AVANÇOS NA INCLUSÃO ESCOLAR A PARTIR DE UM PROGRAMA DE MONITORIA EM UM INSTITUTO FEDERAL

ADVANCEMENTS IN SCHOOL INCLUSION THROUGH A MONITORING PROGRAM AT A FEDERAL INSTITUTE

Cândida Beatriz Alves
ORCID 0000-0002-7318-5398
Universidade de Brasília, UnB
Brasília, Brasil
candida.alves@unb.br

Suzane Santos Marques Bento
ORCID 0000-0003-3904-162X
Instituto Federal de Brasília, IFB
Brasília, Brasil
suzane.bento@ifb.edu.br

Resumo. Pessoas com deficiência têm direito a uma educação inclusiva, o que significa estudar em uma classe comum, com o apoio necessário para o seu desenvolvimento. Para oferecer atendimento e acompanhamento especializados aos alunos com deficiência, foram criados, nos Institutos Federais, Núcleos de Atendimentos a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Este trabalho teve como objetivo analisar os relatórios de atividades dos monitores no programa de monitoria do NAPNE de um campus do Instituto Federal de Brasília e suas perspectivas em relação ao atendimento e inclusão de alunos com deficiência na instituição. Participaram da pesquisa sete monitores do programa de monitoria, por meio da escrita do relatório de atividades. Foi feita uma análise de conteúdo sobre esses relatórios, que permitiu a delimitação de três categorias: Desafios no atendimento aos estudantes com deficiência; Percepções sobre a atuação docente; Pontos positivos do programa na visão dos monitores. os resultados obtidos apontaram para o sucesso do programa, mas chamou a atenção a urgência de que a inclusão escolar seja abraçada por todos os atores da instituição.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Monitoria; Institutos Federais.

Abstract: People with disabilities are entitled to inclusive education, which means studying in a regular classroom with the necessary support for their development. In order to provide specialized support and assistance to students with disabilities, Nuclei of Support for People with Specific Needs (NAPNE) have been created in the Federal Institutes. This work aimed to analyze the activity reports of monitors in the monitoring program of NAPNE at a campus of the Federal Institute of Brasília and their perspectives regarding the support and inclusion of students with disabilities in the institution. Seven monitors from the monitoring program participated in the research by writing activity reports. A content analysis of these reports was conducted, which allowed for the delineation of three categories: Challenges in serving students with disabilities; Perceptions about teaching performance; Positive aspects of the program from the monitors' perspective. The results indicated the success of the program, but drew attention to the urgency for school inclusion to be embraced by all stakeholders in the institution.

Keywords: School inclusion; Monitoring; Federal Institutes.

1. INTRODUÇÃO

Pessoas com deficiência têm, por lei, direito a uma educação inclusiva, o que significa estudar na classe comum, com apoio e infraestrutura necessários ao seu desenvolvimento acadêmico, social e profissional. Para isso, elas precisam ser recebidas nas instituições de ensino e ter um serviço de apoio especializado, para que seja garantido não só o acesso, mas também a permanência, a aprendizagem e a participação desse estudante.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) são instituições públicas de educação superior, básica e profissional, que têm como objetivo principal ofertar educação profissional e tecnológica em diversos níveis e modalidades. Como instituição pública que

engloba ensino, pesquisa e extensão, os institutos federais também devem promover a educação inclusiva e o apoio especializado para alunos com deficiência.

Para atender a essa necessidade foram criados os Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), presentes em todos os IFs, a fim de atuar na garantia de acessibilidade, em suas diferentes dimensões, aos estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtorno global do desenvolvimento ou dificuldades de aprendizagem. Como uma das ações do NAPNE do Instituto Federal de Brasília, foi criado o programa de monitoria, que visa promover condições para o acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição, contribuindo com o atendimento educacional especializado, a fim de garantir a identificação de barreiras à aprendizagem na instituição. O programa de monitoria contribui para a inclusão escolar, porém esta não prescinde do envolvimento de toda a comunidade acadêmica no processo, como docentes, colegas e gestores. Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo geral analisar os relatórios de atividades dos monitores no programa de monitoria do NAPNE de um campus do Instituto Federal de Brasília e suas perspectivas em relação ao atendimento e inclusão de alunos com deficiência na instituição.

2. INCLUSÃO ESCOLAR

De acordo com o paradigma da inclusão, indivíduos e sociedade devem se adaptar mutuamente para lidar com as diferenças, implicando que instituições como as escolas devem acolher a diversidade humana (Sassaki, 1997). Segundo Mantoan (2015), a educação inclusiva abrange alunos com deficiência, alunos com alguma dificuldade em aprender e todos os demais que, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino comum. Ou seja, ela assegura a todos, independentemente da raça, situação socioeconômica, crença ou deficiência, o direito de estar em uma classe comum e ter acesso ao currículo.

A Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é um direito de todos, sendo a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" um dos princípios para o ensino (Brasil, 1988). Documentos nacionais e internacionais subsequentes avançaram na consolidação da inclusão escolar, estabelecendo que todas as crianças, jovens e adultos com deficiência devem estar no sistema de ensino comum, tendo garantias de permanência e aprendizagem em suas vidas escolares. Segundo Dupin e Silva (2000),

> o governo brasileiro, juntamente com a contribuição de profissionais e da sociedade, criou uma série de leis, decretos, resoluções, programas, propostas e políticas para garantir que estes direitos sejam assegurados, sempre acompanhando o desenvolvimento da sociedade e do tema e a luta das pessoas com deficiência para que seus direitos sejam cumpridos e para que recebam tratamento digno, sem discriminação e sem barreiras de acesso (Dupin; Silva, 2000, p. 70).

O detalhamento de como a inclusão escolar deve acontecer é aprofundado em documentos como a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008 (BRASIL, 2008), e Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de 2015 (Brasil, 2015). A PNEEPEI reforça que a educação especial se configura como "modalidade de educação que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades" e detalha o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 2008). A LBI, por sua vez, ratifica que todos os estudantes devem ter acesso a salas de aula comuns, devendo o atendimento em espaços como salas de recursos multifuncionais ou instituições especializadas ser feito em períodos de contraturno (Brasil, 2015). Assim, consolida-se a educação inclusiva como o direito de todas

as pessoas de serem incluídas em um sistema de ensino onde tenham oportunidade de desenvolver ao máximo suas habilidades e talentos.

Apesar disso, a inclusão enfrenta inúmeros desafios, como a falta de preparo de professores e o capacitismo estrutural, enraizado na cultura, que hierarquiza corpos e capacidades (Mello, 2019; Silva & Silva, 2023). Podemos mencionar ainda outros obstáculos, que vão desde barreiras arquitetônicas (Ribeiro, 2008), passando por barreiras curriculares (Tavares, Santos & Freitas, 2016), até falta de apoio dentro das instituições para a implementação de políticas públicas que valorizem a diversidade humana (Kassar, 2011; Oliveira & Leite, 2007). Com esse cenário, vários estudos vêm sendo empreendidos com vistas a investigar e solucionar tais dificuldades (Disconci, 2023; Mantoan, 2015; Mariussi, Gisi & Eyng, 2016).

Ao falarmos de inclusão na prática, é pertinente trazermos aqui o conceito de acessibilidade, que, de acordo com a LBI, pode ser definida como:

> possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015).

Percebe-se, assim, que a acessibilidade tem uma ampla abrangência e se mostra como fator essencial para a efetivação da inclusão em ambientes escolares. O conceito de acessibilidade, afinado com o modelo social da deficiência, chama a atenção para que o contexto se mobilize promovendo formas de acesso e participação para pessoas com deficiência.

3. A INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), instituições públicas de educação superior, básica e profissional, criadas pela lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, estão presentes em todos os estados do país e têm como objetivo principal ofertar educação profissional e tecnológica em diversos níveis e modalidades, a fim de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

A LDB, em seu artigo 59, inciso IV, dispõe que os sistemas de ensino deverão garantir aos educandos com deficiência "educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade". A Lei Brasileira de Inclusão também aborda o tema, em seu artigo 28, inciso XII, ao afirmar que cabe ao poder público assegurar à pessoa com deficiência, o "acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas". Assim, os Institutos Federais também devem promover a educação inclusiva.

Para oferecer um atendimento e um acompanhamento especializado aos alunos com deficiência ingressantes, foram criados, nos Institutos Federais, Núcleos de Atendimentos a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Eles foram implementados em 2010 por meio do programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP) do Ministério da Educação.

Segundo Soares (2015), o TEC NEP foi institucionalizado no ano de 2000 como resultado de uma ação promovida pela Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidades e Inclusão (SECADI). O objetivo desse programa era "possibilitar o acesso dos alunos com NEE às escolas profissionalizantes da rede federal, de modo a possibilitar a inserção e permanência no mercado de trabalho" (Soares, 2015, p. 48). Apesar de algumas escolas técnicas federais já realizarem ações para inclusão de alunos com deficiência, essa realidade não era universal para toda a rede. Por isso, a realização

do TEC NEP proporcionou a capacitação de servidores para atendimento às pessoas com deficiência, por meio de cursos e oficinas; disponibilização de recursos financeiros e, com a criação dos IFs, o estabelecimento dos NAPNE em cada instituição, formado por um grupo de servidores e representantes da comunidade escolar.

Haas e Sozo (2020) defendem que a denominação necessidades educacionais específicas – ou apenas necessidades específicas – prevê que o público-alvo dos NAPNE extrapola aquele estabelecido pela PNEEPEI, abrangendo também outros transtornos e dificuldades de aprendizagem. Isso, porém, não é consenso entre os NAPNE, uma vez que há grande variação no público atendido em diferentes IFs (Santos, Vilaronga & Mendes, 2023). Vários IFs, como o IFB (IFB, 2013), apresentam resoluções que especificam seu público em consonância com a legislação nacional – ou seja, pessoas com deficiência, superdotação/altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento –, ainda que na prática, conforme veremos, o público acabe sendo mais amplo que esse.

Segundo Rosa (2011, p. 79), o NAPNE recebeu a função de "articular os diversos setores da instituição nas variadas atividades relativas à inclusão, ou seja, é ele quem deve mobilizar e assessorar toda a estrutura local que envolve o ensino, a pesquisa, a extensão, todos em prol da inclusão". Contudo, em muitos institutos, os núcleos não receberam o suporte e apoio necessários ao seu funcionamento, como profissionais especializados para realizar os atendimentos, equipamentos e estrutura física adequados e recursos financeiros. Ainda é baixa a prestação de Atendimento Educacional Especializado por profissional com formação na área de educação especial (Borges, Ziviani & Perovano, 2020; Haas & Sozo, 2020; Medeiros & Passos, 2019).

Por outro lado, defende Perinni (2019), há que se observar que tal organização "tenta contestar a segregação da educação especial e busca ampliar as possibilidades de escolarização destes sujeitos" (p. 140), ao estabelecer outros mecanismos de AEE que funcionem com base na articulação dos diferentes setores da instituição para um envolvimento conjunto nas ações de inclusão e garantia de acessibilidade. De todo modo, a autora concorda com os apontamentos de Nascimento e Faria (2013) de que o término precoce da ação TEC NEP, em decorrência do fechamento do Coordenação de Ações Inclusivas da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação em 2011, prejudicou "a instrumentalização dos NAPNE com recursos multifuncionais e formação de recursos humanos, para um atendimento adequado do público-alvo da Ação" (Perinni, 2019, p. 140).

Nesse sentido, apesar de os Núcleos serem criados por lei, não foram oferecidas condições necessárias para o seu pleno funcionamento, o que tem ocasionado precariedade no trabalho realizado, afetando diretamente o aluno com deficiência em seu percurso acadêmico (Silva, Silva, 2023; Soares, 2015). Em sua pesquisa, Neto (2014) destaca que, como resultado de sua atividade precária, os NAPNE passaram, ao longo de sua existência, por problemas relacionados a "recursos financeiros, espaço físico, pessoal, participação docente e capacitação, falta de institucionalização da cultura de inclusão, resistência, falta de sensibilização, falta de comprometimento" (Neto, 2014, p. 200).

Com isso, o NAPNE, que foi idealizado para receber e atuar pela permanência e aprendizagem dos alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento na instituição, tem sido limitado por essas questões, sendo prejudicado no seu papel de promoção da inclusão. Frequentemente, os esforços se concentram na acessibilidade meramente arquitetônica, deixando em segundo plano barreiras mais sutis, como aquelas relacionadas a questões pedagógicas (Medeiros, Passos, 2019). Além disso, assomam os desafios na mobilização da comunidade acadêmica para a inclusão, referentes, por exemplo, à falta de acessibilidade atitudinal (Medeiros & Passos, 2019; Pletsch & Melo, 2017; Silva & Silva, 2023), o que vem dificultando o objetivo do NAPNE de envolver e orientar os diversos atores institucionais, como docentes, em relação à educação profissional inclusiva. É notório

um descompasso entre o discurso institucional e a efetivação da inclusão (Volante, Costa & Cordeiro, 2021).

Felipe (2016), ao falar dos desafios da inclusão em estudo sobre o Instituto Federal do Ceará afirma:

> É válido ressaltar que essa forma de inserção ainda apresenta grandes restrições, pois ainda prevalecem as ações de integração em detrimento a inclusão, já que os espaços educacionais não oferecem condições adequadas para a inserção deste alunado. A cultura de estigmatizar este público ainda permanece muito arraigada, fazendo-se necessárias mudanças atitudinais, pedagógicas e arquitetônicas que favoreçam a real inclusão (Felipe, 2016, p. 33).

Urge, assim, a adoção de medidas voltadas para a promoção de uma inclusão efetiva, que consolide o direito à educação inclusiva também na educação profissional. Nesse sentido, são essenciais as pesquisas que se voltem para compreender e avaliar as ações que vêm sendo empreendidas no contexto dos Institutos Federais, porém essas – ainda que crescentes – são poucas diante da quantidade de campi de IFs presentes em todo o Brasil (Disconci, 2023; Medeiros & Passos, 2019; Silva & Silva, 2023; Volante, Costa & Cordeiro, 2021).

4. AS EXPERIÊNCIAS DE MONITORIA RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR

Segundo a literatura, a tutoria por pares (*PeerTutoring*) – como são mais conhecidos os programas em que estudantes dão suporte a colegas em atividades acadêmicas – tem sido vista como uma interessante forma de mediação para a promoção da inclusão escolar. Segundo Stainback e Stainback (1999), já foram apontados benefícios amplos em relação à tutoria de colegas em estudos sobre o tema. Alguns desses benefícios para os alunos com deficiência tutorados envolvem o desenvolvimento de habilidades de interação social positiva com outros alunos e elevação da autoestima. Em relação aos tutores, desenvolvem-se habilidades de comunicação eficiente, pensamento de alto nível, melhora na autoestima e no desempenho acadêmico.

A busca por experiências similares com monitoria/tutoria revelou monitorias por áreas ou disciplinas (Santos *et al*., 2020; Silva *et al*., 2019), e monitorias/tutorias que funcionam como reforço escolar amplo, auxiliando estudantes com necessidades específicas nas diversas áreas de sua formação (Felipe, 2016; Fernandes & Costa, 2015; Haas & Sozo, 2020; Medeiros & Passos, 2019; Ribeiro, Alvarenga & Galasso, 2022). Como pontos positivos para o estudante com deficiência ao aprender com seus pares, se destaca o acompanhamento em suas singularidades, como os avanços tanto em sua autonomia quanto nos vínculos interpessoais formados (Marins & Lourenço, 2021; Ribeiro, Alvarenga & Galasso, 2022; Silva *et al*., 2019). Além disso, os monitores são despertados para a importância da inclusão e para a diversidade de formas de aprender, de ser e estar no mundo, o que representa ganhos significativos para a sua formação profissional, bem como para a sua atuação em prol de uma sociedade mais igualitária (Ribeiro, Alvarenga & Galasso, 2022; Santos *et al*., 2020).

Em estudo com tutores e tutorados cegos ou com baixa visão em um Instituto Federal no interior do Nordeste, Fernandes e Costa (2015) identificaram que a principal ocupação dos tutores era a de adaptação de materiais aos estudantes com deficiência. Nem todos os tutores percebiam sua atuação como um diferencial na trajetória acadêmica desses alunos, outros percebiam sua contribuição apenas como indireta, ao facilitar o acesso ao conhecimento por meio da adaptação do material. Por outro lado, os estudantes tutorados viam como fundamental a presença dos tutores, mas sentiam falta de que houvesse um intercâmbio mais estreito entre

docentes e tutores, o que não ocorria. Outra questão importante identificada foi o sentimento de solidão relatado pela coordenadora do NAPNE e supervisora dos tutores em suas tentativas de promover a inclusão na instituição.

Silva e colaboradores (2019), em pesquisa-ação realizada no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, relatam os resultados do programa de monitoria na área de Física a alunos cegos e surdos, desenvolvido junto ao docente da sala de aula regular. As ações dos estudantes monitores envolviam desde a adequação de materiais até o ensino de conceitos matemáticos e físicos, com uma série de atividades sendo feitas de modo a propiciar o acesso ao conhecimento por meio de outros sentidos, que não a visão ou a audição, respectivamente. Os resultados apresentados apontam para ganhos significativos no desempenho acadêmico dos estudantes, chamando a atenção também para a importância da motivação e do engajamento dos estudantes com deficiência.

Em sua pesquisa de mestrado, Raposo (2006) discute o programa de tutoria especial da Universidade de Brasília. Raposo afirma que as ações dos tutores se centravam sobretudo em aspectos técnicos de adaptação de material, faltando um diálogo com outros atores envolvidos, como o docente. Assim, chama a atenção para a necessidade de uma ação que envolva a compreensão da atividade que está sendo proposta. Dessa forma, as ações que visam à inclusão devem envolver também os docentes, que precisam levar em consideração a diversidade humana na disponibilização de materiais e atividades acessíveis.

Observa-se, assim, que a monitoria traz contribuições interessantes para a inclusão escolar, mas deve fazer parte de um conjunto de ações institucionais que visem à inclusão escolar. Os monitores não devem ser os únicos responsáveis pela promoção da inclusão. Pelo contrário, trata-se de uma ação que deve se somar a outras, que envolvam toda a comunidade acadêmica em prol da acessibilidade em suas múltiplas dimensões, com especial destaque aqui para os docentes das salas de aula comuns.

Ações como programas de apoio ou monitoria não são suficientes para garantir uma educação para todos quando não há envolvimento dos professores ou sensibilização dos colegas com relação às diferenças. No que se refere aos professores, esses frequentemente esperam um estudante ideal, sem considerar a importância de um processo de ensino-aprendizagem que se baseie em um currículo acessível a todos (Donida & Santana, 2019).

Haas e Sozo (2020), ao relatar as ações de um NAPNE do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), observam que são os estudantes quem constituem o suporte principal às ações do núcleo. Nesse contexto, avaliam que é inegável a contribuição que isso representa para a formação profissional e cidadã desses alunos, entretanto, tal fato levanta preocupação ao se observar que estes muitas vezes realizam ações que deveriam ser conduzidas por profissionais efetivos:

> Se, por um lado, é muito interessante a oportunidade formativa aos estudantes e o interesse demonstrado pelas novas gerações à cultura da educação inclusiva, por outro, nos preocupa que sejam estudantes em formação, em vez de os profissionais que se envolvem com a maior parte das atividades do núcleo. Evidentemente, os estudantes são acompanhados e orientados sistematicamente pela coordenação do núcleo; de toda forma, cabe a crítica de que são estudantes experienciando um processo de aprendizagem e suprindo a ausência dos servidores efetivos no núcleo (Haas & Sozo, 2020, p. 63).

A partir do exposto e tomando como base a experiência de um NAPNE na implantação de um programa de monitoria aos estudantes com necessidades específicas, retomamos nosso objetivo geral de analisar os relatórios de atividades dos monitores no programa de monitoria

do NAPNE de um campus do Instituto Federal de Brasília e suas perspectivas em relação ao atendimento e inclusão de alunos com deficiência na instituição.

5. MÉTODO

No Distrito Federal, o Instituto Federal de Brasília (IFB) foi criado pela lei 11.892/2008, mediante a transformação da Escola Técnica Federal de Brasília. Atualmente conta com dez campi em sua estrutura e oferece cursos de formação inicial e continuada, cursos técnicos de nível médio, cursos superiores e cursos de pós-graduação.

No IFB, o NAPNE, foi instituído pela Resolução nº 24/2013 do Conselho Superior e é um setor consultivo do Campus que responde pelas atividades de inclusão. Atualmente, cada Campus possui um NAPNE, formado por um grupo de servidores em sua maioria voluntários, que realiza um trabalho de orientação à comunidade acadêmica nos assuntos relativos à inclusão. Seu principal objetivo é:

> promover a cultura da 'educação para convivência', aceitação para diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação, e na medida do possível, as atitudinais, de forma a promover a inclusão de todos(as) na educação profissional e tecnológica. (Art. 4).

Segundo o Artigo 8 da resolução (IFB, 2013), o Núcleo tem como atribuições apreciar assuntos relativos a atendimento a pessoas com necessidades específicas, promover eventos, criar e revisar políticas, articular diversos setores em relação ao uso e desenvolvimento de tecnologias assistivas e material didático pedagógico, prestar assessoria, estimular o espírito de inclusão, estimular a prática de pesquisa e auxiliar no processo de acessibilidade.

A fim de promover a acessibilidade e fomentar a inclusão de alunos com necessidades específicas, o NAPNE do campus do Instituto Federal de Brasília aqui estudado, criou o programa de monitoria do núcleo, que consiste em uma atividade de acompanhamento de um aluno por outro, da mesma turma ou de turmas diferentes.

A proposta do programa de monitoria do NAPNE no IFB visou despertar, no monitor, o interesse pela docência, mediante a participação em atividades ligadas ao ensino e o desenvolvimento de habilidades em atividades didáticas acessíveis, enriquecendo, assim, as experiências na formação acadêmica. Portanto, a monitoria tem como principal objetivo contribuir para o atendimento ao aluno com deficiência, garantindo o acesso, permanência e a participação dele na instituição.

O programa foi instituído em 2020 e vem ocorrendo desde então, com foco no atendimento e acompanhamento do público contemplado pela política dos NAPNE Os monitores são selecionados por meio de edital, para cumprir a carga horária de seis horas por semana e ao fim do mês receberem uma bolsa, tendo suas atividades acompanhadas pelos membros do NAPNE. Ao final do programa entregaram um relatório das atividades realizadas e receberam certificado por sua participação.

Participaram deste estudo sete monitores do programa de monitoria do NAPNE. O quadro abaixo detalha as características dos monitores e dos estudantes com necessidades específicas monitorados. A fim de preservar a identidade de monitores e monitorados, todos os nomes são fictícios e os cursos foram apresentados apenas em sua modalidade (há mais de um tipo de curso por modalidade). A última coluna especifica se se tratava ou não do mesmo curso entre monitores e monitorados.

Quadro 1. Características dos estudantes participantes.

Monitor	Curso do monitor	Estudante atendido	Curso da pessoa atendida	Tipo de necessidade específica	Mesmo curso?
Joana	Tecnólogo	Beatriz	Tecnólogo	Baixa visão	Sim
Angélica	Licenciatura	Ana	Licenciatura	Cegueira	Sim
Isadora	Técnico Subsequente	Miguel	Técnico Subsequente	Esquizofrenia	Sim
Sueli	Licenciatura	Paulo	Ensino Médio Integrado - Técnico	Deficiência física	Não
Marina	Licenciatura	Juliana	Licenciatura	Síndrome de Down	Sim
Ezequiel	Ensino Médio Integrado - Técnico	Jussara	Ensino Médio Integrado - Técnico	Síndrome de Irlen	Sim
Emília	Licenciatura	Carolina/ Jussara	Licenciatura/ Ensino Médio Integrado - Técnico	Autismo/ Síndrome de Ìrlen	Sim/Não

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Este estudo foi conduzido de acordo com uma perspectiva qualitativa, utilizando como material o relatório de atividades desenvolvidas preenchido por cada estudante bolsista ao término de cinco meses de atividade. Após ser solicitada a autorização dos estudantes para que seus relatórios fizessem parte da pesquisa, sendo assegurado a esses o sigilo e o direito à não participação, os relatórios foram submetidos a uma análise de conteúdo (Bardin, 2010), segundo a qual os resultados são agregados em categorias temáticas e submetidos a interpretações e inferências à luz do referencial teórico adotado. Na citação direta de trechos ilustrativos de alguns relatórios, não foram feitas correções referentes a eventuais desvios da língua portuguesa padrão.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a análise de conteúdo dos relatórios, foi possível chegar a três categorias temáticas: Desafios no atendimento aos estudantes com deficiência; Percepções sobre a atuação docente; Pontos positivos do programa na visão dos monitores. Os resultados agregados em cada uma dessas categorias serão apresentados abaixo, juntamente com as reflexões que puderam ser tecidas relacionando esta pesquisa com outras na área.

6.1. Desafios no atendimento aos estudantes com deficiência

A principal dificuldade relatada pelos estudantes foi a de conciliação de seus horários com os horários dos estudantes atendidos. Frequentemente, o horário que o monitor tinha disponível não era o mesmo do aluno com necessidades específicas, seja porque seus cursos ocorriam em turnos diferentes, fazendo com que o horário livre de um fosse o horário de aula de outro, seja porque outros compromissos se interpunham. É o que relata Isadora: “No início do programa tivemos muitas dificuldades de conciliar os nossos horários pois além do curso de técnico faço faculdade a noite, o meu aluno monitorado trabalha a noite, ou seja, os nossos horários eram bastantes divergentes” (Isadora). Situações similares foram encontradas por Fernandes e Costa (2015) em seu estudo, chamando a atenção para a possibilidade de se buscar desde a seleção a compatibilidade de horários.

Para sanar esses obstáculos, Isadora e Miguel acertaram que ele enviaria a ela demandas por *Whatsapp* a qualquer tempo: “dessa maneira acontecia os atendimentos por intermédio dessa plataforma, solucionando as atividades vigentes, e se caso ainda ficasse alguma dúvida marcávamos reuniões via *Google Meet*” (Isadora).

As dificuldades de conciliação disseram também respeito a lidar com as próprias demandas e as demandas do estudante monitorado, exigindo dos estudantes uma organização para que

pudessem fazer o acompanhamento sem prejudicar o seu próprio desempenho acadêmico, dificuldades também relatadas nos estudos de Marins e Lourenço (2021) e Ribeiro, Alvarenga e Galasso (2022). Ezequiel, estudante de ensino médio integrado ao curso técnico, tinha aproximadamente nove disciplinas por semestre e observa: "No primeiro momento foi um pouco difícil conciliar os meus estudos com o da monitorada, mas ao passar do tempo tudo foi se adequando, com conversas mais assertivas e diretas sobre o que íamos fazer no dia da monitoria". Diante dessa situação, Fernandes e Costa (2015) ressaltam as vantagens de serem estudantes de uma mesma turma ou curso.

Dificuldades tecnológicas também se interpuseram, seja do próprio monitor ou do aluno com necessidades específicas: "No começo foi um pouco difícil porque [a] aluna que eu monitorava não tinha computador e o celular estava com problema" (Joana). Angélica relata que: "O atendimento ao aluno Tiago não foi tão produtivo tendo em vista que o aluno não estava presente na maioria dos encontros marcados", em função, sobretudo, de problemas de acesso à internet, quando os encontros eram on-line.

Apesar das dificuldades já relatadas terem colocado empecilhos ao trabalho dos monitores, a que mais os preocupou e deixou com dúvidas sobre como agir foi a desmotivação dos estudantes com deficiência, seja em momentos pontuais, diante de dificuldades encontradas, seja de uma forma mais geral, diante de sua trajetória no curso, como relata Emília: "A principal dificuldade que eu tive foi a Carolina ter muita dúvida se queria continuar no curso de Letras ou não, então em uma semana ela queria (...), mas depois passava quase um mês sem responder minha mensagem para marcarmos outro encontro" (Emília). Essas ponderações nos remetem ao estudo de Silva e colaboradores (2019), que destacam a motivação dos estudantes com deficiência como um ponto essencial para o bom andamento das ações da monitoria. Por outro lado, destacamos aqui que, muitas vezes, essa desmotivação decorre justamente de que esses estudantes não encontram um ambiente acessível e acolhedor de sua singularidade (Leal, 2016; Marins & Lourenço, 2021).

Por fim, outra dificuldade relatada se refere à falta de acessibilidade nas atividades disponibilizadas pelos docentes. Entretanto, como esse se revelou um tema com muitas dimensões, será mais bem explorado no tópico a seguir.

6.2. Percepções sobre a atuação docente

As percepções sobre a atuação docente povoaram os relatos dos monitores e, conforme dito acima, isso foi inicialmente percebido a partir da falta de acessibilidade em várias atividades que chegavam aos alunos. A maioria delas ignorava as recomendações já dadas pelo NAPNE aos docentes. Cientes de que não era sua função se ocupar sozinhos de garantir materiais acessíveis, uma vez que o docente é um agente insubstituível no processo de inclusão – inclusive porque é do professor a responsabilidade pelo ensino do estudante –, os monitores se surpreenderam com a falta de atenção por parte de alguns professores.

Muitos monitores chegaram a procurar eles mesmo os docentes e encontraram muitas dificuldades nesse contato:

> A maior adversidade que encontrei foi com relação aos professores, nenhum deles tinha proposta de adaptação para a minha monitorada, isso me deixou surpresa pois ela está matriculada no curso desde o primeiro semestre, acompanhando as aulas ativamente, mas não era incluída de maneira efetiva nas atividades e conteúdo. (Marina).

À medida que buscavam esses professores, ou viam que os próprios alunos com necessidades específicas os procuravam, os monitores se depararam com a ausência de respostas de alguns docentes ou mesmo com sua negação em garantir acessibilidade aos

materiais. Sueli relata que, apesar das recomendações, a maioria dos professores não estava realizando nenhuma modificação em seu material tradicional de modo que o estudante pudesse "adquirir maior independência e realizar suas atividades sozinho. Foi preciso realizar atividade de monitora, ledora, adaptadora de materiais e professora de diversas matérias para que meu monitorado obtivesse maior aprendizado e aproveitamento do conteúdo passado" (Sueli).

Foi também o que assustou Emília, ao destacar que os docentes apresentaram "uma forte resistência" em compreender que a disponibilização de materiais acessíveis era essencial para que Jussara pudesse realizar qualquer atividade.

> Me chocou muito ver como foi difícil os professores da Jussara entender que ela precisava de ajuda para continuar seu processo formativo, essa resistência da parte deles é algo que não pode existir em uma instituição de ensino, todos os alunos têm direito a educação de qualidade e essa falta de compreensão dos docentes estava claramente atrapalhando esse direito da Jussara. (Emília).

Assim, chamou a atenção de todos os monitores a falta de compreensão de alguns professores sobre as barreiras ao aprendizado dos alunos, fazendo-os se questionar sobre qual seria a percepção que esses docentes tinham do seu papel na promoção de um ambiente educacional inclusivo. Marina, ao elogiar o programa de monitoria, ressalta que um aspecto que deve ser melhorado é a "interação entre os monitorados e os professores e também dos professores com os monitores". Um pouco adiante em seu texto, reforça: "Isso também me fez refletir sobre o que consideramos inclusão e quais as nossas atitudes para tornar os espaços inclusivos" (Marina).

Esse desabafo também é expresso por Sueli, que relata ter percebido "a falta de amparo" dos alunos com necessidades específicas. Pondera que havia sim docentes que buscavam compreender a situação e fazer seu trabalho "da melhor forma possível, mas creio que precise ocorrer uma conscientização coletiva entre a categoria para que se possa realizar cada vez mais a inclusão efetiva e significativa desses alunos em um ambiente comum a todos" (Sueli).

A temática abordada nesta categoria, relacionada à falta de envolvimento de alguns docentes no processo de inclusão – como se não vissem a si mesmos como agentes imprescindíveis nesse processo – encontra ressonância em outros estudos não só acerca de tutoria de pares ou apoio pedagógico (Fernandes & Costa, 2015; Donida & Santana, 2019; Raposo, 2006), mas também com relação à inclusão escolar como um todo (Haas & Sozo; 2020). É essencial que todos os atores institucionais se envolvam no processo de promoção da inclusão, evitando a tendência a centralizar – e culpabilizar – a pessoa com deficiência pela sua aprendizagem ou ausência dela (Silva & Silva, 2023). Para isso, é imprescindível a oferta de formação continuada docente voltada para a inclusão escolar (Volante, Costa & Cordeiro, 2021).

Diversos estudos (Marins & Lourenço, 2021; Santos *et al*, 2020; Silva *et al*, 2019) apontam para os avanços tanto para estudantes com deficiência quanto para estudantes monitores quando o envolvimento dos docentes é efetivo, de modo a acompanhar cada etapa do processo de ensino-aprendizagem do estudante com necessidades específicas.

6.3. Pontos positivos do programa na visão dos monitores

Apesar das dificuldades descritas, agrupadas nas duas primeiras categorias, os monitores relataram pontos positivos no programa de monitoria. O primeiro que poderíamos apresentar, que vai ao encontro do próprio propósito do programa, diz respeito ao bom desempenho do estudante com deficiência. Com algumas poucas exceções, os monitores expressaram a satisfação ao perceber que os alunos apoiados por eles de fato se beneficiaram do acompanhamento, alcançando bons resultados acadêmicos. Isso levou os monitores a sentirem

que sua atuação fez de fato diferença na trajetória não só acadêmica daqueles estudantes, mas também pessoal, com ganhos em confiança e autoestima. Esse resultado vai ao encontro de diversas outras pesquisas que apontam para os ganhos em rendimento acadêmico para o estudante monitorado (Fernandes & Costa, 2015; Mendes, 2008; Ribeiro, Alvarenga & Galasso, 2022; Santos *et al*., 2020; Santos, Marins & Lourenço, 2021; Silva *et al*., 2019).

Nesse contexto, Marina conta que a estudante que monitorou "teve êxito em todas as matérias, mas o que me deixa mais satisfeita em relação ao seu desempenho é a desenvoltura que ela tem apresentado, mais autoconfiante e com mais liberdade. Foi uma experiência única tanto como acadêmica quanto como pessoa". Joana também se regozija com o acompanhamento realizado e ressalta que os laços de amizade criados entre ela e Juliana ajudaram no processo.

Desse modo, muitos monitores mostraram-se satisfeitos com o papel que eles mesmos desempenharam. Marina descreve com detalhes suas atividades: "Fiz propostas de atividades acessíveis para os professores que dessem mais liberdade pra ela criar sem se sentir saturada pelas matérias, conteúdos de áudio e vídeo e textos com a escrita mais criativa e livre". Ezequiel fala com orgulho:

> A aluna, por palavras dela, não se sentiu sozinha, desamparada durante a monitoria, o que normalmente aconteceria se não a tivesse, os alunos com necessidades especificas precisam de acolhimento, de uma vida mais social, o que os encorajam a continuar forte, e foi isso que eu senti com a Jussara, mesmo com todas as dificuldades ela continuou forte, e creio que a monitoria incentivou isso, incentivou as "pequenas grandes" conquistas. (Ezequiel).

Nesse contexto, alguns monitores, sobretudo aqueles matriculados em cursos de Licenciatura, expuseram o que aquilo representou para a sua futura atividade profissional. Desde aquilo que eles não gostariam de ser – professores não comprometidos com o processo de inclusão – até conhecimentos adquiridos sobre acessibilidade e estratégias inclusivas. Novamente, esse resultado encontra eco em outras pesquisas, apontando para a importância da experiência não só para o estudante com necessidades específicas, mas também para o próprio monitor (Santos *et al*., 2020).

Os monitores avaliaram que isso foi possível tanto em função da própria atuação junto aos estudantes, quanto às formações disponibilizadas pelo NAPNE, como divulgação de palestras e eventos na área, além do acompanhamento por parte dos membros do NAPNE, que supervisionavam sua atuação. De fato, a formação dos monitores tem se mostrado um importante fator para o sucesso do programa (Fernandes & Costa, 2015; Marins & Lourenço, 2021; Orlando, 2010).

Sueli relata que sentiu um grande crescimento social ao participar da monitoria e que levará a experiência para a sua atuação profissional, com o objetivo de promover a inclusão. Seu objetivo é que o estudante com necessidades específicas "não se sinta uma peça separada do todo, como o meu monitorado se sentia e chegou a me falar diversas vezes coisas como: 'tia, é porque eu sou mais burro mesmo', 'sou mais devagar, não tem problema'".

Assim, os monitores relataram transformações no olhar sobre a pessoa com deficiência e sobre o processo da inclusão com um todo. Isadora explica que, com a experiência no programa, "nós, os monitores, começamos a enxergar de forma especial os alunos com deficiência e a importância que esse programa faz na vida dessas pessoas". Além disso, Isadora compartilha sua percepção de que são vários os estudantes que precisam de "atendimento (...) dentro do ambiente escolar, mas a rede de ensino carece de materiais didáticos e profissionais qualificados que possam assegurar a qualidade e inclusão social de alunos que devem ter à sua disposição um ensino de qualidade".

Também Marina tece reflexão semelhante:

> O maior resultado que obtive com a monitoria foi a consciência, o olhar para o outro e também a noção de que posso apoiar e mudar algo para alguém. A minha monitorada teve êxito em todas as matérias, mas o que me deixa mais satisfeita em relação ao seu desempenho é a desenvoltura que ela tem apresentado, mais autoconfiante e com mais liberdade. Foi uma experiência única tanto como acadêmica quanto como pessoa. (Marina).

A partir da percepção positiva do programa, os monitores expressaram a necessidade de expandi-lo, uma vez que "a monitoria NAPNE se mostrou uma grande aliada dos alunos com necessidades especiais nesse momento de pandemia" (Marina). Para Emília, o trabalho realizado pelo NAPNE por meio do estabelecimento do programa de monitoria deve ter continuidade: "É muito importante que eles recebam esse suporte da instituição, contar com monitores que possam (...) observar mais de perto as barreiras, podendo assim apresentar essas dificuldades aos professores e a equipe do NAPNE, tornando possível realizar um trabalho mais acessível para esse discente" (Emília).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Institutos Federais, criados em sua forma atual pela lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, se dedicam à formação profissional em diferentes níveis de ensino e, como todas as instituições do país, devem garantir uma educação inclusiva. A fim de articular as ações de inclusão, foram criados os NAPNE, que promovem eventos direcionados para toda a comunidade acadêmica, formação continuada aos servidores, bem como apoio aos estudantes com necessidades específicas. Entretanto, os NAPNE têm enfrentado dificuldades na realização de suas ações, muitas delas associadas à falta de profissionais exclusivos para o setor, com poucas exceções no Brasil.

Retomamos aqui o objetivo deste estudo que foi o de analisar os relatórios dos monitores no programa de monitoria do NAPNE de um campus do Instituto Federal de Brasília, e suas perspectivas em relação ao atendimento e inclusão de alunos com deficiência na instituição. A partir da contextualização dos avanços normativos na promoção da inclusão ocorridos nas últimas décadas, bem como da apresentação da estrutura e funcionamento dos NAPNE nos Institutos Federais, foi possível observar a importância do programa de monitoria instituído.

De acordo com os relatos dos monitores, observou-se que sua atuação foi essencial para a promoção da inclusão na instituição. Por outro lado, chamou a atenção a postura de alguns docentes com relação aos estudantes com necessidades específicas, conforme relatada pelos monitores, ao não se enxergarem como atores institucionais fundamentais no processo inclusivo.

Destacamos a necessidade de implementação de programas semelhantes não só em outros Institutos Federais, mas também em outras instituições de ensino. Por outro lado, urge a intensificação de programas de formação continuada para docentes que visem elucidar, promover e apoiar a atuação docente inclusiva. Assim, frisamos que a monitoria deve ser um programa que se soma a outras ações institucionais que visem à inclusão e à acessibilidade, envolvendo todos os atores da comunidade acadêmica, de modo que os monitores não sejam responsabilizados sozinhos pela efetivação da inclusão. Apontamos, por fim, para a necessidade de mais pesquisas sobre as ações que vêm sendo empreendidas para promover a inclusão nos Institutos Federais, bem como a respeito dos programas de tutoria por pares no contexto da inclusão.

REFERÊNCIAS

Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições, v. 70,.

Borges, C. S., Ziviani, M. C. N., & Perovano, R. C. C. (2020). Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal do Espírito Santo: Quais delineamentos? Quais modos de atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado?. *Revista Educação Especial em Debate, 5*(10), 73-93. Disponível em https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/32188. Acesso em 09 ago. 2020

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 09 ago. 2020.

Brasil. Lei nº 11.892/08. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF, 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 15/09/2020.

Brasil. Lei nº 13.146/15. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em https://www.cnmp.mp.br/portal/images/lei_brasileira_inclusao__pessoa__deficiencia.pdf. Acesso em 10/08/2020.

Cardoso, C. A., Ferreira, V. A., & Barbosa, F. C. G. (2020). (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, 7*(3), 38-46. Disponível em: http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929 . Acesso em: 14 jul. 2023.

Disconci, R. C., Boing, M. S., & Berwig, S. E. (2023). Políticas públicas para educação profissional inclusiva: acesso de muitos, permanência de alguns e êxito de poucos. *Revista Educação Especial, 36*(1), e74/1-23. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5902/1984686X83652. Acesso em: 01 abr. 2024.

Donida, L. O., & Santana, A. P. (2019). Apoio Pedagógico como proposta de educação para todos. *Educação e Pesquisa, 45*, 1-19. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945192527. Acesso em: 10 jul. 2023.

Dupin, A. A. S. Q., & Silva, M. (2020). O. Educação especial e a legislação brasileira: revisão de literatura. *Scientia Vitae, 10*(29), 65-79. Disponível em: http://revistaifspsr.com/v10n297690.pdf. Acesso em: 14 mar. 2024.

Felipe, K. F. (2016). Acessibilidade no ensino profissional tecnológico: uma descrição das ações de inclusão. *Educação, artes e inclusão, 12*(1), 26-44. Disponível em: https://doi.org/10.5965/198431781212016026. Acesso em: 10 mar. 2024.

Fernandes, W. L., & Costa, C. S. L. (2015). Possibilidades da tutoria de pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior. *Revista Brasileira de Educação Especial, 21*, 39-56. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100004. Acesso em: 11 mar. 2024.

Haas, C., & Sozo, C. M. (2020). Políticas e práticas pedagógicas de educação inclusiva no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS): em foco o papel do núcleo de acessibilidade. *Revista Educação Especial em Debate, 5*(10), 52-72. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/32150. Acesso em 11/07/2021.

Instituto Federal De Brasília. Resolução N.º 024-2013/CS-IFB. Regulamenta o funcionamento e as atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE. Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/5694_024_Regulamento%20Napne.pdf. Acesso em: 14 fev. 2024.

Kassar, M. C. M. (2011). Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista, 41*. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005. Acesso em 28 mai. 2021.

Leal, A. M. S. F. P. (2016). *Evasão na Educação Profissional: estudo de caso de estudantes com necessidades específicas no Campus Taguatinga do Instituto Federal de Brasília*. 154f. (Dissertação em Educação) - Instituto Politécnico de Santarém, Santarém.

Mantoan, M. T. E. (2015). Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus,.

Marins, K-H. C., & Lourenço, G. F. (2021). Avaliação de um programa de tutoria por pares na perspectiva da educação inclusiva. *Cadernos de Pesquisa, 51*. Disponível em: https://doi.org/10.1590/198053147218. Acesso em 09 abr. 2024.

Mariussi, M. I., Gisi, M. L., & Eyng, A. M. (2016). A Escola como Espaço para Efetivação dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência. Revista Brasileira de Educação Especial, 22(3). Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300010. Acesso em 28 jan. 2024.

Medeiros, T.C. S., & Passos, D. O. R. (2019). Inclusão de estudantes público-alvo da educação especial nos Institutos Federais brasileiros. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, 6*(1), 183-196. Disponível em: https://doi.org/10.36311/2358-8845.2019.v6n1.13.p183.

Mello, A. G. (2019). Politizar a deficiência, aleijar o queer: algumas notas sobre a produção da hashtag# ÉCapacitismoQuando no Facebook. In: N. Prata, & S. C. Pessoa, (Orgs.). *Desigualdades, gêneros e comunicação*. São Paulo: Intercom, 125-142.

Nascimento, F. C., & Faria, R. (2013). A questão da inclusão na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a partir da ação Tec Nep. In: Nascimento, F. C., Florindo, G. M. F., & Silva, N. S. (Orgs.). Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. Disponível em: https://doi.org/10.19123/edifb.v0i0.185.

Neto, H. E. (2014). *Preconceito e Contato Intergrupal: Um estudo dos Núcleos de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas*. 255f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB.

Oliveira, A. A. S., & Leite, L. P. (2007). Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 15*(57). Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362007000400004.

Orlando, P. D'A. (2010). *O colega tutor de alunos com deficiência visual nas aulas de Educação Física*. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Perinni, S. T. A Educação Profissional e Tecnológica e o Processo de Inclusão Escolar: aspectos históricos e legais. *Revista Científica Intelletto, 4*, 125-146. Disponível em: https://aprimoreeducacao.com.br/wp-content/uploads/sites/10/2019/12/12-Inclusao-escolar-V4-N-especial-19.pdf.

Pletsch, M. D., & Melo, F. R. L. V. (2017). Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade e inclusão nas universidades federais da região sudeste. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 12*(3), 1610-1627. Disponível em: http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10354.

Raposo, P. N. (2006). *O impacto do sistema de apoio da Universidade de Brasília na aprendizagem de universitários com deficiência visual*. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

Ribeiro, N. F., Alvarenga, E. M., & Galasso, B. (2022). Programa de monitoria como estratégia de permanência e êxito para estudantes com deficiência visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí: Um relato de experiência. *Revista Portuguesa de Educação, 35*(1), 65-83. Disponível em: https://doi.org/10.21814/rpe.20758.

Rosa, V. F. (2011). *Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica*. 137f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília.

Santos, R. C. *et al*. (2020). Ensino inclusivo em um curso de educação física: análise das adaptações pedagógicas para o estudante cego na educação superior. *Revista Pensar a Prática (Online)*. Disponível em: https://doi.org/10.5216/rpp.v23.60366.

Santos, T., & Mendes, E. G. (2008). O efeito da tutoria de colegas sobre o desempenho de alunos com deficiência em classes inclusivas. *Revista Educação Especial, 21*(32), 211-224,. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5902/1984686X.

Santos, J. R., Vilaronga, C. A. R., & Mendes, E. G. (2023). Regulamentos dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Institutos Federais brasileiros. *Revista Educação Especial, 36*(1), e20/1-22. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5902/1984686X70712.

Sassaki, R. K. (1997). *Inclusão*: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA.

Silva, J. E. S. *et al*. (2019). A monitoria para alunos surdos e cegos no IFRN Natal–central: uma proposta para o ensino escolar. *International Journal Education and Teaching (PDVL), 2*(3), 63-78. Disponível em: https://doi.org/10.31692/2595-2498.v2i3.102.

Silva, S. C. G. C., & Silva, N. R. (2023). A inclusão educacional no Ensino Profissionalizante em uma Instituição Federal no Estado de Rondônia. *Revista Educação Especial, 36*(1), e60/1-27. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X75216.

Soares, G. G. (2015). *A atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais do IFRN*. 153f. Dissertação (Mestre em Educação) - Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN.

Stainback, S., & Stainback, W. (Orgs.). (1999). *Inclusão*: um guia para educadores. Porto Alegre, ArtMed.

Tavares, L. M. F. L., Santos, L. M. M., & Freitas, M. N. C. (2016). A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. *Revista Brasileira de Educação Especial, 22*(4). Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005.

Volante, D. P., Da Costa, L. U., & Cordeiro, S. P. R. L. (2021). A Rede EPT na perspectiva inclusiva: uma revisão sistemática da literatura sobre formação continuada docente. *Cadernos de Aplicação, 34*(2). Disponível em: https://doi.org/10.22456/2595-4377.113842.