

O NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

The Accessibility Center as a Space for Professional Training from an Inclusive Perspective

Lucas Lino da Silva

Secretaria de Estado da Educação de Goiás

RESUMO

Este estudo reúne um conjunto de experiências vivenciadas entre 2019 e 2022, na função de monitor do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Sua construção foi norteadada pelos seguintes questionamentos: Quais são as contribuições do Núcleo de Acessibilidade da UFCAT na inclusão de estudantes com demandas formativas específicas, e como esse órgão se constitui como um canal de formação profissional? Sobre os fundamentos teóricos, recorreu-se a autores como Freire (1998), Mantoan (2003) e Jubram (2017). Com base em um relato detalhado das vivências no NA, foi possível identificar que este departamento exerce uma função determinante tanto na inclusão de jovens universitários que demandam atendimento especializado quanto na formação profissional dos monitores. Estes, por sua vez, são preparados para atuar em prol de uma educação equitativa, podendo identificar situações de exclusão e agir sobre elas.

Palavras-chave: Inclusão; Formação; Monitoria.

ABSTRACT

This study brings together a set of experiences lived between 2019 and 2022 in the role of a monitor at the Accessibility Center of the Federal University of Catalão (UFCAT). Its construction was guided by the following questions: What are the contributions of the UFCAT Accessibility Center to the inclusion of students with specific educational demands, and how does this body constitute itself as a channel for professional training? In terms of theoretical foundations, the study draws on authors such as Freire (1998), Mantoan (2003), and Jubram (2017). Based on a detailed report of the experiences at the NA, it was possible to identify that this department plays a decisive role both in the inclusion of university students who require specialized educational support and in the professional development of the monitors. These, in turn, are prepared to promote equitable education, being able to identify exclusionary situations and act upon them.

Keywords: Inclusion; Qualification; Monitoring.

INTRODUÇÃO

Os debates sobre a inclusão têm se ampliado nas últimas décadas, resultado da problematização de configurações sociais, especialmente dos lugares ocupados pelos sujeitos. No campo da educação, a inclusão evidencia a necessidade de se repensar e transformar uma escola até então imbuída de formalismo e racionalidade, que reduz as experiências dos sujeitos a um padrão, em um ambiente mais plural. Sob nova ótica, busca-se promover espaços educativos que contemplem as necessidades formativas de todos os sujeitos, bem como discorre Mantoan (2003).

No âmbito das instituições de ensino superior, questões relacionadas à inclusão assumem contornos específicos. Jovens e adultos adentram ao espaço acadêmico dotados de concepções de mundo mais consolidadas quando comparados a crianças e adolescentes na educação básica. O padrão instituído socialmente, ao desconsiderar a diversidade, exerce uma pressão para que determinadas condutas sejam seguidas, sob pena de sanções sociais.

Partindo desse contexto, este texto surge com o objetivo de relatar um conjunto de experiências formativas, vivenciadas entre 2019 e 2022, na função de monitor do Núcleo de Acessibilidade (NA) da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Sua construção foi norteadada pelos seguintes questionamentos: Quais são as contribuições do Núcleo de Acessibilidade da UFCAT na inclusão de estudantes com demandas formativas específicas, e como esse órgão se constitui como um canal de formação profissional?

O desenvolvimento deste estudo se justifica pela necessidade de evidenciar a relevância do trabalho desempenhado pelo NA na UFCAT, que além de promover a inclusão de estudantes provenientes de diferentes grupos sociais, contribui com a formação profissional dos monitores. O acompanhamento desses alunos gera um impacto positivo na formação de profissionais e pesquisadores atentos à construção de uma sociedade em que os ideais de igualdade, solidariedade e liberdade não permaneçam apenas no plano formal (Rodríguez; Galuch; Silva, 2021).

Embora o espaço universitário também propague estigmas sobre o público com deficiência, afetando diretamente sua inserção e manutenção nesse ambiente, poucas pesquisas têm sido desenvolvidas sobre esse recorte, especialmente no que se refere a estudos cujo foco recaia sobre as experiências cotidianas. Segundo Vieira e Nascimento (2019), a maioria dos estudos já publicados possui enfoque nos ritos realizados no âmbito das instituições de educação básica, contudo, considerando a universidade enquanto canal de realização pessoal e profissional, a compreensão de seus fenômenos é necessária.

Considerando a importância dos momentos vividos, este trabalho constitui-se como um relato de experiências, cuja organização parte das experiências do monitor junto a dois estudantes, perpassando pelos enfrentamentos do período de pandemia (ensino remoto). Ademais, foram descritas algumas iniciativas de inclusão digital promovidas pela UFCAT durante o período de pandemia, visando refletir sobre o papel do NA na ampliação do acesso às novas tecnologias.

Visando elaborar um trabalho alinhado aos princípios éticos da pesquisa científica, ao longo do texto, os estudantes foram citados como Aluno A e Aluna B, a fim de preservar sua identidade.

A construção deste relato, além de permitir que outros sujeitos se reconheçam em seu conteúdo, visa contribuir com o aperfeiçoamento das práticas educativas desempenhadas por profissionais da educação, de modo que estas se tornem mais inclusivas. Conforme Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 64), o "RE em contexto acadêmico pretende, além da descrição da experiência vivida (experiência próxima), a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico-metodológico (experiência distante)". Portanto, a descrição de experiências profissionais viabiliza o intercâmbio de ideias e percepções entre os pares.

Através de um percurso de descrição e reflexão, foi possível identificar que o NA da UFCAT exerce uma função determinante no atendimento dos estudantes que demandam atendimento educacional especializado, e na formação profissional dos monitores, visto que as experiências propiciadas pela monitoria geram efeitos sobre a desconstrução de estigmas sociais e historicamente instituídos, perpetuados no espaço acadêmico.

O NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O Núcleo de Acessibilidade (NA) da Universidade Federal de Catalão (UFCAT) é um departamento fundamental para o ingresso, manutenção e atendimento do público com deficiência ou que demanda atendimento educacional especializado. Instituído em 2014, o NA tem como principal meta erradicar as barreiras atitudinais, físicas, pedagógicas, de comunicação e informação que restrinjam a participação e o desenvolvimento acadêmico e social, visando o fortalecimento da Política de Acessibilidade da UFCAT.

Iniciativas semelhantes podem ser identificadas em outras instituições de ensino superior brasileiras, como na Universidade Estadual de Maringá (UEM), que através do Programa de Monitoria Especial, tem em vista promover uma formação mais ampla e humanizadora, que considere aspectos sensíveis e afetivos da inserção e manutenção dos estudantes no espaço acadêmico (Rodrighero; Galuch; Silva, 2021).

O NA da UFCAT conta com um espaço próprio, conquistado após diversas lutas e embates administrativos. Além disso, o departamento conta com o apoio de aproximadamente quinze profissionais, incluindo coordenador, intérprete de libras, secretária, técnica em tecnologias assistivas, pedagoga e monitores. Cabe mencionar que o número de colaboradores não pode ser precisado, uma vez que o ingresso de novos monitores ocorre com frequência.

O NA atende estudantes de diversos cursos de graduação e pós-graduação. Para ser atendido, o aluno deve manifestar interesse e informar suas necessidades. Assim, podem ser solicitadas diluições de prazos para realização de avaliações, atividades e integralização do

curso, e disponibilização de recursos didáticos em formatos acessíveis e de tecnologias assistivas.

Em casos específicos, terceiros, como coordenadores de curso ou professores, podem informar a identificação de estudantes que necessitam de atendimento. Após isso, é realizado o contato com o estudante, e este pode concordar ou não em ser atendido, uma vez que o respeito aos interesses do sujeito é um dos princípios norteadores das ações do NA.

O atendimento a todos os alunos que demandam apoio especializado perpassa por um conjunto de problemáticas, dentre elas, a resistência de muitos jovens em declarar abertamente suas necessidades, visto que esse ato incorre em manifestações de preconceito.

A Educação Inclusiva, campo que orienta a atuação do NA, parte da necessidade de se promover uma mudança de paradigmas no campo educativo, visto que as concepções tradicionais ainda perpetuam em muitos espaços, impedindo a participação de indivíduos que não se encaixam nos padrões estabelecidos. Nesse sentido, o acolhimento das diferenças, conforme discute Mantoan (2003, p. 20), se contrapõe ao "[...] sistema escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença".

Embora a discussão de Mantoan (2003) tenha como foco a educação básica, as questões relativas à exclusão também estão presentes no ensino superior, dado que os próprios currículos dos cursos de graduação, bem como os métodos adotados pelos professores, evidenciam o perfil de aluno que se espera atender e formar. Nessa direção, a inclusão apresenta-se enquanto um processo amplo, não restrito às pessoas com deficiência, visto que tem como meta ampliar o acesso de todos os indivíduos a espaços e serviços, constituindo-se como uma prática política, social e cultural (Vieira; Nascimento, 2019).

A valorização das diferenças surge em contraposição ao desejo da homogeneidade, característico da democracia de massas (Mantoan, 2003). Esses princípios cristalizaram um imaginário que inferioriza a existência dos sujeitos que não se adequam ao padrão determinado. Conforme aponta Freire (1998, p. 19), "Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, imersos na própria engrenagem de estrutura dominante, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr riscos de assumi-la". Nesse sentido, o NA parte da ideia de educação como canal de emancipação humana, ou seja, de subversão de uma ordem historicamente instituída que limita a existência dos sujeitos a uma única via.

A participação no NA na condição de monitor pode ressignificar uma série de concepções, inconscientemente mantidas e propagadas, alinhadas a noções excludentes social e historicamente instituídas. O intercâmbio de ideias com diversos profissionais, alunos e monitores permite ampliar as formas de visualizar e interpretar a realidade.

O ingresso na função de monitor no NA da UFCAT ocorreu em março de 2019. Os critérios utilizados para seleção foram: disponibilidade de tempo para cumprir com a carga horária de atendimento e planejamento; e interesse em compreender questões relacionadas à inclusão na

universidade. A princípio, a coordenação do núcleo comunicou que a monitoria seria realizada com um estudante do curso de História.

Os profissionais do NA, especialmente o coordenador, sempre se dispuseram a sanar quaisquer dúvidas sobre o atendimento. A função do monitor consistia em acompanhar o aluno em todas as questões que envolvem a vida acadêmica, incluindo o diálogo com os professores, coordenadores e demais discentes. O monitor deveria dispor de vinte horas semanais, sendo que destas, oito deveriam ser de acompanhamento direto do aluno. As demais doze horas poderiam ser aplicadas ao planejamento das monitorias, participação em ações de formação e reuniões.

No início de cada semestre deveria ser elaborado um plano de trabalho que contemplasse todas as atividades previstas. Nesse plano também deveria constar um breve histórico do estudante, as disciplinas em que estava matriculado e seus respectivos professores, bem como os objetivos e estratégias de aprendizagem. Esse plano deveria ser encaminhado à pedagoga, ao coordenador do NA e ao coordenador do curso em que o aluno estava matriculado. Após a aprovação, o documento seria anexado à ficha do aluno.

A construção do primeiro plano foi marcada por enfrentamentos, afinal, embora estivesse matriculado no mesmo curso do aluno atendido, estava em um semestre distinto, ou seja, não o conhecia com profundidade, tampouco estava em contato direto com os conteúdos trabalhados cotidianamente pelos professores. Para isso, foi solicitado apoio a alguns monitores e profissionais do NA, que encaminharam os planos elaborados anteriormente. Após realizar a leitura desses planos e sanar algumas dúvidas referentes à sua construção, foi elaborada a primeira versão do documento, que após apreciação da coordenação e realização de alguns ajustes, foi aprovado e arquivado. Cabe salientar que esse plano consistia apenas em uma previsão de atividades, uma vez que as demandas do estudante se modificavam no decorrer do semestre, sendo necessário realizar mudanças e redirecionamentos.

Além do plano de trabalho semestral, um relatório de acompanhamento precisava ser elaborado e atualizado ao final de cada encontro com o estudante. Nesse relatório eram inseridas informações como o dia, horário e local de atendimento, as atividades realizadas, o envolvimento e o desempenho do aluno. Ao final de cada mês, a ficha deveria ser encaminhada ao NA por e-mail, para fins de arquivamento. Além de registrar o desenvolvimento do aluno, esse documento permitia a realização de análises e reflexões sobre o atendimento, possibilitando a identificação de pontos a serem aperfeiçoados, bem como daqueles que geravam resultados positivos.

Os horários de atendimento ao aluno eram definidos conforme a disponibilidade mútua (monitor e aluno atendido), considerando suas demandas e necessidades. Os atendimentos eram realizados no próprio espaço do NA, que contava com computadores, mesas, cadeiras e rede de internet, instrumentos necessários para o estudo e pesquisa acadêmica. Tanto os alunos atendidos como os monitores tinham acesso total a esse espaço, podendo inclusive ser utilizado para a realização de outras atividades. Devido a isso, muitos monitores se encontravam diariamente,

o que viabilizava um intercâmbio de ideias e experiências. Esse aspecto evidencia que, além de contribuir para a construção de uma universidade mais inclusiva, o NA também atua na formação dos monitores.

Nas seções a seguir serão apresentadas as experiências vivenciadas junto aos dois alunos atendidos durante o período de atuação como monitor do NA. As experiências foram subdivididas em dois tópicos, de modo a refletir sobre como o acompanhamento de cada estudante contribuiu com a formação profissional.

EXPERIÊNCIAS JUNTO AO ALUNO A

Inicialmente, foi realizado o acompanhamento de um discente com deficiência intelectual matriculado no curso de História, aqui mencionado como Aluno A. O aluno possuía dificuldades em estabelecer relações com outros indivíduos, expor suas percepções e demandas, compreender a dinâmica da universidade, e ainda, compreender os conteúdos das disciplinas que compunham a grade curricular do curso de História. O estudante já havia sido acompanhado por outras duas monitoras, ambas alunas do curso de História, que após integralizar o curso, se desvincularam do NA. Esse processo gerou efeitos diretos sobre o desenvolvimento do aluno, visto que seu acompanhamento demandou um longo período para adaptação com o novo monitor. Portanto, a continuidade do acompanhamento é fundamental para o alcance de resultados mais efetivos.

O ingresso do estudante ocorreu em 2016 através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), que utiliza as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como critério de seleção. O aluno estava apto a concorrer através do Sistema de Cotas, na reserva de vagas destinadas a pessoas negras e de baixa renda. Conforme prevê o Art. 1º da Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012,

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Brasil, 2012).

Em seu Art. 5º a respectiva lei ainda prevê que

Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (Brasil, 2012).

O aluno também foi contemplado pelas ações do Programa UFGInclui, criado em 2008. Esse programa parte do pressuposto de que "[...] a Universidade é uma instituição plenamente inserida nos contextos social, político e econômico. Enquanto tal, ela reflete as condições da

configuração da existência humana que são produzidas nesses contextos" (MEC, 2008). Pode-se pensar esse programa como um instrumento que assegura o cumprimento dos Direitos Sociais previstos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: "Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição" (Brasil, 1988).

Segundo relato do estudante, a opção pelo curso de História ocorreu devido a um conjunto de fatores, dentre os quais cabe destacar a necessidade de inserção no mercado de trabalho e o desejo de ascender socialmente, ou seja, de melhorar suas condições de vida e de seus familiares. Ao longo dos encontros, o estudante apontava que sempre se sentiu interessado pelos temas históricos ao longo de sua formação básica, visto que estes o levavam a pensar sobre questões sociais.

No ato do ingresso, o estudante não se apresentou como sujeito com deficiência, inclusive, ao longo dos anos posteriores foi possível identificar certa resistência em mencionar esse termo, o que demonstra que a deficiência ainda é vista como algo que causa desconforto. Ademais, o aluno alegava com frequência que durante o período da educação básica recebia tratamento especializado devido às suas dificuldades de aprendizagem. Contudo, esses tratamentos, de teor capacitista, não promoviam seu desenvolvimento, mas sim sua exclusão frente aos demais.

Inicialmente, a falta de conhecimento sobre o campo de discussão da Educação Inclusiva gerou inúmeras inquietações e inseguranças, afinal, quais práticas deveriam ser desenvolvidas para que esse estudante se tornasse mais autônomo e empoderado? Quais seriam os limites da atuação do monitor, de modo que a independência do aluno fosse preservada e sua autonomia desenvolvida? Quais seriam as principais demandas desse aluno, que apresentava dificuldades em expressar-se? Essas questões foram determinantes nos caminhos trilhados no primeiro semestre de atuação no NA.

Os atendimentos foram focados na exploração e discussão dos materiais, textos e demais conteúdos disponibilizados pelos professores das disciplinas. Sendo assim, definia-se com antecedência o texto para discussão, realizava-se a leitura e, em seguida, promoviam-se debates nos quais o aluno deveria expor suas dúvidas. Nesses debates, buscava-se desenvolver a autonomia e o empoderamento do estudante, afinal, ele se colocava em um lugar de inferioridade com frequência, resultado de um histórico de "invisibilização" de suas demandas. Em algumas ocasiões, quando o monitor desconhecia a temática do texto, organizava-se um grupo de estudos para aprofundamento do conteúdo. Dessa forma, é possível afirmar que o processo de atendimento ampliava os conhecimentos de ambos os sujeitos envolvidos: monitor e aluno.

Durante os dois primeiros semestres de atendimento, foram vivenciados diversos enfrentamentos. Primeiramente, notou-se que o estudante não compreendia aspectos básicos do curso de História, mesmo estando matriculado há quase três anos e tendo cursado quase vinte disciplinas. A partir disso, com o apoio de um psicólogo disponibilizado

pela universidade para acompanhamento periódico do aluno, notou-se que ele possuía dificuldades em construir memórias de longo prazo, o que demandava uma constante retomada das discussões. Ao longo dos primeiros atendimentos, foi realizado um resgate de questões básicas do campo histórico, como o significado de história, de historiografia, e aspectos do ofício do historiador.

Além dessas questões conceituais, notou-se que o estudante não possuía estratégias de organização de seus estudos, o que o fazia perder prazos para leitura, entrega de atividades e participação em eventos, essenciais para a aquisição das horas complementares exigidas para integralização do curso. O estudante atribuía ao monitor a função de lhe notificar sobre as ações do dia, evidenciando sua dependência quanto às questões acadêmicas.

Esse aspecto reforça a ausência de autodeterminação pelo aluno, que se sentia incapaz de responder por suas próprias ações. Afinal, o empoderamento perpassa pela criação de condições para que os alunos sejam os protagonistas de suas próprias vidas, o que, segundo Jubram (2017), consiste na assunção das rédeas de sua própria existência, buscando sua autorrealização, e estabelecendo metas e propósitos. Oliveira, Fiori e Turozi (2020, p. 02) afirmam que o protagonismo permite "[...] à pessoa com deficiência, a reconstrução do imaginário em seu favor e o compromisso do coletivo no investimento de ações condutoras de conquistas e papéis de destaque na liderança de sua vida, empoderada e fortalecida".

O aluno se atrasava com frequência e, em algumas ocasiões, ausentava-se dos atendimentos sem apresentar qualquer justificativa. As origens desses comportamentos são diversas. Por meio de relatos do próprio aluno, foi possível identificar que sua voz, ao longo da vida, havia sido constantemente silenciada por terceiros, levando-o a buscar, ainda que inconscientemente, uma figura que representasse seus interesses e assumisse responsabilidades em seu lugar.

Em 2020, com a chegada da pandemia do vírus Covid-19, foi necessário repensar as estratégias de atendimento dos estudantes pelo NA, afinal, o respeito ao distanciamento social era fundamental para a contenção da disseminação do vírus. Nesse momento, surgiram algumas inquietações: como oferecer um atendimento de qualidade de forma remota? Como promover a inclusão digital do aluno, que carecia dos aparelhos necessários para participação nas aulas remotas? Como suprir as próprias demandas formativas nesse novo modelo, uma vez que o monitor também carecia de conhecimentos sobre aulas online? Essas problemáticas, intensificadas pelo imediatismo da transição do ensino presencial para o remoto, inviabilizaram a elaboração de um planejamento prévio. Em razão disso, as adaptações foram realizadas de forma concomitante aos atendimentos, conduzidos, em sua maioria, por meio da plataforma Google Meet. Cabe acrescentar o fator psicológico, afinal, a pandemia deu origem a um constante estado de alerta, considerando os altos índices de contágio e de mortalidade.

Durante o ano de 2022, as atividades realizadas junto ao Aluno A foram voltadas à elaboração do trabalho de conclusão de curso, que

consistia em um relatório do desenvolvimento de um material na plataforma Padlet. Além da construção desse trabalho, foram realizadas ações voltadas à qualificação profissional, ou seja, buscou-se resgatar os principais temas debatidos ao longo do curso, fundamentais para a atuação do historiador. O atendimento, após um acordo, permaneceu remotamente. Com essa retomada das atividades no espaço da universidade, foi necessário promover práticas de reinserção do aluno, que, devido aos quase dois anos de afastamento, apresentou dificuldades em acompanhar o ritmo das atividades acadêmicas. Para isso, foram produzidos cronogramas de estudo, que previam o tempo necessário para leitura de textos, debates, realização das atividades avaliativas, participação em eventos, dentre outros itens.

Durante os momentos de pesquisa e escrita, o incentivo ao protagonismo foi intensificado, atribuindo-se ao estudante a responsabilidade de ler textos, formular falas e realizar exposições – atividades inerentes à atuação de um bacharel em História. No entanto, a ausência de autocomando permaneceu evidente ao longo do processo, uma vez que o aluno demonstrava dificuldades em lidar diretamente com o professor orientador, transferindo ao monitor a responsabilidade pela mediação da orientação. Esse aspecto revela que, embora as dificuldades de socialização tenham sido trabalhadas, ainda persistiam resquícios significativos. Com o objetivo de superar essas barreiras, solicitava-se o apoio do orientador, que passava a definir horários de atendimento individual com o estudante, sem a presença do monitor.

Essas atividades evidenciam que o desenvolvimento do protagonismo do educando com deficiência, além de demandar uma atuação ativa do próprio estudante, "[...] exige ações e atitudes da família, da sociedade e do estado, a fim de reconhecerem em cada pessoa com deficiência, características individuais, valores e potenciais para o seu empoderamento no contexto da diversidade humana" (Oliveira; Fiori; Turozi, 2020, p. 02). Nesse sentido, a atuação do NA por si só não assegura a inclusão plena do sujeito, sendo necessária a intervenção ativa de outras esferas, determinantes na construção da identidade do indivíduo com deficiência, dentre elas, a dimensão sensível.

A monitoria, além de assegurar a efetividade de mecanismos formais de manutenção do estudante na instituição, gera impactos significativos sobre o seu universo afetivo. Como discorre Rodriguero, Galuch e Silva (2021, p. 13), "[...] a parceria entre monitores e monitorados cria o suporte afetivo necessário para que o ambiente acadêmico do estudante com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais seja, efetivamente, um espaço de experiência para uma educação humana". O estabelecimento de laços de afeto resulta em uma sensação de pertencimento ao meio acadêmico, gerando efeitos diretos sobre o aluno atendido. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que, ao longo dos quatro anos de atendimento ao Aluno A, construiu-se gradualmente um vínculo fundamental não apenas para o desenvolvimento do estudante, mas também para o aprimoramento profissional e pessoal do monitor, que, como já mencionado, iniciou o acompanhamento em 2019, ainda imbuído de inseguranças.

EXPERIÊNCIAS JUNTO À ALUNA B

No início de 2020, foi proposto o atendimento a uma estudante com deficiência visual, que se encontrava nos primeiros períodos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Em um primeiro contato, pôde-se identificar que as demandas dessa aluna eram muito diferentes daquelas do aluno que já atendia. Foi necessário traçar novas rotas, ir em busca de informações e conhecimentos que permitissem a realização de um atendimento que atendesse às expectativas da aluna. Assim como realizado com o primeiro estudante, foi necessário elaborar um plano de trabalho semestral. A construção desse plano, em termos de estrutura, foi facilitada se comparada à primeira experiência, mas em termos de conteúdo, os enfrentamentos foram semelhantes aos do primeiro caso.

Com a implementação do sistema de ensino remoto, os atendimentos foram realizados exclusivamente por plataformas de videoconferência, especialmente o Google Meet, que permite a gravação dos encontros. Enquanto o Aluno A demandava a discussão e explanação dos conteúdos das disciplinas, a Aluna B necessitava de apoio para escrita de trabalhos, preenchimento de formulários e realização de pesquisas em plataformas digitais, visto que sua baixa visão a impedia de realizar essas ações. Além disso, eram realizadas conversões de obras textuais para versões em áudio, de modo a facilitar o acesso e o estudo.

A Aluna B também possuía um perfil distinto, sendo mais autônoma no sentido conceitual, ou seja, possuía maior facilidade em compreender os conteúdos repassados pelos professores e tinha estratégias próprias de organização da rotina de atividades acadêmicas.

Durante os atendimentos, foram promovidas ações de empoderamento, assim como havia sido feito com o Aluno A, uma vez que, ao longo de sua trajetória educativa, a Aluna B foi submetida a tratamentos diferenciados que deslegitimaram sua condição de cidadã, gerando efeitos negativos sobre sua autodeterminação e promovendo uma tendência à renúncia de suas ideias, motivada pelo temor de atitudes discriminatórias (Oliveira; Fiori; Turozi, 2020).

Durante os atendimentos, era perceptível a resistência da estudante em se expressar. Mesmo após um conjunto de induções à fala, demonstrava receio em dizer algo equivocado ou até mesmo em retirar suas dúvidas, como se estivesse gerando um incômodo no monitor. Além disso, era possível notar certo temor frente ao monitor e aos professores, que eram inicialmente vistos como figuras de controle, o que evidencia que esse temor sempre esteve presente em sua vida, reafirmando a importância de ações voltadas à desconstrução desses estigmas internalizados.

É importante salientar que ambos os alunos sofreram fortes impactos da transição de sistemas. Enquanto o Aluno A se viu provisoriamente excluído por não possuir um notebook ou celular adequado para o acesso às aulas, a Aluna B apresentava dificuldades em compreender os conteúdos apresentados pelos professores. Afinal, o curso de Ciências Biológicas possui uma essência visual, visto que a exposição de imagens e esquemas é a técnica mais utilizada durante as aulas. Contudo, esse modelo inviabilizava a efetiva participação da aluna, o que demandou

uma intervenção direta. Ao dialogar com os professores, foi perceptível o seu desconhecimento das especificidades da aluna; inclusive, os profissionais demonstraram certa confusão, alegando desconhecer como poderiam contribuir com sua inclusão.

Embora esses profissionais tenham traçado estratégias didáticas alternativas visando contemplar a estudante, constantemente retomavam o modelo clássico sob a alegação de que o ritmo das aulas estava sendo prejudicado. Houve algumas exceções, pois certos professores se empenharam em atender à estudante, mesmo que isso implicasse uma exposição mais lenta do conteúdo. Esse ponto nos remete a uma discussão pertinente: os efeitos do conteudismo e do produtivismo na formação profissional dos sujeitos.

Durante o acompanhamento das aulas, foi possível identificar uma preocupação exacerbada dos docentes em cumprir com a apresentação de todos os conteúdos previstos, independentemente do nível de compreensão dos estudantes, mesmo sob a alegação de falta de entendimento dos temas. Os alunos eram frequentemente alertados de suas responsabilidades como estudantes, que deveriam ir em busca de preencher suas lacunas intelectuais e que as aulas na universidade eram apenas um momento de introdução dos conteúdos.

Era perceptível que alguns profissionais viam no monitor a possibilidade de negligenciar a promoção de ações que eram de sua própria responsabilidade. Alguns professores indicavam, ainda que de forma implícita, que o monitor deveria contribuir na apresentação do conteúdo para a aluna, mesmo que essa não fosse sua função. Afinal, a principal orientação era que acompanhasse a aluna diariamente nas aulas remotas, desempenhando a função de escriba, uma vez que minha formação em História não me permitia discutir conteúdo de uma área do conhecimento tão distinta, como a Biologia. Ademais, na tentativa de facilitar minha atuação, alguns profissionais sugeriam estratégias puramente assistencialistas, como, por exemplo, pedir que a aluna realizasse resumos do conteúdo para garantir a nota necessária para aprovação. Em propostas como essa, ficava evidente que o profissional realmente acreditava estar contribuindo para a aluna, evidenciando o quanto as práticas excludentes estão enraizadas na academia.

As situações vivenciadas ao longo do acompanhamento das aulas remotas indicam a necessidade de uma maior aproximação entre o NA e os departamentos da universidade. Afinal, ainda persiste um imaginário que atribui ao aluno a responsabilidade de manifestar-se, ou seja, de informar ao professor sobre suas necessidades formativas. Essa mentalidade retira do profissional docente a função de reconhecer seus próprios estudantes, o que reforça a noção de um ser humano padrão, que teria as mesmas demandas e, conseqüentemente, seria contemplado pelos mesmos métodos, abordagens e técnicas.

É preciso fortalecer o vínculo entre os professores dos cursos superiores e o espaço formativo do NA, uma vez que os profissionais especializados desse departamento podem apoiar os docentes na adaptação das aulas e na elaboração de materiais didáticos que atendam às diversas

demandas dos estudantes. Para isso, é fundamental que o corpo docente dos cursos superiores se torne receptivo a essas contribuições externas.

Com o retorno das atividades presenciais no primeiro semestre de 2022, à aluna foi designada uma nova monitora, com disponibilidade para acompanhá-la durante as aulas e na locomoção no espaço da universidade.

A UFCAT E A INCLUSÃO DIGITAL DOS ALUNOS ATENDIDOS PELO NA

No contexto de transição do modelo presencial para o sistema de ensino remoto, a UFCAT ocupou-se em elaborar políticas, além daquelas já existentes, que contribuíssem com a permanência dos estudantes, conforme já previsto na Resolução Consuni n. 29 de 2008: "A política de assistência ao estudante desempenha um papel fundamental na garantia de acesso às oportunidades de desenvolvimento acadêmico, constituindo-se em instrumento de democratização da educação superior" (MEC, 2008, p. 09). Nessa direção, o NA pode ser concebido como um instrumento de materialização das determinações expressas no documento em questão, assim como nos demais documentos de abrangência mais ampla relacionados à temática da deficiência, bem como dos resultados dos debates científicos que evidenciam a necessidade de promover espaços formativos equitativos, que considerem as especificidades de cada indivíduo.

Dentre as ações de apoio aos estudantes, pode-se citar o lançamento do Edital PRPE/UFCAT n.º 05 de 14 de agosto de 2020, cujo objetivo foi "[...] contribuir para a aquisição de equipamento de informática que tem por finalidade proporcionar às/os estudantes, condições para realização e desenvolvimento de componentes curriculares e/ou outras atividades acadêmicas remotas em caráter excepcional devido à aprovação do PSE". Através desse edital, os alunos poderiam concorrer a valores para aquisição de notebooks, tablets, celulares e, no caso dos estudantes com deficiência atendidos pelo NA, aparelhos de tecnologia assistiva. A inscrição no processo de seleção consistia no preenchimento do Cadastro Único através do SIGAA. Nesse cadastro, eram solicitadas informações de caráter socioeconômico em que o estudante deveria relatar diversos aspectos materiais. A coleta desses dados foi fundamental para a construção de um panorama detalhado da realidade do aluno, sendo possível identificar suas principais necessidades.

Sobre os estudantes A e B, ambos foram contemplados. O primeiro recebeu um notebook e um fone para participação nas aulas remotas. Já a segunda aluna foi contemplada com determinado valor para aquisição de *softwares* de ampliação dos conteúdos e para a aquisição de outros aparelhos. Esses recursos foram fundamentais para a reinserção dos estudantes nos processos acadêmicos, afinal, as atividades ficaram paralisadas por meses, o que gerou certo distanciamento. Lembrando que o valor recebido deveria ser totalmente aplicado na compra dos recursos informados no ato da inscrição no edital. Em caso de sobra de valores, deveria ser realizada devolução para o caixa da universidade.

Cabe acrescentar que, no caso do primeiro estudante, a disposição de um notebook não foi suficiente para sua efetiva inclusão, visto que ele não dispunha de uma rede de internet residencial, bem como outros estudantes da instituição. Nesse contexto, a universidade estava

fechada, o que não permitia que ele recorresse à sua rede de internet. A partir dessa demanda, foi lançado o Edital PRPE/UFCAT n.º 06, de 31 de agosto de 2020, que visou:

[...] oportunizar serviço de acesso à internet mediante oferta de “chip” e pacote de dados móveis pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa – RNP a estudantes de graduação presencial da UFCAT, com situação socioeconômica agravada em razão da Pandemia de Covid-19, em caráter temporário e extraordinário, a fim de proporcionar às/os estudantes, condições para realização e desenvolvimento de componentes curriculares remotos em caráter excepcional devido à aprovação do PSE (UFCAT, 2020, p. 03).

Com a aquisição desses aparelhos, aspectos relacionados ao letramento digital foram trabalhados, afinal, ambos os estudantes apresentavam dificuldades em acessar as plataformas utilizadas pelos professores, como o Google Meet, Google Classroom, e-mail, bem como o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). Esse ponto evidencia a importância do NA como órgão de materialização das políticas desenvolvidas pela PRPE. Afinal, a mera disposição de recursos eletrônicos para os alunos atendidos não assegura sua inclusão, sendo necessário o acompanhamento aproximado pelos monitores.

É importante salientar que o letramento digital supracitado não se refere ao simples domínio das tecnologias pelos estudantes atendidos, mas à inserção desses alunos em um espaço social que tem se reconfigurado constantemente devido à expansão dos meios de comunicação. Conforme Ribeiro e Freitas (2011, p. 67), "Pensar os letramentos digitais como práticas culturais, sociais e históricas de grupos socialmente organizados é ultrapassar o seu entendimento como habilidades técnicas". Nessa direção, o letramento digital dos estudantes, em um contexto de maximização do uso das redes, não buscou apenas viabilizar sua participação no ensino remoto, mas também promover sua inclusão social. Nesse sentido, pode-se afirmar que o trabalho desenvolvido pelo NA ultrapassa as barreiras da academia, uma vez que prepara esses estudantes para a vida.

Além dos processos de seleção de estudantes para o recebimento de recursos voltados à inclusão digital, foram lançados diversos outros editais com enfoque na manutenção dos alunos na universidade. A elaboração dessas estratégias evidencia que a inclusão efetiva depende de múltiplas iniciativas e, nesse processo, o NA é indispensável. Portanto, é possível afirmar que esse departamento parte de uma lógica coletiva, ou seja, visa promover o sucesso compartilhado de todos os agentes que transitam no meio acadêmico, afinal, não é suficiente inserir o estudante com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais na universidade, mas também criar condições para que este de fato se desenvolva. Como aponta Rodriguero, Galuch e Silva (2021, p. 15), "O respeito à diversidade deve se expressar de forma honesta, não pela concessão de matrícula, mas pela garantia de caminhos efetivos para a apropriação do conhecimento".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos relatos apresentados, é possível identificar a importância do trabalho desenvolvido pelo NA na inclusão de alunos com deficiência na UFCAT. As contribuições desse órgão não se resumem ao atendimento dos estudantes, afinal, os monitores, ao entrarem em contato com o campo de discussão da Educação Inclusiva, podem ressignificar seus olhares acerca de um conjunto de práticas historicamente instituídas que promovem a exclusão no ambiente acadêmico. Assim, o espaço do NA também representa um canal de socialização de experiências.

A partir das experiências vivenciadas com os estudantes A e B, foi possível compreender a complexidade dos processos de aprendizagem, e como estes se configuram de modos distintos a depender dos sujeitos. Notou-se que os estudantes adentram o ambiente universitário imbuídos de percepções que invalidam suas necessidades e sua própria voz. Durante as aulas, percebia-se que alguns professores evitavam estabelecer contato direto com esses alunos, mesmo que o tema em pauta fosse o mesmo, demonstrando que a mentalidade excludente ainda tem sido perpetuada no ensino superior.

Por fim, o NA configura-se como um canal de promoção da inclusão e de ampliação do conhecimento sobre os temas que envolvem essa temática. Ao analisar as ações propostas por esse departamento, nota-se ainda que ele amplia o acesso a serviços básicos pelos estudantes, o que pode ser exemplificado pelo apoio no processo de aquisição de recursos tecnológicos para participação no ensino remoto. Contudo, para além da aquisição desses recursos, o NA preocupa-se com a efetiva inserção desses sujeitos no gozo de seus direitos fundamentais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1998.

JUBRAM, R. **Autonomia, Resiliência e Protagonismo: provocações reflexivas para desenvolver competências**. São Paulo: Integrare, 2017.

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução Consuni nº 29/2008**. Cria o Programa “UFGInclui” na Universidade Federal de Goiás e dá outras providências. Goiânia, 2008.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 19 nov. 2022.

OLIVEIRA, F. M. G. S.; FIORI, I. M.; TUROZI, J. **Protagonismo Empodera e concretiza a Inclusão Social**. APAE Brasil – Federação Nacional de Apaes, 2020. Disponível em: <https://media.apaebrasil.org.br/PAPAER-Texto-Norteador-FINAL.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2022.

RIBEIRO, M. H.; FREITAS, M. T. A. Letramento digital: um desafio contemporâneo para a educação. **Educ. Tecnol.**, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 59-73, set./dez. 2011. Disponível em: [https://www.seer.dp.pg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/download/398/415#:~:text=no%20letramento%20digital%2c%20a%20apropriac%3a7%3a3o,\(buzato%2c%202009a%2c%20p](https://www.seer.dp.pg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/download/398/415#:~:text=no%20letramento%20digital%2c%20a%20apropriac%3a7%3a3o,(buzato%2c%202009a%2c%20p). Acesso em: 21 nov. 2022.

RODRIGUERO, C. R. B.; GALUCH, M. T. B.; SILVA, T. S. A. Educação Inclusiva no ensino superior e Monitoria Especial: da legalidade à educação para a sensibilidade. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, p. 01-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3962>. Acesso em: 06 dez. 2022.

UFCAT. Universidade Federal de Catalão. **Editais PRPE/UFCAT Nº 05, de 14 de agosto de 2020**. Catalão/GO, 2020.

UFCAT. Universidade Federal de Catalão. **Editais PRPE/UFCAT Nº 06, de 31 de agosto de 2020**. Catalão/GO, 2020.

VIEIRA, A. M. D. P.; NASCIMENTO, T. G. F. C. A inclusão no ensino superior: uma reflexão. **Conhecimento & Diversidade**, v. 11, n. 24, p. 54-72, 2019. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/5128. Acesso em: 05 dez. 2022.

Contato do autor:

autor: Lucas Lino da Silva

e-mail: lucas.lino27@gmail.com

Manuscrito aprovado para publicação em: 18/03/2026.