

# A monitoria acadêmica como instrumento de promoção da inclusão no ensino superior<sup>1</sup>

Daiane Pinheiro<sup>2</sup>

ORCID: 0000-0001-6572-3013

Thaisy Bentes<sup>2</sup>

ORCID: 0000-0002-4449-1927

## Resumo

O Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Oeste do Pará tem implementado estratégias que visam favorecer a permanência de alunos com deficiência no Ensino Superior. Este órgão desempenha um papel crucial na formação, disponibilização de serviços, gestão de projetos inclusivos, elaboração de documentos institucionais, entre outras atividades. Dentre as ações desenvolvidas, destaca-se o Programa de Monitoria Acadêmica, que consiste na alocação de bolsistas-monitores de acessibilidade. Esses monitores atuam no apoio e mediação das práticas pedagógicas, tecnologia assistiva, orientação e mobilidade junto aos alunos com deficiência. Nessa perspectiva, considerando a ação como uma prática que permeia discussões sobre uma educação inclusiva e equitativa no Ensino Superior, este trabalho teve como objetivo analisar tais ações e como elas têm contribuído para os objetivos institucionais de inclusão desse público. Para tanto, as discussões têm como base os relatórios de atividades elaborados em 2022 pelos monitores. De abordagem qualitativa, o estudo adotou como método a análise de conteúdo para a categorização dos dados. Três eixos principais de análise foram identificados: a produção de uma Cultura Inclusiva, os desafios para a permanência e o sucesso acadêmico dos alunos, e os aspectos positivos das práticas exercidas. Como resultado, percebem-se as frequentes narrativas centradas em desafios e dificuldades, tanto na prática da monitoria como no processo de aprendizagem dos alunos acompanhados, evidenciando discursos capacitistas e a necessária orientação especializada aos monitores. Por outro lado, os relatos demonstram o quão fundamental tem sido a atuação do monitor para o sucesso acadêmico dos alunos.

## Palavras-chave

Pessoa com deficiência – Ensino superior – Acessibilidade.

**1-** O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo estarão disponíveis publicamente no e-book "*Caminhos para a inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal do Oeste do Pará: a monitoria de acessibilidade em foco*", a ser publicado pela Editora da Universidade Federal do Oeste do Pará. O boneco do livro está disponível em: <https://nuvem.ufopa.edu.br/s/FS6w8PzwLwA2HRr>. Os dados estão entre as páginas entre as páginas 65 a 109 compondo a PARTE II - RELATOS DE EXPERIÊNCIAS: MONITORIA ACADÊMICA DE ACESSIBILIDADE.

**2-** Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Pará, Brasil. [daianepinheiroufopa@gmail.com](mailto:daianepinheiroufopa@gmail.com); [thaisy.souza@ufopa.edu.br](mailto:thaisy.souza@ufopa.edu.br)



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551282497>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



# *The academic monitoring program as an instrument of inclusion in higher education*

## **Abstract**

*The Accessibility Center at the Federal University of Western Pará has been implementing strategies aimed at promoting the retention of students with disabilities in higher education. This department plays a crucial role in training, service provision, management of inclusive projects, drafting of institutional documents, and other activities. The Academic Monitoring Program, which involves the allocation of accessibility scholarship monitors, stands out among the actions developed. This program's monitors support and mediate pedagogical practices, assistive technology, guidance, and mobility for students with disabilities. From this perspective, considering the action as a practice that permeates discussions about inclusive and equitable education in Higher Education, this study aimed to analyze such actions and how they have contributed to the institutional objectives of including this group. To this end, the discussions are based on activity reports prepared in 2022 by the monitors. Employing a qualitative approach, the study adopted content analysis as a method for data categorization. Three main axes of analysis were identified: the production of an Inclusive Culture, the challenges for the retention and academic success of the students, and the positive aspects of the practices implemented. As a result, frequent narratives centered on challenges and difficulties are perceived, both in the practice of monitoring and in the learning process of the accompanied students, highlighting ableist discourses and the necessary specialized guidance for the monitors. On the other hand, the reports demonstrate how fundamental the monitor's role has been for the academic success of the students.*

## **Keywords**

*Persons with disabilities – Higher Education – Accessibility.*

---

## **Introdução**

O histórico de trajetória dos alunos do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), que abrange indivíduos com deficiência, Transtorno Globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, em relação ao acesso ao Ensino Superior, tem testemunhado avanços significativos ao longo do tempo. Progressos mais substanciais começaram a se consolidar a partir da década de 1980, impulsionados pela publicação de documentos importantes em âmbito internacional que se tornaram marcos na orientação de políticas internas dos países signatários (UNESCO, 1990, 1994, 1998). Esses documentos respaldam, entre outros aspectos, o direito de acesso de pessoas com deficiência ao Ensino Superior (Freire; Vieira, 2021).

Consequentemente, observa-se um aumento significativo nas matrículas de estudantes do PAEE em âmbito global. Contudo, conforme analisado por Queiroz (2023), os avanços em esferas local, regional e nacional ocorriam de maneira letárgica, devido à necessidade de diretrizes mais claras quanto à implementação de serviços específicos capazes de efetivamente promover o acesso e a permanência dos estudantes do PAEE no Ensino Superior. Entretanto, nos últimos anos houve um movimento potencial por parte de algumas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil no que tange à elaboração de estratégias de promoção da inclusão (Morgado; Cabral, 2020).

A Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), criada em 2009, só adotou medidas a partir da implementação do Núcleo de Acessibilidade (Nuaces), em 2014. A criação do Nuaces, além de atender a uma obrigatoriedade legal, estava intrinsecamente relacionada à demanda e às necessidades de alunos com deficiência visual e de alunos surdos ingressantes na instituição naquele período.

Esse cenário institucional vai ao encontro dos resultados do estudo de Queiroz (2023) ao constatar que as pessoas com deficiência têm movimentado as estruturas institucionais, e sua presença provoca uma maior atenção ao processo de inclusão. A autora observa que “o aumento da presença de pessoas com deficiência na academia tem permitido avanços no conhecimento científico e propiciado mudanças institucionais” (Queiroz, 2023, p. 16).

Embora a institucionalização do Nuaces na UFOPA tenha gerado um movimento pró-inclusão para favorecer o acesso e a permanência de alunos PAEE, durante muito tempo não houve uma estrutura física e adequada para seu funcionamento. No entanto, desde sua implementação, o Nuaces promove o projeto de monitoria acadêmica voltada ao apoio a alunos PAEE, denominado monitoria de acessibilidade. As primeiras atividades exercidas pelos monitores focaram o acompanhamento, em sala de aula, dos alunos Surdos, falantes da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que ingressaram na Instituição mesmo antes da criação do Nuaces.

Com o tempo, o Nuaces foi sendo estruturado em um espaço físico próprio, e o acompanhamento pelos monitores de acessibilidade começou a ser realizado fora da sala de aula, em horários específicos pré-agendados e sob a orientação de um profissional da área, geralmente um docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia vinculado ao Nuaces.

Atualmente, o Nuaces possui 14 monitores bolsistas de acessibilidade, selecionados por meio de edital interno com base em suas experiências formativas. Esses estudantes desempenham um importante papel na promoção da inclusão de alunos PAEE, abrangendo tanto o aspecto educacional quanto o social.

A ação de monitoria de acessibilidade é considerada uma prática que atravessa discussões plurais sobre uma educação inclusiva e equitativa no Ensino Superior, e é nessa direção que este trabalho objetiva analisar e refletir sobre os papéis por eles desempenhados e como este tipo de ação tem contribuído com os objetivos institucionais de efetivação da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior. Para tanto, as discussões tomam como materialidade de análise os relatórios de atividades elaborados em 2022 pelos monitores.

Nesse sentido, o presente estudo se propôs a explorar caminhos analíticos conforme a perspectiva de Foucault (2006), compreendendo que consumir significados produzidos



nas relações discursivas de poder/saber é aceitá-los como verdades, legitimando-os nas práticas sociais ao longo do tempo, guiadas por eventos históricos. Sob essa perspectiva, compreendemos a constituição de identidades dos sujeitos através dos discursos da diferença cultural, política e linguística, desafiando e ressignificando a produção da diferença e, portanto, da identidade, no contexto da incapacidade ou limitação dos sujeitos (Oliveira; Szumanski, 2021; Skliar; Souza, 2020; Silva, 2014; Pagni, 2023).

Outrossim, neste estudo de abordagem qualitativa, a análise de conteúdo é utilizada como método para categorizar dados, identificando três eixos principais: produção de uma cultura inclusiva, desafios para a permanência e sucesso acadêmico dos alunos, e os aspectos positivos das práticas exercidas. Destas categorias emergem uma prevalência de narrativas que destacam desafios tanto na prática da monitoria quanto no aprendizado dos alunos, evidenciando discursos capacitistas e a necessidade de orientação e formações para os monitores. Por outro lado, os relatos ressaltam a importância crucial da atuação dos monitores para o sucesso acadêmico dos alunos com deficiência, como uma estratégia política para tornar a instituição mais inclusiva.

## **Contextualização sobre orientações normativas para a inclusão no ensino superior**

A partir da década de 1990, as políticas de inclusão no Ensino Superior no Brasil passaram a receber atenção especial, coincidindo com a discussão internacional sobre o acesso à educação em todos os níveis de ensino, conforme delineado em documentos oficiais da UNESCO (1990, 1994, 1998). Nesse contexto, é notável o aumento do número de conclusões do Ensino Médio por parte de pessoas com deficiência no Brasil (Queiroz, 2023). Em consonância com os princípios estabelecidos pela Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (UNESCO, 1998), emergiu um cenário político que buscava assegurar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior.

Desde então, o Brasil tem buscado alinhar-se aos acordos internacionais para garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino. Destacam-se medidas políticas e jurídicas, como a *Lei de Diretrizes e Bases Nacionais* (Brasil, 1996), os Planos Plurianuais, incluindo o *Plano Nacional de Educação 2001-2010* (Brasil, 2010), e a *Lei 12.711* de 2012, que estabelece cotas para pessoas com deficiência no Ensino Superior. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) também é relevante, delimitando o público-alvo da Educação Especial e recomendando o acesso ao ensino regular, com processos específicos de aprendizagem nos níveis mais elevados de ensino.

Consoante a esses documentos, é relevante ressaltar que, em 2003, a *Portaria nº 3284/MEC* estabeleceu requisitos de acessibilidade em cursos de graduação e para o reconhecimento institucional. No entanto, somente em 2013 o Programa de Acessibilidade no Ensino Superior (Programa Incluir) passou a orientar as ações e estratégias a serem adotadas pelas instituições, apoiando a implementação e a consolidação de núcleos de acessibilidade com o objetivo de garantir a permanência das pessoas com deficiência nesses ambientes. Essas ações estão também previstas no Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, de 2013.



Alinhada a esses documentos, a *Lei Brasileira de Inclusão*, promulgada em 2015, assegura igualdade de oportunidades e condições para o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior. Nessa conjuntura, é possível observar que as políticas direcionadas à inclusão no Ensino Superior são respaldadas por estratégias e ações governamentais orientadas de maneira específica para garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência.

Com a delimitação dessas breves considerações políticas, direcionamos nossa atenção para o contexto educacional da Universidade Federal do Oeste do Pará, explanando as iniciativas de promoção da inclusão de alunos com deficiência neste cenário.

## **Políticas e ações estratégicas da UFOPA para a inclusão dos alunos com deficiência**

Criada em 2009 pela *Lei nº 12.085* como parte do programa de expansão das Universidades Federais no Brasil, a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) é resultado do desmembramento da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Trata-se de uma instituição pública federal de Ensino Superior, com sede em Santarém – Pará, e sete *campi* regionais.

Quatro anos depois de sua criação, instituiu-se o Grupo de Trabalho denominado GT Pró-Acessibilidade, composto por docentes e técnicos, com o propósito de discutir e fortalecer projetos, ações, atividades e formações continuadas voltadas à acessibilidade no Ensino Superior. Essa iniciativa marcou uma das primeiras ações da UFOPA em relação à inclusão de pessoas com deficiência, uma vez que estudantes com deficiência já ingressavam na instituição sem o devido suporte.

Uma das primeiras medidas implementadas pelo GT foi a criação do Núcleo de Acessibilidade, conforme estabelecido pela Portaria nº 1.376/2014/UFOPA. No ano seguinte, foram contratados Tradutores e Intérpretes de Libras (TILS) e implementado o projeto de monitoria de acessibilidade. No entanto, por algum tempo, o Nuaces operou com uma estrutura física, administrativa e organizacional precária. Somente em 2019 foi integrado à estrutura da Pró-Reitoria de Gestão Estudantil (PROGES), facilitando o acesso dos estudantes aos serviços já lá oferecidos<sup>3</sup>.

Nessa direção, a UFOPA vem se alinhando às legislações nacionais vigentes e, por meio do Nuaces, oferece suporte aos alunos PAEE, propondo projetos, ações e atividades temáticas relacionadas à acessibilidade arquitetônica, atitudinal, pedagógica, tecnológica e cursos de formação para seus docentes, estudantes e comunidade externa. Desde sua implementação, o Nuaces mantém o projeto de monitoria em acessibilidade. Esse alinhamento integra a construção da *Política de Ações Afirmativas Nº 200/2017/Consepe/UFOPA*, em conformidade com os objetivos estratégicos delineados no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

O Nuaces se encontra em um processo constante de construção e fortalecimento da Política de Inclusão na UFOPA. De acordo com a minuta do regimento do Nuaces, atualmente em processo de aprovação pelo conselho superior da UFOPA, umas das

---

**3-** Serviços de psicologia, apoio pedagógico, serviço social, esporte e lazer, nutrição e administração do restaurante universitário.



principais responsabilidades deste órgão é promover o estabelecimento formativo de uma cultura inclusiva na instituição de ordem social e educacional.

Nessa perspectiva, o documento valoriza as diferentes identidades dos sujeitos e produz a diferença nos discursos culturais, políticos, linguísticos e éticos de cada indivíduo. Compreende-se, assim, que a consolidação de políticas institucionais de acessibilidade é essencial para transformar o direito à educação em uma realidade tangível, alinhando-se ao preconizado no *Documento Orientador do Programa Incluir* (Brasil, 2013).

Dentre as diversas ações, o Programa de Monitoria Acadêmica é relevante para subsidiar as múltiplas discussões sobre as estratégias adotadas pelas IES para a permanência de alunos com deficiência. Assim, o Nuaces oferece serviços de monitoria acadêmica, atualmente composta por quatorze monitores, alunos de graduação da UFOPA. Os serviços prestados pelos monitores seguem as diretrizes da instrução normativa que regulamenta a atuação dos Bolsistas Monitores de Acessibilidade, passando por ajustes e aprovação no conselho universitário da UFOPA.

Dentre as atribuições sugeridas na minuta do regimento do Nuaces estão: promover acessibilidade às atividades de aulas; auxiliar as tarefas didáticas, inclusive na preparação de aulas e na elaboração e correção de material didático; organizar e realizar trabalhos práticos e experimentais; promover e estimular os alunos no uso de tecnologia assistiva, recursos tecnológicos digitais; participar das reuniões e formações promovidas pelo Nuaces (PNAES/PROEN/PROGES/UFOPA).

Tendo suas funções definidas, cabe ressaltar que os serviços prestados pelos monitores não substituem a necessidade da contratação de um profissional do campo da Educação Especial. Os monitores não realizam atendimento de ensino de conteúdos aos alunos; em vez disso, oferecem acompanhamento de suas atividades, prestando apoio por meio de recursos e tecnologias que facilitam a inclusão dos estudantes com deficiência. A UFOPA tem atualmente 144 alunos com deficiência em cursos de graduação e quatro em cursos de pós-graduação.

Nesse contexto, um ponto crucial que demanda atenção é a ausência, na estrutura técnica, de um profissional de Educação Especial. A instituição ainda não conseguiu superar as barreiras burocráticas que impedem a contratação desse especialista. No entanto, está em andamento uma iniciativa institucional para contratar esse profissional, seguindo estratégias que já têm sido adotadas por outras IES no Brasil.

Em decorrência dessa lacuna, os monitores de acessibilidade acabam recebendo apenas orientações básicas sobre como desempenhar suas funções junto aos alunos PAEE. Nesse contexto, a formação para tal responsabilidade é conduzida por meio de ações específicas organizadas pelo Nuaces, em colaboração com docentes da instituição ou de universidades parceiras. Nesse absentismo é que a monitoria acadêmica entra em cena como instrumento de promoção da acessibilidade.

## Metodologia

Este estudo segue uma abordagem qualitativa, caracterizada como uma perspectiva interpretativa e naturalista na análise do significado atribuído aos indivíduos (Denzin; Lincoln, 2006; Palazzo; Diez-Garcia, 2021). Esta escolha metodológica permite a compreensão das características sociais ou culturais através da interpretação, priorizando a compreensão



dos significados e perspectivas dos participantes. Assim, buscou-se seguir criteriosamente alguns princípios e características consideradas fundamentais por Denzin e Lincoln (2006).

a. [...] a imersão do pesquisador no ambiente natural onde o fenômeno ocorre; b. Interpretação e compreensão dos significados que as pessoas atribuem às suas experiências; c. Abordagem indutiva [...]; d. [...] revisão e ajustes dos pesquisadores sobre suas abordagens de acordo com as descobertas emergentes; e. A subjetividade do pesquisador e suas interações com os participantes [...]. (Denzin; Lincoln, 2006, p. 23).

Este último aspecto é potencializado quando há um processo de interação, formação e orientação por parte das pesquisadoras junto aos monitores sujeitos do discurso neste estudo<sup>4</sup>. Com base nesses princípios, o objetivo deste estudo foi analisar os discursos dos monitores de acessibilidade do Nuaces da UFOPA, por meio de registros documentais materializados em relatórios anuais de atividades.

Após a obtenção de autorizações dos respectivos setores e termos de consentimento, embora não haja a identificação destes sujeitos, preservando suas identidades, foram examinados nove relatórios de monitoria entregues ao Nuaces ao final do ano de 2022. Para fins de análise, os relatórios foram numerados ordenadamente de forma aleatória. As informações demográficas e formativas dos monitores podem ser observadas no Quadro 1.

**Quadro 1** – Informações sobre os monitores

Identificação	Idade	Tempo de atuação como monitor	Curso	Formação complementar
Monitor 1	29 anos	5 anos	Licenciatura em Pedagogia	Curso básico e intermediário de Libras, produção de materiais pedagógicos adaptados, cursos de audiodescrição e guia vidente
Monitor 2	23 anos	3 anos	Bacharelado em Ciências Biológicas	Curso básico e intermediário de Libras. Cursos de Braille, audiodescrição, leitor, guia-vidente, tecnologia assistiva e elaboração de materiais didáticos para alunos com deficiência visual
Monitor 3	41 anos	2 anos	Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia das Águas	Cursos básico e intermediário de Libras e AEE para Surdos. Cursos de inclusão do aluno com autismo. Cursos de Braille, audiodescrição, leitor, guia-vidente, tecnologia assistiva e elaboração de materiais didáticos para alunos com deficiência visual
Monitor 4	26 anos	2 anos	Bacharelado em Geologia	Cursos de Libras, Braille e audiodescrição
Monitor 5	22 anos	6 anos	Farmácia	Curso básico de Libras, Braille, tecnologia assistiva, audiodescrição e guia-vidente
Monitor 6	22 anos	1 ano	Licenciatura em Pedagogia	Curso básico e intermediário de Libras. Cursos de audiodescrição, guia-vidente e elaboração de materiais didáticos para alunos com deficiência visual
Monitor 7	25 anos	6 meses	Farmácia	Curso de Libras e Educação Inclusiva
Monitor 8	20 anos	2 anos	Licenciatura em História	Curso básico de Libras e tecnologia assistiva
Monitor 9	24 anos	4 anos	Geofísica	Cursos de Libras, Braille e audiodescrição

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**4-** O acesso a esses documentos foi possível durante o exercício das autoras deste estudo nas funções de coordenação e vice-coordenação do Nuaces, no intervalo de setembro de 2021 a janeiro de 2023. Para além das responsabilidades organizacionais e administrativas inerentes ao cargo, as autoras empreenderam atividades de formação e orientação dos monitores de acessibilidade durante esse período.



Dos quatorze monitores atuantes no Nuaces, somente nove entregaram os relatórios. Assim, apenas os relatórios desses nove participantes foram analisados. Estes nove monitores são alunos de diversos cursos de graduação na UFOPA, abrangendo licenciaturas e bacharelados. Um requisito para se tornar bolsista no edital de seleção é a formação em cursos na área, conforme ilustrado no Quadro 1.

O estudo adota as técnicas propostas pela análise de conteúdo para tratamento e interpretação dos dados (Cardoso; Oliveira; Ghelli, 2021). A análise de conteúdo baseada na proposta de Bardin (2011) oferece uma estrutura robusta para explorar dados qualitativos de maneira ordenada e rigorosa, possibilitando a extração de *insights* significativos e a construção de interpretações fundamentadas nos dados coletados.

Com isso, foi possível identificar, categorizar e analisar padrões e significados subjacentes em um conjunto de dados textuais, como nos relatórios analisados neste estudo. Portanto, foram seguidos os critérios de análise elencados por Bardin (2011) e analisadas mais recentemente por Cardoso, Oliveira e Ghelli (2021): pré-análise, exploração do material, codificação, categorização e interpretação dos resultados. Após os dois primeiros processos, o material foi codificado de forma aberta, fazendo com que as categorias emergissem por aproximação de conteúdo, permitindo elencar três categorias analíticas.

O primeiro eixo analítico diz respeito à produção de uma Cultura Inclusiva. Nesta categoria, reúnem-se aspectos relativos às atitudes institucionais e às ações específicas de técnicos, docentes e discentes, frente à inclusão dos estudantes acompanhados pelos monitores. A segunda categoria reflete os desafios para a permanência e o sucesso acadêmico dos alunos com deficiência, voltando-se para as principais dificuldades enfrentadas pelos monitores durante sua atuação. A terceira categoria analisa os aspectos positivos das práticas exercidas, ou seja, as potencialidades de ações, como o projeto de monitoria de acessibilidade como instrumento inclusivo dos alunos com deficiência no Ensino Superior.

No processo de análise, adota-se a compreensão de Foucault (2006) sobre a constituição discursiva dos sujeitos. Para o autor, o sujeito é simultaneamente produto e produtor das práticas discursivas. Trata-se de pensar como os enunciados se tornam discursos que, no seio das relações de poder e saber estabelecidas em determinados contextos, vão produzindo verdades sobre as coisas de que se fala. Isso significa considerar que as práticas discursivas produzem a realidade, no entanto, não ocorrem ao acaso, mas sob o efeito das relações que se estabelecem com o outro. Assim, neste estudo, compreende-se as formações discursivas como acontecimentos que foram produzindo verdades ao longo do tempo sobre os sujeitos com deficiência.

Na apresentação dos resultados das análises e discussões, destacam-se trechos diretamente extraídos dos relatórios, formando assim um conjunto de enunciados. Contudo, é importante não considerar esses recortes como uma estrutura única e coesa, ou mesmo uniforme. Em vez disso, foi fundamental pensar que os enunciados que compõem os discursos são compostos por diversas camadas distintas de continuidades e descontinuidades (Foucault, 2006), a fim de compreender e evitar assumir uma posição simplista em relação às categorias atribuídas.

## Resultados e discussões

Este estudo propõe-se a pensar os discursos dos monitores como problematizações, de acordo com a perspectiva de Foucault (2006). Em vez de simplesmente aceitar determinadas práticas discursivas naturais ou inevitáveis, Foucault sugere que devemos problematizar ativamente suas origens, funcionamentos e efeitos. Dessa forma, problematizar permite colocar em discussão o que já se sabe, ou o que está posto como verdades consolidadas em determinado tempo/espaço.

Nessa perspectiva, nos discursos desses alunos, uma das primeiras questões observadas nas análises permite identificar a problematização sobre suas práticas, quando pensam nos modos de construção de uma cultura inclusiva nos espaços acadêmicos. Esses modos de produção ora se apresentam em representações capacitistas, deles próprios e sobre os outros, ora em ferramentas que potencializam as aprendizagens educacionais e sociais dos sujeitos. São essas premissas discursivas, considerando a produção de uma realidade social, que fundamentam as categorias de análise das discussões aqui apresentadas.

Como partícipes desse cenário formativo, é possível depreender em seus discursos uma certa inquietude e preocupação quando narram os modos de produção de uma cultura inclusiva no ambiente acadêmico, especialmente no que diz respeito a barreiras atitudinais e físicas. No entanto, é importante observar que, mesmo com olhar sensibilizado, essas narrativas parecem enfatizar mais as experiências negativas do que as positivas, como evidenciado nos relatórios.

Exemplos dessas situações foram identificados em todos os relatórios, incluindo:

Alunos Surdos ou com baixa visão enfrentam barreiras de comunicação dentro e fora da sala de aula, refletindo na falta de interação com professores e colegas e impactando no sucesso pleno do processo inclusivo. Os espaços arquitetônicos da universidade são pouco acessíveis. (M1).

Percebia que muitos desses alunos não eram acolhidos na sala de aula pelos professores. (M5).

As pessoas não respeitam a necessidade de pessoas com deficiência de entrar em primeiro no (ônibus) Inter campus ou ter de passar na frente da fila no restaurante universitário, e acabam tendo um olhar de rejeição. (M6).

Nessas leituras é possível depreender que todos os monitores destacam situações semelhantes, dando ênfase específica às barreiras atitudinais relacionadas à relação entre professores e alunos com deficiência, assim como entre alunos com e sem deficiência. Além disso, observam as precárias condições físicas da Instituição. Essas atitudes, muitas vezes, não são evidentes para aqueles que as produzem, pois estão estruturadas nos discursos, entretanto são concretas para aqueles que experimentam suas consequências (Rodrigues; Bernadino; Moreira, 2022). Para os monitores, isso é bastante perceptível, pois reforçam em diversos trechos que são frequentes atitudes capacitistas dirigidas aos alunos PAEE e, às vezes, imperceptíveis para quem as pratica.



Essas barreiras, especialmente as atitudinais, refletem discursos históricos que moldaram representações preconceituosas sobre pessoas com deficiência (Pinheiro, 2020). Até o século XVIII, a exclusão era amplamente aceita e praticada, justificada como meio de reduzir o risco social associado a esses sujeitos. Era considerado essencial ignorar o que não era produtivo, sem utilidade ou benefício comunitário (Jannuzzi, 2004). Assim, diferentes representações sobre pessoas com deficiência orientaram práticas sociais ao longo do tempo, fundamentadas em atitudes excludentes, distanciamento e estranhamento em relação a esses sujeitos.

Embora esse cenário tenha sido ressignificado ao longo do tempo, ainda persiste uma forte tendência social a representações capacitistas sobre pessoas com deficiência. Nesses casos, capacitismo se refere a ações discriminatórias e preconceituosas contra pessoas com deficiência, manifestadas em diversas formas de origens atitudinais, como a falta de acessibilidade em espaços públicos, a exclusão em oportunidades educacionais e profissionais, a estereotipação ou a infantilização de pessoas com deficiência, entre outras formas de discriminação (Gesser; Bock; Mello, 2020).

O capacitismo está implícito em ambientes sem uma cultura inclusiva como um problema social que pode ter um impacto significativo na qualidade de vida e autoestima das pessoas com deficiência, além de limitar suas oportunidades de participação plena na sociedade. Essas atitudes são percebidas por todos os monitores não apenas no ambiente acadêmico, mas também no ambiente familiar dos alunos que eles acompanham, como revela o trecho abaixo:

Observei que a maioria das famílias opta por fazer os trabalhos para eles por ser mais fácil do que deixá-los aprender a fazer de maneira autônoma, e por este motivo os alunos esperavam de mim a mesma atitude, que eu fizesse os trabalhos pra eles. (M2).

Um ponto substancial observado nos discursos dos monitores, a partir das análises dos relatórios, é a posição constante de denúncia. Uma das mais frequente registrada está relacionada às barreiras atitudinais capacitistas direcionada aos alunos atendidos pelo Nuaces. É comum verificar encadeamentos e lógicas discursivas que produzem enunciados de incapacidade dos sujeitos, tais como: limitação, ajuda, incapaz, tolerância, empatia, paciência, dificuldades.

A respeito disso, repertoriar o contexto de recorrência dessas palavras não se trata de julgar seus comportamentos e denúncias sobre a adoção ou não de uma cultura inclusiva no contexto acadêmico, mas de entender que eles, os monitores, como todas as outras esferas anunciadas são também produto de discursos históricos enraizados na ideia da falta e da limitação dos alunos com deficiência (Skliar; Souza, 2020). Discursos estes que ainda produzem a lógica da necessidade, da dependência, daquele que não consegue, não aprende, precisa de ajuda, precisa ser tolerado com paciência, empatia etc.

Contrapondo-se a essas circunstâncias desfavoráveis a um ambiente inclusivo, destaca-se a correspondência semântica que emerge das narrativas, enfatizando uma atenção crucial aos conceitos relacionados à diferença. Isso fica evidenciado pelo léxico contido nos trechos “não eram acolhidos”, “não são respeitados”, “não os deixavam

aprender de maneira autônoma” e “olhar de rejeição”, conforme relatado pelos Monitores 2, 5, 6 e 9.

Nesses discursos, estão incorporadas as noções de compreensão do paradigma da diferença e a concepção dos alunos com deficiência como sujeitos capazes, autônomos e altruístas. De certo modo, os monitores se tornam defensores e ativistas dessas concepções. Em outras palavras, opõem-se às atitudes que prejudicam a inclusão dos alunos PAEE, promovendo atitudes que direcionam para uma cultura mais inclusiva.

No entanto, quando a instituição não abre suas portas para esse repensar, tem-se um lugar onde a incapacidade, a falta e as necessidades têm feito parte dos discursos sobre o que demarca o lugar da diferença nestes sujeitos. É justamente aí que reside o risco das identidades deficientes (Pagni, 2023). Com isso, a diferença narrada sob essa perspectiva tem legitimado uma limitação do sujeito deficiente que se difere dos outros (“os normais”) pela marca da falta no corpo.

A diferença registrada sob esses significados deve ser repensada, questionada e sobretudo (re)inventada. Muitos pesquisadores ao longo do tempo (Pagni, 2023; Orrú, 2017; Silva, 2014) têm nos convidados a pensar a diferença sob a perspectiva de uma política da diferença, ou seja, um modo de produção inacabado sobre os sujeitos, que nas relações de poder e saber vão sendo significados, ressignificados e produzidos em diferentes identidades, culturas, línguas etc.

Orrú (2017, p. 1.152), respaldado pela filosofia da diferença de Gilles Deleuze, propõe “re-inventar maneiras de perceber o outro, de conversar com ele, de aprender com ele, de se relacionar e conviver com ele! Porque o outro, não é apenas “o outro”, mas também é cada um de nós quando também somos percebidos pelo outro.” Nesta perspectiva é que se pode transformar o ambiente institucional e social para o pensar e o saber sobre a cultura inclusiva, a partir da produção dessas diferenças que não está no corpo do sujeito, mas nas relações em que se constituem historicamente.

No caso aqui analisado, em vários momentos no Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023), a UFOPA declara a preocupação em promover a inclusão social e o acesso de todos à educação superior e, conseqüentemente, o fomento de uma cultura inclusiva na instituição. Para isso, elenca alguns caminhos em construção, que se materializam na priorização de uma política de ações afirmativas e inclusiva. Entretanto, o próprio documento enfatiza de forma prioritária o rompimento de barreiras físicas, referindo-se à acessibilidade apenas no aspecto físico e estrutural da instituição e não de forma atitudinal, de ação social e de princípios éticos.

Em consonância com isso, Ainscow (2020) argumenta que a inclusão não se esgota em métodos acessíveis, sejam eles de arquitetura ou ações docentes, mas se trata de uma questão de formação cultural dos sujeitos. Ou seja, produzir uma cultura inclusiva depende dos modos pelos quais os sujeitos pensam a inclusão, agem na e pela inclusão, fazendo parte de uma formação social de cada indivíduo.

Por essas razões, a inclusão não deveria ser almejada como uma meta a se cumprir, mas uma perspectiva vivenciada nas ações diárias dos sujeitos, como uma filosofia social e educacional naturalizada nos diferentes contextos sociais e educacionais em que circulam. Dessa forma, a inclusão se manifesta em princípios que vão acionar novas e



outras práticas apoiadas em valores, crenças e perspectivas que se materializam em um contexto cultural inclusivo (Ainscow, 2020).

As barreiras físicas e atitudinais, relatadas pelos monitores, são formas de desafios e dificuldades para o pleno exercício de suas funções e, por consequência, para a efetivação da inclusão dos alunos acompanhados. Entretanto, os monitores especificam desafios para a permanência e o sucesso acadêmico dos alunos, que se somam às barreiras atitudinais. Nesse sentido, é muito recorrente em todos os relatórios analisados o desvio de função registrado em pedidos originados dos próprios alunos com deficiência, como se vê nos trechos a seguir:

Na grande parte (os alunos com deficiência) querem que os monitores resolvam suas atividades e expliquem o conteúdo que não entenderam em sala de aula. (M1).

O meu papel como monitora não é dar aula e nem ensinar nada a eles, e sim orientá-los com relação a trabalhos e acessibilizar textos e outros materiais disponibilizados pelos professores, e acompanhá-los em aulas específicas. Entretanto, meu papel passou a estar fortemente associado ao trabalho pedagógico de ensino. (M2).

Elas literalmente nos pediram para “fazer o trabalho para elas.” (M8).

Quer apenas que nós monitores façamos o trabalho dele, pois ele não entende. (M5).

Conforme a minuta sobre a atuação de monitores prevista na Instrução Normativa Nº 03/2021 e também na minuta do regimento do Nuaces, a atuação desses alunos não se caracteriza por ações de ensino de conteúdos ao PAEE. Nesse contexto, as dificuldades apontadas pelos monitores em relação aos pedidos dos alunos sobre os limites de seu papel enquanto monitor corroboram a necessidade de uma atuação mais próxima de profissionais habilitados e informações mais precisas para que possam compreender tais atribuições. Nos casos relatados acima, podemos perceber que os pedidos extrapolam as competências de atuação e também as diretrizes formativas indicadas nas normativas.

Essas atitudes têm suas raízes nas representações capacitistas que moldaram, narraram e colonizaram muitos alunos com deficiência. Como resultado, essas pessoas são predominantemente percebidas por sua diferença negativa, impactando significativamente suas atitudes e comportamentos (Oliveira; Szumanski, 2021; Skliar; Souza, 2020, Silva, 2014). Essas representações profundas levam os alunos a adotarem identidades moldadas pela lógica do capacitismo, da dependência e da expectativa de que alguém está presente para realizar suas tarefas. Por outro lado, a recusa desses pedidos frequentemente resulta em ofensas e tentativas de manipulação. Pelo menos sete monitores relataram situações de uso verbal inapropriado por parte dos alunos acompanhados.

Alguns exemplos podem ser lidos abaixo:

A partir do momento que explicávamos que não poderíamos fazer isso, elas tinham três reações: 1º ficar com raiva; 2º procurar um outro monitor que fizesse o que elas estavam pedindo a 3º



reação era fazer chantagens emocionais [...] quando contrariadas, nos xingavam, nos ameaçavam [...], essas situações nos causavam desconforto e revolta. (M8).

Vejo como mecanismo de defesa de alguns deficientes a agressão, os “xingamentos” ou piadas sexualizadas que muitas das vezes os monitores [...] se constrangem. (M6).

De modo geral, essas situações são reflexos também da ausência de uma cultura inclusiva na instituição. Conforme relatado pelos monitores, não há flexibilização ou adaptação curricular nas atividades propostas, nem mesmo durante as aulas. Especificamente, ao elaborarem as atividades, os professores não incorporam alguma metodologia inclusiva que atenda às especificidades dos alunos. Em muitos casos, isso reforça a dependência desses sujeitos em relação aos monitores de acessibilidade.

Falta de atenção dos professores na acessibilidade de conteúdo, principalmente no que diz respeito a áreas bem pontuais e específica [...]. A maioria dos alunos não tem acessibilidade ao material acadêmico. (M1).

Muitos desses alunos não eram acolhidos na sala de aula pelos professores, e sempre buscavam em nós bolsistas a principal fonte de ajuda, e não era apenas para auxiliá-los e sim fazer o trabalho por eles, além de fazer o papel de professor. (M5).

As funções das coordenações e a falta de didática ainda enfrentada por eles dentro da sala de aula dificultam a permanência dentro da universidade. (M4).

Aspectos como a flexibilização curricular e o apoio pedagógico fazem parte de uma estrutura de serviços que envolvem a atuação de profissionais especializados, como pedagogos, Educadores Especiais e os próprios docentes dos cursos (Brasil, 2013). Embora a instituição conte com técnicos pedagogos integrados à estrutura do Nuaces, não oferece serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE), nem dispõe de um professor de Educação Especial. Essa situação vai contra as orientações de políticas inclusivas (Brasil, 2008, 2015), que asseguram os serviços de Educação Especial por meio da oferta do AEE em todos os níveis e modalidades de ensino.

Nesse contexto, ao considerar que o profissional da Educação Especial deve desempenhar funções no Atendimento Educacional Especializado (AEE), na formação docente, na orientação de monitores e na elaboração de projetos inclusivos, é evidente, a partir dos relatórios, a falta de uma orientação mais próxima e de um acompanhamento específico que atenda às demandas apresentadas pelos monitores em relação ao desempenho de suas funções junto aos alunos PAEE. Essa carência prejudica o pleno sucesso da monitoria, agravando as situações relatadas e resultando em experiências negativas.

A ausência dessa orientação mais direcionada compromete não apenas a eficácia da atuação dos monitores, mas também contribui para a persistência das dificuldades mencionadas nos relatórios. Portanto, é fundamental estabelecer mecanismos de suporte mais eficazes para garantir que os monitores possam desempenhar suas funções de maneira



mais efetiva e satisfatória, promovendo assim um ambiente mais inclusivo e propício ao aprendizado dos alunos PAEE.

Apesar da colaboração de docentes da área de Educação Especial do curso de Licenciatura em Pedagogia que atuam eventualmente no Nuaces, não há obrigatoriedade nem compromisso desses profissionais em assumirem o papel que seria do Educador Especial. Em outras palavras, os monitores recebem sim orientações frequentes e têm acesso a um canal de escuta, troca de informações e formações, fornecido por esses profissionais. No entanto, nenhum deles ocupa a posição e a responsabilidade profissional equivalente à de um professor de Educação Especial.

É exatamente esse profissional que deveria encarregar-se dessas responsabilidades junto aos monitores e aos alunos com deficiência (Brasil, 2013, 2015). No entanto, todos os monitores observam que, embora recebam poucas orientações e acompanhamento específico para suas atividades, têm acesso regular a formações na área, oferecidas pelo próprio Nuaces, e são encorajados a buscar cursos e eventos que contribuam para uma qualificação mais aprimorada na prática.

Mesmo diante dos desafios apresentados na relação inicial com os alunos atendidos, abordando questões relacionadas à estrutura física da instituição, às atitudes capacitistas de outros alunos e de alguns docentes e à falta de uma orientação pedagógica mais próxima, os monitores destacam os êxitos alcançados por meio das ações diretas no acompanhamento dos alunos com deficiência. São nesses vínculos estabelecidos entre o monitor e o aluno acompanhado que se evidenciam os melhores resultados do Programa de Monitoria como uma política inclusiva na instituição.

Vejamos:

Hoje posso afirmar que para mim está sendo uma experiência maravilhosa, uma troca de conhecimentos e muito aprendizado. (M3).

Adquiri habilidades sociais intelectuais e sociais a partir dos atendimentos realizados com os alunos. (M7).

A proximidade, a parceria e a compreensão tem sido um dos fatores propulsores da inclusão dos alunos acompanhados. (M9).

Expresso minha imensa evolução [...] conforme fui mudando minha maneira de abordá-los e passei a ser um instrumento de auxílio para que seus trabalhos fluíssem, a convivência foi gradativamente melhorando. (M2).

Os relatos acima evidenciam situações de conforto e a sensação de sucesso na atuação da monitoria de acessibilidade, especialmente quando o monitor dois (2) consegue expressar o processo de reconhecimento dos efeitos de suas representações sobre o sujeito com deficiência ao qual atuava. Ao perceber que a relação estabelecida era de submissão e limitação do sujeito com deficiência, ele modifica sua forma de representá-lo, criando uma relação mais produtiva e de possibilidades.

Além disso, é possível notar as trocas culturais e de saberes geradas nas relações entre o monitor e o aluno atendido. Motivados por formações e experiências acadêmicas, os monitores puderam ressignificar suas representações à medida que as relações entre eles e os alunos acompanhados se estreitavam. Para que essas transformações discursivas possam ser significadas e representadas, compreende-se ser fundamental a oferta formativa para os monitores de acessibilidade e toda a comunidade acadêmica, apresentando outros modos de agir, de pensar e de produzir os sujeitos com deficiência. É necessário considerar como os discursos os subjetivam e os produzem, pois essas reflexões podem contribuir para uma cultura inclusiva no ambiente acadêmico.

## **Considerações finais**

Este trabalho buscou discutir a atuação dos monitores de acessibilidade no Ensino Superior em três dimensões categorizadas a partir dos discursos presentes nos relatórios: modos de produção de uma cultura inclusiva, desafios enfrentados no cotidiano de atuação e as potencialidades do processo inclusivo. Embora essas categorias se relacionem entre si, o trabalho buscou pontuar discursos dos monitores que materializem essas reflexões em cada segmento analisado.

Ao discutir aspectos sobre a promoção de uma cultura inclusiva, ficam evidenciado os modos pelos quais se têm representado os alunos com deficiência nos espaços acadêmicos. Nomeadamente, os alunos com deficiência têm sido constituídos nos discursos da falta, da incapacidade e da ajuda – e não apoio – para a realização de todas as atividades. Estas representações produzem um sujeito fortemente dependente, que, no discurso capacitista, tem criado identidades subordinadas e reforçadas pelo lugar da inépcia dos sujeitos.

Como consequência, observam-se as dificuldades na atuação do monitor, que, na maioria dos discursos analisados, se concentram no sujeito com deficiência, em vez de concentrar-se nas práticas em si. Em outras palavras, os alunos acompanhados pelos monitores frequentemente expressam uma sensação de incapacidade para realizar as tarefas e, quando confrontados com essa negação, podem adotar comportamentos ofensivos e agressivos. Combinada com a falta de flexibilização curricular ou com metodologias adequadas, essa situação pode gerar processos de exclusão desses alunos na instituição.

A última categoria demonstra efeitos positivos do programa apresentado. Por um lado, o efeito está no próprio sujeito e monitor, que passam a reconstruir seus significados sobre sua atuação de modo, por conseguinte, a impactar na sua formação pessoal e acadêmica. Por outro, é perceptível um movimento de produção sobre os alunos com deficiência, tensionando as representações capacitista e promovendo a percepção de sujeitos potenciais, no registro da diferença cultural, política, social etc. Evidencia-se que as formações na área realizadas pelos monitores, anteriores ou ao longo da atuação, têm se mostrado ferramentas importantes para orientar os passos na prática da monitoria.

Ainda, a atuação dos monitores se torna um meio de aprovisionar a falta de outros serviços essenciais, como a presença do Educador Especial e outros profissionais para compor o quadro pedagógico do Nuaces. Isso contribui para minimizar as dificuldades em uma instituição nova que ainda caminha para promoção de estratégias inclusivas.



Entretanto, reconhece-se a necessidade emergente da atuação de profissionais da área da Educação Especial para o desenvolvimento de programas de acompanhamento pedagógico aos alunos. Assim, o fomento de estudos na área se torna essencial, a fim de divulgar as estratégias institucionais adotadas e os meios pelos quais a inclusão educacional de pessoas com deficiência no Ensino Superior tem sido promovida e gerenciada.

## Referências

AINSCOW, Mel. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, London, v. 6, n. 1, p. 7-16, 2020. DOI: 10.1080/20020317.2020.1729587

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Documento orientador do Programa Incluir**: acessibilidade no ensino superior. Brasília, DF: Secadi-SESu, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei n.12.711**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação**: Conferência Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: [https://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010\\_doc\\_final.pdf](https://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf). Acesso em: 15 de julho de 2023.

BRASIL. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Secretaria da Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. **Portaria 3.284**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF: MEC, 2003.

BRASIL. **Viver sem limite: Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), 2013. Disponível em: <https://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/633.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 20, n. 43, p. 98-111, 2021.



DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yonna Sessions. Introdução à disciplina e à prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norma Kent; LINCOLN, Yonna Sessions (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FOUCAULT, Michel. Est-il donc important de penser? (entretien avec D. Éribon), *Libération*, n. 15, 30-31, maio 1981, p. 21. *In*: FOUCAULT, Michel. **Dits et Écrits: (1980-1988)**. v. 4. Paris: Gallimard, 2006. p. 178-276.

FREIRE, Katia Regina Lopes Costa; VIEIRA, Francieleide Batista Almeida. Inclusão e Diversidade no Ensino Superior. **Saberes Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**, Caicó, v. 21, n. 1, dez, 2021. Dossiê: Inclusão e diversidade no ensino superior

GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; MELLO, Anahí Guedes de. (org). **Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MASON-BISH, Hannah. The elite delusion: reflexivity, identity and positionality in qualitative research. **Qual Res**, Falmer, v. 19, n. 3, p. 263-276, 2019.

MORGADO, Liz Amaral Saraiva; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Orientação profissional para estudantes universitários com deficiências: conceitos, políticas e práticas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-20, 2020.

OLIVEIRA, Rita; SZYMANSKI, Luciana. “Crianças anormais” e a invenção da deficiência. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 52, jan./jun. 2021.

ORRÚ, Silvia Ester. Possibilidades de (re)inventar a inclusão para os aprendizes do século XXI: contribuições da filosofia da diferença de Gilles Deleuze. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 62, p. 1127-1158, maio/ago. 2017.

PAGNI, Pedro Ângelo. **Retratos foucaultianos da deficiência e da ingovernabilidade na escola: do governo das diferenças a outro paradigma de inclusão**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023.

PALAZZO, Carina Carlucci; DIEZ-GARCIA, Rosa Wanda. **Desafios atuais da prática em pesquisa qualitativa: reflexões e posicionamento do pesquisador**. Interface, Botucatu, n. 25, 2021.

PINHEIRO, Daiane *et al.* Constituição profissional do educador especial em acontecimentos históricos. *In*: PINHEIRO, Daiane *et al.* (org). **Formação de professores e práticas de ensino em contextos educacionais inclusivos**. Boa Vista: UFRR, 2020. p. 13-46.

QUEIROZ, Christina. O direito à divergência: mudanças e desafios que pessoas com deficiência trazem para instituições de ensino. **Revista Pesquisa FAPESP**, São Paulo, ed. 326, abr. 2023.



RODRIGUES, Mariene; BERNARDINO, José Lourione Freitas; MOREIRA, Melissa Velanga. Barreiras atitudinais: a exclusão que limita a acessibilidade de pessoas com deficiência. **RIAAE - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1311-1326, abr./jun. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kath (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SKLIAR, Carlos Bernardo; SOUZA, Regina Maria de. O debate sobre as diferenças e caminhos para se (re) pensar a educação. In: AZEVEDO, José Clovis de; GENTILI, Pablo; KRUNG, Amélia; SIMON, Cátia. **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: UFRGS, 2020. p. 259-276.

UFOPA. Universidade Federal do Oeste do Pará. **Resolução nº 200/2017/Consepe/Ufopa. Institui a Política de Ações Afirmativas e promoção da Igualdade Étnico-Racial na Universidade Federal do Oeste do Pará e estabelece diretrizes para a instituição do instituto de formação intercultural**. Santarém: Proplan, 2017. Disponível em: <https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2021/bb3e207079374f62c815d89687511715.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

UFOPA. Universidade Federal do Oeste do Pará. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. **Plano de desenvolvimento institucional**. Santarém: Proplan, 2024. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/proplan/gestao-institucional/pdi/>. Acesso em: 8 fev. 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Paris: Unesco, 1994.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Paris: Unesco, 1990.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação**. Paris: Unesco, 1998.

*Recebido em: 15.04.2024*

*Aprovado em: 15.05.2024*

**Editor responsável:** Profa. Dra. Rosana Passos

**Daiane Pinheiro** é doutora em Educação pela Universidade de Lisboa - Portugal, mestra em educação pela Universidade Federal de Santa Maria, graduada em educação especial pela Universidade Federal de Santa Maria, líder do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos (GPEEPI) e docente associada da Universidade Federal do Oeste do Pará.



**Thaisy Bentes** é doutoranda em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestra em Estudos da Tradução pela Universidade de Brasília, graduada em letras - língua portuguesa e literaturas pela Universidade Luterana do Brasil, vice-líder do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos (GPEEPI) e docente da Universidade Federal do Oeste do Pará.