | PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS..... | 43 |
| 3.3 | LOCO E SUJEITOS DA PESQUISA..... | 43 |
| 3.4 | DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA..... | 44 |
| 3.5 | A ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS PELA ANÁLISE DE CONTEÚDO DE BARDIN..... | 45 |
| 4 | APRESENTAÇÃO, CARACTERÍSTICAS E DESMISTIFICAÇÃO DOS SERVIÇOS DESTINADOS À EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA..... | 51 |
| 4.1 | MONITORIA INCLUSIVA: FUNÇÕES E SERVIÇOS..... | 51 |
| 4.2 | A FORMAÇÃO DE MONITORES E O APOIO DO NAI..... | 58 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 67 |
| | REFERÊNCIAS..... | 71 |
| | APÊNDICE A..... | 75 |
| | APÊNDICE B..... | 76 |

1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial ofertada a alunos público-alvo desta modalidade de ensino nos dias atuais, se difere daquela oferecida aos alunos no passado, em que a opção deles era a escola Especial ou quando possível uma escola de ensino regular, porém sem nenhum atendimento especializado para atender às especificidades desse alunado. Dessa forma, os estudantes estavam somente inseridos naquele espaço, mas sem que houvesse uma inclusão ou o aprendizado por parte do aluno (MENDES, 2010, p. 103).

Essa modalidade de educação por si só, não era benéfica e pouco acrescentava para o desenvolvimento dos alunos, uma vez que nesses espaços eles conviviam somente com alunos com outras deficiências, sendo assim excluídos do convívio de um ambiente diverso, e da possibilidade de aprender assim como os demais estudantes ditos “normais”.

Mantoan (2011, p. 31) enfatiza que todos os alunos devem frequentar o ensino regular, uma vez que a escola especial limita a capacidade desse alunado de expressar-se de acordo com a sua especificidade. Além disso, é necessário garantir a essa clientela um atendimento educacional especializado, visando ofertar as ferramentas que necessitam para o seu desenvolvimento educacional.

Nessa perspectiva de educação inclusiva, os alunos público-alvo da Educação Especial migram desses ambientes segregadores e excludentes e passam a conviver com alunos da mesma faixa etária nas classes comuns. Esse contato, nesse ambiente diversificado que é a escola regular é fundamental para que, os estudantes com e sem deficiência possam conviver e perceber que todos são diferentes, cada um com a sua especificidade.

Diante dessa forma de educação excludente, emergiram as legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 (BRASIL, 1996) resguardando o direito das pessoas com deficiência de frequentarem escolas de ensino regular e terem suas especificidades atendidas. Porém, esse processo caminhou em passos lentos e suas ações pouco avançaram na prática, porque apesar de ser um direito garantido, sua concretização não depende apenas do que consta no papel, mas sim de atitudes e de vontade de fazer essa mudança acontecer (CARVALHO, 2004, p. 79).

Na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), é garantido ao aluno o direito de ter um atendimento especializado através do AEE, que tem como principal função identificar e oferecer as ferramentas necessárias para que o aluno possa desenvolver suas habilidades e participar das atividades desenvolvidas em sala de aula, de acordo com a sua especificidade.

No Atendimento Educacional Especializado (AEE), o aluno é acompanhado por um professor preparado para atender às particularidades do estudante, desenvolvendo estratégias e adaptando materiais quando necessário para que possa aprender utilizando recursos adaptados de acordo com a sua especificidade. Vale salientar que esse serviço, não substitui o ensino regular e deve ser oferecido no contraturno, não sendo obrigatório, uma vez que essa decisão é tomada pela família do aluno.

O AEE acontece em uma sala específica no ambiente escolar chamada de Sala de Recurso Multifuncional (SRM). Apesar de acontecer nesse espaço, há sempre a comunicação entre o docente regente e o professor do AEE, uma vez que esse trabalho é feito em conjunto, buscando estratégias para desenvolver as habilidades e potencialidades do aluno. Não basta o estudante estar em sala de aula comum para haver inclusão, é preciso que ele participe do que acontece nesse espaço e que haja uma interação com os demais alunos e com o professor, fazendo assim com que ele seja incluído nesse ambiente.

Na educação básica, desde o ensino infantil até o médio, o estudante público-alvo da Educação Especial conta com os serviços de AEE nas dependências da escola, a fim de atender as suas especificidades, no que tange a recursos e serviços. Porém, no ensino superior, o responsável por atender essa clientela garantindo os seus direitos, e possibilitando a inclusão desse alunado são os Núcleos de Apoio.

Os Núcleos de Apoio surgiram e consolidaram-se por meio do Programa Incluir (2013), com o objetivo de promover a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial que ingressassem no ensino superior, eliminando as barreiras e oferecendo condições que possibilitassem a permanência desses alunos no decorrer da graduação (CIANTELLI; LEITE, 2016; MARTINS, 2022).

Na Universidade Federal do Acre (UFAC), campo de estudo desta pesquisa, temos o Núcleo de Apoio a Inclusão (NAI), cujo objetivo central é atender os alunos público-alvo da Educação Especial que ingressam na universidade e necessitam de

recursos e serviços para permanecerem e avançarem na graduação. Dentre os serviços ofertados pelo NAI, podemos destacar os intérpretes de Libras, monitores, tutores, Braille entre outros que contribuem com a inclusão desse alunado no ensino superior (OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2019; OLIVEIRA, 2020).

A Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, acontece porque conta com a participação de diferentes profissionais, cabendo a cada um deles um papel específico nesse processo, um elo nessa corrente de pessoas dando a sua contribuição para que os alunos possam ser e se sentir participantes em um ambiente repleto de diversidade, cada um com a sua especificidade, sendo ela visível ou não.

Na sala de aula comum, o aluno é acompanhado de um monitor que tem como função auxiliá-lo no que ele precisa e servir como um meio de interação com o professor e os demais estudantes. Esse apoio acontece de diferentes formas a depender da especificidade do aluno, o principal objetivo é atender as suas necessidades, seja na locomoção, comunicação ou qualquer outra que se fizer necessária.

Esse serviço de monitoria inclusiva é realizado juntamente com o professor do AEE, a depender do nível de ensino. No nível superior, esse auxílio é realizado por estudantes da universidade, contemplados por uma bolsa de monitoria que seleciona acadêmicos, preferencialmente aqueles que estão inseridos na mesma sala que o aluno. Quando isso não acontece, o acompanhamento a esses alunos é realizado por acadêmicos de outros cursos, desde que aconteça no contraturno.

Visando entender o papel desse monitor inclusivo, esta pesquisa apresenta como tema central a “Monitoria inclusiva a alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior. Partindo desse tema amplo, houve um afinilamento para a delimitação e chegou-se ao seguinte tema: “O papel da monitoria inclusiva a alunos Público-alvo da Educação Especial no Curso de Letras Libras da Universidade Federal do Acre (UFAC): uma análise reflexiva.

O problema norteador desta pesquisa é responder o seguinte questionamento “como a monitoria inclusiva a alunos público-alvo da Educação Especial contribui para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes que necessitam desse apoio?”.

Para isso, o objetivo geral desta pesquisa é apresentar o papel da monitoria inclusiva a alunos público-alvo da Educação Especial no curso de Letras Libras da Universidade Federal do Acre (UFAC). Como objetivos específicos, serão adotados os seguintes: a) caracterizar o AEE e os Núcleos de Apoio; b) identificar como o

serviço da monitoria se caracteriza e como é ofertada e c) verificar como aconteceu a formação desses monitores inclusivos que atuaram entre o período de 2014 a 2021.

Esta pesquisa visa responder essas indagações e apresentar esse serviço pouco conhecido e pesquisado no âmbito acadêmico e que gera diferentes interpretações sobre qual o papel desse sujeito que está junto ao aluno em sala de aula como um apoio para atender as suas necessidades, mas que executa diferentes funções, desde o acompanhamento a esse aluno até o auxílio em atividades, sanando as dúvidas existentes sobre determinado conteúdo.

Além disso, busca-se compreender como esse monitor inclusivo contribui para que o aluno público-alvo da Educação Especial avance nesse processo de ensino-aprendizagem, quais estratégias ele utiliza para trabalhar com o aluno as suas maiores dificuldades, entendendo o seu papel e não excedendo essa linha, entre o que é a sua função e o que é a do professor e vice-versa.

Para responder esses questionamentos, esta pesquisa foi realizada com monitores inclusivos que atuaram durante a graduação no curso de Letras Libras, e que vivenciaram na prática essa experiência. Quais estratégias utilizaram para proporcionar ao aluno formas de aprender, como se deram essas adaptações que contribuíram para que o aluno pudesse avançar nesse processo tão desafiador e complexo, uma vez que cada monitor tem que se adequar para atender a especificidade de um determinado aluno, não sendo como uma receita pronta, que vale para todos.

A temática deste trabalho foi escolhida a partir da experiência vivenciada e analisada de seus diferentes ângulos, observando como o aluno público-alvo da Educação Especial é favorecido com o apoio que ele recebe por parte do monitor, e o contrário também é verídico, haja vista que é uma experiência que torna a pessoa mais humana e desenvolve nesse indivíduo um olhar mais apurado, no qual o futuro profissional que atuará em uma sala de aula saberá como proceder quando estiver em sua turma um aluno que necessite de uma metodologia diferenciada.

A monitoria inclusiva realizada junto a alunos público-alvo da Educação Especial é oferecida ao longo da trajetória escolar e acadêmica dos estudantes, e isto está assegurado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que preconiza “Cabe aos sistemas de ensino, [...] bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de

higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (BRASIL, 2008, p. 13).

Partindo dessa premissa, esse serviço é oferecido/disponibilizado desde a educação infantil até a superior, visando o acompanhamento e auxílio dos estudantes que frequentam o ensino regular, porém, esbarram nas barreiras existentes nesse trajeto educacional. A presença do monitor inclusivo em sala de aula, tem por objetivo mediar e promover a interação do estudante público-alvo da Educação Especial e os demais integrantes desse ambiente, seja os colegas de classe ou o professor regente.

No início da graduação, quando me inscrevi para concorrer à bolsa de monitoria, visava acompanhar um aluno do mesmo curso com deficiências múltiplas que estava sem monitor, porém houve outras inscrições para a mesma vaga e fui colocada na lista de espera. Passado pouco tempo, fui contatada pelos técnicos educacionais do Núcleo de Inclusão da universidade (UFAC), procurando saber se haveria interesse da minha parte em atuar como monitora de uma aluna cega de um outro curso que estava sem monitor.

Depois dessa proposta resolvi aceitar, achando que não daria certo, por já ter ouvido falar de forma negativa da monitoria, como: “Você sabe né, que você terá que fazer as atividades dela [...]” ou “Você terá que fazer tudo que ela pedir, se não vai perder a bolsa [...]”. Ao começar o acompanhamento junto a essa aluna, assistindo as aulas no curso que ela faz, passei a ter uma visão mais apurada e analítica do ponto de vista de alguém que está junto a uma pessoa que aos olhos da sociedade não é “normal”.

Ao começar a atuar como monitora, passei a ouvir mais, a saber o que essa outra pessoa esperava do seu monitor e para minha surpresa não era nada demais, somente uma pessoa que pudesse lhe auxiliar no que precisasse e ter comprometimento, ou algo que nos dias atuais é muito falado e pouco praticado que é “o se colocar no lugar do outro”, algo tão simples e ao mesmo tempo tão complexo, visto que a sociedade está cada vez mais preocupada com o seu “eu”, e a empatia, muito disseminada vai embora com a mesma rapidez com que é pronunciada.

Esta pesquisa busca esclarecer principalmente indivíduos que ainda possuem uma visão equivocada a respeito do papel do monitor junto a um aluno público-alvo da Educação Especial, esclarecendo o papel do monitor nesse auxílio ao aluno, que atua como um apoio e não um “faz tudo” do monitorado, desmistificando também outro pensamento muito comum entre aqueles que veem o monitor como um oportunista,

procurando tirar alguma vantagem da pessoa que ele monitora ou estar com ele somente pelo recebimento da bolsa.

As dúvidas equivocadas são muitas, e são repassadas e ouvidas ao longo dos corredores por meio dos olhares atravessados e piedosos, muitas vezes, mesmo em silêncio, é possível saber o que provavelmente o indivíduo está pensando. Os alunos público-alvo da Educação Especial, desde sempre foram vistos como “incapazes” e “anormais” e, quando estão em ambientes heterogêneos, são desqualificados e indagados a provar que são capazes de realizar aquilo que almejam.

A proposta deste trabalho é reunir um compilado de informações existentes e contribuir para esclarecer dúvidas, daqueles que deixam se levar pelo senso comum, é preciso se informar, e se informar com pesquisas que desmistificam o que já está enraizado na sociedade, e esta pesquisa tem esse intuito, dar uma pequena contribuição em relação a questionamentos e indagações sem sentido e fundamento que ainda rondam e insistem em permanecer circulando nos espaços como se fossem uma nuvem negra sobre nossas cabeças.

Nesse sentido, esta pesquisa torna-se primordial em âmbito acadêmico, porque enriquecerá o acervo que ainda é muito limitado sobre a temática. Além disso, contribuirá para mais esclarecimento acerca do papel do monitor inclusivo junto ao aluno público-alvo da Educação Especial, uma vez que as atribuições que desempenham são delegadas com vistas a atender a especificidade do estudante, porém o que se verifica é que esse papel desempenhado vai muito além do que é reportado aos monitores.

Contribuirá como incentivo para que estudantes que atuam como monitores inclusivos possam levantar questionamentos e pesquisá-los, a fim de levar conhecimento àqueles que iniciam nessa função e não sabem como proceder ou tem dúvidas quanto ao seu papel no tocante ao processo inclusivo. O intuito é servir como caminho para aqueles que ingressem na universidade e decidam ser monitores inclusivos possam de fato contribuir para o processo de ensino-aprendizagem desse alunado, e esse objetivo será alcançado quando houver um interesse mútuo, por parte do monitor de apoiar o aluno e do aluno de solicitar o auxílio do monitor diante de uma dificuldade.

Além disso, o foco principal é levar os indivíduos que participam desse processo inclusivo a refletir sobre o papel que cabe a cada um, não repassando a outros responsabilidades que não lhes cabem. Nessa perspectiva, pensamos o

quanto é cômodo diante de uma barreira ou dificuldade repassar o que não soubemos resolver para que outras pessoas assumam a responsabilidade, seja por qual motivo for. Que diante das barreiras que se apresentam, principalmente no processo de inclusão, possa haver um esforço de cada um incumbido de alguma atribuição de dar a sua contribuição visando proporcionar a esse alunado condições de estar ou frequentar uma sala de aula regular com os demais alunos, convivendo com seus pares e fazendo parte daquilo que todos almejamos, uma escola e sociedade inclusiva, nas práticas e nas atitudes.

Ainda, aos monitores inclusivos, que os relatos dos participantes desta pesquisa sirvam como norte para que possam repensar as suas práticas, levando sempre em conta a especificidade do estudante que acompanham, buscando observá-lo e traçando estratégias que visem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem desse alunado durante o seu percurso acadêmico. Assim como as experiências relatadas sendo elas realistas, não inibam a vontade de fazer a diferença no auxílio que desempenha e não venham a ser um mero acompanhante junto a esse aluno, porém se atente as suas necessidades e contribua para o êxito nesse percurso educacional.

Este trabalho de conclusão de curso está disposto em cinco partes: Na primeira seção, encontra-se as considerações iniciais apresentando o problema de pesquisa, bem como os objetivos gerais e específicos, seguindo com uma breve apresentação da temática e, logo após, a justificativa que nos levou a pesquisar e discorrer sobre o tema.

Na segunda seção, é apresentado o referencial teórico que embasou esta pesquisa, com autores que versam sobre os temas discorridos, iniciando sobre a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva e findando com a apresentação da monitoria inclusiva.

A terceira seção, discorre sobre a metodologia adotada nesta pesquisa, apresentando os caminhos que foram trilhados a fim de responder os questionamentos iniciais deste trabalho.

Na quarta seção, encontra-se a análise dos dados e pontuações, advindas da entrevista semiestruturada com cinco monitores inclusivos que atuaram no curso de Letras Libras da Ufac.

Na quinta seção, trouxemos as considerações finais respondendo a cada um dos objetivos específicos que propusemos responder no início deste estudo, e apresentamos uma breve reflexão acerca da importância desta pesquisa.

Para finalizar, apresentamos as referências que utilizamos no decorrer deste trabalho para embasar nosso estudo, e em seguida trouxemos os apêndices que se trata do questionário e do roteiro de entrevistas realizadas.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo tem como objetivo discutir a relação entre Educação Especial e Educação Inclusiva e como é caracterizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ressaltando seu público-alvo, o que estabelece a legislação, dando enfoque especial ao serviço de monitoria inclusiva.

2.1 CONCEITO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial atualmente é caracterizada como uma modalidade de ensino oferecida aos alunos público-alvo que necessitam de mais atenção em relação ao desenvolvimento educacional. Tomando como base o que preconiza a LDBEN, Lei de nº 9394/96 (BRASIL, 1996), essa modalidade de ensino deve acontecer em ambientes educacionais regulares, desde a educação básica até o ensino superior, e é destinada aos alunos que fazem parte do público atendido pela Educação Especial, conforme a mencionada lei estabelece:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996).

A LDBEN nº 9.394/96 é enfática quando cita que o atendimento a esse público deve acontecer nas escolas de ensino regular de forma preferencial e não obrigatória. Sendo assim, podemos chegar à conclusão de que a Educação Especial que acontece em instituições especializadas não é definida como tal, já que nesse ambiente o aluno vai ter um atendimento, porém diferente do que seria se ele estivesse em uma escola comum. Haja vista, que terá acesso ao mesmo conteúdo e materiais que os demais estudantes, havendo a necessidade de adaptação de material quando for o caso, de acordo com a particularidade do aluno.

Existem diferentes definições para essa temática. Mendonça (2015, p. 2) define assim:

A educação especial é uma modalidade de ensino destinada a educandos com deficiências no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos. Ela é o ramo da Educação que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência em

instituições especializadas, tais como escolas para surdos, escolas para cegos ou escolas para atender pessoas com deficiência intelectual. (MENDONÇA, 2015, p. 2)

Conforme a autora, a Educação Especial precisa acontecer em instituições especializadas, de acordo com a necessidade que o aluno possui. Diferentemente do que trata a LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996), que assegura que esse atendimento necessita ocorrer na rede regular de ensino, vale ressaltar que de forma preferencial.

Para Mantoan (2011, p. 30), “Ainda é difícil distinguir a Educação Especial, tradicionalmente conhecida e praticada, de sua nova concepção, quando presente no ensino escolar” [...]. Essa nova concepção que a autora se refere, é o AEE que no atual momento está presente nas escolas, ofertando aos alunos um atendimento mais especializado, visando atender as necessidades educacionais dos alunos, de forma que eles estejam inseridos na sala de aula do ensino regular.

Lima (2006, p. 28) traz uma ponderação, que caracteriza o que entendemos quando nos indagamos sobre a temática da Educação Especial: “A Educação Especial surge, pois, como parte de uma proposta de educação para todos, que denunciava a discriminação e a exclusão social”. Nessa perspectiva de ensino, os alunos são assistidos por professores especializados, visando atender a necessidade do aluno, sem excluí-lo do convívio com os demais estudantes, e é isso o que queremos, uma educação de qualidade para todos respeitando as suas especificidades e fazendo com que eles descubram e valorizem as suas potencialidades.

O surgimento das legislações vigentes, foi como um motor impulsionador no sentido de oferecer a clientela atendida pela Educação Especial, o direito de frequentar as escolas regulares e deixar no passado aquele modelo de educação que discriminava e segregava os alunos (LIMA, 2006, p. 30). A partir do momento em que essas legislações surgiram, os alunos se sentiram mais confiantes e encorajados a buscar o seu lugar nesse espaço, podendo frequentar as escolas de ensino comum.

Mendes (2010) faz uma ressalva:

As mazelas da educação especial brasileira, entretanto, não se limitam a falta de acesso, pois os poucos alunos com necessidades educacionais especiais que tem tido acesso a algum tipo de escola não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos. (MENDES, 2010, p. 106).

A autora faz uma observação pertinente, haja vista que não basta receber o aluno em um ambiente diversificado se não há condições de permanência. Nesse caso, seria uma inclusão às avessas, excluindo esse aluno do convívio dos demais estudantes por falta de um professor especializado, um profissional de apoio ou mesmo pela falta de preparação do professor regente da sala de aula que diante das dificuldades isola o aluno, fazendo com que ele não seja incluído nesse processo educativo.

Mendonça (2015, p. 4) ressalta que: “[...] o objetivo da educação especial consiste em proporcionar as ferramentas e os recursos educativos necessários para aqueles que têm necessidades diferentes da média”. Nesse sentido, é fundamental oferecer ao aluno aquilo que ele precisa para se desenvolver, adaptar os recursos de acordo com a sua necessidade, fazendo com que ele aprenda da forma mais adequada, dando enfoque nos sentidos pelo qual o aluno tem maior facilidade para aprender.

Nessa perspectiva Mantoan (2003) enfatiza que:

Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos. (MANTOAN, 2003, p. 12).

Diante dessa reflexão, podemos compreender que a Educação Especial, oferecida no ambiente escolar de ensino regular quando ofertada e realizada para atender as necessidades do aluno, levando em consideração suas especificidades, só traz benefícios para ele e o ambiente em que está inserido, é uma forma de incluir o aluno nesse ambiente heterogêneo.

Nessa perspectiva, Mendonça (2015) aponta o que acontece quando um aluno público-alvo da Educação Especial está inserido em uma escola regular:

A Educação Inclusiva como acontece dentro da escola regular tem inúmeras vantagens para o aluno com deficiência uma vez que ele está inserido num ambiente com indivíduos representativos da normalidade, e que poderão dentro de um ambiente de inclusão auxiliar o aluno deficiente na condução da aprendizagem. (MENDONÇA, 2015, p. 6).

As benéficas desse processo de inclusão, em um ambiente diversificado favorece não só o aluno público-alvo, mas os demais estudantes que fazem parte

desse ambiente, conviver com as diferenças, ser solidário, prestativo, aprender com esse aluno, compreender o que lhe é ensinado, qual seu ponto forte em relação a sua necessidade, ou seja, o sentido mais apurado. Convivendo com esse aluno, o estudante “sem deficiência” aprende como proceder quando encontrar um indivíduo com a mesma necessidade ao longo do percurso escolar.

A esse respeito Martins, Silva e Sachinski (2020) enfatizam:

[...] no âmbito educacional é possível compreender que o processo de inclusão deve propiciar uma ampliação de percepções de modo a envolver todos os alunos com plena participação encarando a realidade que mesmo com “diferenças” todos os alunos precisam de oportunidades e que são sujeitos de desenvolvimentos. (MARTINS; SILVA; SACHINSKI, 2020, p. 18).

Nesse sentido, podemos compreender o quão importante é esse processo de inclusão, tanto para os alunos público-alvo da Educação Especial quanto para os demais estudantes da sala de aula comum, conviver com as diferenças significa nos tornarmos no mundo diversificado em que vivemos, respeitando as peculiaridades de cada indivíduo, sabendo que não somos cidadãos seriados e sim únicos, cada um com a sua individualidade.

A Educação Especial é diferente da Educação Inclusiva. A primeira se refere a uma modalidade de ensino que, segundo Mendonça (2015, p. 2), é destinada “quando as pessoas sofrem de algum tipo de incapacidade intelectual ou física, as suas necessidades podem não ser satisfeitas pelo sistema educativo tradicional [...]”. Para Carvalho (2004, p. 81), “[...] a educação inclusiva pode ser considerada como um processo que permite colocar valores em prática, sem pieguismos, caridade, filantropia, pois está alicerçada em princípios que conferem igualdade de valor a todas as pessoas. Todas”.

Os termos utilizados para se referir à Educação Inclusiva podem ser diversos, o que não pode ser é a atitude das pessoas diante do processo de inclusão, ignorando quando um aluno público-alvo da Educação Especial ingressa na sala de aula comum e o professor não sabendo como proceder deixa-o excluído, mesmo que ele esteja em um ambiente inclusivo.

Conforme Mantoan (2003, p. 16), a educação inclusiva não é destinada apenas a alunos com deficiência e aqueles que apresentam alguma dificuldade ou atraso no ensino, mas a todos que estão inseridos no ambiente educacional e que necessitam de um “complemento” objetivando assim, compreender e internalizar o

que o professor ensina, e que não é compreendido, por diferentes fatores, haja vista que cada indivíduo tem a sua forma de apreender o que lhe é ensinado.

[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 2003, p. 16).

Nesse viés, Carvalho (2004) complementa:

[...] A interpretação equivocada de que inclusão diz respeito, apenas, a portadores de deficiência tem gerado inúmeras resistências, não só à sua presença nas classes comuns como e, principalmente, no que respeita à valiosa contribuição do saber e do saber-fazer historicamente acumulados pela Educação Especial. (CARVALHO, 2004, p. 84).

Nessa perspectiva, podemos compreender que tudo o que é considerado “fora do padrão”, causa exclusão. Os autores se referem não apenas aos alunos público-alvo da Educação Especial, mas aqueles estudantes que são excluídos por diferentes motivos, sejam pela classe social, pelo modo de se vestir ou pelo comportamento retraído que possuem, existem diferentes motivos para um aluno ser excluído no ambiente escolar. Mas, vamos nos ater à temática do texto, o que podemos fazer como sociedade para incluir de fato o aluno público-alvo da Educação Especial no ambiente escolar?

Carvalho (2004) aponta o caminho:

Igualdade de oportunidades, respeito às necessidades individuais, melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem (respostas educativas das escolas), melhoria das condições de trabalho dos educadores, maior participação das famílias e da sociedade em geral, remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação são outros princípios que devem ser seguidos para colocar-se em prática o que se concebe como sistemas educacionais inclusivos. (CARVALHO, 2004, p. 81).

A autora elenca inúmeros motivos para que a inclusão tão desejada e esperada aconteça efetivamente e, como podemos observar, são medidas palpáveis e realizáveis, o que falta é um olhar mais cuidadoso do poder público, porque não basta criar legislações inclusivas se essa inclusão de fato não ocorre, é preciso colocar em prática, somente dessa forma a inclusão acontece.

Esse processo envolve poder público, escola, família e sociedade, o que percebemos atualmente é que a sociedade só se preocupa com a temática da inclusão

quando tem na família um membro com alguma necessidade educacional especial, nesse momento, surgem as mobilizações e as vozes ecoam pelos “quatro cantos”, difundindo que é preciso melhorar as condições do atendimento ao aluno, quebrar as barreiras desse processo e ter professores especializados para atender os estudantes. A sociedade quando se une quebra barreiras, seja ela qual for.

Nesse sentido, Mendonça (2015) destaca a importância da escola inclusiva ressaltando que:

[...] o termo educação inclusiva supõe a disposição da escola de atender a diversidade total das necessidades dos alunos nas escolas comuns. Por isso, a inclusão pressupõe uma escola que se ajuste a todas as crianças, em vez de esperar que uma determinada criança com deficiências se ajuste a escola. (MENDONÇA, 2015, p. 4).

Nessa perspectiva, podemos observar ao nosso redor, seja na escola ou na universidade que os caminhos para a inclusão estão se formando, com pessoas cada vez mais preocupadas com aquelas que necessitam de um apoio ou de um auxílio para realizar tarefas no ambiente em que estão inseridos, e é isso que o AEE realiza nas escolas regulares quando atende o aluno na sua especificidade e quando o monitor entende o seu papel nesse processo e encontra caminhos para guiar o estudante a alcançar aquilo o que ele deseja, que às vezes é algo tão simples, como está incluído efetivamente nesse ambiente diversificado.

Na seção a seguir, será apresentado o Atendimento Educacional Especializado (AEE), fazendo uma caracterização de como esse serviço acontece, o que traz a legislação a nível estadual e nacional, bem como quem é o público-alvo do AEE, assim como os requisitos para atuar como professor do AEE.

2.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O Atendimento Educacional Especializado é um complemento ofertado na rede de ensino aos alunos público-alvo da Educação Especial e está presente na Constituição Federal (BRASIL, 1988) que assegura que ele deve ser dado preferencialmente em conjunto com o sistema regular de ensino aos “portadores de deficiência”.

Esse atendimento foi ampliado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 (BRASIL, 1996), quando estende o público-alvo a ser

atendido no AEE e evidencia que esse atendimento deve acontecer em todos os níveis, bem como etapas e modalidades a serem percorridas pelo aluno ao longo do seu processo escolar e acadêmico.

Outro documento que garante esse direito é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que assegura em seu Art. IV o “Atendimento Educacional Especializado”.

É preciso enfatizar também o Decreto 7611/2011 (BRASIL, 2011) em seu Art. 3º que elenca quais são os objetivos do Atendimento Educacional Especializado:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais, níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Nesse Decreto, fica assegurado à todas as pessoas com necessidades educacionais especiais que necessitam de apoio, sejam relacionadas à estrutura do ambiente, devendo fornecer condições de acessibilidade, no apoio especializado para atender as necessidades do aluno disponibilizando auxílio de um profissional de apoio/monitor quando necessário, assim como adaptar os materiais didáticos para atender de forma eficiente os anseios do aluno.

Vale ressaltar, que este Decreto “assegura” que as necessidades do aluno devem ser atendidas desde a educação infantil até o ensino superior, postas em prática, ou seja, é um trabalho em conjunto dos professores da Educação Especial, professores regentes da sala de aula comum e o ator principal desse contexto – o aluno -, porque ele melhor do que ninguém para pontuar a melhor forma de aprender e como aprender o que lhe é ensinado.

No tocante ao Acre, podemos destacar a Lei nº 2965, de 2 de julho de 2015, que traz em seu capítulo 1, Art. 2º e 3º as diretrizes do Plano Estadual de Educação que estabelece a redução das desigualdades educacionais e busca promover a inclusão, mas não cita como isso se dará de fato e de que forma, algo muito “superficial”.

No capítulo 1, Art. 2º cita quais as diretrizes do Plano Estadual de Educação:

IV – redução das desigualdades educacionais no Estado com a promoção da inclusão e ampliação das oportunidades, com ênfase no combate a todas as formas de discriminação;

ART. 3º V – promover a educação inclusiva, garantindo a todos o direito ao acesso à escola de qualidade, que atenda aos múltiplos interesses, necessidades e possibilidades de aprendizagem;

VI – promover a educação diferenciada que possibilite;

Ampliar as oportunidades de oferta da Educação Especial em qualidade, de acordo com as necessidades da demanda; (ACRE, 2015, p. 1-2).

A partir do que consta nessa diretriz, é possível refletir sobre o termo “redução” e “promover”, o primeiro dá a entender que, por meio da inclusão, as desigualdades educacionais desaparecerão, o que é algo equivocado, porque uma escola pode levantar a bandeira da inclusão, receber os alunos com alguma necessidade educacional, colocá-lo na sala de aula, porém a inclusão efetivamente não acontecer.

O segundo termo “promover”, que se refere à educação diferenciada. Por que diferenciada? Se é defendida a promoção da inclusão em um ambiente heterogêneo, fazendo com que as diferenças convivam no mesmo espaço. O que se nota, nessa legislação, é que a intenção é formidável, mas quando se lê com mais atenção, o que se percebe é que apenas existe para cumprir as formalidades e a lei. Ainda, presente nesta Lei está a meta 4 a ser alcançada até 2024 em que cita: “Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, [...] o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, [...]” (ACRE, 2015, p.14).

Outro documento que vale destacar sobre o assunto, no estado do Acre para o atendimento educacional especializado, é a Instrução Normativa Nº 001, de 30 de janeiro de 2018, que regulamenta as diretrizes pedagógicas e administrativas no tocante ao AEE. Em seu, Art. 1º consta a definição do AEE, “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e continuamente de forma a garantir [...]”.

Podemos perceber que esse documento é recente, datado de 2018, cuja finalidade foi regulamentar como deveria acontecer esse atendimento mediado pelo AEE nas escolas. Significa dizer que, o AEE é uma ponte imprescindível nesse processo de inclusão, quebrando as barreiras que se formam nessa perspectiva inclusiva – tentando – porque existem os incrédulos nesse caminho.

Uma ponderação feita por Araújo e Costa (2022, p. 150) corrobora com essa constatação a respeito de uma legislação “pobre” e que mais parece que foi copiada da legislação nacional sem nenhuma ressalva, “é um dos poucos documentos que

normalizam e definem como deve ser desenvolvido o trabalho da Educação Especial no Estado do Acre, bem como as atribuições para cada profissional que dela fazem parte”.

Ainda, conforme Araújo e Costa (2022, p.151), é preciso não só criar legislações que fiquem no papel, só para dizer que elas existem, é necessário sair do campo das ideias e das megalomias e focar na ação – na atitude – do que realmente é importante, ou seja, fazer a inclusão de fato acontecer oferecendo as ferramentas necessárias para que esse processo aconteça de forma efetiva e eficiente.

Nesse sentido, Turchiello (2014) faz uma ressalva:

É preciso compreender que o Atendimento Educacional Especializado difere do ensino escolar comum, sendo instituído como um serviço oferecido pela modalidade de ensino da Educação Especial. Nesse sentido, o AEE é organizado com vistas à eliminação de possíveis barreiras ao acesso, à permanência e à aprendizagem no ensino comum (TURCHIELLO, 2004, p. 35).

Autores como Araújo *et al* (2020) caracterizam o AEE como um serviço que é oferecido pela Educação Especial e que traz muitos benefícios como maior participação nas atividades escolares e o maior desenvolvimento dos alunos, tanto no aspecto social como intelectual. Souza (2015) foi mais enfática ao apresentar o AEE como uma garantia ofertada pela educação especial, cujo objetivo é eliminar as barreiras que existem ao longo da escolarização dos alunos atendidos pelo AEE.

Para Fávero, Pantoja e Mantoan (2007, p. 17), o AEE é um apoio e um complemento cuja finalidade é oferecer “aquilo que há de específico na formação de um aluno com deficiência”, sem que ele deixe de frequentar a sala de aula comum. Nesse dizer, é preciso pontuar que o aluno público-alvo da Educação Especial necessita do apoio do AEE para estar inserido na sala de aula regular, com os equipamentos necessários, de acordo com a especificidade do estudante, para que possa aprender o que o professor regente está ensinando, levando em conta sua capacidade e o seu ritmo de aprendizagem.

Nesse sentido, Cunha *et al* (2021, p. 50) apresentam o que na sua visão é a função do AEE, “O Atendimento Educacional Especializado – AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Nessa perspectiva, Araújo e Costa (2022) elencam mais uma função dentre as várias que o AEE promove:

O AEE dentre as várias funções tem como objetivo principal promover a acessibilidade escolar aos alunos que dela fazem parte garantindo condições de terem as mesmas oportunidades de acesso a aprendizado aos currículos, ambientes e funcionários da escola (ARAÚJO; COSTA, 2022, p. 149).

As inúmeras funções desenvolvidas e desempenhadas pelo AEE é o que o torna indispensável nos ambientes escolares regulares, porque tudo é pensado, articulado e praticado visando atender às especificidades dos alunos público-alvo da Educação Especial, porém nesse atendimento todos os alunos presentes na sala de aula são beneficiados, porque aprendem a conviver com o diferente ou o “não padrão” tão temido pela sociedade.

A esse respeito Fávero, Pantoja e Mantoan (2007) acrescentam que:

[...] Os demais alunos, sem deficiência, para conviverem com naturalidade em situações como essas, devem, se necessário, receber orientações dos professores sobre como acolher e tratar adequadamente esses colegas em suas necessidades (FÁVERO; PANTOJA, MANTOAN, 2007, p. 38).

É necessário destacar aqui, a rotulação utilizada para se referir às pessoas público-alvo da Educação Especial, termos como “normal”, “especial” e que, muitas vezes, são utilizadas de forma errônea, como se uma pessoa só por fazer parte do público-alvo da Educação Especial pudesse ser tachado como “anormal”. Existe sim, nesse público-alvo os que apresentam uma deficiência física e visível, e que tem as suas especificidades, porque possuem uma limitação na locomoção, agora “normais” é um termo que descaracteriza o indivíduo como pessoa.

Nesse sentido, enfatizamos que a diferença característica desse alunado é o que os torna únicos, haja vista que vivemos em uma sociedade diversa, a qual consiste em pessoas “normais”. Se entrarmos nesse viés, do que é compreendido por “normalidade”, percebemos que esse termo passa a ser utilizado quando vemos no outro algo que não existe em nós, ou seja, alguma particularidade incomum.

Já que chegamos nesse ponto, vamos caracterizar quem é o público-alvo do AEE, de acordo com a Resolução nº 4/2009 que traz em seu Art. 4º:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/ superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, p. 1)

Essa resolução, especifica as pessoas que podem frequentar a sala do AEE, com o intuito de, juntamente com o professor da Educação Especial, conhecer e aprender a manusear os recursos que venham a contribuir com o aprendizado do estudante em sala de aula. Apesar, do público atendido ser diversificado, por diferentes comprometimentos, esse ambiente trabalha com esse aluno de forma particular, explorando as suas habilidades, para isso desenvolve o seu potencial e utiliza caminhos que o façam aprender com mais facilidade.

Nesse caminho, destacamos uma fala de Cunha et al (2021) que exemplifica o que foi dito:

[...] A educação com esta metodologia de ensino deve ser constituída de salas de aula preenchidas com alunos normais e com alunos com deficiência, preparando a sociedade para a conscientização de que o Plano Nacional de Educação (PNE) tenha oportunidade de cumprir o papel de cidadão, fazendo com que os alunos normais, integrantes da sala de aula sejam conscientizados que a educação é direito de todos, participando do sucesso de superação dos alunos especiais (CUNHA et al, 2021, p. 52).

Ainda, segundo Cunha et al (2021), os alunos público-alvo da Educação Especial devem estar inseridos na sala de aula regular, convivendo com os demais alunos, chamados por ele de “normais”, participando ativamente da dinâmica que ocorre nesse ambiente, sendo incluídos de fato, na rotina escolar. A Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, tem esse intuito de trazer os alunos que carecem de algum atendimento especializado para o convívio dos demais, tornando esse espaço diversificado e inclusivo.

Na contramão dessa fala, temos a posição de Mantoan (2003, p. 13)

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças (MANTOAN, 2003, p. 13).

Para Turchiello (2014, p. 39), o AEE se caracteriza por ser um “conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade” que são ofertados de forma a complementar ou suplementar o aprendizado do estudante, oferecendo-lhe condições de acesso e permanência em sala de aula, convivendo e partilhando do mesmo espaço que os demais alunos “sem deficiência”. Nesse viés, para Fávero, Pantoja e Mantoan (2007, p. 27), o AEE “funciona em moldes similares a outros cursos que complementam os conhecimentos adquiridos nos níveis de ensino básico e superior, como é o caso dos cursos de línguas, artes, informática e outros”.

Diante do que foi exposto até o momento, podemos ter a noção do quanto importante é o trabalho realizado pelo AEE nas escolas, mesmo diante das barreiras impostas por aqueles que acreditam que o AEE só atende pessoas “doidas” ou “deficientes”, e qual pai ou mãe quer ter seu filho vinculado nesse ambiente? Então, é preciso desmistificar, abrindo os olhos das pessoas para o novo e o complexo:

Como é possível perceber, o campo de atuação da educação especial na perspectiva inclusiva e, conseqüentemente, do AEE é bastante amplo e complexo, pois com tantas especificidades, faz-se necessário muito investimento em recursos humanos, materiais e financeiros, bem como a parceria entre o Estado e os diversos setores da sociedade (ARAÚJO *et al*, 2020, p. 74).

Ainda nesse viés, o AEE “apresenta uma gama de complexidades”, que devem ser identificadas e trabalhadas visando atender às necessidades dos alunos público-alvo da Educação Especial, haja vista que todo o processo realizado pelo AEE deve ser elaborado cuidadosamente sempre levando em conta as particularidades do aluno, já que são pessoas diferentes, mesmo que apresentem a mesma limitação (ARAÚJO *et al*, 2020, p. 76).

Após caracterizar o AEE e quem perante a legislação é o seu público-alvo, vamos nos debruçar um pouco a conhecer um personagem fundamental nesse processo de inclusão que é o professor do AEE. Vamos apresentar o que existe na Resolução nº 4/2009, em seu Art. 12 que trata sobre: “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”.

Logo adiante, nessa resolução em seu Art. 13 são elencadas as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimento aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 3).

O professor do AEE, além dessas inúmeras tarefas que realiza, tanto na sala de aula junto ao professor regente, quanto na sala de recursos multifuncionais (SRM), precisa ter um olhar mais apurado e cuidadoso, para identificar no aluno e com o aluno a melhor forma de auxiliá-lo, oferecendo-lhe os recursos e serviços que necessita para que ele aprenda da melhor forma possível, atendendo a sua particularidade.

Cunha et al (2021) dão o mérito ao professor do AEE colocando-o como uma ponte entre o aluno e o professor da sala de aula, uma vez que ele passa a ter contato mais direto com o professor especialista que está sempre buscando atender às necessidades do aluno de forma a fazê-lo mais independente e participativo. Além do mais, o professor do AEE tem melhor qualificação para atender o aluno e dispõe de um tempo maior de dedicação ao estudante, buscando investigar com um olhar mais cuidadoso o que esse indivíduo necessita para desenvolver suas habilidades.

O Atendimento Educacional Especializado, apesar de não ser obrigatório e sim preferencial, é uma forma do aluno público-alvo da Educação Especial ter seu direito ao ensino de qualidade garantido, buscando atender às suas especificidades, tendo respeitada a sua limitação, e valorizado o seu potencial em uma área específica, esse apoio que o AEE realiza com esses alunos só é possível porque é feito de forma conjunta entre escola e família.

Conforme explicamos neste estudo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um complemento ofertado nas redes de ensino aos alunos público-alvo da Educação Especial. No ensino superior à oferta do atendimento a este

público, se dá com o auxílio dos Núcleos de Apoio à Inclusão. Sobre isso, propomos uma breve explicação.

2.2.1 Caracterizando os Núcleos de Apoio

Nesta subseção, o objetivo é fazer a caracterização dos Núcleos de Apoio à Inclusão, apresentando o seu papel nas universidades, assim como o documento norteador que estabeleceu a criação desses Núcleos nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Os Núcleos de Apoio/Acessibilidade surgiram e consolidaram-se através do Programa Incluir (2013), cujo objetivo era possibilitar aos alunos público-alvo da Educação Especial condições de acessibilidade e permanência dentro das universidades, eliminando as barreiras que impedissem esse alunado de frequentar o ensino superior. Conforme apontam Ciantelli e Leite (2016), esse programa foi um divisor, pois possibilitou que os estudantes público-alvo da Educação Especial pudessem estar nas universidades podendo ter as condições de permanência e êxito na sua trajetória acadêmica.

[...] o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, criado em 2005 pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Superior (SESU) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Sua meta pautou-se no desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade essencialmente na IFES, buscando o pleno desenvolvimento acadêmico de estudantes com alguma deficiência (CIANTELLI; LEITE, 2016, p. 416-417).

No início de sua implantação e consolidação entre 2005 e 2011, o Programa aconteceu através de chamadas públicas, as IFES se inscreviam para participar com o intuito de ofertar aos alunos ingressantes na universidade condições de acesso e permanência, porém a partir de 2012, o Programa passou a abranger todas as IFES com a finalidade de assegurar que todos os acadêmicos pudessem ter o direito de frequentar e ter os recursos e serviços necessários de forma que atendessem a sua particularidade.

De acordo, com um dos editais publicados para o Programa Incluir de 2010, os Núcleos de apoio eram caracterizados como espaços, que contavam com um responsável incumbido das demandas e por difundir entre os diferentes setores da

universidade ações que promovessem a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial.

[...] compreende-se por Núcleos de Acessibilidade, a constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos da instituição para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área (BRASIL, 2010, p. 52).

O Programa Incluir surgiu visando atender às especificidades de cada aluno que ingressasse na universidade e encontrasse nela barreiras, seja qual fosse, através dos Núcleos de Apoio, que seriam os encarregados de promover a inclusão dos alunos no espaço acadêmico. O documento norteador que consolidou a criação dos Núcleos de Apoio estabeleceu como seu principal objetivo:

[...] fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (BRASIL, 2013, p. 3).

De acordo com o que preconiza esse programa, os Núcleos de Apoio devem oferecer aos acadêmicos condições de permanência nas universidades, atendendo de forma particular a necessidade de cada estudante, uma vez que cada um, mesmo que possua a mesma deficiência, como por exemplo, a visual, necessitam de recursos, serviços e estratégias diferentes para que dessa forma possa haver inclusão nesse espaço.

Além do Programa Incluir, destacamos também o Decreto N° 7611, de 17 de novembro de 2011, que em seu Art. 5° garante os Núcleos de Apoio dentro das universidades como uma forma de assegurar aos alunos o seu direito de estar e permanecer nesse espaço, o que lhe é garantido na legislação. Conforme estabelece esse artigo:

Art. 5° Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (BRASIL, 2011).

Como podemos observar, diante do que trazem esses documentos que garantem os Núcleos de Apoio na universidade, o objetivo é que os acadêmicos ao ingressarem no ensino superior tenham o seu direito de estar ali garantido, que as barreiras existentes e as que surgirem ao longo desse processo sejam eliminadas através de ações que visem incentivar, acompanhar e atender os anseios e as necessidades dos alunos para que eles permaneçam na graduação durante todo o curso.

Melo e Araújo (2018 p. 63) enfatizam que “[...] não basta apenas institucionalizar o Núcleo de Acessibilidade com a finalidade de eliminar as barreiras [...] se não forem dadas as condições objetivas para garantir a sua permanência com êxito[...]”. Diante dessa ponderação, é preciso refletir sobre as ações que os Núcleos devem desempenhar com vista a atender o seu público-alvo, averiguando a necessidade de cada estudante, assim como qual recurso ou serviço esse acadêmico necessita para seguir o seu percurso na universidade.

O Programa Incluir (2013) apresenta alguns serviços que devem ser ofertados pelos Núcleos de Apoio com o objetivo de proporcionar aos alunos independência e interação, além principalmente de promover a inclusão no ambiente universitário.

Dentre os recursos e serviços de acessibilidade disponibilizados pelas IES, destacam-se o tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete, equipamentos de tecnologia assistiva e materiais pedagógicos acessíveis [...] cabe às IES a responsabilidade pelo provimento destes serviços e recursos em todas as atividades acadêmicas e administrativas (BRASIL, 2013).

Além destes elencados pelo Programa, Martins (2022) destaca alguns serviços fundamentais no processo inclusivo do estudante na universidade, visando assegurar a sua participação e permanência no ensino superior.

[...] temos a função dos Núcleos de Acessibilidade exercendo um papel crucial nesse processo, tanto na promoção de programas, monitorias e tutorias, projetos de extensão que contemplem os cursos de formação nas áreas como Libras e braille, dentre outros, para complementar as formações iniciais dos docentes e discentes, tanto do Ensino Superior quanto na Educação Básica (MARTINS, 2022, p. 118).

Nessa perspectiva, a autora ressalta a importância dos Núcleos de Apoio nas universidades, porque além de proporcionar aos alunos os recursos e serviços que eles necessitam para seguir seu percurso acadêmico, os Núcleos também oferecem cursos aos alunos e professores da instituição, bem como a comunidade externa.

Dessa forma, podemos pontuar não somente a inclusão dos alunos público-alvo, como também por parte dos docentes o que é fundamental.

Nesse sentido, podemos ressaltar que os Núcleos de Apoio estão investindo em formação para os docentes, principalmente aqueles que tem em sua sala de aula alunos público-alvo da Educação Especial, dessa maneira os professores podem se comunicar diretamente com o aluno sem precisar de intermediários, o estudante é acolhido e percebe nesse docente a preocupação em relação ao seu aprendizado.

Os Núcleos de Apoio contam com uma equipe diversificada, cujo objetivo é atender o seu público-alvo, visando identificar a necessidade do aluno em relação a recurso e serviço que venha a atender a sua especificidade, fazendo assim com que haja inclusão. Ciantelli e Leite (2016) pontuam que, além do coordenador que desempenha a função de responder pelas ações do Núcleo de Apoio, esse espaço conta com outros profissionais como:

Além dos coordenadores, a equipe do núcleo de acessibilidade conta com outros profissionais atuantes, destacando-se os Intérpretes de Libras e os bolsistas universitários, seguidos por pedagogos, psicólogos, fisioterapeutas e tradutores, em menor proporção, outros profissionais de diferentes áreas podem ser encontrados (CIANTELLI; LEITE, 2016, p. 419).

Diante do exposto pelas autoras, podemos constatar que os Núcleos de Apoio são imprescindíveis no processo de inclusão dos estudantes, pois são eles os responsáveis por promover o acesso e a permanência dos alunos no âmbito acadêmico, proporcionando a experiência bem como permanência de estar de fato incluído em um espaço heterogêneo.

Conforme Ciantelli e Leite (2016, p. 417), “[...] os núcleos de acessibilidade existentes em diferentes regiões do país se mostram como uma resposta das IES para dar suporte educacional e social para essa demanda populacional”. É importante ressaltar que esses núcleos são os meios através dos quais os alunos podem estar presente nas universidades, porque além de disponibilizar os recursos, também buscam traçar estratégias para que os estudantes público-alvo sejam inseridos no espaço acadêmico, participando e convivendo com os demais que integram esse espaço.

Depois de fazermos a caracterização dos Núcleos de Apoio de forma ampla, destacaremos, o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), esse espaço que se localiza na Universidade Federal do Acre (UFAC), lócus desta pesquisa. O NAI, assim como os

demais Núcleos de Apoio, tem por objetivo atender os alunos público-alvo da Educação Especial que ingressam no ensino superior, ofertando os recursos, serviços e eliminando as barreiras que venham a surgir durante o percurso acadêmico do estudante.

Oliveira e Magalhães (2019) destacam o surgimento do NAI, evidenciando o quão recente é esse espaço e como esse Núcleo tem um papel importante na Ufac, uma vez que é através dele que é dado o pontapé inicial para que a inclusão aconteça na universidade.

Visando dar resposta à legislação vigente e às suas diretrizes institucionais, a UFAC criou no ano de 2008 o NAI, através da Resolução Reitoria nº 14, de 30 de abril de 2008, homologada pela Resolução CONSU nº 10, de 18 de setembro de 2008. Não diferente dos demais núcleos instalados nas instituições de ensino superior do Brasil, o NAI é uma unidade administrativa de apoio e assessoramento técnico-pedagógico aos estudantes, público-alvo da educação especial da UFAC, vinculado à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES) (OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2019, p. 6-7).

Corroborando com o que trazem Bezerra e Martins (2013, p. 9), a essência do NAI dentro da Ufac no atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial “[...] slogan é “promovendo a acessibilidade na UFAC”, tendo como missão dar suporte técnico e didático-pedagógico aos alunos com necessidades educacionais especiais que frequentam a universidade”.

Diante do que as autoras apresentam, é impossível não refletir sobre a presença e a ausência do NAI na universidade. Como podemos perceber, os Núcleos de Apoio são os responsáveis pelo processo inclusivo no espaço acadêmico, possibilitando que os alunos possam frequentar esse espaço e ter condição de permanência e êxito durante o seu percurso na academia.

Oliveira (2020) ressalta o papel que o NAI deve desempenhar com vista a atender os alunos público-alvo da Educação Especial, no processo inclusivo e na eliminação de barreiras existentes no âmbito acadêmico, que atrasam ou impedem que esse alunado alcance êxito no seu processo educacional.

Compete ao NAI a adoção de medidas de assessoramento e apoio específico para garantir as condições de acessibilidade necessárias à plena participação e autonomia dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, a finalidade do NAI prevê formas de atuações que visam tornar a UFAC inclusiva através do ingresso e permanência com êxito dos estudantes com deficiência, bem como, contribuir na caminhada profissional de servidores com deficiência da instituição (OLIVEIRA, 2020, p. 96).

Nessa perspectiva, de tornar a Ufac um espaço inclusivo, o NAI é o responsável por traçar estratégias, seja na elaboração de recursos didáticos que venham a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, seja na disponibilização de serviços como a monitoria, tutoria, Libras e Braille e seja principalmente na eliminação das barreiras arquitetônicas, físicas, comunicacionais e principalmente as atitudinais das quais não depende apenas do NAI eliminá-las.

Os Núcleos de Apoio são de fundamental importância para o processo de inclusão e permanência do estudante público-alvo da Educação Especial, promovendo o acesso e oferecendo ao estudante as ferramentas necessárias para o seu percurso e êxito acadêmico, assim como a formação de docentes para que possam incluir o aluno em sua aula, se comunicando diretamente com ele, sem necessitar de pontes para isso (OLIVEIRA, 2020; MARTINS, 2022).

2.3 MONITORIA DESTINADA AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A monitoria especial e/ou inclusiva é um apoio que acontece por meio das instituições de ensino para auxiliar os alunos público-alvo da Educação Especial no tocante às barreiras que surgem no ambiente escolar. Esse serviço de monitoria é uma ramificação do AEE, já que o estudante que atua como monitor tem apenas a função de auxiliar o aluno nas dificuldades encontradas nesse percurso e não atuar como um professor da Educação Especial.

A monitoria inclusiva, ainda é pouco conhecida e as publicações sobre essa temática são bem escassas, como aponta Trindade (2022) e Fonseca e Bridi (2016). Corroborando com essa lacuna, Fonseca (2016, p. 23) complementa que “[...] pode-se perceber também a ausência de publicações no que se refere ao profissional de apoio/monitor, pois a previsão desse profissional em âmbito legal e a presença dele dentro da escola é muito recente”.

Fonseca e Bridi (2016, p. 6) enfatizam o que preconiza a legislação, que cita de forma clara o profissional de apoio/monitor e qual função de acordo com os documentos legais ele precisa exercer como consta na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que prevê:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (BRASIL, 2008, p. 13)

Nesse documento é usado o termo “monitor”, já na Nota Técnica SEESP/GAB Nº 19/2010 consta “profissional de apoio” para se referir ao mesmo indivíduo:

Dentre os serviços da educação especial que os sistemas de ensino devem prover estão os profissionais de apoio, tais como aqueles necessários para promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção (SEESP/GAB nº 19/2010, p. 2).

Na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), (BRASIL, 2015) é usado o termo “profissional de apoio escolar”, assim como nos documentos citados é descrita a função que essa pessoa precisa desempenhar junto ao aluno no âmbito escolar ou acadêmico, uma vez que esse serviço necessita acontecer desde a educação infantil até o ensino superior com o objetivo de oferecer aos estudantes as condições para que permaneçam nesses espaços.

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

Nesses documentos, esse profissional recebe um termo, que se refere à função que ele exerce, porém antes disso a nomenclatura utilizada era “profissionais da educação” como cita a Resolução nº 4/2009 e “serviços de apoio” trazido na LDBEN 9394/96. Apesar da definição mudar ao longo do tempo, a definição das tarefas que o profissional de apoio precisa exercer junto ao aluno com necessidades educacionais permaneceram as mesmas.

Na percepção de Fonseca e Bridi (2016, p. 6), antes da aprovação da PNEEPEI (BRASIL, 2008), o profissional de apoio se detinha aos cuidados e ações pedagógicas com o aluno e que, depois de 2008, isso se reverteu ao cuidado e monitoria. Em oposição a isso, Trindade (2022, p. 34) aponta que “[...] apesar de as políticas públicas indicarem que o papel do profissional de apoio/monitor escolar é

auxiliar alunos na alimentação, higiene e locomoção, suas funções vão para além disso.”

Nesse sentido, Oliveira e Magalhães (2019, p.13) constataram em sua pesquisa que “o trabalho do monitor da UFAC, tem por finalidade auxiliar nas atividades acadêmicas dos estudantes com deficiência, que necessitam de subsídio para desempenhar satisfatoriamente suas atividades estudantis”. O papel do monitor junto ao aluno é ser um facilitador no seu processo de aprendizagem, isso não quer dizer fazer pelo aluno, mas sim oferecer condições que facilitem o seu aprendizado, haja vista que cada aluno necessita de ferramentas diferentes para aprender.

Na legislação (SEESP/GAB nº 19/2010), a função que o monitor precisa desempenhar junto ao aluno é clara, porém não é especificado o perfil desse sujeito. O que é possível subentender é que esse monitor tem que atuar junto ao professor da educação especial como um auxiliar. Fonseca (2016) faz uma observação nesse sentido:

Outra observação quanto aos documentos legais e normativos refere-se à falta de especificação de quem é esse sujeito que atua enquanto profissional de apoio/monitor. Estar como profissional de apoio/monitor não envolve profissão regulamentada e não constitui um campo de saber específico, mas sim uma função dentro do contexto escolar, podendo esta ser exercida por profissionais de diferentes áreas (FONSECA, 2016, p. 76).

Os monitores que atuam junto aos alunos do ensino básico geralmente são contratados pela escola, que na maioria das vezes dá preferência para aqueles que são formados na área da Educação Especial, por entender que esse indivíduo já tem uma formação para trabalhar com as especificidades desse aluno. Já no ensino superior, a monitoria é exercida por estudantes de graduação, que atendem alunos da própria instituição com necessidades educacionais, como afirma Oliveira e Magalhães (2019, p. 8), “As bolsas de estudo/monitoria são concedidas aos estudantes da UFAC, para que possam servir de auxílio a esse público no processo de ensino e aprendizagem.”

Nesse sentido, Trindade (2022) constata que:

Desse modo, percebemos que, o fato das profissionais de apoio/monitoras escolar serem estudantes e futuras professoras de Educação Especial, pode contribuir para que a escola entenda ser possível delegar à estas profissionais tarefas pedagógicas que vão para além de sua função, como adaptar atividades ou até mesmo levar atividades extras para seus alunos em processo de inclusão (TRINDADE, 2022, p. 29).

Os monitores precisam atuar em conjunto, com o professor regente e o professor do AEE, quando for o caso, buscando desenvolver estratégias eficazes para a inclusão e o aprendizado do aluno público-alvo da Educação Especial. O professor regente não tem que deixar para o monitor o papel que cabe a ele desempenhar junto ao aluno. O que se constata, em alguns momentos é que o professor não se sente preparado para ter em sala de aula um aluno com necessidades educacionais, e quando isso acontece, recorre ao monitor para fazer essa ponte com o aluno.

Trindade (2022, p. 33) pondera que “O aluno em processo de inclusão também é aluno da turma como os demais, também é aluno da professora e da escola como um todo, não somente da profissional de apoio/monitora escolar que acompanha ele na escola”. Nessa perspectiva, Oliveira e Magalhães (2019) ressaltam que em hipótese nenhuma o monitor pode substituir o professor em suas atividades, apenas auxiliá-lo nas estratégias para atender o aluno com necessidades educacionais.

Os documentos normativos vigentes, especificam a função que o monitor precisa exercer, porém a função que realiza no ambiente escolar é o mais variada, desde cuidados relacionados à locomoção e higiene até reforçar o conteúdo que o professor ministrou em sala de aula, uma atribuição que necessita ser desempenhada pelo regente que é mais preparado que o monitor para sanar as dúvidas e internalizar no estudante o que lhe foi ensinado.

Oliveira e Magalhães (2019, p. 14) evidenciam o trabalho desenvolvido pelo monitor a nível superior:

Sobre o trabalho desenvolvido pelo monitor em sala de aula, no geral são: providenciar as reproduções dos textos e resumos, gravação das aulas expositivas e dialogadas, audiodescrição de imagens ou vídeos, assim como, auxiliar na escrita, leitura e digitação de atividades, bem como, acompanhar o estudante com dificuldade de locomoção em espaços da instituição, sendo os mais comuns: restaurante universitário, reprografias e banheiros, entre outros (OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2019, p. 14).

Vale salientar que, nesse caso, o monitor que atua com o estudante público-alvo da Educação Especial é também um aluno da instituição, que desenvolve essa monitoria no contraturno, quando não faz parte do mesmo curso que o monitorado. A depender da necessidade do acadêmico, o monitor desenvolve as atividades junto ao aluno em sala de aula, dando apoio naquilo que ele apresenta dificuldade.

Nesse contexto, o monitor além de desempenhar com o estudante aquilo que ele necessita para evoluir academicamente nesse ambiente, acaba por se beneficiar quando tem a possibilidade de vivenciar ainda na universidade as práticas inclusivas que visam atender às particularidades de cada aluno. Nesse sentido, a monitoria inclusiva se torna uma via de mão dupla, na qual o monitorado é acompanhado por esse estudante em formação auxiliando-o na sua trajetória acadêmica e do outro lado o monitor aprende na prática como proceder quando possuir em sua classe um aluno público-alvo da Educação Especial.

Em relação ao ensino básico, a função desempenhada pelo monitor, abrange aspectos mais ligados à educação, como aponta Fonseca (2016):

A escola demandava ao profissional de apoio/monitor uma função/responsabilidade pedagógica e uma autoridade sobre aqueles que desenvolviam suas atividades em sala de aula, uma vez que “supervisionávamos” os planejamentos dos professores (FONSECA, 2016, p. 16).

Nesse apontamento, o monitor além de exercer as funções previstas e estabelecidas, também tinha o papel de atuar como professor do estudante, o que não é sua função, caracterizando assim desvio da função. O professor que atua na sala de aula comum, diante de uma barreira junto ao aluno que necessita de acompanhamento, enxerga na figura do monitor que está presente em sala um “salvador”, para lhe socorrer quando ele não se sentir confortável ou não saber como proceder com o estudante, para eliminar as dificuldades que surgem nesse processo.

Ainda nessa perspectiva, Trindade (2022) reforça que não cabe ao monitor a função de professor:

[...] o monitor ou profissional de apoio não deve realizar a função docente nem da professora regente, nem da professora de Educação Especial. Seu trabalho é acompanhar e auxiliar o aluno em processo de inclusão em suas atividades diárias, para que ocorra de forma mais satisfatória a aprendizagem e inclusão deste aluno no espaço escolar (TRINDADE, 2022, p. 26).

O professor regente, não deve atribuir ao monitor uma responsabilidade que é sua, e entender que esse é o seu papel nesse ambiente – nesse processo de inclusão -, porque se não fosse dessa forma, a inclusão não teria sentido nesse contexto. Essa “apreensão” e esse “nervosismo” diante de um aluno que apresenta suas especificidades não são compreensíveis, já que é oferecido a esse professor a

formação continuada e ele tem formas de se preparar para atuar diretamente com o estudante, através de uma gama de cursos que são oferecidos nessa temática.

Diante do processo de inclusão que acontece nas escolas, o professor que atua em sala de aula comum, precisa procurar se qualificar de como proceder com alunos público-alvo da Educação Especial para que ele possa se dirigir diretamente ao aluno, sem que seja preciso recorrer para isso à figura do monitor ou professor do AEE, já que eles são os coadjuvantes nesse processo e o papel que eles desempenham em nenhum momento deve substituir o exercido pelo professor regente.

3 CAMINHO METODOLÓGICO

Neste momento, apresentaremos os caminhos metodológicos que contribuíram para o prosseguimento deste trabalho, possibilitando assim traçarmos estratégias e metas para alcançar o que propomos no início desta pesquisa.

Esta pesquisa, é de natureza aplicada, e quanto aos objetivos se enquadra na categoria descritiva e exploratória. De abordagem qualitativa, e os procedimentos adotados contaram com a revisão bibliográfica e pesquisa de campo que aconteceu através da entrevista semiestruturada, com indivíduos que atuaram como monitores inclusivos durante a graduação no curso de Letras Libras da UFAC. Para a análise dos dados recorreu-se a Bardin (2016) para analisar a fala dos participantes.

3.1 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA

A definição de pesquisa, segundo Gil (2002, p. 17) “[...] o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Esta pesquisa tem exatamente esse intuito, obter respostas ainda vagas, que necessitam de um aprofundamento acerca de como o monitor contribui para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Para este trabalho, adotou-se a pesquisa de natureza aplicada. Gil (2002, p. 17) se refere a este tipo de pesquisa como “aplicada”, a qual é caracterizada como “[...] o desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficiente ou eficaz”. Neste tipo de pesquisa, o pesquisador tem por objetivo contribuir através de seus estudos, visando não apenas gerar conhecimento, mas sim contribuir de forma prática para que seu estudo possa ser aplicado gerando melhoria em determinada área de conhecimento.

Neste tipo de pesquisa, o pesquisador utiliza materiais produzidos por outras pessoas que levantaram hipóteses sobre alguma temática e que em um determinado momento servirá de embasamento para a produção de um novo conhecimento cuja finalidade é aplicar na prática o que até então só existia na teoria. Segundo Gil (2002, p. 17), as pesquisas caracterizadas como “puras” e “aplicadas” são indissociáveis, uma vez que uma depende da outra para existir.

Os objetivos desta pesquisa serão alcançados de duas formas. A primeira se dará de forma descritiva, que conforme a visão de Gil (2002, p. 42) é caracterizada como “[...] a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Conforme a caracterização, feita pelo autor, esse tipo de pesquisa visa descrever o objeto de estudo, no caso desta pesquisa esse objetivo será alcançado por meio dos indivíduos que já atuaram como monitores, então eles têm respaldo e experiência para compartilhar as suas vivências enquanto monitores.

A segunda forma de atingir o objetivo desta pesquisa será de maneira exploratória. Conforme Gil (2008) esta pesquisa tem como principal finalidade:

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores [...] envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. (GIL, 2008, p. 27)

Esse objetivo será alcançado com essa finalidade, preencher lacunas em pesquisas já realizadas que não foram aprofundadas e discorrem o tema de forma superficial e levantar hipóteses sobre essa temática pouco explorada no âmbito acadêmico, para que os futuros pesquisadores que se interessem por esse assunto possam dar a sua contribuição, dando respaldo para o que já foi feito ou sanando outros questionamentos que forem surgindo no decorrer do tempo.

Para esta pesquisa foi adotada a abordagem qualitativa que, segundo Lüdke e André (2018, p. 12), “[...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, pelo trabalho intensivo de campo”. Partindo dessa premissa, o pesquisador sai do campo teórico para emergir na prática, tudo aquilo que internalizou através das pesquisas e leituras sobre a temática.

Nesse momento, o pesquisador tem a chance de responder a todos os questionamentos existentes sobre o tema, ou seja, sanar as indagações que o fizeram optar por esse assunto, e até mesmo levantar hipóteses que, a princípio passaram despercebidas, porque o foco da pesquisa estava definido e delimitado como certo.

Na abordagem desta pesquisa, o foco foi a entrevista semiestruturada, com entrevistados que já atuaram como monitores por um longo período e vivenciaram na

prática, os desafios e recompensas que essa função traz, enquanto pessoas e futuros docentes atuando com alunos público-alvo da Educação Especial.

Por meio da entrevista semiestruturada, o pesquisador dispensa um roteiro fiel e pode, quando necessário, fazer as pontuações pertinentes, a fim de sanar suas dúvidas, sempre de uma forma aprazível e natural sem impor ao entrevistado nenhuma regra ou imposição (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 40).

Esta pesquisa foi realizada de duas formas. A primeira por meio da revisão bibliográfica, que consiste na consulta de materiais já existentes e que deram respaldo para a pesquisa realizada. Esses materiais consultados estão disponíveis em forma de livros e artigos científicos (GIL, 2008, p. 50).

Ainda conforme Gil (2008, p. 50), “[...] embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas [...]”. Essa afirmativa corrobora a importância das pesquisas, que é por meio delas que podemos dar o ponto de partida em novas indagações que surgem e que nos fazem debruçar sobre novas descobertas.

A segunda parte desse procedimento ocorreu por meio da pesquisa de campo que se deu através da entrevista semiestruturada, tendo como participantes os sujeitos que já atuaram como monitores inclusivos, enquanto acadêmicos da graduação.

Para Gil (2002, p. 53), “[...] no estudo de campo, estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação entre seus componentes. [...] tende a utilizar muito mais técnicas de observação[...]”. Nesse tipo de pesquisa, é necessário ter delimitado, tanto os sujeitos do estudo bem como se dará essa observação no ambiente determinado, e ter traçado como acontecerá o final desse procedimento, que tanto pode ser feita por meio de questionário ou entrevista.

Ainda conforme Gil (2002, p. 53), “[...] basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo [...]”. Os sujeitos participantes da pesquisa, precisam ter familiaridade com a temática, acrescentando suas experiências, desafios, aprendizados, contribuições e suas perspectivas em relação ao que pode melhorar na sua área de interesse ao longo do tempo.

3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

A coleta de dados deste trabalho, se deu por meio da entrevista semiestruturada e a análise dos dados obtidos foi realizada através da análise de conteúdo de Bardin (2016).

A entrevista é definida como sendo uma técnica na qual o pesquisador se dirige ao pesquisado e lhe direciona perguntas, a fim de sanar lacunas existentes na sua pesquisa. Esse contato direto com o sujeito objeto do seu estudo é caracterizada como uma forma de interação social (GIL, 2008, p. 109).

Portanto, por meio da entrevista podemos aprender com o indivíduo que já atuou como monitor inclusivo, como melhorar a metodologia que utilizamos para auxiliar os alunos que necessitam de um olhar diferenciado para atingir os seus objetivos, de que forma podemos fazer as adaptações necessárias e que ainda não vislumbradas porque não estão diante dos nossos olhos.

A entrevista realizada, buscou traçar o perfil dos participantes através do questionário, buscando saber se eles já possuíam outra graduação, especialização na área da Educação Especial e quanto tempo atuaram como monitores inclusivos. O roteiro de perguntas, teve como foco averiguar como o monitor atua junto ao aluno, quais estratégias utiliza, os desafios encontrados dentro e fora de sala de aula, como é oferecido esse serviço na universidade e como acontecem às formações para desenvolver uma monitoria que venha a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem do acadêmico. Por fim, buscou-se saber o papel do NAI e como ele contribui, tanto para o serviço de monitoria quanto para atender os alunos público-alvo da Educação Especial.

3.3 LOCO E SUJEITOS DA PESQUISA

Para esta pesquisa, o ambiente de interesse foi o curso de Letras Libras da Universidade Federal do Acre (UFAC) que atende alunos público-alvo da Educação Especial com o auxílio de monitores inclusivos que visa integrar e auxiliar os estudantes no seu percurso acadêmico. Vale destacar que, apesar do curso formar futuros professores de Libras, a clientela de alunos é diversificada, não contando apenas com alunos surdos como também estudantes com outras especificidades.

Foram entrevistados, cinco monitores que já atuaram no curso de Letras Libras, e que permaneceram nessa função por um tempo considerável, em que puderam vivenciar na prática uma experiência enriquecedora e podemos dizer também transformadora, tanto como pessoa quanto futuros professores que terão em sala de aula estudantes com e sem deficiência, além, é claro, de auxiliar o aluno público-alvo da Educação Especial no seu trajeto acadêmico, contribuindo assim para o processo de ensino-aprendizagem do estudante.

3.4 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

No momento, em que foi aceito o tema desta pesquisa para a realização deste trabalho definiu-se também que a melhor maneira para a sua contribuição para futuras pesquisas seria a entrevista com monitores inclusivos que atuaram com alunos público-alvo da Educação Especial. A partir de suas experiências e vivências nesse serviço que, além de contribuir com o aprendizado dos alunos, contribui para o aprendizado dos monitores, que ao se deparar em uma sala de aula com um aluno com deficiência saberá como proceder, incluindo-o na sua aula.

Para a realização da entrevista, de início tínhamos decidido que seriam cinco monitores que atuaram entre o período de 2018 a 2021 e que tivessem permanecido nessa função por no mínimo dois anos. Porém, ao entrarmos em contato com alguns monitores para sabermos se participariam desta pesquisa, alguns no primeiro momento se mostraram solícitos e dispostos a participar, mas depois não responderam mais as nossas mensagens.

Diante disso, tivemos que abrir o leque de outras possibilidades para a realização da entrevista. Decidimos ampliar o período em relação aos anos e de monitoria, de acordo com os monitores que realmente se dispuseram a participar e participaram. Dito isso, esta pesquisa entrevistou cinco monitores inclusivos que atuaram entre o período de 2014 a 2021 e que ficaram nessa função por no mínimo um ano.

Para resguardar a identidade dos participantes desta pesquisa, a partir de agora vamos nos referir a eles como MI1 (monitor inclusivo um) e assim com os demais indivíduos. No primeiro momento da entrevista, aplicamos o questionário para traçar o perfil dos entrevistados, o qual apresentaremos a seguir.

MI1 ingressou no curso de Letras Libras no ano de 2014 e concluiu em 2021. Possui 43 anos e é formado também em História, além de possuir especialização na área de Educação Especial. Antes de se tornar monitor/a **já havia** tido contato com alunos com deficiência e durante a graduação atendeu apenas um/a acadêmico/a cuja deficiência era cognitiva. MI1 atuou como monitor/a durante seis anos.

MI2 iniciou o curso de Letras Libras em 2017 e concluiu em 2021. Possui 33 anos e não possui outra graduação, porém já tem especialização na área de Educação Especial. Antes de se tornar monitor/a **não havia** tido contato com alunos com deficiência e ao longo da graduação atendeu apenas um/a estudante com deficiência intelectual. MI2 atuou como monitor/a durante três anos.

MI3 ingressou no curso de Letras Libras em 2016 e concluiu em 2019. Tem 48 anos e é formado/a também em Pedagogia, além de possuir especialização na área de Educação Especial. Antes de se tornar monitor/a **já havia** tido contato com alunos com deficiência e no decorrer da graduação atendeu dois estudantes, um com deficiência auditiva (com quem permaneceu por maior período) e outro com Síndrome de Down. MI3 atuou como monitor/a durante dois anos e meio.

MI4 iniciou o curso de Letras Libras em 2015 e concluiu em 2019. Possui 25 anos e não possui outra graduação, mas já tem especialização na área de Educação Especial. Antes de se tornar monitor/a **já havia** tido contato com alunos com deficiência e durante a graduação atendeu apenas um/a acadêmico/aa com surdez. MI4 atuou como monitor/a durante um ano.

MI5 iniciou a graduação de Letras Libras em 2017 e concluiu em 2021. Tem 28 anos e é formado/a também em Tecnólogo em gestão ambiental, além de possuir especialização na área de Educação Especial. Antes de se tornar monitor/a **já havia** tido contato com alunos com deficiência e durante a graduação atendeu apenas um/a estudante com surdez. MI5 atuou como monitor/a durante dois anos.

3.5 A ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS PELA ANÁLISE DE CONTEÚDO DE BARDIN

Para análise dos dados adotou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016, p. 25) que é caracterizada como sendo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das

mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 25)

Nesse tipo de análise é preciso ser fiel ao que está sendo analisado, transcrevendo por exemplo, a entrevista da mesma forma em que o entrevistado deu a sua resposta, respeitando as pausas feitas, bem como as hesitações diante de uma pergunta, pontuando dessa forma o conhecimento adquirido com a experiência vivida, como novas indagações impensadas até então pelo sujeito.

A análise de conteúdo é caracterizada de diferentes tipos, para essa pesquisa adotou-se a análise de tipo categorial que, segundo a autora, foi o primeiro cronologicamente e tem por objetivo:

[...] tomar em consideração a totalidade de um “texto”, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido. Isso pode constituir um primeiro passo, obedecendo ao princípio de objetividade e racionalizando por meio de números e percentagem uma interpretação que, sem ela, teria de ser sujeita a aval. É o método das *categorias*, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem. É, portanto, um método taxonômico bem concebido para satisfazer os colecionadores preocupados em introduzir uma ordem, segundo critérios, na desordem aparente (BARDIN, 2016, p. 22).

Ainda de acordo com a autora, nesse tipo de análise, o pesquisador analisa as respostas dos participantes e busca um sentido que muitas vezes não está exposto e sim nas intenções do entrevistado ao dar determinada resposta em sua entrevista. Cabe ao entrevistador com o seu olhar apurado de investigador dar a sua interpretação sobre o que cada indivíduo quis dizer mais não o fez.

Nessa pesquisa, após analisar a resposta que cada participante deu em sua entrevista, foi feito o recorte com as pontuações mais recorrentes e que se sobressaíram, isso se dá ao final da análise de todas as entrevistas, após feita a contabilização e a constatação dos temas que mais aparecerem na pesquisa de acordo com a frequência de ocorrências.

A análise de conteúdo está dividida em três fases distintas que são: a pré-análise, a exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na pré-análise, segundo Bardin (2016), o pesquisador organiza o material que será utilizado de forma que venha a tornar a análise produtiva. É nessa fase, que as

primeiras impressões e o levantamento das primeiras hipóteses surgem, pois ao realizar a entrevista e fazer a transcrição para o papel, o pesquisador começa a fazer algumas conexões e comparações sobre o que foi dito ao longo das entrevistas.

Nesta primeira etapa de pré-análise, são necessários alguns procedimentos como: leitura flutuante do material de análise, escolha dos documentos, formulação das hipóteses e dos objetivos, referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, e pôr fim a preparação do material.

A segunda fase da análise, se trata da exploração do material que Bardin (2016, p. 66) caracteriza como sendo “[...] longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.

A operação de codificação é caracterizada como sendo, segundo Bardin (2016, p. 67), “[...] uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão [...]”.

Nessa perspectiva, o pesquisador se debruça sobre o material de análise com o intuito de retirar dele as unidades de significação, que venham a elucidar as intenções do participante ao responder determinada pergunta, uma vez que durante as entrevistas observa-se a ponderação dos participantes ao responder determinada pergunta.

Ainda nessa fase da codificação, o pesquisador deve escolher a unidade de registro que, conforme Bardin (2016, p. 68), “é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”. Essa unidade é a parte das respostas dos participantes que mais se destacaram e que ao final da análise quando agrupadas foram as mais significativas.

As unidades de registro podem ser a palavra ou mesmo o tema no seu nível semântico, objetivando retirar da fala dos participantes fragmentos que possam dar sentido aquilo que o entrevistado pronunciou, mas com outras intenções. O papel do pesquisador nesse sentido é interpretar e resgatar o que ficou no oculto e que somente o participante poderia desvendar.

Além da unidade de registro tem-se a unidade de contexto que Bardin (2016, p. 69) pontua como sendo “[...] unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às

da unidade de registro) são, mas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro. Esta pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema”.

Nesse sentido, a unidade de contexto engloba não apenas o fragmento de significação, mas o contexto ao qual esse fragmento se encontra, dando sentido de forma ampla ao que representa a unidade de registro.

Ainda inserida na segunda etapa da análise de conteúdo, temos a categorização que Bardin (2016, p. 74) caracteriza como “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.

Dessa forma, após feita a análise das entrevistas e extraídas as unidades de significação por temas, ao final serão agrupados de acordo com a temática ao qual pertencem. O pesquisador após um longo processo de análise do seu material ao chegar nesse momento acaba por fazer automaticamente esse processo, uma vez que já tenha feito a interpretação das unidades de registro pertinentes.

Bardin (2016, p. 74) exemplifica o critério de categorização nessa perspectiva: “o critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria “ansiedade” [...]). Assim, o pesquisador pode ter em mente aquilo que deseja alcançar com a sua análise, quais hipóteses ele busca desvendar e quais perguntas anseia responder com a sua pesquisa.

Conforme Bardin (2016), um bom conjunto de categorias deve possuir os seguintes atributos: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade e produtividade.

A última fase da análise de conteúdo, refere-se ao tratamento dos resultados obtidos, inferência e interpretação. Segundo Bardin (2016, p. 66), nesse momento, “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”.

Nessa fase, após o processo de análise o pesquisador já pode elaborar hipóteses e partir para a interpretação, sempre tomando como base o que elaborou e pesquisou para montar o seu referencial teórico, se o pesquisador investigou a fundo o que se propôs a pesquisar não terá dificuldade de associar a teoria com a prática.

De acordo com Bardin (2016, p. 23), “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. Para que o pesquisador obtenha êxito nessa fase é necessário que tenha percepções sobre o comportamento dos entrevistados no decorrer da entrevista.

A mensagem não dita explicitamente na resposta dos entrevistados, as pausas, silêncios, comportamentos também geram mensagens que cabe ao pesquisador revelar por meio de uma análise de acordo com o que observou durante esse momento.

Por fim, para concluir esta etapa tem-se a interpretação que para Bardin (2016) corresponde a significação concedida as características do texto, condensadas após tratamento. A interpretação é a última fase nesse processo longo e que busca dar resposta aos problemas levantados ao longo da pesquisa ou a elaboração de novas hipóteses que possam ser objetos de pesquisa de futuros pesquisadores.

Ainda conforme Bardin (2016, p. 48), “[...] a análise de conteúdo de entrevistas é muito delicada. Este material verbal exige uma perícia muito mais dominada do que a análise de respostas a questões abertas ou à análise de imprensa”. O pesquisador ao analisar as respostas do entrevistado, não pode fazer alterações, ou seja, manipular as respostas de acordo com o que ele acha ser certo, ou simplesmente para sanar aquilo que propôs no começo da sua pesquisa, descaracterizando assim a vivência na temática pelo entrevistado.

A seguir, destacaremos os resultados que obtivemos por meio da fala dos participantes da pesquisa, os temas mais recorrentes e que vem ao encontro aos objetivos apresentados no início deste trabalho.

Quadro 1 – Categorias e temas resultantes da análise das entrevistas

| Categorias | Temas |
|--|---|
| Monitoria Inclusiva: funções e serviços | 1 O monitor como agente de inclusão no processo de ensino-aprendizagem do aluno público-alvo da Educação Especial; 2 Monitor Versus professor no processo inclusivo. |
| A formação de monitores e o apoio do NAI | 1 O Núcleo de Apoio como essencial no processo inclusivo; 2 A formação dos monitores inclusivos. |

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir, das entrevistas realizadas com os cinco monitores inclusivos que atuaram com alunos público-alvo da educação Especial no curso de Letras Libras da

Ufac, analisamos as falas e extraímos os temas que mais foram recorrentes e ordenamos o que seria categoria e tema para seguirmos com a interpretação dos dados.

4 APRESENTAÇÃO, CARACTERÍSTICAS E DESMISTIFICAÇÃO DOS SERVIÇOS DESTINADOS À EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Neste capítulo, temos o objetivo de apresentar a interpretação dos dados buscando responder a nossos questionamentos iniciais e objetivos da investigação.

A pesquisa realizada, resultou em duas categorias e seus respectivos temas, conforme já explicitado na seção anterior.

A primeira categoria intitulada de Monitoria Inclusiva: funções e serviços apresentam dois temas, que são: 1- O monitor como agente de inclusão no processo de ensino-aprendizagem do aluno público-alvo da Educação Especial; e 2- Monitor versus professor no processo inclusivo.

A segunda categoria denominada de a formação de monitores e o apoio do NAI também é composta por dois temas, são eles: 1- O Núcleo de Apoio como essencial no processo inclusivo; e 2- a formação dos monitores inclusivos.

4.1 MONITORIA INCLUSIVA: FUNÇÕES E SERVIÇOS

Esta primeira categoria, aborda especificamente a monitoria e o monitor na visão dos participantes.

No tocante ao primeiro tema, o monitor como agente de inclusão no processo de ensino-aprendizagem do aluno público-alvo da Educação Especial, os participantes da pesquisa discorreram sobre suas funções desempenhadas com o acadêmico público-alvo da Educação Especial na sala de aula e como auxiliavam em relação a interação com os demais colegas como aponta MI2¹ em seu relato:

[...] sempre que tinha trabalho em grupo eu perguntava se ela queria ficar com outras pessoas né? Mas, a maioria das vezes ela ficava comigo, sempre que tinha alguma atividade fora de sala é[...] eu procurava um meio dela participar. Ah[...]nessa questão do conteúdo eu sempre anotava praticamente quase tudo o que a professora falava ou pedia pra gente fazer...porque ela sempre esquecia umas coisas e[...] no caso dela era mais sobre relembrar as coisas assim, ela esquecia é[...] quando tinha algum problema eu ajudava ela a resolver assim a questão que ela não entendia muito (MI2, 2022).

¹A sigla MI2 significa Monitor Inclusivo dois. Do mesmo modo, em sequência, os demais, visando preservar a identidade dos participantes.

Assim como destaca MI2 em sua fala, MI3 reforça o papel que o monitor tem enquanto apoio do aluno público-alvo da Educação Especial, como o seu serviço é essencial para que o estudante não fique isolado na sala de aula, pelos colegas que muitas vezes não conhecem as especificidades do aluno e não sabem como proceder para auxiliá-lo, criando assim uma barreira. Isso é explicitado nas seguintes falas:

Eu acho muito importante, não só no conteúdo mais em relação também a... a agrupar na sala né? A fazer, incluir né? Fazer aquela atividade de inclusão, porque eles por si mesmo eles diz que isso... eu tenho problema, então eles ficam no seu canto e se você não tiver essa inclusão, chamar eles se isolam (MI3, 2022).

[...] Então, acredito que é um papel de inclusão, além de ajudá-lo né? nas dificuldades de sala de aula, ele vai incluir os alunos, vai ajudar no processo de inclusão (MI4, 2022).

Os monitores inclusivos auxiliam estudantes com diferentes especificidades, porém questionados sobre como procedem com o aluno na sala de aula, a maioria destacou o seu papel enquanto um agente de inclusão, uma vez que os alunos público-alvo da Educação Especial sem a presença do monitor se isolam ou simplesmente não são incluídos nas atividades e interações que acontecem dentro de sala de aula.

Conforme aponta Trindade (2022), o monitor é o responsável pela assiduidade do aluno na sala de aula, porque além de auxiliar o aluno e fazê-lo participar das atividades, o estudante se sente motivado e estimulado a realizá-las porque tem o auxílio do monitor e um suporte para realizar as tarefas solicitadas pelo docente.

Corroborando com o que destaca a autora, MI5 acrescenta a autoconfiança dos estudantes que contam com o apoio do monitor:

[...] porque ele realmente traz mais o aluno com deficiência presente na sala de aula através do monitor, porque a partir disso o aluno vai se tornar ativo, vai conseguir aprender mais... que quando o aluno está sem monitoria, como eu já presenciei em sala de aula, ele fica meio que excluído, fica no canto dele sem ter tanta interação[...] (MI5, 2022).

A partir dos relatos, podemos perceber que a inclusão do aluno em sala de aula ainda é tímida, muitas vezes por falta de conhecimento de como proceder ou se dirigir a pessoa para auxiliá-la. Essa barreira pode gerar diferentes interpretações, até

mesmo que o aluno é excluído quando na verdade o que leva a isso é não saber como lidar com a deficiência do aluno.

Nessa perspectiva inclusiva, Mantoan (2011) nos leva a refletir sobre uma inclusão “velada” que rotula os alunos e põe a prova a capacidade dos estudantes de aprenderem.

A condição primeira para que a inclusão deixe de ser uma ameaça ao que hoje a escola defende e adota habitualmente como prática pedagógica é abandonar tudo o que leva a tolerar as pessoas com deficiência, nas turmas comuns, por meio de arranjos criados para manter as aparências de “bem-intencionada”, sempre atribuindo a esses alunos o fracasso, a incapacidade de acompanhar o ensino comum (MANTOAN, 2011, p. 39).

Diante do exposto pelos entrevistados e corroborando com a reflexão da autora, o monitor inclusivo não deve ser o único indivíduo na sala de aula que promova a inclusão do aluno, deve haver um esforço e empatia por parte dos demais indivíduos que fazem parte da turma de auxiliar esse estudante, incluindo-o nas atividades realizadas em grupo ou mesmo se colocando à disposição para auxiliá-lo naquilo que ele tem dificuldades.

Em relação ao auxílio dos monitores inclusivos no processo de ensino-aprendizagem do alunos público-alvo da Educação Especial, os entrevistados relataram como auxiliavam o aluno diante de suas dificuldades, uma vez que o curso de Letras Libras não possui apenas alunos surdos, mas diferentes especificidades. Logo, o auxílio dos monitores vai ao encontro a necessidade do aluno como aponta MI2 que atuou com um estudante com deficiência intelectual “[...] tinha que ficar repetindo as coisas, era fazer com que ela acompanhasse, ajudar ela a acompanhar tudo o que acontecia[...]”.

Concomitante ao relato de MI2, MI3 que acompanhou um acadêmico com deficiência auditiva complementa que “[...] eu tentava explicar de outra maneira né? De outro jeito [...]”. Percebemos que a contribuição do monitor inclusivo nesse processo de ensino-aprendizagem do aluno acontece de diferentes formas a depender da especificidade e da dificuldade que o estudante apresenta, uma vez que o monitor está ali para auxiliar, e não fazer pelo aluno.

Nesse sentido, de abordar sobre a contribuição do monitor no processo de ensino-aprendizagem do aluno, vejamos a fala de MI4 que atuou com um aluno com surdez:

Quando bem monitorado, eu acredito [...] a importância do monitor. Eu acredito que essa troca de aprendizagem, [...] ao mesmo tempo que a gente entende a gente tá aprendendo junto. Então, acredito que é isso, essa troca [...] a inclusão e a troca de experiências que é enriquecedora. Questão de cultura, tu aprende uma cultura, ela aprende a tua também de certa forma assim, de certo ângulo (MI4, 2022).

Notamos que tanto o monitor quanto o aluno público-alvo da Educação Especial entendem a importância desse serviço, em que ambos se favorecem por meio dessa troca de experiências, principalmente nesse caso, no qual o monitor inclusivo do curso de Letras Libras tem a oportunidade de auxiliar um estudante surdo, com isso, interagindo e aprendendo a Libras com um usuário da língua.

Nessa perspectiva, Nascimento, Silva e Martins (2014, p. 6) pontuam que “[...] as interações entre o aluno e o monitor se fazem necessárias para que o aluno construa bases para o relacionamento com todos, escola, família e sociedade”. Como relatado pelos entrevistados, o monitor inclusivo é o aporte, a conexão entre o estudante público-alvo da Educação Especial e os demais que convivem no mesmo ambiente. Na visão de MI1 que atuou com um estudante com deficiência cognitiva o monitor contribui “incentivando, incentivando a pessoa com deficiência [...] incluindo ele, apoiando [...]”.

Diante do relato dos monitores sobre a sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem do aluno, observou-se que suas respostas se deram com base na deficiência do acadêmico que eles auxiliavam, uma vez que atuaram com estudantes com diferentes especificidades, então como conheciam o aluno que eles acompanhavam já sabiam como proceder para auxiliá-lo.

Aqui, podemos rememorar a função que o monitor deve desempenhar de acordo com os documentos norteadores como a PNEEPEI (2008), SEESP/GAB (2010) e LBI (2015) que lhes atribui o papel de auxiliar os estudantes nas atividades de higiene, alimentação e locomoção. Ao analisar a fala dos entrevistados, notamos que suas atribuições vão além disso, uma vez que no ensino superior suas necessidades são outras, a depender da deficiência de cada um. Então, é necessário conversar com o estudante para averiguar quais são suas dificuldades e em que o monitor pode auxiliá-lo para que ele seja incluído e realize as atividades solicitadas.

Fonseca (2016, p. 72) corrobora com esse pensamento ao pontuar que “No que se refere à função deste profissional no contexto escolar, é necessário questionar

e discutir como o profissional de apoio/monitor pode intervir junto ao aluno público-alvo da educação especial [...]”. Nesse sentido, a melhor maneira de auxiliar o estudante é ouvindo o próprio estudante, buscando saber quais são as suas dificuldades e em que o monitor pode ajudá-lo, atuando em parceria com o monitorado.

Nesse momento, adentramos no segundo tema desta categoria intitulado: monitor versus professor no processo inclusivo. Diante da fala dos participantes que corroboraram com o que trouxemos no referencial teórico, pudemos ter a percepção que alguns professores não conhecem a função que os monitores devem desempenhar junto ao aluno público-alvo da Educação Especial, elencando a eles atribuições que não lhes cabem.

MI2 aponta como procedia quando a aluna não entendia determinado conteúdo. “[...]na sala mesmo quando ela não entendia alguma coisa, eu explicava, é... orientava algumas coisas que ela não entendia o que era pra fazer, tipo alguma atividade que a gente tava fazendo dentro de sala [...]”. Diante da fala de MI2 quando ela diz “eu explicava”, percebemos que no contexto da situação a qual se refere, não caberia a ela essa ação, quando o professor deveria sanar as dúvidas do aluno diante de algo que não compreendeu/entendeu enquanto permanece dentro de sala de aula.

Trindade (2022, p. 28) reforça o papel que cabe ao monitor, de acordo com a legislação vigente, “[...] apesar de constar que sua função é somente acompanhar o aluno nas atividades de alimentação, higienização e locomoção, exerce mais a função de acompanhamento pedagógico”. Diante do exposto, tanto o monitor inclusivo como o professor regente de sala de aula precisam entender o seu lugar nesse processo de inclusão, o que cabe a cada um deles para que venha desempenhar a sua função.

Nessa perspectiva, Mantoan (2003) enfatiza que os serviços de apoio, como o próprio nome diz “apoia” e não ensina como o professor:

Os serviços de apoio especializado, tais como os intérpretes de língua de sinais, aprendizagem do sistema braile e outros recursos especiais de ensino e de aprendizagem, não substituiriam, como ainda ocorre hoje as funções do professor responsável pela sala de aula da escola comum (MANTOAN, 2003, p. 25).

Os serviços de apoio, como o de monitoria inclusiva, têm o papel de auxiliar o aluno seja na questão da higiene, alimentação ou locomoção como consta na legislação, porém o professor regente de sala de aula delega funções além do que o

monitor deveria desempenhar. O monitor enquanto acadêmico da graduação, é visto por parte do professor como uma espécie de “faz tudo”, uma vez que quando delegado a ele alguma tarefa, possa simplesmente se voltar para o professor e dizer “isso não cabe a mim enquanto monitor”, então é preciso que cada um conheça o seu papel no processo inclusivo.

Destacamos, a fala de MI2 quando justifica o papel que desempenha para além de suas funções:

[...] nem sempre o professor pode tá ao lado do aluno, muitas vezes o professor tá sobrecarregado, é... não pode dá aquela atenção né? e o monitor tá ali pra isso, dá aquela ajuda, lembrar é...o que ele tem que fazer, explicar novamente, auxiliar no que for possível né? [...] (MI2, 2022).

Corroborando com a fala de MI2, MI1 acrescenta que “[...] o professor ele não tem uma formação voltada pra isso, pra atender, pra trabalhar com aluno com deficiência. E, um professor, ele tem que dá conta de várias pessoas né? então ele não tem como olhar somente a pessoa com deficiência”. No entendimento dos participantes, a sobrecarga de trabalho dos professores tendo que dar conta de uma turma com vários estudantes, não permite que eles voltem uma maior atenção para o aluno público-alvo da Educação Especial, diante disso como futuros professores se colocam no lugar do docente e acabam por exceder o seu papel para que o estudante não perca nenhuma informação do que acontece em sala de aula.

Conforme a Nota Técnica da SEESP (BRASIL, 2010), “Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público-alvo da educação especial, e nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno”. Apesar dos documentos vigentes serem explícitos sobre a função do monitor inclusivo junto ao aluno no processo de inclusão, o que percebemos é que falta conhecimento/interesse em saber o que compete a cada um nesse processo, uma vez que cada um tem um papel de suma importância, no sentido de promover a inclusão no ambiente educacional.

Nesse sentido, Trindade (2022, p. 35) pondera que “[...] quando delegamos aos profissionais de apoio/monitores funções que são dos professores, acabamos desresponsabilizando a escola, no que concerne a gestão das práticas propostas, de se (re) pensar como uma escola inclusiva”.

Destaco nesse momento, a fala de MI5 que soa como uma reflexão tanto para os monitores inclusivos quanto para os professores regentes:

O monitor ele contribui muito com o processo de aprendizagem do aluno, mas também depende muito do diálogo com os professores, porque só o monitor sozinho às vezes fica difícil pra fazer o seu trabalho. É preciso que haja uma interação entre o monitor, o monitorado e os professores, que a partir disso que vai ficar mais tranquilo vamos dizer assim pra que o aluno consiga aprender, vindo também do esforço também do professor e não só do monitor... um trabalho conjunto pra que todos consigam sair ganhando (MI5, 2022).

Como podemos perceber, o processo de inclusão não se faz sozinho, muito pelo contrário, é uma rede que conta com diferentes personagens que a cada um é atribuído um papel. É necessário que cada um entenda a sua hora de entrar em cena e cumprir o que lhe cabe, não delegando a outros o que é de sua responsabilidade. Como bem pontuou MI5, “um trabalho conjunto” em que haja comunicação com vista a atender o protagonista nesse processo inclusivo que é o aluno público-alvo da Educação Especial.

Corroborando com o exposto, a Nota Técnica SEESP (BRASIL, 2010, p. 2) acrescenta que “O profissional de apoio deve atuar de forma articulada com os professores do aluno público-alvo da educação especial, da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola”. Deve haver um alinhamento por parte dos integrantes dessa rede, nesse processo inclusivo proporcionando ao estudante condições de ingresso e permanência no ambiente escolar, colocando em prática o que consta na legislação e procurando saber o papel de cada um nesse processo inclusivo.

Diante do exposto, na fala dos participantes, podemos evidenciar a importância do papel do monitor nesse processo de inclusão, uma vez que lhe é atribuído a frequência e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial em sala de aula. Ressaltamos ainda as estratégias que os monitores utilizam para auxiliar o estudante no seu processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a convivência entre ambos faz com que o monitor perceba a melhor maneira de auxiliá-lo. Nesse processo, é de suma importância que cada um entenda o seu papel além disso, também o papel do outro, para que, dessa forma, não venha a delegar ao monitor atribuições que não lhe compete.

4.2 A FORMAÇÃO DE MONITORES E O APOIO DO NAI

Esta segunda categoria, intitulada: a formação de monitores e o apoio do NAI, abordou de maneira mais específica o Núcleo de Apoio à Inclusão e o processo de formação dos monitores.

No tocante ao primeiro tema intitulado: O Núcleo de Apoio como essencial no processo inclusivo, os participantes ressaltam a importância desse setor nas dependências da universidade, responsável por promover a acessibilidade e a inclusão, ofertando aos alunos público-alvo da Educação Especial que ingressam no ensino superior possibilidades de condições de permanência, com o intuito de derrubar as barreiras que se apresentam no decorrer do percurso acadêmico desse alunado.

Nessa perspectiva, destacamos o relato de MI5 sobre a importância do NAI no processo inclusivo dentro da universidade:

Em relação ao Núcleo de Apoio é a base de tudo, porque é de lá que vem essas demandas, é de lá que os alunos recebem esse apoio e é a partir de lá que a gente como monitor se insere dentro da sala de aula. Então, o papel do Núcleo é muito importante... para o trabalho do monitor ele é essencial, porque ele que nos dá as formações, é a partir de lá que a gente recebe as instruções, a partir de lá que a gente recebe as formações que necessitamos pra atender melhor o nosso monitorado (MI5, 2022).

Quando MI5 destaca que o Núcleo de Apoio “é a base de tudo”, percebemos o quão importante é o NAI na universidade, onde os serviços e recursos destinados aos estudantes público-alvo da Educação Especial estão centralizados. Apesar desse espaço ser o responsável por promover a acessibilidade e a inclusão na universidade, não é apenas lá que acontece a inclusão e não é onde o alunado da Educação Especial é exclusivamente atendido, porque há um trabalho de conscientização no espaço acadêmico para que os estudantes possam transitar e se comunicar nos diferentes setores.

Nesse sentido, Martins (2022) enfatiza a questão da transversalidade no espaço acadêmico ponderando:

Os Núcleos de Acessibilidade das universidades públicas federais do norte brasileiro constituem-se como um dos espaços responsáveis pela materialização da inclusão de estudantes com deficiência, todavia, ainda é preciso que sejam instituídas políticas e práticas que primem pela

transversalidade da inclusão na cultura universitária, ou seja, em todos os espaços das universidades (MARTINS, 2022, p. 144).

É notório, diante do exposto pela autora, que não basta ter os Núcleos de Apoio nas universidades, se não for feito um trabalho de conscientização e eliminação de barreiras em âmbito acadêmico para que os estudantes público-alvo da Educação Especial possam usufruir desse espaço como qualquer outra pessoa. Para isso, é necessário eliminar as barreiras existentes dentro da academia, sejam elas arquitetônicas, comunicacionais, físicas e, principalmente, as atitudinais que compete ao indivíduo repensar sua forma de enxergar a pessoa com deficiência.

Destacamos nesse momento, a fala de MI1 que além de ressaltar o apoio recebido pelo NAI, ressalta a sua importância de garantir o direito da pessoa com deficiência na universidade:

[...] eu percebi que é o lugar que apoia muito né, pessoa com deficiência e apoia também o monitor né? Assim, o monitor se chegar lá na Maria², Maria tá acontecendo isso e aquilo a Maria ela vai tomar providência. Então, o Núcleo de Apoio à pessoa com deficiência é... importante, acho que é um dos lugares mais importantes que tem aí dentro da universidade. Aí é onde tem o amparo legal né? é aí onde tá a defesa dos direitos da pessoa com deficiência né? é aí. E é importante porque ele vai lutar e vai brigar pelos direitos da pessoa com deficiência (MI1, 2022).

Quando MI1 enfatiza que o Núcleo de Apoio é onde está o “amparo legal”, “a defesa dos direitos da pessoa com deficiência” percebemos que há um equívoco, porque nesse sentido o que garante o direito da pessoa com deficiência de frequentar o ensino superior está na legislação ao assegurar que antes de tudo, todos têm direito a educação independente de qualquer condição que apresente e que o Estado deve oferecer condições de ingresso e permanência das pessoas com deficiência por meio do AEE (BRASIL, 1988).

Ainda nessa perspectiva, a LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996) garante o AEE aos alunos público-alvo da Educação Especial uma educação transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, de preferência na rede regular de ensino. Isso significa que esse atendimento precisa acontecer desde a educação infantil até o ensino superior, visando atender a especificidade de cada estudante que adentre o ambiente escolar, independentemente do nível em que se encontre.

² Nome fictício, a fim de preservar a identidade da pessoa citada.

Corroborando com esse pensamento, Mantoan (2003, p. 23) acrescenta: “Na concepção inclusiva e na lei, esse atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade”. Desse modo, o AEE está garantido a toda a clientela da Educação Especial, na educação básica por meio das SRM e no ensino superior através dos Núcleos de Apoio consolidados por meio do Programa Incluir (2013), visando promover a acessibilidade e inclusão no ambiente acadêmico.

Nessa perspectiva, Oliveira (2020) ressalta o papel do NAI na Ufac, discorrendo sobre suas atribuições nesse processo inclusivo:

[...] as atribuições do NAI estão diretamente relacionadas aos ideais do Programa Incluir, qual seja, de garantir através dos núcleos de acessibilidade, a inclusão dos estudantes com deficiência na educação superior. Nesse sentido, o NAI tem as seguintes atribuições: Articular as diversas contribuições que a Universidade pode oferecer, no sentido de melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem aos estudantes com deficiência, coordenando a execução de atividades de apoio e suporte aos estudantes, professores, funcionários e coordenadores de cursos da Ufac, de forma a garantir a inclusão de todos os estudantes em todos os espaços acadêmicos da Universidade (OLIVEIRA, 2020, p. 96).

O NAI dispõe de uma equipe com diferentes profissionais, com vista a atender o estudante no seu processo inclusivo, disponibilizando recursos e serviços que visam proporcionar ao acadêmico condições de permanência e aprendizagem no seu percurso universitário. Além de promover a acessibilidade e a inclusão, conscientiza a comunidade acadêmica a conhecer mais sobre cada deficiência ofertando cursos como braile e Libras a fim de eliminar a barreira comunicacional existente.

Apesar de sua criação ser recente na Ufac, somente em 2008, o NAI tem um papel crucial no processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial que desejam ingressar no ensino superior, pois atendem a particularidade de cada aluno, ouvindo o que cada um precisa para desenvolver satisfatoriamente suas atividades. Nesse sentido, o NAI é visto pelos monitores inclusivos como um aporte/suporte porque estão sempre abertos e dispostos a atender aqueles que ali chegam com qualquer dúvida ou necessidade.

MI3 que atuou como monitora inclusiva durante dois anos e meio destaca que para eles também é desafiante o processo de inclusão:

Olha... é um desafio pra eles também né? porque na época, na época que eu fui, eu acho que ainda tava começando com autista ainda, ainda eles não

tinham preparo, ainda não tinham preparo sobre os superdotados, eles estavam procurando apoio, então eu acho que eles aprendem também. Quando chega lá uma troca, então não somos só nós que aprendemos, eles também. Mas, a cada dia está melhorando mais (MI3, 2022).

Concomitante a essa observação de MI3, MI2 acrescenta:

Assim... é bom. Mas, poderia ser melhor. Não tem muitos recursos assim sabe? Mais aprofundado tipo adaptação de atividade essas coisas assim que seria... melhoraria muito a aprendizagem dos alunos com deficiência, que não tem assim (MI2, 2022).

Na percepção dos participantes, o NAI desempenha um papel de suma importância na universidade, porém ainda esbarra em desafios relacionados a recursos e profissionais que atendam a toda clientela de alunos público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, percebemos que ainda existe um longo caminho nesse processo inclusivo visando atender a todos que ingressam na universidade e recorrem ao Núcleo de Apoio, a fim de ter sua necessidade atendida, apesar de ainda existirem entraves nesse trajeto de inclusão.

Martins (2022) corrobora com o exposto ao pontuar os desafios que ainda necessitam ser superados, visando atender a particularidade dos estudantes atendidos pelo NAI:

[...] percebemos que os Núcleos de Acessibilidade da Região Norte vêm buscando alternativas para vencer as adversidades no que concerne à escassez de recursos financeiros, profissionais habilitados, falta de tecnologia assistiva para implantação de Núcleo de Acessibilidade bem equiparado, enfim, alternativas que possam garantir, com mais segurança e autonomia, suas ações de extensão (MARTINS, 2022, p. 141).

Apesar das adversidades e desafios enfrentados, o NAI é visto pelos participantes como um espaço onde eles podiam recorrer a fim de sanar suas dúvidas relacionadas ao serviço de monitoria que desempenhavam junto aos alunos público-alvo da Educação Especial a fim de oferecer a esse alunado um auxílio eficiente que pudesse contribuir para a permanência e êxito ao final da graduação. Enfatizaram também, a disponibilidade e atenção por parte da equipe a frente do NAI sempre buscando junto do monitor maneiras de proporcionar ao aluno estratégias para tornar a sua caminhada acadêmica acessível de todas as formas possíveis.

Para finalizar esta categoria, no segundo tema: a formação dos monitores inclusivos, os participantes discorreram como eram selecionados para serem

monitores e como aconteciam as formações que sempre tratavam de uma temática diferente, com o intuito de apresentar aos monitores de forma mais aprofundada a deficiência do aluno público-alvo da Educação Especial que auxiliavam.

Iniciaremos, pontuando como ocorria o processo de seleção aos acadêmicos que tinham interesse em serem monitores inclusivos. MI5 e MI4 relatam como acontecia a seleção para se tornar monitor:

O processo de seleção ele se dá primeiramente por meio de edital onde a vaga pra aquele aluno é disponibilizada, e a partir daí tem uma consulta de interesse né? quem gostaria de ser monitor desse aluno, quem se interessar faz a inscrição pelo edital, a questão de documentação e aí aguarda a chamada, se foi aprovado ou não. Às vezes, quando não é aprovado você consegue por meio de recurso, inserir alguns documentos que faltavam por exemplo, pra poder ser aprovado (MI5, 2022).

A gente se inscreve. Eles abrem o edital e a gente concorre... concorre pelo CR né, coeficiente de rendimento. Caso, por exemplo o CR, se der empate alguma coisa tipo mais de uma pessoa se inscrever pra bolsa. E também, tem a... uma declaração que o monitorado faz, pelo menos na minha época foi assim. Eu monitorei ela, ela fez uma declaração que queria que eu fosse monitora dela, isso também conta pontos (MI4, 2022).

Na Ufac, o processo de seleção aos acadêmicos que desejam se tornarem monitores inclusivos, se dá primeiramente com a abertura do edital PROMTAED³, em seguida os estudantes que têm interesse ou já acompanham um aluno público-alvo da Educação Especial se inscrevem para a vaga específica que deseja, e ao final da inscrição anexa a documentação exigida em edital juntamente com a carta de intenção que visa verificar os motivos que levaram o acadêmico a querer se tornar monitor.

Durante a análise das inscrições, é verificado o desempenho acadêmico do estudante que se inscreveu para a monitoria por meio do Coeficiente de Rendimento (CR) a fim de verificar suas condições para um possível acompanhamento ao aluno, uma vez que terá que auxiliá-lo de diferentes maneiras com o intuito de contribuir para a sua formação e o seu processo de ensino-aprendizagem.

Após essa etapa, é divulgado o resultado das inscrições constando se o aluno que se inscreveu foi deferido ou indeferido. No caso de deferimento, o estudante é convocado para uma entrevista com a equipe do NAI, a fim de saber se ele já acompanhava o aluno para o qual se inscreveu, se conhece sobre a deficiência do

³ Programa de Monitoria e Tutoria para apoio ao Estudante público-alvo da Educação Especial (Pessoa com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades/Superdotação).

aluno e se sabe como proceder para auxiliá-lo no tocante aos recursos que ele necessita para o seu progresso acadêmico.

Ao final dessa última etapa do processo de seleção – a entrevista – é divulgado o resultado final do edital, revelando os acadêmicos aptos a serem monitores inclusivos. Todo esse processo é acompanhado criteriosamente pela equipe do NAI, que leva em conta diversos fatores como a relação que há entre o monitor e o aluno público-alvo da Educação Especial, uma vez que ambos estarão diariamente lado a lado, convivendo e estabelecendo uma relação de parceria, onde o foco é a inclusão e a acessibilidade durante o percurso acadêmico e a conclusão da graduação.

Nesse sentido, apresentamos as fases que constam no edital PROMTAED dos critérios para seleção:

9.1. 1ª fase – Análise do histórico escolar e cursos de extensão na área da deficiência do estudante monitorado (Caráter Classificatório)

A classificação dar-se-á na ordem decrescente considerando a análise do histórico escolar e verificação do coeficiente de rendimento acadêmico.

9.2. 2ª fase – Análise da carta de intenção (Caráter Classificatório)

Nessa fase serão atribuídas notas de 0 (zero) a 10 (dez), aplicando-se os seguintes critérios de avaliação das cartas de intenção:

a) clareza e coerência textual (nota de 0 a 3);

b) capacidade de argumentação e objetividade na relação entre os elementos trazidos na carta e as atribuições a serem realizadas pelo Monitor/Tutor Apoiador (nota de 0 a 7).

9.3. 3ª fase – Classificação por ordem decrescente da pontuação obtida [...]

9.4. 4ª fase – Entrevista (Caráter Eliminatório) (PROAES/UFAC, 2022).⁴

Após todo esse processo de seleção, e ao efetivar-se como monitor inclusivo, o acadêmico passa a acompanhar o aluno público-alvo da Educação Especial auxiliando-o naquilo que ele necessita para avançar na graduação. Para realizar um bom acompanhamento a esse estudante, o monitor passa a frequentar cursos de formação oferecidos pelo NAI com diferentes profissionais, a fim de esclarecer dúvidas sobre as diferentes deficiências, levando e aprofundando o conhecimento aos monitores para que saibam como proceder junto ao aluno que acompanham diante de uma situação em que não sabem como atuar para auxiliá-lo corretamente.

⁴ PROAES/UFAC. EDITAL Nº 21/2022. Programa de Monitoria e Tutoria para apoio ao Estudante Público-Alvo da Educação Especial (Pessoa com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades/Superdotação) – Promtaed. Disponível em: <http://www2.ufac.br/editais/proaes/edital-no-21-2022-programa-de-monitoria-e-tutoria-para-apoio-ao-estudante-publico-alvo-da-educacao-especial/promtaed2022.1/view>

Nessa perspectiva, vejamos o relato dos monitores de como acontecia a formação enquanto atuaram:

Acontecia no NAI, com vários profissionais. E acontecia no auditório do NAI mesmo... a gente tinha muita roda de conversa, questão assim de troca de experiências, como que tá fazendo, tinha assistente social que orientava a gente como proceder em determinados casos, tinha aquele dia assim de chorar as pitangas mesmo, ah, isso não tá dando certo, a gente também ouvia o lado... porque às vezes o monitorado iam e contavam pra eles e eles iam contar pra gente o que que tava... que não tava dando certo, o que tava acontecendo de errado e o que que a gente poderia melhorar. E também as palestras de como é... da fono, da psicóloga, como a gente interagir com eles, como agir, então era bem assim (MI4, 2022).

As formações elas acontecem... aconteciam pelo menos de forma mensal, era... a gente tinha uma reunião uma vez por mês e a cada mês era um tema diferente, um mês trabalhava sobre a surdez, outro mês sobre a pessoa com cegueira, a pessoa às vezes com deficiência intelectual, cada mês a gente recebia um tipo de formação diferente, e essas formações sempre aconteciam no Núcleo de Apoio... às vezes alguns servidores mesmo lá do Núcleo de Apoio, outras servidores da universidade e às vezes convidados também, convidados externos (MI5, 2022).

Como exposto pelos participantes, as formações aconteciam nas dependências do NAI, por meio de encontros mensais com profissionais de diferentes áreas que atuavam com pessoas com deficiência. Esse momento, servia também para pontuar como estava acontecendo a monitoria junto com o aluno monitorado, se a relação entre ambos era boa e se a monitoria estava sendo proveitosa para o estudante, auxiliando no seu processo de ensino-aprendizagem e inclusão na sala de aula.

Vale ressaltar, que essas formações são de suma importância para levar conhecimento aos monitores para saberem como atuar junto ao aluno em um momento de dificuldade, quando não souber como proceder diante da especificidade do monitorado, uma vez que essas palestras abordam as deficiências de uma forma geral e como sabemos cada aluno público-alvo da Educação Especial necessita de estratégias diferentes mesmo que possuam a mesma deficiência, afinal de contas são pessoas diferentes, apenas que compartilham da mesma particularidade.

Em relação à legislação, apenas apresenta a função do monitor, no tocante à formação não cita a formação que deve possuir para atuar junto ao aluno público-alvo da Educação Especial, como aponta Fonseca (2016, p. 35) “[...] nenhum desses documentos apresenta aspectos concernentes à “especialização” ou formação deste profissional”. Diante disso, podemos interpretar que qualquer pessoa pode ser

monitora inclusiva, uma vez que a única regra seja saber qual função terá que desempenhar com o aluno. É preciso haver uma legislação mais específica no tocante ao nível de formação exigido para atuar como monitor, uma vez que esse serviço é realizado em ambiente escolar, contribuindo dessa forma para o processo de ensino-aprendizagem do aluno, não somente para as funções de alimentação, higiene e locomoção.

Ainda conforme a autora, a área da Educação Especial vem se tornando um campo de atuação promissor ao pontuar:

Devido à falta de orientação e de documentos orientadores quanto à formação exigida para atuar como profissional de apoio/monitor e, talvez, pelo próprio desejo de se ter um profissional que tenha conhecimento sobre as especificidades do aluno, o campo da educação especial vem se tornando potente (FONSECA, 2016, p. 42).

Nesse sentido, a interpretação que fazemos é a de que a formação para atuar como monitor inclusivo não é importante, basta ter atuado ou mesmo ter contato com uma pessoa com deficiência para se tornar apta a auxiliá-la, uma vez que a legislação é falha nesse sentido. Diante dessa lacuna na legislação, percebemos que a formação acontece por meio da prática/vivência de como proceder diante de cada situação que acontece quando o monitor está acompanhando o aluno público-alvo da Educação Especial.

Nesse momento, destaco a fala de MI2, ao relatar a importância que as formações trouxeram para o seu conhecimento acerca da Educação Especial:

É... são formações que eles sempre trazem alguém especializado em várias deficiências ou às vezes é em uma só específica. Acontece no auditório do NAI, e eu aprendi muito mesmo, muito mesmo lá, foi aí que eu me interessei mais pela área e eu gostei muito, gostei muito das formações de lá, era muito interessante (MI2, 2022).

Quando a participante destaca que “foi aí que eu me interessei mais pela área”, percebemos que as formações serviram também para despertar o interesse dos monitores pela área da Educação Especial e Inclusiva, uma vez que esses encontros traziam conhecimentos e descobertas novas acerca da pessoa com deficiência, o que até então não era conhecido pelos monitores passa a fazer parte da atuação com o intuito de contribuir para a formação do aluno público-alvo da Educação Especial, levando em conta a sua especificidade em particular.

É notório diante da fala dos participantes, a importância do NAI na universidade, uma vez que identifica e fornece a clientela da Educação Especial condições de permanência dentro das dependências da universidade. Concomitante a isso, realiza as formações dos monitores inclusivos, a fim de que conheçam mais acerca da deficiência do alunado ao qual auxiliam. Além disso, estão sempre disponíveis para auxiliar e sanar as dúvidas dos monitores diante de qualquer dificuldade que surgir, haja vista que se faz necessária a conscientização e o esclarecimento de como uma turma proceder quando conta com a presença de um aluno com deficiência, e esse papel compete ao NAI, fornecer as informações para que a convivência entre alunos com e sem deficiência seja harmoniosa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial na perspectiva inclusiva nos moldes que se apresenta nos dias atuais nos leva a refletir se ela é realmente praticada ou apenas aceita como uma “obrigação” de receber alunos público-alvo desta modalidade de ensino. Haja vista, que ainda percebemos equívocos feitos por indivíduos que desconhecem de fato a proposta de uma educação inclusiva, que ainda é confundida com a praticada tempos atrás, excluindo e tachando os estudantes que apresentavam alguma deficiência, principalmente se fosse visível.

Na perspectiva de inserir esse alunado no ensino regular, emergiram as legislações, apresentadas neste trabalho, a fim de promover a inclusão nos ambientes escolares. Trazendo para as salas de aula comuns os estudantes que até então eram mantidos em ambientes excludentes, convivendo apenas com seus pares, ou seja, pessoas com deficiência. No momento em que esse alunado passou a frequentar a escola regular, observou-se o quão despreparado estavam os professores regentes para lidar e ensinar esses alunos. A partir daí, os professores tiveram que se especializar e traçar estratégias para inserir de fato o aluno e ensiná-lo assim como os demais. Diante desse processo, a escola buscou levar serviços e recursos que viessem a incluir e incentivar o estudante a querer permanecer frequentando a sala de aula regular. Dentre esses serviços podemos destacar a presença do AEE dentro das escolas e dos Núcleos de Apoio nas universidades, ambos com o mesmo objetivo, promover a inclusão e a acessibilidade.

O trabalho ora apresentado foi estruturado em torno do seguinte problema de pesquisa: “como a monitoria inclusiva a alunos público-alvo da Educação Especial contribui para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes que necessitam desse apoio?”.

Visando o desenvolvimento do problema de pesquisa, traçamos como objetivo geral apresentar o papel da monitoria inclusiva a alunos público-alvo da Educação Especial no curso de Letras Libras da Universidade Federal do Acre (UFAC).

A fim de alcançarmos o objetivo geral deste trabalho, formulamos alguns objetivos específicos, o primeiro deles visa caracterizar o AEE e os Núcleos de Apoio. Nesse sentido, verificamos que tanto o AEE como os Núcleos de Apoio compartilham do mesmo objetivo, promover a inclusão e a acessibilidade nos ambientes escolares e acadêmicos. O AEE da forma como conhecemos, é realizado nas escolas de ensino

regular e contam com uma SRM e professores da Educação Especial. Nesse espaço, é desenvolvidas estratégias levando em conta a especificidade de cada aluno, haja vista que cada um, mesmo que possuam a mesma deficiência necessitam de ferramentas diferentes para aprender. Vale destacar, que o AEE não substitui o ensino na sala de aula regular, devendo ser ofertado ao aluno no contraturno se assim a família desejar. Na SRM, o estudante é levado a identificar o melhor recurso que se adequa a sua particularidade e o seu ritmo de aprendizado, tendo que praticá-lo a fim de acompanhar as aulas que acontecem na sala de aula comum.

Em relação aos Núcleos de Apoio, seu objetivo é ofertar o AEE no ensino superior identificando e possibilitando o ingresso e a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial que adentram a universidade eliminando as diferentes barreiras que se apresentam e promovendo a inclusão desse alunado. Nas dependências das universidades, os Núcleos de Apoio possuem uma estrutura que contam com diferentes profissionais como técnicos educacionais, assistente social, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, psicólogo entre outros. E também dispõe de serviços como intérprete de Libras, braile, monitoria, tutoria entre outros. Tudo isso, objetivando oferecer aos estudantes condições de permanência e conclusão da graduação, incentivando-os a seguir e conquistar aquilo que tanto almejam.

Como segundo objetivo específico, propusemos identificar como o serviço da monitoria se caracteriza e como é ofertada. Diante das entrevistas realizadas, pudemos averiguar que a monitoria inclusiva é um serviço ofertado pelo NAI com vista a promover a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na universidade. No relato dos participantes, verificamos que o monitor é visto como um agente de inclusão, fazendo a mediação entre os alunos e professores, diante da falta de iniciativa dos colegas em dirigir-se ao aluno para oferecer-lhe auxílio até mesmo integrá-lo nos grupos de atividades e seminários e pela dificuldade dos professores em dirigir-se diretamente ao estudante para sanar alguma dúvida ou simplesmente dar-lhe um comunicado recorrendo ao monitor como uma ponte entre ele e o estudante.

A monitoria inclusiva é ofertada na Ufac por meio de bolsa (PROMTAED) sendo responsabilidade do NAI fazer o levantamento dos estudantes que necessitam desse auxílio e publicar o edital para que aqueles que se interessem possam se inscrever. Todo o processo, desde a inscrição até a seleção é acompanhado pelo NAI, objetivando oferecer ao aluno um monitor que venha a desempenhar suas atividades

pautadas na especificidade do aluno, a fim de contribuir para sua inclusão, permanência e êxito durante o seu percurso acadêmico. Vale salientar, que mesmo após a escolha do monitor inclusivo é feito o acompanhamento pela equipe do NAI com o intuito de averiguar se a parceria monitor-monitorado está sendo satisfatória para ambos.

E finalizando os objetivos específicos, o terceiro se dispunha a verificar como aconteceu a formação desses monitores inclusivos que atuaram entre o período de 2014 a 2021. Identificamos que essa formação ocorria de forma mensal, nas dependências do NAI com convidados especialistas em diferentes deficiências. A cada encontro era tratado um tema diferente sempre abordando uma deficiência em específico, a fim de proporcionar aos monitores conhecimentos até então desconhecidos como a forma de se dirigir a uma deficiência em específico, ou como proceder diante de determinado comportamento do aluno monitorado.

Além de convidados externos, também havia palestras e rodas de conversa com a equipe do NAI, buscando ouvir os monitores sobre suas experiências junto ao aluno monitorado. Percebemos, diante dos relatos que sempre ouve essa preocupação por parte do NAI em averiguar se os monitores estavam acompanhando e auxiliando o monitorado diante das suas dificuldades, sempre se colocando à disposição para intervir diante de alguma barreira que surgisse. Concomitante a isso, os monitores salientaram o quanto aprenderam durante as formações, que serviram para conhecer melhor a especificidade do aluno que auxiliavam.

Iniciamos este trabalho, tratando da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva que conforme a LDBEN nº 9394/96 estabelece que o público-alvo da Educação Especial tem que frequentar a rede regular de ensino. Porém só isso não basta, é preciso oferecer condições para que esse alunado possa frequentar e aprender de acordo com as suas capacidades – no seu ritmo – incluindo-o nas atividades e dinâmicas realizadas em sala de aula.

Em seguida, apresentamos o AEE que se caracteriza como um complemento que tem como objetivo traçar um perfil do estudante a fim de oferecer-lhe os recursos dos quais necessita para estar em sala de aula e realizar as atividades solicitadas pelo professor regente. Apresentamos também os Núcleos de Apoio, que estão presentes no ensino superior e acontecem nos mesmos moldes do AEE, cujo objetivo é oferecer ao acadêmico recursos e serviços para que possam permanecer e concluir a graduação.

Discorreremos sobre o serviço de monitoria inclusiva, tema de interesse deste trabalho. Esse auxílio visa acompanhar os estudantes público-alvo da Educação Especial que estão na universidade e necessitam de um suporte a depender da necessidade de cada um, haja vista que esse serviço é voltado a atender a especificidade do aluno monitorado naquilo que necessita para desempenhar suas atividades e avançar no seu percurso acadêmico.

Não podemos deixar de ressaltar neste trabalho, a relação desenvolvida entre monitor e monitorado nesse processo inclusivo. Isso é notório tanto na fala das autoras que tratam sobre a temática quanto dos participantes da pesquisa, ressaltando que além de prestar um auxílio a esse alunado participam de suas conquistas e são lembrados como amigos por eles, mesmo após a graduação, estabelecendo uma relação que vai além daquela desempenhada nas dependências da universidade.

No tocante ao serviço de monitoria inclusiva, percebemos que é apresentada sua função, de acordo com o que estabelece a legislação, porém ainda existem lacunas que levam a diferentes interpretações como a formação desses monitores que atuam na educação básica, percebemos que apesar da função de monitoria ser recente, ainda há que se estabelecer regras que deixem claro qual a formação esse monitor tem que ter, e atrelado a isso, fazer uma atualização sobre a função desempenhada pelo monitor, uma vez que vai além de suas atribuições.

Para finalizar, almejamos que este trabalho seja como uma motivação para que pesquisas sobre a temática sejam realizadas, trazendo à tona a vivência dos monitores inclusivos, que sejam compartilhadas e que venham a contribuir para a melhoria deste serviço tão essencial nesse processo inclusivo, uma vez que pouco se encontra sobre o tema. Além disso, que os estudantes público-alvo da Educação Especial que ingressem no ambiente escolar/universitário encontrem nesse espaço um ambiente acolhedor, livre de preconceitos, de olhares incrédulos e excludentes por parte de indivíduos que só enxergam o que os olhos veem, que essa visão limitada permita ver além das aparências.

REFERÊNCIAS

- ACRE (Estado). **Instrução Normativa nº. 001 de 30 de janeiro de 2018.** Regulamenta diretrizes pedagógicas e administrativas sobre o atendimento educacional especializado, no âmbito da educação básica no Estado do Acre. Disponível em: <https://www.escavador.com/diarios/612207/DOEAC/unico/2018-02-05?page=6>. Acesso em: 30 ago. 2022.
- ACRE (Estado). **Lei n. 2965, de 2 de julho de 2015.** Regulamenta diretrizes do Plano estadual de educação. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2015/07/Lei2965.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.
- ARAÚJO, I. B. de; OLIVEIRA, I. S.; PINTO, M. D. de O. S.; BEZERRA, M. I. da S. Atendimento educacional especializado: uma visão da complexidade. **Revista Anthesis**, v. 8, n. 15, p. 67-82, jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/anthesis/article/view/3500>. Acesso em: 30 ago. 2022.
- ARAÚJO, J. J. P.; COSTA, A. L. de O. Ferramentas pedagógicas do professor do atendimento educacional especializado no Estado do Acre. **Rev. ciênc. tecnol. reg. norte**, v. 8, n. 1, p. 148-153, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/RCTR/article/view/6792/4430>. Acesso em: 30 ago. 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BEZERRA, M de L. E.; MARTINS, J. de L. Atendimento educacional aos alunos com deficiência visual na Ufac. **Benjamin Constant**, n. 54, 2013. Disponível em: <http://200.156.28.48/index.php/BC/article/view/390/103>. Acesso em: 9 nov. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 ago. 2022.
- BRASIL. CNE. CEB. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 30 ago. 2022.
- BRASIL. Edital Nº 8. **Programa Incluir.** Diário Oficial da União, n 128, seção 3, Brasília, DF, 6 jul. 2010, p. 52-53. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5809-edital-incluir-2010-dou&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 nov. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília-DF, 7 jul. 2015, Seção 1, Página 2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 31 out. 2022.

BRASIL. **Nota Técnica SEESP/GAB/nº19/2010**. Profissionais de Apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília: MEC/SEESP/GAB, 2010. Disponível em: <https://lepedi-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Nota-t%C3%A9cnica-n%C2%BA.-19-Profissionais-de-apoio.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Programa Incluir: acessibilidade na Educação Superior**. Brasília: MEC/SEESP/SESu, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 out. 2022.

CARVALHO, R. E. Concepções, princípios e diretrizes de um sistema educacional inclusivo. In: CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L.P. Ações exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, jul.- set., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/xThwG4TvvVT86tFY9cG66nN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 nov. 2022.

CUNHA, F. I. J. *et al.* A importância do atendimento educacional especializado (AEE) no ensino regular. In: CUNHA, F. I. J.; MOURAD, L. A. de F. A. P (Org.). **Educação especial inclusiva: diálogos da educação básica ao ensino superior**. Curitiba: Reflexão acadêmica editora, 2021, p. 44-60. Disponível em: <https://reflexaoacademica.com.br/assets/ebooks/qMHfWiT6xS738DOckJhE4317A09n412m.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento educacional especial: aspectos legais. In: FÁVERO, E. A. G. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientação pedagógica**, Brasília: SEESP, p. 25-42, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004881.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

FONSECA, M. da.; BRIDI, F. R. de S. A atuação do profissional de apoio/monitor na rede privada de ensino. **XI ANPED SUL**. Paraná, p. 1-16, jul. 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_MANOELA-DA-FONSECA-FABIANE-ROMANO-DE-SOUZA-BRIDI.pdf. Acesso em: 14 set. 2022.

FONSECA, M. da. **Das políticas públicas de inclusão escolar à atuação do profissional de apoio/monitor**. 2016. 95f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em revista**, Curitiba, n.41, p.61-79, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

LIMA, P. A. Definindo educação inclusiva e educação especial. In: LIMA, P. A. **Educação especial e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2018.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. 4 ed. Petrópolis, Rj: Vozes, p. 29-41, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, J. A. SILVA, R. da. SACHINSKI, I. Educação especial e educação inclusiva: quem são estes sujeitos na sociedade? **FAE**, p. 10-24, 2020. Disponível em <https://sppaic.fae.edu/sppaic/article/view/104>. Acesso em: 14 set. 2022.

MARTINS, J. de L. **Os Núcleos de Acessibilidade das Universidades Públicas Federais: uma análise do norte brasileiro**. 189f. 2022. Dissertação (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/78986/R%20-%20T%20-%20JOSEANE%20DE%20LIMA%20MARTINS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 nov. 2022.

MELO, F. R. L. V. de; ARAÚJO, E. R. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, p. 57-66, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/pee/a/TtbzYNgRQZqGJ7whtCJLR9f/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 5 nov. 2022.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista educación y pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, ago. 2010.

MENDONÇA, A. A. dos S. Educação especial e educação inclusiva: dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo educativo. **UNIUBE**. Uberaba. p. 1-8, set. 2015. Disponível em:

<https://www.dialogosemeducao.especial.com.br/post/educa%C3%A7%C3%A3o-especial-e-educa%C3%A7%C3%A3o-inclusiva-dicotomia-de-ensino-dentro-de-um-mesmo-processo-educativo>. Acesso em: 14 set. 2022.

NASCIMENTO, M. S. B. do. SILVA, F. R. F.; MARTINS, M. M. M. de C. O papel do monitor como facilitador da aprendizagem do aluno com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: o que dizem os coordenadores pedagógicos? **CINTED**. Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1datahora_10_11_2014_12_37_21_idinscrito_1216_18d95c9b5b53f713acb452f25e6ef759.pdf. Acesso em: 14 set. 2022.

OLIVEIRA, M. A. da S. **Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Acre: panorama e perspectivas**. 2020. 191f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020.

OLIVEIRA, M. A. da S.; MAGALHÃES, R. de C. B. P. Inclusão na educação superior: o núcleo de acessibilidade e inclusão da UFAC. **Revista Amazônida**, Manaus, v. 04, n.02, p.01-19, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/download/5921/4959>. Acesso em: 14 set. 2022.

SOUZA, N. C. de. **Salas de recursos multifuncional e seu funcionamento no atendimento educacional especializado em uma escola de Rio Branco - Acre**. 2015. 48f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

TRINDADE, V. M. C. **Efeitos da atuação de acadêmicas de educação especial como monitoras no processo de inclusão escolar**. 2022. 39f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

TURCHIELLO, P.; SILVA, S. S. M.; GUARESCHI, T. Atendimento educacional especializado (AEE). In: SILUK, A. C. P. (Org.). **Atendimento educacional especializado: contribuições para a prática pedagógica**, Santa Maria: UFSM, Laboratório de pesquisa e documentação, p. 32-74, 2014. Disponível em:

<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/Atendimento-Educacional-Especializado-Contribui%C3%A7%C3%B5es-para-a-Pr%C3%A1tica-Pedag%C3%B3gica.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

QUESTIONÁRIO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Curso:

Ano de início:

Ano de conclusão:

Gênero:

Idade:

Formação:

Possui outra graduação?

Possui especialização na área da Educação Especial?

Já havia tido contato com alunos com deficiência, antes de se tornar monitor (a)?

Quantos alunos atendeu enquanto monitor(a) na graduação? (Se sim, qual era a deficiência).

Tempo de monitoria:

Deficiência do monitorado(a) com quem atuou por maior período:

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1 Como monitor/a, o que fez em sala de aula para que o aluno monitorado fosse de fato incluído?
- 2 O que destaca como maior desafio enquanto monitor/a de aluno público-alvo da Educação Especial?
- 3 Quais atividades realizava com o aluno monitorado, dentro e fora de sala de aula?
- 4 Quais adaptações fazia para auxiliar o aluno no processo de ensino-aprendizagem?
- 5 Atuar como monitor/a, mudou a sua forma de enxergar os alunos público-alvo da Educação Especial, no sentido da aprendizagem?
- 6 Na sua percepção, qual a importância do papel do monitor/a junto ao aluno no processo inclusivo?
- 7 Qual a sua percepção sobre a contribuição do monitor/a para o processo ensino-aprendizagem dos estudantes que necessitam desse apoio?
- 8 Qual o papel do Núcleo de Apoio no processo inclusivo dos alunos público-alvo da Educação Especial? E para o serviço dos monitores?
- 9 Como acontece o processo de seleção aos alunos que tem interesse em serem monitores inclusivos?
- 10 Como é a formação que os monitores recebem enquanto estão nessa função? E onde acontecem?
- 11 Como você analisa os serviços/atendimento ofertados pelos NAI para esse público?