

Monitoria acadêmica a universitários com necessidades educacionais específicas (NEE): desafios atuais*^{1,2}

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins³

ORCID: 0000-0002-4247-1447

Naiara dos Anjos de Oliveira³

ORCID: 0000-0001-8228-2715

Aila Narene Dahwache Criado Rocha³

ORCID: 0000-0001-6186-875X

Danielle dos Santos Cutrim Garros³

ORCID: 0000-0003-1525-0056

Resumo

O desenvolvimento de políticas afirmativas inclusivas tem fomentado o debate e a reflexão em torno do índice de matrícula de coletivos considerados em situação de vulnerabilidade na universidade, em uma mirada interseccional sobre o tema. Posto isso, o texto objetiva descrever e analisar os desafios do trabalho de monitoria oferecido pelo Núcleo de Atenção Pedagógica e Inclusão (NAPI), a universitários que apresentam necessidades educacionais específicas – NEE e que se reconhecem na situação de deficiência, em uma universidade do interior do estado de São Paulo. Os atendimentos foram realizados remotamente, durante e após o período da pandemia de Covid-19, seguindo-se o protocolo inicial de verificação de demandas específicas de suporte e permanência para acompanhar os estudos na universidade. A coleta de dados ocorreu por meio da análise dos registros escritos dos monitores e de anotações realizadas nos diários de campo dos atendimentos ofertados aos estudantes com NEE. Analisou-se o material recolhido, com base nos pressupostos teórico-metodológicos de Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella. Agruparam-se os dados produzidos em três núcleos: 1) Revisão do termo NEE nas políticas institucionais da universidade; 2) Estratégias didático-pedagógicas utilizadas no cenário de aulas e 3) Desafios retratados pelos monitores referentes as suas atribuições no programa. Os resultados evidenciaram aspectos das contribuições do trabalho de monitoria na formação dos envolvidos, estando estes em consonância com políticas institucionais inclusivas da

1- Agradecemos aos apoios: PQ/ CNPq Proc. nº 315343/2021-4; Chamada CNPq Nº 26/2021 de Apoio à Pesquisa Científica, Tecnológica e de Inovação Bolsas no Exterior (Proc. 401681/2022-0); Programa Print-Capes/Unesp (AUXPE nº 88881.310517/2018-01), PROPe (Edital 06/2024 - Apoio Emergencial a Equipamentos Multiusuários da UNESP).

2- Disponibilidade dos dados: Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

3- Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *Campus* de Marília, São Paulo, Brasil. Contatos: sandra.eli@unesp.br; na.oliveira@unesp.br; aila.rocha@unesp.br; danielle.garros@unesp.br



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551282593por>

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



Universidade. Todavia, a adoção de uma perspectiva interseccional, na práxis observada, constituiu um dever nas políticas e literaturas analisadas.

Palavras-chave

Educação superior – Políticas educacionais – Deficiência – Acessibilidade – Necessidades educacionais específicas.

Academic mentoring for university students with Specific Educational Needs (SEN): current challenges

Abstract

The development of inclusive affirmative policies has stimulated debate and reflection on the enrollment rates of groups considered vulnerable in universities, with an intersectional approach to the topic. This text aims to describe and analyze the challenges of the mentoring work provided by the Pedagogical Support and Inclusion Center (NAPI) to university students with specific educational needs (SEN) who identify as having disabilities, at a university in the interior of São Paulo state. The services were offered remotely, during and after the Covid-19 pandemic, following the initial protocol for verifying specific support and retention needs to monitor the students' academic progress. Data collection was carried out through an analysis of written records by mentors and notes from field diaries documenting the support provided to students with SEN. The collected material was analyzed based on the theoretical and methodological assumptions of Aguiar and Ozella's Signification Framework. The data was grouped into three main themes: 1) Review of the term SEN in the university's institutional policies; 2) Didactic-pedagogical strategies used in the classroom setting; and 3) Challenges reported by the mentors regarding their duties in the program. The results highlighted aspects of the contributions of mentoring work to the development of the individuals involved, aligning with the university's inclusive institutional policies. However, the adoption of an intersectional perspective in the observed practice led to an evolution in the analyzed policies and literature, pointing to a transformative process in inclusive practices at the university.

Keywords

Higher education – Educational policies – Disability – Accessibility – Specific educational needs.

Introdução

Nas duas últimas décadas, o desenvolvimento de políticas universitárias afirmativas tem contribuído para ampliar as ações em torno dos direitos fundamentais de todos à Educação. Assim, a participação e a aprendizagem devem ser mediadas por respostas às demandas educacionais a todos, sobretudo aos que se reconhecem com necessidades educacionais específicas e que vivenciam os processos acadêmicos, a partir ou não da experiência da deficiência, conferindo desafios importantes à gestão universitária.

A esse respeito, o papel de movimentos de fortalecimento de programas e ações em torno de garantias de ingresso a coletivos que se encontram em situação de vulnerabilidade econômica, social e cultural, na Educação Superior, tem sido um tema recorrente no cenário político acadêmico atual.

Ademais, programas e serviços educacionais especializados de infraestrutura, como capacitação de recursos humanos e adequação do espaço físico, entre outras adaptações voltadas para o ingresso e permanência desses estudantes, são imperativos para que se possa concluir, de maneira equitativa, os estudos na universidade.

Nesta direção, a escrita deste artigo circunscreve o compromisso institucional no oferecimento de programas e/ou serviços de apoio pedagógico ao público mencionado, caracterizados pelo acompanhamento de monitoria acadêmica. Esta medida está em consonância com as Políticas de Educação Inclusiva (Brasil, 2008), em parte orientada pelo Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011), que dispõe medidas sobre o atendimento educacional especializado, em todos os níveis de ensino, estando estas previstas nos dispositivos da Portaria no 69, que institui as Diretrizes Gerais da Política de Acessibilidade e Inclusão na universidade lócus do estudo em questão (UNESP, 2020). Por conseguinte, chama-se a atenção para a interseccionalidade como uma ferramenta importante para fortalecer os estudos que abordam o tema, especialmente aqueles que visam estabelecer uma intersecção da deficiência com outros marcadores da diferença, balizado pela literatura compartilhada e nas políticas institucionais universitárias investigadas.

As perguntas direcionadas a delimitar e a descrever as estratégias, apoios e/ou serviços acadêmicos efetivados a um determinado coletivo em situação de vulnerabilidade, além de abordar de que forma a compreensão da deficiência tem sido revisitada pelos protocolos institucionais censitários a partir da lente interpretativa de direitos de compreensão dos marcadores sociais da diferença à configuração de ações afirmativas, foram confirmadas no cenário investigado.

Políticas educacionais inclusivas na educação superior

O movimento pela educação inclusiva, como ação política, social e pedagógica, sempre se fez presente e necessário em diversos contextos, e na Educação Superior não foi diferente. Aliado às pautas internacionais da Declaração de Jomtien (ONU, 1990), da Declaração de Salamanca (ONU, 1994) e dos preceitos descritos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD – e seu Protocolo Facultativo, da Organização das Nações Unidas (ONU, 2007), por meio de emenda constitucional, o governo brasileiro



ratifica o compromisso pela oferta da educação para todos enquanto estratégia de luta e combate às desigualdades sociais, com destaque à Educação Superior (Brasil, 2009)⁴.

Assim, por intermédio das políticas afirmativas, implementadas pela Lei de Cotas nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016a, s/p), entre outras tratativas, as universidades públicas brasileiras passaram a reservar “50% (cinquenta por cento) de vagas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita”, incluindo como parte desse coletivo estudantes que se reconhecem em situação de deficiência, no rol da distribuição de cotas para os autodeclarados pretos, pardos e indígenas, nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), conforme reza o Art. 3º da mencionada Lei de Cotas (Brasil, 2016a, s/p).

Nesse cenário, a educação inclusiva passa a ser considerada um conceito em evolução, assim como a deficiência (Pagni, 2020). Tratar de inclusão no Ensino Superior significa atuar de maneira democrática e equitativa na produção e acesso aos conhecimentos produzidos academicamente. Portanto, a formação de capital humano deve ser inclusiva, demarcada por valores, princípios e convicções democráticos e solidários. Tensionar a formação acadêmica de determinados coletivos em situação de vulnerabilidade implica reconhecer que todos têm direito à educação.

A sedimentação de uma política de inclusão, entendida como um princípio educacional que preconiza a convivência de todos nos espaços de ensino, pressupõe que as diferenças sejam reconhecidas como constitutivas do humano e se caracterizam como a maior riqueza da vida em sociedade. Desta maneira, pensar a deficiência como um acontecimento é viver a experiência de “arrazoar a aprendizagem do novo, do inédito, do estranho”, conforme apontam Carvalho *et al* (2006, p. 18). Significa pensar a experiência da “irrupção do imprevisto e extraordinário”, situação que

[...] dá lugar para o reconhecimento do novo; não aquilo acerca ou sobre o qual pensamos, mas o que nos dá a oportunidade de pensar sob a exigência de um pensamento novo, com novas categorias e com uma nova linguagem”. Portanto, o acontecimento é que permite entendê-la como uma experiência. (Carvalho *et al.*, 2006, p. 18).

Em outros termos o “acontecimento não é sobre o aquilo o qual experimentamos, mas justamente esse outro que faz experiência em nós, porque é algo que nos acontece e não nos deixa iguais” (Carvalho *et al.*, 2006, p. 8)⁵. Concebê-la como acontecimento implica, sobretudo, assumir olhares sob a ótica de quem a define como “soma de

4- Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=6949&ano=2009&ato=8dec3Y61UeVpW> Acesso em: 10 mar. 2024.

5- Sob tais afirmativas Cavalho *et al.* (2006) retomam ideias de “acontecimento” dos filósofos da educação, dentre os quais destacamos a aderência ao tema os textos de Vilela (2006) e Barcena (2005).

oportunidades perdidas”, segundo assevera Isabel Maior⁶. Desse ponto de vista, é oportuno estar disposto a enfrentar concepções epistemológicas que buscam se distanciar das categorizações e tipificações das demandas declaradas pelo universitário, “centradas em visões normalizadoras e reparadoras da condição da deficiência”, para justificar o tipo de respostas educacionais específicas que deve ser levado em conta nos processos de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico de todos (Martins; Louzada, 2022; Martins *et al.*, 2022; Oliveira *et al.*, 2021). Nesse processo, a interseccionalidade se caracteriza como uma ferramenta importante, por se entender que

[...] As relações de poder interseccionais influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, deficiência, etnia e idade - entre outras - estão inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de compreender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. (Collins; Bilge, 2020, p. 16). Tradução nossa.

A interseccionalidade tem servido como uma lente para a compreensão dos processos discriminatórios não concebidos isoladamente, nem em uma mera adição de discriminações, mas, de fato, permite levantar aspectos explicativos da complexidade dos cruzamentos, a partir das condições específicas que deles decorrem (Kyrillos, 2020), e nas reflexões sobre políticas educacionais inclusivas não tem sido diferente. Apesar da sua ampla disseminação no contexto educacional, a autora alerta para o apagamento da história e dos debates teóricos que existiam antes da interseccionalidade (Kyrillos, 2020), especialmente no Brasil. Para ela, o apagamento se torna especialmente grave quando se observa que a origem da interseccionalidade está relacionada com as lutas sociais e as elaborações teóricas de vários coletivos estigmatizados e minorizados. Por essa razão, é necessário discutir o tema à luz de uma análise crítica sobre a origem da interseccionalidade como basilar das preocupações dos movimentos sociais e de textos teóricos desde muito antes do surgimento do conceito da interseccionalidade e de sua apropriação pelo mundo acadêmico.

Não se pode esquecer, conforme anuncia Brah (2006), das ciladas de essencializar as diferenças, sem perceber que as vidas reais “são forçadas a partir de articulações complexas” das dimensões de raça, classe, gênero, e que essas condições “não se afirmam como categoria individual é internamente homogênea” (2006, p. 341). Portanto, dar respostas às necessidades educacionais específicas dos estudantes em situação de deficiência, considerando o entrecruzamento dos marcadores sociais de diferença como categorias de análise das potenciais situações de discriminação que os atravessam, convoca-nos a ficarmos sempre atentos às formas de violação de direitos, sinalizando medidas que viabilizem a sua plena participação social e aprendizagem, como um dever a ser recorrente na Universidade.

6- Segundo a Prof.^a Dr.^a Isabel Maior, militante, atuante e defensora de pautas identitárias em favor do reconhecimento dos direitos ao exercício de cidadania dos que se situam na experiência da deficiência. Para saber mais, ver live em: <https://www.youtube.com/watch?v=A1eNcJB-Lag&t=2452s>.



Necessidades Educacionais Específicas: o que dizem as políticas universitárias

A identificação das “Necessidades Educacionais Específicas – NEE” nem sempre foi uma tarefa fácil aos profissionais da educação, os quais, por longas décadas, as conceberam como decorrentes dos problemas de aprendizagens, ocasionados por fatores intrínsecos ao desenvolvimento e comportamentos individuais dos estudantes, consideradas causas explicativas do fracasso escolar, em vários níveis de ensino.

Esse discurso foi amplamente combatido e disseminado pelo relatório de Warnock, na década de 1970, produzido na Inglaterra, assim como pelo movimento da Educação para Todos (ONU, 1990, 1994, 2007), ambos considerados propulsores dos processos de revisão das Políticas de Educação Especial, no Brasil, pelos quais as instituições de ensino deveriam acomodar todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (Warnok, 1978). Faziam parte desse coletivo estudantes trabalhadores de rua, de origem remota ou de população nômade, pertencentes a minorias linguísticas, étnico-culturais, em situação de deficiência, superdotados, que estavam em condição desfavorável à aprendizagem, em qualquer nível de ensino⁷.

Dentre as medidas retratadas, o relatório alertava para as causas do fracasso escolar relacionadas à ineficiência dos sistemas de ensino e/ou das políticas educacionais integracionistas que restringiam a matrícula dos estudantes, em classes e/ou escolas especiais, principalmente nos primeiros ciclos de escolarização, os quais tiveram forte influência na educação especial, no Brasil, na recém-denominada modalidade transversal de ensino, através das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, com a Resolução CNE/CEB no 2, de 11 de setembro de 2001 (Brasil, 2001, s/p, grifos nossos) destinada a educandos com necessidades especiais:

Artigo 5º - Consideram-se educandos com *necessidades educacionais especiais* os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/ superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Ratificado pela Lei no 9.694, de 20 de dezembro de 1996, concernente às Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu Capítulo V, Art. 58, o processo determinava que os “educandos portadores de necessidades especiais” passariam a ter acesso aos

7- Para saber mais sobre o percurso histórico da disseminação do uso do termo, nos trabalhos em Educação Especial no Brasil, ver o estudo de Leite e Martins (2012).

serviços da educação especial, área responsável pelo suporte educacional especializado, prioritariamente, em salas de recursos multifuncionais, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado de maneira complementar e/ou suplementar ao ensino comum e não como espaço substitutivo de escolarização, em consonância com a políticas educacionais produzidas à época (Brasil, 2008, 2009)⁸.

Porém, apenas doze anos mais tarde, com a redação da Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013 (Brasil, 2013), a LDBEN veio a delimitar que sua oferta se restringisse a “estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento – TGD⁹ e altas habilidades e superdotação”, clientela considerada público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Assim, a decisão de limitar os beneficiários dos serviços mencionados pouco cooperou para a superação da dicotomia existente entre o ensino especial e/ou comum, outrora combatido pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), mundialmente, tão bem retratado pelo Relatório de Warnok. Se, por um lado, é justo considerar que essas políticas contribuíram para amortizar a dívida histórica de exclusão desse coletivo, no contexto educacional brasileiro, por outro, deixam de ter em vista medidas protetivas aos direitos fundamentais a todos, independentemente das restrições e/ou capacidades individuais, direcionadas apenas ao PAEE.

Por se reconhecer o impacto dessas decisões na produção das políticas afirmativas universitárias, faz-se importante sinalizar neste texto a adoção da grafia do termo “Necessidade Educacional Específica” como estratégia de situá-lo nas políticas universitárias, no cenário brasileiro, evitando que seja concebido como sinônimo de deficiência, do PAAE e/ou da caracterização de transtornos de aprendizagens centradas no indivíduo. Reconhecer as NEE, enquanto parte do processo educativo, dos ambientes de ensino e não da pessoa em si, implica assumir que sejamos capazes de dar respostas diferenciadas à aprendizagem de todos os estudantes, e não o contrário. Além disso, é essencial que as universidades tratem a deficiência e as NEE como estratégias de luta contra as diversas formas de opressão, vulnerabilidade e exclusão, sofridas por parte desses, em razão da opção de gênero, condição de raça/etnia, condições linguísticas, religião, orientação sexual, entre outros marcadores que interatuam nas vivências sociais, a fim de que sejam erradicados. Em outros termos, NEE pode ser entendida como

[...] decorrente das interações dos estudantes em situação ou não deficiência que podem vir a restringir e/ou impedir a sua participação na vida acadêmica. Sendo estas, de caráter permanente

8- Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009).

9- De acordo com a PEEPEI (Brasil, 2008), entende-se por alunos com *transtornos globais do desenvolvimento* aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2015). Essa definição leva em consideração a revisão do conceito de deficiência, nas políticas mencionadas, as quais incorporam o Transtorno do Espectro do Autismo, em conformidade com os descritivos contidos no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V (APA, 2014), na Medida de Independência Funcional (MIF) e na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF (OMS, 2015).



ou temporário em geral, exigirão apoio institucional específico no âmbito da oferta de recursos de tecnologias assistiva e/ou serviços diferenciados para oportunizar a equiparação de condições que os levem à expressão plena de desenvolvimento educacional e integral em sociedade. (Martins *et al.*, 2022a, p. 68).

Posto isso, as páginas seguintes circunscrevem pontos da complexidade dos aspectos envolvidos nas relações didático-pedagógicas presentes nas normativas institucionais, bem como em suas práticas educativas frente às mudanças comprometidas com transformações do ensino *na e para* a diversidade, na universidade investigada.

O contexto da pesquisa

A presente pesquisa se caracteriza como um Estudo de Caso e tem por finalidade descrever e analisar os desafios do trabalho de monitoria ofertado a estudantes universitários que manifestaram NEE, com especial atenção aos identificados em situação de deficiência (física, intelectual, auditiva, visual, múltipla) surdo-cegueira e surdos; com transtorno do espectro autista, com altas habilidades/superdotação e, que apresentam demandas específicas de aprendizagens envolvendo adaptações razoáveis de comunicação, Tecnologia Assistiva e outros recursos, estratégias e serviços, a fim de frequentar e/ou realizar as suas atividades acadêmicas, inscritos no Programa de Atenção Pedagógica e de Inclusão (NAPI), em uma Universidade do interior do estado de São Paulo.

De natureza qualitativa, o estudo se dedicou a compreender os enunciados escritos dos Diários de Campo registrados pelos participantes, dos contextos investigados, não sendo estes possíveis de compor um levantamento amostral e avaliação exclusivamente quantitativa (Llewellyn; Northcott, 2007, p. 195). Outrossim, para alargar a compreensão do conceito de NEE, foram incorporadas à seção de resultados reflexões sobre trechos de documentos institucionais, a saber: Portaria nº 69, que institui as Diretrizes Gerais da Política de Acessibilidade e Inclusão (UNESP, 2020) e *Anuário Estatístico da Universidade* [ano base - 2021] (UNESP, 2022), a partir de aspectos conceituais sobre a avaliação da deficiência, em conformidade com as descritas na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

Participaram do estudo sete monitores bolsistas, que realizam suas atividades em consonância com as normas de serviço especializado para acessibilidade e inclusão, previstas no Ofício Circular nº 12/2023. Tais orientações estão em consonância com as previstas no Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011), que estabelece orientações sobre o Atendimento Educacional Especializado em todos os níveis de ensino e com a Portaria nº 69, que institui as Diretrizes Gerais da Política de Acessibilidade e Inclusão da universidade pesquisada. No quadro a seguir, apresentaremos o perfil dos monitores, utilizando a sigla inicial T1, T2 para representá-los e E1, E2 para identificar os estudantes com NEE, e assim sucessivamente, em conformidade com as normas de proteção dos participantes em pesquisa.

Quadro 1 – Perfil dos monitores do NAPI

Perfil dos tutores do NAPI em 2021				
Tutor	sexo	Curso de Vínculo na Unidade	Supervisor	Estudante com NEE
T1	feminino	Terapia Ocupacional	docente do curso de Fonoaudiologia	E1 e E2
T2	feminino	Fisioterapia	docente do curso de Fonoaudiologia	E1 e E3
T3	feminino	Terapia Ocupacional	docente do curso de Terapia Ocupacional	E4
T4	feminino	Terapia Ocupacional	docente do curso de Terapia Ocupacional	E4
T5	feminino	Ciências Sociais	docente do curso de Arquivologia	E5 e E6
T6	feminino	Terapia Ocupacional	docente do curso de Ciências Sociais	E7
T7	feminino	Terapia Ocupacional	docente do curso de Ciências Sociais	E7

Fonte: Desenvolvido pelos autores.

Sob a supervisão de docentes dos cursos de Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Arquivologia e Ciências Sociais, conforme descrito no quadro acima (Quadro 1), os atendimentos foram realizados semanalmente, com até 1 hora e 30 minutos cada, de forma remota, em sua maioria. Vale ressaltar que eram atribuições dos monitores no programa: a) apoiar o processo de inclusão educacional de estudantes matriculados nos cursos do Cursinho Alternativo (CAUM), Graduação e Pós-Graduação; b) traçar o perfil acadêmico/pedagógico dos universitários com NEE; c) elaborar e acompanhar o cronograma de atividades presenciais e/ou remotas, para o apoio ao estudo, como auxiliar na leitura dos textos e das atividades acadêmicas, d) desenvolver estratégias de auxílio ao cumprimento na entrega de trabalhos de conclusão de disciplinas; e) trabalhar com formação continuada da comunidade acadêmica; f) apoiar o professor no desenvolvimento das atividades didáticas e de ajustes curriculares; g) auxiliar na produção de materiais didático-pedagógicos acessíveis; h) revisão da literatura de pesquisas na temática do estudo; i) avaliação do programa desenvolvido.

Os dados que integram o escopo do estudo foram produzidos a partir das anotações dos monitores no formato de Diário de Campo, disponíveis na plataforma Google Drive, no período de junho de 2021 a julho de 2022.

Quadro 2 – Perfil dos estudantes com NEE em atendimento no NAPI

Perfil dos estudantes com NEE em atendimento no NAPI em 2021/22					
Estudante	sexo	Curso de Vínculo na Unidade	Situação declarada Sisgrad	NEE declaradas	monitor
E1	masculino	Pedagogia	Surdez	Intérprete de Libras; tutor	T1 e T2
E2	masculino	Pedagogia	Deficiência Auditiva	Intérprete de Libras; tutor	T1
E3	masculino	Fonoaudiologia	Deficiência Auditiva	tutor	T2
E4	masculino	CAUM	Paralisia Cerebral	software de comunicação alternativa (Tobi, mouse ocular); tutor	T3 e T4
E5	feminino	Arquivologia	Surdez	Intérprete de Libras; tutor	T5
E6	feminino	Arquivologia	Surdez	Intérprete de Libras; tutor	T5
E7	masculino	Arquivologia	Síndrome de Prader Willi	tutor	T6 e T7

Fonte: Desenvolvido pelos autores.

O quadro mostra que cinco estudantes com NEE se identificaram com o gênero masculino e dois com o gênero feminino; três cursavam Arquivologia, dois Pedagogia, um Fonoaudiologia, enquanto um estava no CAUM. As situações declaradas no Sistema de matrícula da universidade (SISGRAD) foram: três casos de surdez, dois de deficiência auditiva, um de paralisia cerebral, um de Síndrome de Prader Willi. Foi indicado que suas necessidades específicas estavam vinculadas ao uso de recursos de Tecnologia Assistiva (*software* de comunicação alternativa Tobi *mouse* ocular), serviços de intérprete de Libras e monitoria acadêmica. O Quadro 2 procurou retratar quais foram as demandas educacionais aos discursos proferidos pelos participantes na ocasião do preenchimento do protocolo de matrícula na graduação. Sabe-se que as diferentes formas de opressões não se somam, apenas: *se multiplicam* e geram situações novas, únicas, reforçando as já existentes. Uma vez que a educação se identifica como um espaço privilegiado na formação e socialização humana, podendo ser determinante para a construção de uma consciência crítica ou um suporte para a alienação da consciência humana e reprodução da ideologia dominante. Entretanto, é necessário esclarecer que a partir do material recolhido do perfil dos universitários com NEE, não foi possível capturar as manifestações dos marcadores sociais de raça e etnia, entre outros que pudesse ser incorporado ao material do estudo.

Posto isso, o tratamento e a análise seguiram as recomendações propostas por Aguiar e Ozella (2013) denominadas de Núcleos de Significação. Esta permitiu identificar e compreender os elementos essenciais dos enunciados selecionados para responder aos

objetivos da pesquisa. Em outros termos, a análise empreendida levou em consideração aspectos singulares da linguagem como constitutivo da produção do conhecimento nos estudos em ciências humanas, considerando a palavra como amalgama estreita entre o pensamento e a linguagem, por sua relação

[...] entre o significado e o sentido. O primeiro constitui o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. Afirma-se, assim, que o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz ante uma realidade. (Aguar; Ozella, 2013, p. 304).

Ao discorrer sobre a produção de sentidos como ponto de partida para análise, tais autores (2013) alertam para a necessidade de o pesquisador se afastar de processos naturalizantes e a-históricos de sujeitos, de sorte a abraçar que a palavra, no discurso, não é neutra. Por sua vez, a apreensão dos sentidos ocorrerá pela mobilização das múltiplas determinações do contexto, no qual os sujeitos se constituem nas mediações estabelecidas com o outro, envolvendo o processo de construção do conhecimento na pesquisa, por meio da constituição dos núcleos de significação.

A análise, portanto, decorreu de um trabalho de leitura flutuante do registro do diário de campo, delineando os pré-indicadores que melhor capturassem os sentidos dos enunciados produzidos pelos monitores. Posteriormente, os pré-indicadores foram organizados em tabelas e aglutinados de acordo com suas semelhanças, complementaridades ou contraposições, constituindo-se em indicadores, sendo renomeados e passando a integrar os Núcleos de Significação. No Quadro 3 destaca-se uma descrição do processo percorrido, seguida da análise dos dados produzidos no estudo, os quais serão detalhados na próxima seção intitulada Resultados e Discussão dos dados.

Quadro 3- Elaboração dos Núcleos de Significação a partir dos dados produzidos no estudo

PRÉ-INDICADOR	INDICADOR	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
NEE, indicadores, dados censitários, cadastro, matrícula, políticas institucionais	Banco de dados censitários; demandas educacionais específicas; sistema de matrícula na universidade	Revisão do termo NEE nas políticas institucionais da universidade
Assistidos, monitor, atendimento educacional, estratégias pedagógicas, desempenho acadêmico	Entrevista, atividades propostas pelo professor; percepção dos monitores sobre o desempenho dos alunos nas atividades propostas; atividades organizativas da rotina acadêmica do aluno	Estratégias didático-pedagógicas utilizadas no cenário de aulas
Recursos humanos, programas educacionais, profissionais especializados, recursos, tecnologias da informação e comunicação	Infraestrutura para o acesso à internet e participação nos atendimentos; atividades de capacitação de utilização das ferramentas TIC	Desafios retratados pelos monitores no desempenho das suas atribuições no programa

Fontes: Dados da pesquisa.



Resultados e discussão

Núcleo 1. Revisão do termo NEE nas políticas institucionais da universidade

Ao ratificar a legislação nacional sobre o tema (Brasil, 1988, 1996, 2011, 2015, entre outras), tem-se o conhecimento de que a universidade pesquisada, através das Diretrizes Gerais da Política de Acessibilidade e Inclusão (UNESP, 2020, s/p), tem assegurado os direitos às

Artigo 1º - **pessoas com deficiência e outras necessidades educacionais específicas** no ambiente de suas instalações multicampus e institui as Diretrizes Gerais da Política de Acessibilidade e Inclusão na Universidade, tendo como base quatro eixos norteadores de atuação, a saber: I - política e cultura institucional; II - acesso e permanência (física) nos diferentes ambientes da instituição; III - promoção de ajustes razoáveis (tecnologias assistivas) para acessibilidade aos serviços, materiais produzidos na universidade (materiais e equipamentos acessíveis); IV - acessibilidade estrutural de materiais e equipamentos. (serviços e apoio pedagógico e para o trabalho).

Observa-se na legislação, a partir do destaque em **negrito** do excerto, que não fica claro quais seriam as necessidades específicas e se estariam ou não relacionadas a um determinado coletivo populacional ao qual se destinam. Em outros termos, é como se o estudante em situação de deficiência não apresentasse NEE, restringindo sua caracterização a um outro coletivo, não descrito no documento, o qual reforça haver uma distinção da caracterização de dois coletivos diferentes – **pessoas em situação de deficiência e com NEE**, conforme referenciados anteriormente neste manuscrito.

Sob as mesmas perspectivas, aparece no Anuário Estatístico da Universidade quando descrito na Figura 1, para o título da “Tabela 2.1.6 Alunos Matriculados na Graduação (Ingressantes e Veteranos) com Necessidades Especiais – 2021”, o termo “Necessidades Educacionais Especiais”, com o propósito de dar mais detalhes do perfil desse coletivo, introduz aspectos da tipificação da deficiência para situar as demandas educacionais, a exemplo do uso do termo “Áreas das necessidades”, como altas necessidades, auditivas, condutas típicas, física, mental, múltipla, visuais, outras necessidades, sem descrevê-las.

Figura 1- Dados estatísticos de alunos matriculados na graduação da universidade

Câmpus	U.U.	Cursos	Período	Área da necessidade																Total		
				Altas Necessidades	Auditiva				Condutas Típicas	Física				Mental	Múltipla				Outras Necessidades		Visual	
					F	M	F	M		F	M	F	M		F	M	F	M			F	M
A Unidades Universitárias																						
ARAÇATUBA	FMV	Medicina Veterinária	I	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	4	1	-	-	7		
	FO	Odontologia	I	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1		
		Odontologia	V/N	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	3		
		Subtotal		0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	7	1	0	0	11		

Fonte: Anuário institucional [ano base - 2021] (UNESP, 2022).

A opção institucional para delinear a NEE, descrita como “necessidades especiais” na Figura 1, pouco coopera para a compreensão destas necessidades dos estudantes matriculados nos cursos de graduação, conforme aludem Martins e Louzada (2022), ao discorrerem sobre o tema¹⁰. Mesmo reconhecendo que o protocolo não seja o único adotado pela instituição para se referir ao delineamento desse público em mote, não obstante, observam que a falta de clareza do emprego da terminologia NEE apenas acentua a manutenção da dicotomia – do já dito, que as NEE continuem sendo concebidas como sinônimo da tipificação da deficiência (Martins; Louzada, 2022). Analogamente às considerações mencionadas, parece razoável que os protocolos/censitários descrevam nos índices de matrícula dos ingressantes quais recursos seriam mais urgentes para garantir sua máxima participação nas atividades acadêmicas. Além disso, para os egressos é fundamental apontar quais apoios foram oportunizados pela instituição aos estudantes ao longo de sua trajetória – sendo estes relacionadas ao uso de recursos/serviços especializados, uso de Língua Brasileira de Sinais (Libras), transporte adaptado para mobilidade física, *softwares* para leitores de tela, dilação de tempo para realização de prova, metodologias diferenciadas, entre outros.

Martins e Louzada (2022), ao retratarem a tipificação/categorização como elemento conceitual implícito nos instrumentos censitários dirigidos ao público beneficiário das políticas analisadas, alertam para o risco das práticas universais “em torno da normalidade/anormalidade, fundamentadas numa concepção abstrata e a-histórica de sujeito, orientadas por conceitos fechados e premissas estruturadas numa lógica determinista”, apenas reforçarem “[...] afirmações do mesmo: o deficiente é; a deficiência é; educação do deficiente é; o mundo deficiente é” (Berberian; Martins, 2015, p. 35).

Reflexões dessa natureza têm levado as universidades a reverem suas políticas institucionais de avaliação da deficiência nos protocolos de confirmação da condição declarada, a partir da Lei de Cotas (Brasil, 2016a).

À luz do modelo social da deficiência, conforme descrito na Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da convenção dos direitos da pessoa com deficiência (Brasil, 2015 s/p), recentemente, tais protocolos consideram pessoas em situação de deficiência as que “apresentam impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental¹¹, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras pode ter restringida sua participação plena e efetiva na universidade e na sociedade” (Brasil, 2015). Seu artigo 2, § 1º, orienta que a pessoa seja “avaliada a partir do modelo de biopsicossocial, por uma equipe de multiprofissional e interdisciplinar considerando:

- I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III - a limitação no desempenho de atividades; e
- IV - a restrição de participação.

10- Essa forma de descrição da caracterização desses estudantes se manteve idêntica ao que foi descrito na Figura 1 nos Anuários da Instituição de Ensino, subsequentes ao informado neste artigo. Para saber mais, acessar o site: <https://www2.unesp.br/portal#!/anuario/>.

11- O trecho destacado sinaliza, como parte do coletivo em questão, pessoas que apresentam impedimentos de natureza mental, como no caso de transtornos mentais – a esquizofrenia etc. No entanto, o reconhecimento desse coletivo nas políticas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) aparece como reservado apenas aos transtornos na primeira infância (psicoses infantis), segundo observado nas tratativas legais que integram o referido Estatuto.



Desde então, organizações representativas da sociedade civil, especialistas nas diferentes áreas, gestores(as) públicos(as) e pessoas em situação da deficiência, empenhados em que se tornem públicos o reconhecimento pelo Estado, a reformulação e a adaptação de modelos e instrumentos de avaliação da deficiência em uma abordagem biopsicossocial, apostam que esta poderá gerar mudanças importantes à revisão da compreensão da deficiência, retratada nas práticas de gestão institucional e nos dados censitários do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no Ensino Superior.

Mais recentemente, estas e outras medidas vêm mobilizando uma ação coordenada pela Secretaria da Pessoa com Deficiência do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania no Brasil no Governo Lula – MDHC (2023-2026), instituindo, por meio do Decreto nº 11.487/2023, um grupo de trabalho – GT¹² responsável por iniciar o processo de implantação de um sistema unificado de avaliação da deficiência, para subsidiar a elaboração de proposta da Avaliação Biopsicossocial Unificada da Deficiência balizada na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF; propor os processos de implantação e de implementação da Avaliação Biopsicossocial Unificada da Deficiência, perante a União, Estados, Distrito Federal e Municípios; e avaliar e finalizar o Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBrM), a ser sistematizado pela gestão das políticas brasileiras, em todos os âmbitos sociais nas áreas de seguridade social, educação, trabalho, saúde, lazer, entre outras, conforme demonstrado no estudo de Vilela *et al.* (2023).

Com a finalidade de determinar quem é ou não pessoa em situação da deficiência, especialmente para fins de acesso a políticas públicas, materializadas por diretrizes inspiradas nos princípios do modelo social, o IFBrM foi elaborado enquanto um referencial que melhor reflete os princípios e valores dos níveis de funcionalidade como uma interação dinâmica entre condições de saúde e fatores contextuais, tanto pessoais como ambientais dos sujeitos, diferentemente do que tem sido a CIF, para guiar as práticas de avaliações das capacidades funcionais da pessoa com deficiência sob a visão biopsicossocial de desenvolvimento humano, no campo da saúde, laboral, entre outros.

Além das ponderações, interessa saber se o formulário de avaliação em curso (IFBrM) conseguirá interatuar com marcadores de exclusão de raça, etnia, condição linguística diferenciada, opção de gênero etc., que, a depender da situação vivenciada, podem obstruir a participação dos sujeitos nas diferentes esferas de circulação em sociedade, situação está por vir a partir da sua implementação nos serviços público oficiais da federação brasileira.

Sobre influência das referências aqui descritas à Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (CAADI) da universidade investigada, publicou informes sobre o perfil censitário da comunidade universitária – alunos, funcionários e professores, fazendo alusão a diferentes marcadores sociais da diferença. O relatório foi produzido por esta coordenadoria a pedido das pró-reitoras, com o objetivo de traçar um

12- Para saber mais sobre esse GT, ver dados da 19ª Reunião Ordinária do Grupo de Trabalho pelo Aprimoramento do Índice de funcionalidade Brasileiro Modificado – IFBrM, realizada pela equipe da Diretoria da Pessoa com Deficiência do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, do MDHC, no dia 25 de maio de 2024. Equipe responsável por promover o debate sobre o IFBrM, com a sociedade civil, produzir e coordenar o relatório técnico à apreciação do ministro Sílvio de Almeida, que fará os trâmites de diálogo junto ao congresso de implementação da proposta de avaliação. *Link:* <https://www.youtube.com/live/dwqbOoRwsMc>.

plano institucional que acolhesse as diferenças e estivesse voltado para à inclusão de diferentes segmentos étnico-raciais (pretos, pardos e indígenas); de pessoas em situação de deficiências; e promovesse a equidade de gênero e o respeito à diversidade sexual. O material foi elaborado com base nas recomendações do Censo da Educação Superior, coordenado pelo INEP e respondido por todas as Instituições de Ensino Superior do Brasil. Os dados levantados se referem às seguintes categorias: gênero, nome social, curso, estado civil, faixa etária, rede na qual realizou o Ensino Médio, ingressantes por meio de cotas raciais, cor (raça), deficiência, estudantes oriundos de outros estados (fora do estado de São Paulo) e bolsistas.

Apesar de observar avanços no modo de retratar a temática problematizada neste estudo, ainda há dúvidas sobre os procedimentos adotados para delimitar o perfil dos estudantes estratificados no relatório da CAADI – no caso, em relação aos em situação de deficiência, visto que a denominação destes aparece registrada de forma diferentes nos protocolos intuicionais (SISGRAD) quando comparados ao mesmo público, informado no Anuário Estatístico institucional – denominado de estudantes com “Necessidades Educacionais Especiais”, mantendo, assim, incertezas acerca dos referencias conceituais da deficiência que preponderam nas políticas institucionais, já referenciados em estudo anterior escrito por Martins *et al.* (2022). Promover protocolos que reconheçam os aspectos mencionados se constitui um desafio para os envolvidos neste processo. Não menos importante, os dados a seguir retratarão outros aspectos do trabalho da gestão institucional a respeito dos desafios da oferta de monitoria prestada a estudantes com NEE, na universidade.

Núcleo 2: Estratégias didático-pedagógicas utilizadas no contexto da sala de aula

Nos registros analisados dos Diários de Campo, os temas predominantes foram vinculados às estratégias didático-pedagógicas de acompanhamento dos estudantes com NEE. Após a confirmação do interesse pelo programa, o monitor agendava uma entrevista para conversar acerca das queixas e/ou demandas educacionais dos estudantes. Nessas ocasiões, também apresentava aspectos sobre o funcionamento do NAPI, na unidade. Em caso de efetivação de confirmação da inscrição no programa, agendavam um novo encontro para elaborar um plano de trabalho acadêmico em conjunto (monitor – assistido), a exemplo: dos enunciados que exemplificam o início das atividades: “Apresentação, Entrevista Inicial. Apresentação, reconhecimento das dificuldades, expectativas do aluno” (T1, T4 e T2-E1).

A esse respeito, Fernandes e Costa (2015) ressaltam a importância do estabelecimento do vínculo nas primeiras seções do trabalho de monitoria e suporte à aprendizagem em contextos universitários. Essa afirmativa se alinha com vivências pessoais dos participantes, no sentido de que o engajamento positivo desde o início da oferta da monitoria é essencial para o sucesso dos programas de monitoria entre pares.

Sobre as atividades desenvolvidas e as estratégias adotadas para apoiar tais exigências acadêmicas, a exemplo das atividades de leitura reflexiva, os implicados relatam:



Abrimos o *classroom* em conjunto, incentivamos o aluno a escolher o texto que mais lhe chamasse atenção, explicamos sobre a leitura reflexiva. Pelo formato do texto com muitas metáforas, foi necessário destrinchar uma por uma. Não foi possível como desejo do professor que o aluno por sua conta formulasse questões críticas a respeito do tema exposto, nesse quesito as monitoras foram fazendo esses questionamentos em uma tentativa de que o aluno pudesse chegar a sua própria reflexão. (T1 e T2-E1).

A proposta deste encontro era treinar uma boa síntese, leitura, maior domínio do conteúdo, através da confecção de *slides* sobre a sua temática de TCC, já treinando em como ele deverá fazer na sua apresentação que está se aproximando. Ele confeccionou um arquivo de *powerpoint* com 25 *slides* para este encontro, incorporando nossas sugestões/alterações do encontro passado já realizadas. Conversamos sobre apresentar de uma proposta mais formal, trabalhando postura, falar tendo o entendimento de que as pessoas que vão assistir a sua apresentação nem sempre conhecem a temática. Sugerimos fazer uma breve introdução em cada ponto/seção do TCC antes de começar a tratá-lo. Conversamos, também, sobre alinhamento de imagens, adicionar legenda, fonte bibliográfica, formação de fonte (cor, destaque, alinhamento, tamanho), gramática e concordância, no decorrer da apresentação. (T6 e T7 -E7).

Foi possível observar, pelos excertos destacados, que os assistidos revelavam dificuldades para cumprir as tarefas de leitura reflexiva, elaboração de síntese e apresentação de trabalhos, entre outras. Em reciprocidade às demandas mencionadas pelos assistidos, os monitores desempenharam um papel colaborativo de orientação ao planejamento do estudo e de acompanhamento dessas tarefas, registrando as suas percepções acerca do desempenho destes, nas atividades realizadas.

Nas ações de planejamento pedagógico, o monitor procurava estabelecer, em parceria com o assistido, uma rotina de estudo envolvendo as demandas em curso. Como exemplo, priorizam certas estratégias:

Alinhamento de rotina e atividades. Foram verificados os trabalhos e as atividades que o aluno tinha, alinhamos na agenda, sem pendências a organização de rotina. (T2-E3).

Organização de todos os horários de uma semana completa incluindo horários de aula, estudos [...] trabalhos da faculdade [...]. No final, ele foi orientado a imprimir seu cronograma, tentar utilizá-lo e ir anotando sugestões de melhorias, incompatibilidades de horários e demais intercorrências que ele julgar necessárias no decorrer da semana, para que ele conseguisse fazer o seu próprio cronograma semanal da outra semana sozinho e torna-se aquilo um hábito. (T6 e T7-E7).

Montagem do cronograma, levantamento das atividades atrasadas. (T1 e T2-E1).

Sobre a oferta de programas de monitoria por pares na Educação Superior, Almeida (2012) salienta a importância dos seguintes aspectos: 1) identificação das experiências de vida desejadas, 2) estabelecimento de metas a serem alcançadas, 3) determinação da intensidade de suporte/apoio necessário para atingir tais metas, com a elaboração de um plano de suporte individualizado e 4) monitoramento sistemático do progresso, seguido de 5) avaliação. A incorporação desses elementos no delineamento do suporte acadêmico

é estimada pelo autor como fundamental para o trabalho de personalização e adaptação das intervenções, de acordo com as demandas específicas de cada estudante.

Na mesma linha, Rocha e Miranda (2009) enfatizam a imperatividade de investimentos voltados a toda a comunidade universitária, os quais problematizem a criação de núcleos de acessibilidade e inclusão que visem a apoiar os estudantes com NEE, com particular atenção aos que vivem na experiência da deficiência. Alerta ainda para a importância do trabalho interdisciplinar entre os profissionais das áreas como Pedagogia, Psicologia, Psicopedagogia, Fonoaudiologia e Ciência da Informação responsáveis por garantir atendimento educacional especializado (AEE) aos acadêmicos, em todos os níveis de ensino, conforme recomendado pelas políticas educacionais inclusivas já referenciadas neste texto (Brasil, 2008, 2011, 2015).

Núcleo 3: Desafios retratados pelos monitores das suas atribuições no programa durante a pandemia

Durante a pandemia, as aulas da universidade foram ofertadas no formato remoto. Os desafios enfrentados pelos monitores ao longo desse período estiveram relacionados à falta de infraestrutura tecnológica, decorrente da baixa conectividade para realizar suas atividades acadêmicas de casa. Acrescentam que o baixo domínio e conhecimento das ferramentas tecnológicas pelos assistidos, somados à pouca infraestrutura tecnológica de suas casas, agravaram o enfrentamento das situações relatadas, configurando-se em barreiras à aprendizagem e exigindo criatividade para efetuar algumas tarefas apresentadas. Seguem trechos dos diários que descrevem a condição vivenciada:

Falta Justificada: Falta de Acesso à Internet (T1 e T2 - E1). O motivo foi que seu computador nos atrapalhou um pouco, pois demandava muita demora para abrir os arquivos (T6 e T7-E7). A aluna E5 estava com a internet muito ruim. (T5-E5 e E6).

O assistido compartilhou a tela, e acessamos em conjunto o classroom guiando e mostrando como navegar no classroom. Ainda compartilhando a tela, alimentou a pasta do drive com os textos e atividades assíncronas (T1 e T2-E1), planilhas e apresentações (T2-E3; T5-E5 e E6), com dificuldade.

Entre as ferramentas disponíveis para o trabalho de orientação remota, o *Classroom* foi utilizado para o trabalho de monitorias entre pares. Considerada uma plataforma de gestão de conteúdo ao campo educacional, comumente conhecida e empregada por universitários, esta era usada de modo que pudessem cumprir com autonomia e independência as atividades extraclasse nas disciplinas, situação nem sempre fácil para ambos, na medida em que exigia conhecimentos e suportes tecnológicos adequados ao seu cumprimento, vinculados a estudos e domínios de uso e aplicabilidade das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) disponíveis para os contextos acadêmicos.



Fernandes e Costa (2015) ressaltam a estima de propostas de formação continuada da equipe, para atuar nos programas de monitoria pedagógica, na modalidade remota e/ou presencial que podem se caracterizar de diferentes maneiras: 1) Monitoria por Pares da classe toda; 2) Monitoria por Pares entre idades; 3) Estratégias de Aprendizagem Assistida por Pares; 4) Monitoras Recíproca por Pares; 5) Monitoria por Pares da mesma idade. Ademais, destacam que o sucesso da díade monitor-monitorado exigirá treinamento apropriado dos monitores, a fim de desempenhar colaborativamente a função de apoiador do aprendizado do assistido. Os atendimentos devem ser planejados a partir de um roteiro de interação que os oriente em relação às suas responsabilidades, tornando o treinamento prévio especialmente direcionado aos monitores, um requisito fundamental para transformar a interação colaborativa em uma verdadeira relação de monitoria, na qual cada membro da dupla desempenha seu papel, de maneira eficaz. As atribuições do monitor abrangem várias responsabilidades, as quais vão desde as dimensões acadêmicas até as motivacionais. Portanto, é imperativo que se crie um ambiente de confiança e empatia, proporcionando aos beneficiados suporte autêntico por meio de interações síncronas e assíncronas.

Na mesma direção, Oliveira, Nozu e Rebelo (2023) argumentam que os ambientes de comunicação flexíveis contribuíram para o enfrentamento dos desafios relacionados à conectividade durante a pandemia e podem limitar o uso de plataformas e estratégias didáticas a distância, nem sempre à disposição dos envolvidos. Assim, a criatividade e a parceria na execução das tarefas foram destacadas pelos autores como ponto fundamental no desenvolvimento de estratégias capazes de potencializar as experiências de aprendizagem de forma criativa na rotina com os estudantes.

No estudo em questão, verificou-se que a baixa ausência e a participação nas sessões de monitorias agendadas se impuseram como um desafio para motivar a presença dos assistidos no programa:

Foi feito o contato para a realização da reunião e o *aluno não quis participar* (T3 e T4-E4). *As meninas não estão tendo constância nenhuma no Napi*, fica difícil terminar uma atividade. Quando a A5 vem a A6 Falta, e quando a A6 Vem, a A5 falta (T5-E5 e E6). Falta não justificada (*aluno relatou já ter um outro compromisso*). (T1 e T2-E1).

Circunstâncias semelhantes às exemplificadas anteriormente ocorreram em momentos específicos, sendo enfatizadas pelos monitores como desafiadoras, na medida em que se agravam os problemas de saúde mental e gestão do tempo de estudo dos assistidos.

Sabe-se que a gestão eficaz do tempo tem se configurado nos tempos atuais como um desafio recorrente para todos, principalmente ao se equilibrar as exigências acadêmicas com as responsabilidades da vida pessoal. O contexto universitário exige uma organização cuidadosa para lidar com leituras, prazos, elaboração de trabalhos e estabelecimento de uma rotina de estudos. A transição para o ensino remoto, segundo Losekann e Mourão (2020), provocou a necessidade de adaptação a um novo modo de compartilhar o mesmo espaço para atividades diversas, e nos estudos esse fato não foi diferente.

Considerações finais

No que diz respeito aos dados documentais e censitários demonstrados no estudo, observa-se que a perspectiva interseccional sobre o tema se constituiu em um devir nas políticas e literaturas analisadas. O manuscrito alerta para a necessidade de promover estudos mais aprofundados de como as políticas afirmativas e de educação inclusivas retratam aspectos conceituais da compreensão da deficiência em suas diretrizes institucionais político-administrativas e de eliminação de barreiras ao acesso e permanência de estudantes em situação de deficiência, na Educação Superior.

Sobretudo alertam para necessidade de constituir protocolos e/ou procedimentos censitários capazes de evidenciar como os preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações sofridos por essas pessoas interatuam com as suas demandas específicas que permitam conhecer

[...] quem são seus estudantes nas suas diversas dimensões, se organizem e estejam preparados para atender suas distintas necessidades educacionais; criem políticas institucionais de permanência estudantil inclusivas e claras que estejam alicerçadas numa perspectiva interseccional da situação de deficiência com outros marcadores sociais e oportunizem espaços e criação de coletivos, promovendo maior visibilidade e conscientização de todos que circulam na universidade. (Martins *et al.*, 2022, p. 14).

Por meio da oferta de monitoria, notou-se que o NAPI tem desempenhado um papel importante de suporte pedagógico à permanência de universitários que se reconhecem com NEE, na universidade. O programa de monitoria, apontado no trato de orientação acadêmica supervisionada pelos docentes do curso, configurou-se como ação didático-pedagógica fundamental ao processo formativo dos estudantes. A articulação entre conhecimento teórico e prático deu oportunidade ao(s) universitário(s) e ao(s) profissional(is) envolvidos de se reconhecer(em) como pessoas ativas na consolidação de políticas inclusivas na universidade.

Os problemas enfrentados pela equipe se revelaram para além da falta de recursos tecnológicos inerentes ao ensino remoto e/ou presencial pós-pandemia, conforme mencionado. A criatividade na elaboração do planejamento, vinculada às ações de gerenciamento do tempo para conciliar a execução do plano de estudo, representou momentos cruciais no estabelecimento da rotina empreendida no cotidiano formativo dos universitários envolvidos – monitor e assistido.

Pletsch, Souza e Orleans (2017) alertam para a importância de medidas diversificadas e currículos mais flexíveis, considerados um ponto-chave para ampliar à participação de todos, na práxis em sala de aula. A partir do Desenho Universal na Aprendizagem na Educação Básica, aludem para propostas pedagógico-curriculares que considerem a diferenciação de estratégias, percursos e modos de organização do trabalho de ensinar e aprender, face às aprendizagens comuns, não só aos que se reconhecem na situação da deficiência. Lembram que esta forma pode ser um caminho necessário para atender às especificidades (ou demandas específicas) dos estudantes, sejam elas culturais e/ou decorrentes da eliminação das barreiras a sua participação em diferentes contextos



(Plestch, 2017, p. 270), constituindo um elemento essencial para o êxito educacional de todos, em todos os níveis de ensino.

Assim, há que se fortalecer e consolidar equipes qualificadas para atuar de maneira intersetorial e colaborativa, com destaque à contratação e/ou manutenção de profissionais especializado(a)s, preferencialmente no campo dos estudos em Educação Especial. Essa configuração, indicada desde o “Plano Viver sem Limites” às Instituições Federais de Ensino Tecnológico e Superior (Cabral; Melo, 2017), apesar de ameaçada pelo corte dos recursos governamentais destinados ao seu cumprimento nas instituições superiores, se faz urgente e necessária. Tais medidas devem priorizar o planejamento de práticas curriculares flexíveis, produção de materiais acadêmicos em formatos acessíveis, gerenciamento de apoios e/ou serviços especializados que possibilitem trazer inovação ao fazer pedagógico para todos no ensino universitário (Furtado, 2016).

Programas metodológicos diferenciados de serviços e/ou recursos na remoção de obstáculos à aprendizagem e de acesso ao currículo, a exemplo dos destacados pelo NAPI, fizeram(fazem) o diferencial aos propósitos de programas mencionados. Ações político-administrativas afirmativas em uma perspectiva interseccional e inclusiva podem proporcionar um ambiente promissor no combate ao capacitismo na vida universitária.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

ALMEIDA, Maria Amélia (org.). **Deficiência intelectual: realidade e ação**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2012.

ANDRADE, Graça; MACEDO, Paula; DENIS, Teresa. Tutorias: uma forma de promover a adaptação dos estudantes ao ensino superior. In: GONÇALVES, Susana; COSTA, José Joaquim (ed.). **Diversidade no ensino superior**. Coimbra: CINEP/IPC, 2019. p. 131-48.

BARCENA, Fernando. **La experiencia reflexiva en educación**. Barcelona: Paidós, 2005.

BERBERIAN, Ana Paula; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Alteridade e(ou) identidade: a surdez como (in)diferença à singularidade. In: GEGe. Grupo de Estudos do Gênero do Discurso. (org.). **Palavra e contrapalavras: cortejando a vida na estética do cotidiano**. v. 7. São Carlos: Pedro & João, 2016. p. 54-64.

BLANDO, Alessandra; MARCILIO, Fabiane Cristina Pereira; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling, TEIXEIRA; PEREIRA, Marco Antônio. Levantamento sobre dificuldades que interferem na vida acadêmica de universitários durante a pandemia de Covid-19. **Revista Thema**, Pelotas, v. 20, n. esp., p. 303-314, 2021.

BOHRER, Mirian Pereira; RODRIGUES, Rita de Cássia Morem Cossio. A experiência desafiadora do atendimento educacional especializado no ensino superior remoto. **Revista Aleph**, Niterói, n. 37, 13 dez. 2021.



BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 1, n. 26, p. 329-376, jan./jun. 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=6949&ano=2009&ato=8dec3Y61UeVpW>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. CNS. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre os procedimentos Metodológicos Característicos das Áreas de Ciências Humanas e Sociais, Comissão Nacional de ética em Pesquisa, do Conselho Nacional de Saúde e de Pesquisa com Seres Humanos. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2016b.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 3, p. 55-70, 2017.

CARVALHO, Adalberto Dias; COUTO, Maria João; VILELA, Eugénia; PEREIRA, Paula Cristina; BAPTISTA, Isabel. **Dicionário de filosofia da educação**. Porto: Porto Editora, 2006.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidades**. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

FERNANDES, Woquiton Lima; COSTA, Carolina Severino Lopes da. Possibilidades da tutoria de pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 21, p. 39-56, 2015.



FERREIRA, Solange Leme. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 1, p. 43-60, 2007.

FURTADO, Aleida Patrícia Monteiro. Ensino remoto no contexto da pandemia da Covid-19: relato da experiência da universidade de cabo verde. **RevistAleph**, Niterói, v. 18, n. 37, p. 33-42, 2021.

GARCIA, Rocio Calderón; FERNÁNDEZ, Maria Obdulia González; VALENCIA Berenice Torres. A percepção do professor sobre a tutoria no contexto da Covid-19. **Revista Psicológica Herediana**, Lima, v. 1, n. 14, p. 21-28, 2021.

GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira; CAVALCANTI, Lourdes Maria Rodrigues. A universidade pública pós-pandemia da Covid-19: uma nova instituição para um novo tempo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 2, p. 884-900, maio/ago. 2021.

KYRILLOS, Gabriela Moraes. Uma análise crítica sobre os antecedentes da interseccionalidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n156509>. Acesso em: 15 jan. 2024.

LEITE, Lúcia Pereira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira (ed.). **Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas**: respostas às diferenças na escola. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2012. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/livro-fundamentos_leite_martins2012.pdf. Acesso em: jan. 2023.

LOPEZ, Ramona Imelda Garcia; SALAZAR, Omar Cuevas; GARCIA, Javier José; MEDINA, Isidoro Roberto Cruz. Impacto de la tutoría presencial y virtual en el desempeño académico de alumnos universitarios. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 2, n. 58, p. 1-11, 2012.

LOSEKANN, Raquel Gonçalves Caldeira Brant; MOURÃO, Helena Cardoso. Desafios do teletrabalho na pandemia Covid-19: quando o home vira office. **Caderno de Administração**, Maringá, v. 28, p. 71-75, 2020.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; CIANTELLI, Ana Paula Camilo; NUNES Lauren Cristine Aguiar. Políticas censitárias em universidades públicas da América Latina: a não palavra como lugar de escuta e compreensão de estudantes na situação da deficiência. **Revista Cocar**, Belém, n. 13, p. 1-28, 2022b. Dossiê: Inclusão, diversidade e diferença no ensino superior. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4780>. Acesso em: 15 jan. 2024.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; CIANTELLI, Ana Paula Camilo; OLIVEIRA, Débora Chiararia de; SEGURA, Adrieti Poliana Messias. Divergências entre os indicadores de matrículas de estudantes brasileiros em situação de deficiência do ensino médio ao ensino superior. **Revista RAES**, Maipú, v. XV, n. 26, 2023, p. 44-59.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LOUZADA, Juliana Cavalcante de Andrade. Política de identificação de estudantes em situação de deficiência em uma universidade pública brasileira. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 76, p. 65-96, 2022a. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v36n76a2022-61976>. Acesso em: 15 jan. 2024.



OLIVEIRA, Everton; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Avaliação das condições de acessibilidade por estudantes usuários dos serviços da educação especial em uma universidade pública brasileira. *In*: MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira *et al.* (org.). **Políticas inclusivas de educación superior: contribuciones del Comité Académico Accesibilidad y Discapacidad da Asociación de Universidades del Grupo Montevideo**. Montevideo: Universidad Nacional del Litoral, 2021. p. 69-87. Disponível em: https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/xmlui/bitstream/handle/11185/6640/Políticas_Inclusivas_WEB.pdf#page=33. Acesso em: 11 jan. 2024.

OLIVEIRA, Hevelym Silva de; NOZU, Washington César Shoití; REBELO, Andressa Santos. Permanência de estudantes com deficiência em universidades federais do Centro-Oeste brasileiro durante a pandemia de Covid-19. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 104, p. 54-71, 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Jomtien: ONU, 1990. Conferência de Jomtien Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Genebra: Unesco, 1994. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha).

OPAS. Organização Panamericana de Saúde; Organização Mundial de Saúde; Centro Colaborador da OMS para a Família de Classificações Internacionais em Português; BUCHALLA, Cassia Maria (org., coord., trad.). **CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. 1. ed. São Paulo: Edusp, 2015.

PAGNI, Pedro A. Resistências ao cotidiano escolar de exceção: o ingovernável, a desobediência e o julgar reflexivo. *In*: GALLO, Sílvia; MENDONÇA, Samuel (org.). *A escola: uma questão pública*. São Paulo: Parábola, 2020. p. 39-66.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de; ORLEANS, Luís Fernando. Diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, 2009.

SILVA, Kele Cristina. **Condições de acessibilidade na universidade**: o ponto de vista de estudantes com deficiência. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Marília, 2016.

UNESP. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. **Anuário estatístico 2022**: ano base 2021. São Paulo: Unesp, 2022. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/anuario>. Acesso em: 10 ago. 2024.

UNESP. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. **Portaria nº 69, de 12 de fevereiro de 2020**. Institui as Diretrizes da Política de Acessibilidade e Inclusão da Unesp Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo: Unesp, 2020.



UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação**. Paris: Unesco, 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%c3%a7%c3%a30/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 15 jun. 2024.

VILELA, Eugênia. **Silêncios tangíveis: corpo, resistência e testemunho nos espaços contemporâneos de abandono**. Porto: Afrontamento, 2007.

VILELA, Lailah Vasconcelos de Oliveira; BERNARDES, Liliane Cristina Gonçalves; CRISPIM, Marcius Alves; MARCELINO, Miguel Aboud. **Proposta de aprimoramento do Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado – IFBrM**. Brasília, DF: [s. n.], 2023. (mimeo.). Disponível em: <http://ampid.org.br/site2020/ifbrm-aprimorado/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

WARNOCK, H. M.; Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Special education needs: report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Kingdon: Her Majesty's Stationery Office, 1978. **The Warnock Report Lon-don**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000065656?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-5157dcfb-0084-4a74-92f8-4dbbed61ed7d>. Acesso em: 19 jan. 2024.

Recebido em: 15.05.2024

Aprovado em: 05.07.2024

Editor: Profa. Dra. Rosana Passos

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins é pedagoga e doutora em educação. É professora assistente doutora do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

Naiara dos Anjos de Oliveira é terapeuta ocupacional pela Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP.

Aila Narene Dahwache Criado Rocha é docente do Departamento de Terapia Ocupacional e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília.

Danielle dos Santos Cutrim Garros é docente do Departamento de Terapia Ocupacional da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília.