



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTADO E SOCIEDADE – PPGES**

ELIANE SOARES DA CUNHA SANTOS

**O PAPEL DA MONITORIA NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE
EUNÁPOLIS – BAHIA**

PORTO SEGURO - BAHIA

2021

ELIANE SOARES DA CUNHA SANTOS

**O PAPEL DA MONITORIA NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE
EUNÁPOLIS – BAHIA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade do Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Sul da Bahia, com vistas à obtenção do título de Mestre em Estado e Sociedade.

Orientadora: Prof.^a Dra. Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito.

PORTO SEGURO - BAHIA

2021

Catálogo na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Sistema de Bibliotecas (SIBI)

S237p Santos, Eliane Soares da Cunha, 1980 -
O papel da monitoria na inclusão de estudantes com deficiências na rede municipal de ensino do município de Eunápolis - Bahia. / Eliane Soares da Cunha Santos. – Porto Seguro, 2022.
109 f.

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia. Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade. Campus Sosígenes Costa.

1. Monitor Escolar. 2. Inclusão Escolar. 3. Profissionais de Apoio - Educação. 4. Políticas Públicas. 5. Eunápolis - Bahia. I. Santos, Eliane Soares da Cunha. II. Título.

CDD – 371.9

Ata de Defesa Pública de Mestrado

Aos 20 dias do mês de setembro do ano de 2021, às 09h00min, via webconferência através da sala virtual com link de transmissão <http://meet.google.com/jcf-esvt-ixf>, reuniram-se as/o membras/o da banca examinadora composta pelas/o docentes Dra. Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito (presidente da banca), Dr. Álamo Pimentel Gonçalves da Silva (membro interno à instituição e ao PPGES), Dra. Danúsia Cardoso Lago (membra externa à instituição e ao PPGES) e Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins (membra externa à instituição e ao PPGES), a fim de arguirem a mestranda **Eliane Soares da Cunha Santos** na defesa de sua dissertação cujo trabalho de pesquisa intitula-se “**O papel da monitoria na inclusão de estudantes com deficiências na rede municipal de ensino do município de Eunápolis – Bahia**”. Aberta a sessão pela presidente da banca, coube à candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionada pelas/o membras/o da banca examinadora, tendo dado as explicações que foram necessárias.

As/Os membras/o da banca consideraram a dissertação:

() Aprovada

() Aprovada com modificações

() Não aprovada, devendo ser realizada nova defesa no prazo de ____ meses.

Recomendações da Banca: _____

Banca Examinadora:



Profª. Dra. Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito (UFSB / PPGES)
Presidente da banca



Prof. Dr. Álamo Pimentel Gonçalves da Silva (UFSB / PPGES)
Membro interno



Profª. Dra. Danúsia Cardoso Lago (UFBA)
Membra externa



Profª. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins (UFGD)
Membra externa



Eliane Soares da Cunha Santos
Candidata

Webconferência, 20 de setembro de 2021.

Recomendações da Banca:



Profª. Dra. Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito (UFSB / PPGES)
Presidente da banca

Dedico este trabalho a Deus! Sua presença em todo o percurso me deu força e coragem para persistir e me trouxe a vitória!

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu parceiro de toda a vida, presente em todos os momentos, por me conceder força e coragem para percorrer a caminhada acadêmica.

À minha família, que com amor incondicional e compreensão, está ao meu lado em todos os momentos, acreditando sempre no meu potencial. Meus pais, Adelvino e Inez, fico sem palavras... Gratidão eterna a vocês que são sempre os primeiros da fila para o riso ou para o choro. Amo vocês de forma desmedida!

Aos meus irmãos Arlan e Eli. Nunca precisei gritar, porque vocês ouvem até o meu sussurro! Sempre tão perto! Obrigada por fazerem parte da minha vida!

À minha cunhada e amiga, Van, pelo apoio e orações!

À Iana, a irmã que Deus me deu, muito obrigada por sua presença e me apoiar nos meus sonhos!

Aos meus sobrinhos Henrique, Millenna e Raquel. Vocês são incríveis, eu me divirto muito com vocês! Obrigada pelo carinho! Amo muito vocês!

À minha orientadora, Profa. Dra. Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito, que com sabedoria e dedicação não me sonegou seus conhecimentos, orientando e me incentivando na realização deste trabalho.

Aos professores do curso de Pós-Graduação em Estado e Sociedade – PPGES, que com sapiência nos transmitiram seus conhecimentos acadêmicos, e sem os quais seria impossível essa caminhada.

Aos Professores, Álamo Pimentel Gonçalves da Silva e Danúsia Cardoso Lago, por aceitarem ao convite e participaram do exame de qualificação e da banca de defesa. À Professora Morgana de Fátima Agostini Martins que também fez parte da banca de defesa. Muito obrigada, suas contribuições ajudaram aprimorar este estudo!

Aos colegas do curso, que percorreram o mesmo caminho, sempre dispostos a auxiliar e compartilhar seus conhecimentos na busca de um crescimento conjunto. Em especial à Ângela Lemos. Foi incrível o tempo que compartilhamos juntos!

À minha amiga Ana Júlia Paulina, obrigada pelas orações, pelo apoio e torcida de sempre! Você é muito especial, um exemplo de fé e determinação!

Às minhas amigas Argentina Novaes, Cátia Machado e Cássia Priscila, por acreditarem, orarem e me incentivarem sempre!

Ao pessoal da secretaria acadêmica pelo apoio constante! Obrigada!

À Tanda, coordenadora do Caeede, pelo apoio à pesquisa!

À Secretaria Municipal de Educação de Eunápolis – Bahia pelo apoio ao desenvolvimento da pesquisa, especialmente a Natividade, Amauri e Patrícia Marques.

Aos meus parceiros da pesquisa, monitores, por contribuir na construção deste estudo! Compartilhando suas experiências, dificuldades e desafios na atuação da monitoria da Educação Inclusiva.

Aos meus irmãos e amigos da Nova Jerusalém por me acompanharem e ficarem na torcida! Gratidão!

Às minhas colegas de trabalho, Ingrid, Elquia, Marcia, Glaubia, Dajuda, Nilda, Mariane e Itana, por estarem junto a mim, incentivando e dando a flexibilidade necessária para cursar o mestrado. Obrigada meninas!

Enfim, a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para o meu crescimento intelectual e para a concretização deste sonho.

Só posso dizer a todos, muito obrigada!

SANTOS, Eliane S. da Cunha. **O papel da monitoria na inclusão de estudantes com deficiências na rede municipal de ensino do município de Eunápolis – Bahia.** Dissertação (Mestrado em Estado e Sociedade) – Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Sul da Bahia, Porto Seguro, 2021.

RESUMO

A Educação Especial no município de Eunápolis – Bahia se fortaleceu com a criação do Centro de Atendimento Educacional Especializado, em 2013 e, em 2015, com a inserção, por meio de concurso público, da figura do monitor (profissional de apoio) como suporte na educação e à assistência dos estudantes com deficiência em suas necessidades básicas. Nesse contexto, com a presença desse novo ator na rede de educação, pergunta-se: qual o lugar e o papel da monitoria na rede de apoio voltada à inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares do município? Quais são as potencialidades e os limites da monitoria? Assim, esta pesquisa busca compreender o papel da monitoria na construção de estratégias que favoreçam a inclusão dos estudantes com deficiência no município de Eunápolis. É uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, por ser um estudo inicial, de base, da qual participaram quatro profissionais que atuam na monitoria. Para os procedimentos de coletas de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e questionários para identificação do perfil dos monitores. Para as entrevistas, fez-se um roteiro flexível e os dados obtidos foram transcritos e submetidos à análise de conteúdo. Diante do cenário de pandemia, as entrevistas foram realizadas de forma virtual, por intermédio da plataforma Google Meet, e os questionários pelo Google Forms. Os resultados evidenciaram que a presença do monitor como suporte no ambiente escolar foi positiva, trouxe maior segurança aos pais, fortaleceu a educação inclusiva e corroborou para a permanência do aluno com deficiência na escola regular de ensino. Além disso, os resultados demonstraram também não haver uma qualificação para exercer a monitoria, ocorrendo apenas reuniões superficiais sobre as atribuições do monitor. Evidenciou-se, ainda, que o número de salas com recurso multifuncional é bastante reduzido, faltando, portanto, profissionais qualificados no atendimento ao aluno com deficiência; sendo a falta de capacitação a queixa mais frequente dos profissionais monitores. Nesse sentido, espera-se que os resultados desta pesquisa tragam contribuições para a educação inclusiva no município, possibilitando ampliar o olhar sobre o tema, e sendo relevante para a Secretaria Municipal de Educação – SEDUC, os dados evidenciados na pesquisa. Por fim, aspira-se a que este estudo possa propiciar reflexão aos monitores participantes sobre suas práticas e que suas percepções favoreçam o fortalecimento da educação inclusiva, trazendo novas diretrizes e possibilidades.

Palavras-chave: Monitor escolar. Inclusão escolar. Profissionais de apoio. Políticas públicas. Eunápolis-Bahia.

SANTOS, Eliane S. da Cunha. **The role of monitoring in the inclusion of students with disabilities in the municipal education network of the municipality of Eunápolis - Bahia**. Dissertation (Masters in State and Society) – Training Center in Human and Social Sciences, Federal University of Southern Bahia, Porto Seguro, 2021.

ABSTRACT

Special Education in the municipality of Eunápolis – Bahia was strengthened with the creation of the Specialized Educational Service Center in 2013 and in 2015 the monitor (support professional) is inserted in the educational context as a support in education and assistance to students with disabilities in their needs basics. With the presence of this new actor in the education network, the question is, what is the place and role of monitoring in the support network aimed at the inclusion of students with disabilities in regular schools in the municipality? What are the potentials and limits of monitoring? Thus, this research seeks to understand the role of monitoring in the construction of strategies that favor the inclusion of students with disabilities in the city of Eunápolis. It is a qualitative exploratory research, as it is an initial, baseline study, in which four professionals who work in monitoring participated. Data collection procedures: a semi-structured interview was used as a method and a questionnaire to identify the profile of the monitors and a flexible script for the interviews data obtained were transcribed and subjected to content analysis. In view of the pandemic scenario, the interviews were carried out virtually, through the Google Meet platform and the questionnaires through Google Forms. The results showed that the presence of the monitor as a support in the school environment was positive, brought greater security to parents, strengthened inclusive education and supported the permanence of students with disabilities in the regular school; it also revealed that there was no qualification to exercise monitoring, only superficial meetings about their attributions; the number of classrooms with multifunctional resources is still very small, therefore, there is a lack of qualified professionals to assist students with disabilities; lack of training being the most frequent complaint of professional monitors. It is expected that the results of the research, the perceptions of monitoring professionals, bring contributions to inclusive education in the municipality; allows you to broaden the look on the subject; is relevant to the Municipal Education Secretariat – SEDUC, the data evidenced in the research; to provide participant monitors with reflection on their practices and that their perceptions favor the strengthening of inclusive education and bring new guidelines and possibilities.

Keywords: School monitor. School inclusion. Support professionals. Public policies. Eunápolis-Bahia.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Função do monitor	60
Quadro 2: Nomenclaturas e definições/funções dos profissionais de apoio/monitores nos documentos orientadores da educação especial	63
Quadro 3: Categorias Tema 1: A monitoria com alunos com deficiência	68
Quadro 4: Categorias Tema 2: A política de inclusão escolar da Seduc	74
Quadro 5: Oferta de capacitação e apoio	75
Quadro 6: Assessoria do Caeede/Seduc	77
Quadro 7: Categorias Tema 3: Avaliação, sugestão e crítica sobre a política de inclusão escolar	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Informações gerais da rede de ensino – 2019 e 2020	48
Tabela 2: Relações de escolas, alunos, professores e auxiliares em sala de aula por modalidade e etapas – 2020	49
Tabela 3: Caracterização dos monitores entrevistados	67

LISTA DE SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos do Excepcional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEEDE	Centro de Atendimento Educacional Especializado de Eunápolis
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
DF	Doença Falciforme
CF	Constituição Federal
CMDPcD	Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPD	Estatuto da Pessoa com Deficiência
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEEs	Necessidades Educacionais Especiais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SESPE	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSB	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1 OBSTÁCULOS E SUPERAÇÕES: UMA HISTÓRIA DE VIDA AINDA EM CONSTRUÇÃO	12
2 INTRODUÇÃO	21
3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	26
3.1 EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA	27
3.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL: HISTÓRIA E FUNDAMENTOS.....	34
3.3 SUPORTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	43
4 A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE EUNÁPOLIS	48
4.1 O CAMINHAR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE EUNÁPOLIS... ..	50
5 PERCURSO METODOLÓGICO	54
5.1 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	54
5.2 LOCAL DA COLETA DE DADOS.....	55
5.3 PARTICIPANTES.....	56
5.4 INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS.....	56
5.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	56
6 A MONITORIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM EUNÁPOLIS	60
6.1 PERFIL DOS MONITORES ENTREVISTADOS.....	67
6.2 CONCEPÇÃO DOS MONITORES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	68
6.2.1 Tema 1: Trabalho com aluno com deficiência	68
6.2.1.1 O papel do monitor.....	69
6.2.1.2 Presença de preconceito na escola.....	71
6.2.1.3 Dificuldades enfrentadas na rotina escolar.....	72
6.2.1.4 Articulação entre a Sala comum, SRM e Monitores.....	73
6.2.2 Tema 2: A política de Inclusão da Seduc	74
6.2.2.1 Oferta de capacitação e apoio.....	74
6.2.2.2 Conhecimento sobre o Caeede.....	76
6.2.2.3 Assessoria do Caeede/Seduc.....	76
6.2.3 Tema 3: Avaliação, sugestão e crítica sobre a política de inclusão	77
6.2.3.1 Percepção do olhar do outro (Dir/Coord/prof/alunos/comunidade).....	77
6.2.3.2 Percepção das contribuições da monitoria.....	79

6.2.3.3 O que a escola e o município podem fazer para contribuir com a inclusão de alunos com deficiência para além do que está posto?.....	80
6.2.3.4 Avaliação, sugestão e crítica sobre a política de inclusão educacional.....	82
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICES.....	96
ANEXOS	103

1 OBSTÁCULOS E SUPERAÇÕES: UMA HISTÓRIA DE VIDA AINDA EM CONSTRUÇÃO

Eu nasci em 1980, na zona rural de uma fazenda do município de Itapebi/Bahia. Era uma época difícil, não haviam médicos na região e, por conta disso, as “parteiras” responsáveis por me trazer ao mundo foram as próprias moradoras da fazenda onde morávamos, pois, quando “painho” chegou com a parteira oficial, eu já havia nascido. Meus pais eram trabalhadores rurais, hoje são aposentados.

Eu sou a única mulher de uma família de três irmãos. Nós tivemos uma infância muito feliz, apesar da minha saúde sempre fragilizada, pois a maior parte da minha infância foi permeada por frequentes crises de dor e ausência de diagnóstico preciso sobre o meu caso: até aquele momento, os médicos diagnosticavam que eu sofria de uma suposta febre reumática.

Naquele tempo ainda não havia ocorrido o advento da “Vassoura de Bruxa”. A fazenda era muito movimentada, várias famílias moravam na mesma localidade, havia muitas crianças e brincávamos de boca de forno, passa meu anelzinho, pular corda, estátua, cinco marias, atirei o pau no gato, escravos de Jó, marcha soldado, e várias outras brincadeiras típicas da época.

As crianças estudavam em uma escola na fazenda vizinha, inclusive meus irmãos. Eu fui alfabetizada em casa porque meus pais temiam que o deslocamento diário pudesse desencadear as “crises de dor”. E, embora meus pais tivessem apenas o Ensino Fundamental Incompleto, eles se esforçavam para me ensinar a ler e escrever, tinham muito interesse pelos nossos estudos e guardo em minha memória muitas frases que eles nos diziam sobre a importância da escolarização. Eles nos falavam: “este é o maior tesouro que podemos deixar pra vocês”.

Ao longo dos anos, meus pais tiveram alguns “sustos” em razão da minha saúde, sempre muito anêmica, sendo até necessário algumas transfusões de sangue. O primeiro susto marcante ocorreu aos sete anos de idade. Após uma das crises de dor, os médicos falaram à minha mãe que meu coração estava crescendo. Então, eu e “mainha” fomos para Salvador/BA à procura de uma segunda opinião e possível tratamento. Lá, fui diagnosticada portadora de uma lesão cardíaca causada por alguma bactéria. Segundo os médicos, todavia, com um tratamento adequado eu ficaria bem.

Nesse período “mainha” começou a falar com “painho” da necessidade de mudarmos para a zona urbana, pois seria mais fácil dar continuidade aos estudos das crianças, a acessibilidade ao serviço médico, e que também a aquisição de um imóvel no centro urbano, seria um investimento para o futuro da família, caso eles perdessem o emprego no campo. Minha mãe é uma mulher decidida, e quando coloca algo na cabeça... e, foi graças a essa determinação que “painho” vendeu alguns animais que criava, e juntando todas as suas economias, comprou uma casa no bairro Pequi, em Eunápolis/BA.

Aos 11 anos de idade, já morando e estudando em Eunápolis, ainda com as supostas crises reumáticas e frequentes hospitalizações, comecei a sentir uma dor discreta no quadril esquerdo, que aparecia ocasionalmente, e que aliviava sem uso de medicamentos. Lembro-me de ter delongado para contar a respeito aos meus pais com medo de ter que ir para o hospital, mas, quando passei a sentir uns “estalos” no local e a dor ficar mais intensa, não tive outra opção a não ser revelar o que estava sentindo.

Algum tempo depois, percebi que a minha perna esquerda estava atrofiando. Diante disso, “painho” mediu as minhas pernas e percebeu que havia alguns centímetros de diferença entre uma e outra. Assim, fomos a um médico em Vitória da Conquista/BA e lá tivemos mais um susto: o médico disse que era uma doença rara e incurável, que “mainha” voltasse para casa e esperasse o dia que “Deus quisesse me levar”.

Desenganaada pelos médicos, meus pais resolveram ir para Salvador em busca de uma segunda opinião. Lá os médicos disseram que, de fato, era uma doença “rara”, comum em crianças de 0 a 4 anos. O meu caso era muito mais complicado, pois a doença tinha quatro fases e eu já estava na terceira, mesmo assim, havia tratamento. Contudo, o tratamento seria mais eficaz se fosse diagnosticado no período inicial da doença. No meu caso, eu seria submetida a procedimento cirúrgico, fisioterapia, natação, e faria uso de um aparelho ortopédico por alguns anos. Mesmo assim, não se tinha certeza quanto ao sucesso dos procedimentos, ou seja, havia a possibilidade de fazer uso de prótese.

Por conta do desgaste na cartilagem do fêmur, recebi orientações para evitar locomoção até a realização da cirurgia. Após o procedimento cirúrgico, em uma das consultas, o médico disse à minha mãe: “Quer ver a sua filha sã? Reze muito a Deus!”

Aquelas palavras trouxeram à memória de “mainha” um renovo de sua fé e ela decidiu fazer um voto (ato de fé com o objetivo de alcançar milagres) a Deus.

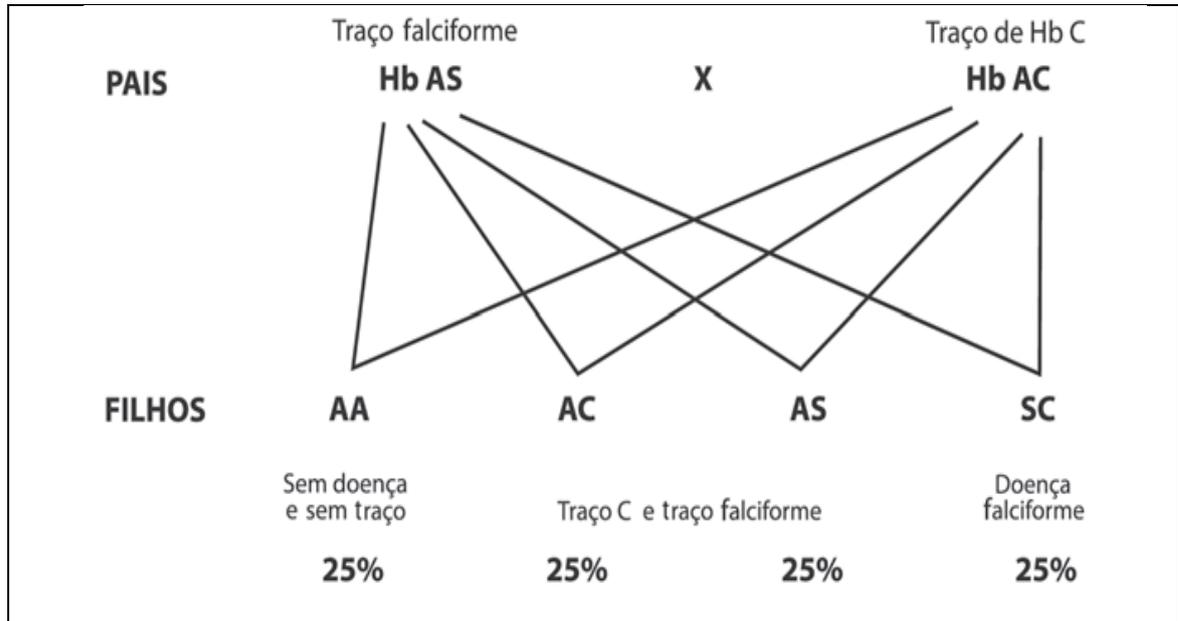
Eu era pequena demais para entender na totalidade o que significava para uma mãe ouvir: “volte para casa, não há nada que possamos fazer”, “repouso absoluto”, “cirurgia”, “talvez prótese” etc. Agora eu compreendo que não é fácil manter a esperança e a fé quando tudo parece desmoronar. Não é fácil manter o sorriso para fazer sua filha acreditar que as coisas não são tão ruins. Não é fácil ser forte quando você é a pessoa que precisa de colo.

Após a fase do choro e da aflição, as coisas começaram a mudar, e a minha recuperação começou a evoluir rapidamente. O médico, então, perguntou à minha mãe: “a senhora tem dado alguma coisa para sua filha? Algum outro remédio? Algum chá, alguma erva? É assombrosa a evolução do seu quadro clínico!” Minha mãe respondeu: “o senhor lembra que, em uma das nossas consultas, o senhor disse que se eu quisesse ver a minha filha sã, que eu rezasse muito a Deus? Pois foi o que eu fiz, clamei ao Senhor e Ele me ouviu!”.

Foi nesta ocasião, após uma bateria de exames, que os médicos finalmente descobriram que as razões das dores frequentes era eu ser portadora de uma das doenças falciformes – Hemoglobinopatia SC e não febre reumática. A Doença Falciforme - DF é uma doença crônica de raiz africana, uma mutação genética na hemoglobina que “provoca a distorção nos eritrócitos, fazendo-os tomar a forma de “foice” ou “meia-lua”” (BRASIL, 2012, p. 11), daí o nome falciforme.

Por ser uma anomalia genética, os pais, não há dúvida, possuem a DF ou o traço da hemoglobina - Hb mutante: S, C ou Beta-Talassemia. A Hb normal é representada pela letra A. Meus pais são apenas portadores/transmissores da mutação, uma vez que a doença aparece mediante a herança de dois genes mutantes. No caso dos meus pais, eles possuem apenas um gene com alteração, e eu herdei o gene mutante dos dois, numa probabilidade de 25%, conforme a ilustração abaixo, a qual demonstra minha mutação genética.

Figura 1 – Geração de uma pessoa com doença falciforme de dupla heterozigose entre Hb S e outro tipo de hemoglobina mutante.



Fonte: Doença Falciforme: condutas básicas para tratamento (BRASIL, 2012, p.13).

A Doença Falciforme ou Anemia Falciforme, como as hemoglobinopatias são mais conhecidas, provocam as crises vaso-oclusivas (crises de dor) de intensidades leves, moderadas ou agudas. As crises agudas necessitam de internação, hidratação venosa com analgesia forte (analgésico + anti-inflamatório + codeína) e, em qualquer escala, sempre provocam lesões em tecidos e órgãos.

O procedimento cirúrgico e tratamento do quadril foram muito eficazes. Embora eu tivesse ficado com algumas sequelas, os médicos garantiram que eu estava bem, mas inevitavelmente no futuro faria uso de prótese. Após um longo período de tratamento (1 ano e 8 meses), cumprindo todas as orientações dos médicos, eu pude voltar para casa, com muitas recomendações e obrigações de retornos semestrais.

Durante o período operatório e tratamento pós-cirúrgico em Salvador, eu estive na casa dos patrões de meus pais. Era uma rotina de fisioterapia, natação e uso contínuo do aparelho ortopédico – rotina que se manteve em Eunápolis, até que os médicos decidiram pela retirada do aparelho e os retornos passaram a serem anuais.

Essa talvez tenha sido uma das fases mais difíceis da minha vida, porque, embora sempre tivesse que me afastar da escola por algum período, por razão de internação seguida de repouso e nunca poder fazer o que as outras crianças faziam,

como frequentar as aulas de educação física, brincar como meus irmãos brincavam (numa limitação permanente), somente agora, ciente de possuir uma doença incurável, fazendo uso de um aparelho que atraiu visibilidade, questionamento/curiosidade das pessoas, essa condição me despertou a consciência do que é ser diferente.

Nesta caminhada, minha família foi e é a mão, o ombro, o olhar, o sorriso, o abrigo, o porto seguro de que sempre precisei e em que sempre me apoiei; NUNCA estive só! Vejo Deus através deles! Eles são sempre tão incríveis, tão prontos...são força que me dá força. Eu sempre os vi e sempre os senti desta forma. Mas, houve um episódio marcante que encheu o meu coração de gratidão pela família que possuo.

Em uma das crises, eu estava sentindo dores e havia dito para “mainha” que as dores estavam “diferentes”. Mas, como estavam moderadas, tentamos contornar a situação em casa com uma boa hidratação, analgésicos e anti-inflamatórios. Porém, passados dois dias, o quadro de dor se agravou rapidamente (as dores podem passar de moderadas para agudas em questão de minutos), sendo necessário o uso de morfina para o alívio da dor (comum para portador de DF). Só então descobriu-se que eu estava com a Zika, o que fez desencadear a crise vaso-oclusiva.

Fiquei em um apartamento duplo e a outra paciente era portadora de deficiências múltiplas, e, aqui, vou chamá-la de “Jack”. No quinto dia de internação, já bem melhor, a acompanhante de Jack pediu para “mainha” acompanhá-la em um lanche, pois não queria ir sozinha. Por insistência, “mainha” acabou cedendo e foi. Naqueles momentos em que estivemos a sós, Jack me perguntou: “qual o seu apelido?”, e eu disse: “tenho alguns: Lia, Sol, Pretinha”. Jack respondeu: “esses não, quero saber o apelido que sua mãe lhe chama, porque você é doente. A minha mãe me chama de Cruz; tem outros, mas esse é que ela mais usa”. Respondi: “minha família não me chama assim”.

Minha família nunca me chamou assim e eu nunca senti isso da parte deles (ser um peso). Mesmo sendo pessoas simples, os meus pais souberam me amar, foram dedicados, foram exemplos de persistência, nunca me deixaram desistir e me inspiram até hoje. Quando olho para eles, vejo o quanto acreditam em mim e, às vezes, sorrio disso: como posso ter tanto crédito aos olhos deles, já que possuo limitações tão visíveis e agravantes.

Por não ter dado continuidade ao ensino regular em Salvador, no período que lá estive, conclui o Ensino Fundamental em Eunápolis, cursando os últimos anos na modalidade supletiva. Posteriormente, consegui ingressar no IFBA para cursar o Ensino Médio, aos 18 anos e, apesar dos percalços na minha escolarização, consegui finalizar a educação básica sem reprovação no meu currículo.

Em 2003, já com 23 anos, prestei pela primeira vez concurso público para concorrer a uma vaga como Conselheira Tutelar do município de Eunápolis, na época não era eleição, o ingresso ao cargo se dava mediante concurso, permitindo ao candidato uma recondução. Assim, fui Conselheira Tutelar por dois mandatos.

A minha vivência no conselho tutelar foi extremamente rica, de grande aprendizagem e também de sofrimento. Sofri ao descobrir que não podia mudar o mundo, que o alcance das minhas mãos era pequeno e que mesmo juntando forças, ainda era pouco o que se podia fazer de concreto, diante da extensão da desigualdade social instalada historicamente no Brasil.

Entendi o porquê de uma criança escolher ficar na rua, no frio, sem desejar voltar para casa, porque sua casa não era sinônimo de segurança, mas de abusos, violência e fome, quase sempre mesclada de álcool e outras drogas. Assim, a rua é muito mais atrativa, nela, pode-se contar com a grosseria e indiferença de alguns, mas também com a generosidade de outros.

Foi no Conselho Tutelar – CT que descobri que o mundo violento e bárbaro (que então só existia na televisão) também existia na minha cidade, no meu bairro, estava do meu lado e eu não conseguia enxergar; pois eu estava presa em um mundo “cor de rosa”, seguro e feliz que não existia.

Embora eu já tivesse sentido na pele a ferocidade do preconceito, minha família, sempre que possível, resguardava-me de tudo que pudesse me causar dor, tristeza e abalo emocional. Naquele momento, descortinava diante de mim um mundo cheio de opressão, segregação, violência, racismo estrutural e negação de direitos. E, nesse sentido, o tempo em que estive no CT e tudo que experienciei me fortaleceu.

Em 2005, fui abençoada com mais uma conquista, aprovada no vestibular para Licenciatura em História na Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XVIII, primeira universitária da família. Imensurável a felicidade e o orgulho dos meus pais e irmãos, foi uma festa para todos.

O ano de 2009 foi marcante para mim, encerrei meu segundo mandato no CT e concluí minha graduação. Tinha muita expectativa de conseguir uma vaga como professora de história no setor público ou privado, deixei currículo em várias escolas e na secretaria de educação da minha cidade, mas nunca fui chamada, consegui apenas um contrato de seis meses numa escola estadual para aulas de sociologia no Ensino Médio e, no ano seguinte, trabalhei no projeto Mais Educação.

Em 2012, fui aprovada no processo seletivo para o cargo de agente administrativo, sendo convocada para o desenvolvimento das atribuições no Centro de Apoio Psicossocial da Infância e Adolescência – CAPSi, o qual possui uma equipe multiprofissional (assistente social, psicólogo, farmacêutico, enfermeiro, psiquiatra, técnico de enfermagem, psicopedagogo e profissionais de apoio) com trabalho interdisciplinar de acolhimentos/escutas, oficinas, reuniões de equipe, atendimentos individuais e coletivos e visitas domiciliares. O público são crianças e adolescentes em sofrimento psíquico grave e persistente, sendo, portanto, o objetivo do CAPSi ajudá-los, na reabilitação psicossocial, a adquirir uma maior autonomia, interação social, além do exercício da cidadania.

Trabalhei no Caps por três anos e foi muito gratificante, um aprendizado imenso! Mas, no final de 2014, as dores do quadril se agravaram e, embora eu estivesse em um cargo administrativo, estava envolvida em várias atividades e a dinâmica do serviço exigia muito esforço físico. Assim, decidi por não renovar o contrato do cargo e fui trabalhar com meu irmão numa atividade administrativa que não exigia demasiada locomoção, nem atribuições que demandasse esforço físico.

Naquele mesmo ano, decidi ir a Salvador porque soube de um tratamento experimental com células tronco em pacientes portadores de DF e com osteonecrose de quadril. Chegando lá, o especialista disse que meu quadril esquerdo estava muito comprometido e que o tratamento em questão era indicado apenas para as fases iniciais da doença, mas que eu estava qualificada para fazer a experiência no quadril direito. Fiquei em choque, até ali eu não sentia nenhuma dor no quadril direito e o ortopedista que me acompanhava não tinha dito nada sobre isso; os raios-x e as ressonâncias eram os mesmos que eu havia apresentado ao meu ortopedista.

Mais uma vez fiquei arrasada, principalmente pelo fato de estar fazendo os acompanhamentos regulares e nunca ter sido informada do agravamento do meu quadro clínico. Os médicos solicitaram novos exames de imagem, dos quadris e

ombros, e foi constatado que também havia osteonecrose nos ombros, descartando-se qualquer possibilidade de tendinite. Foi realizado um cadastro e eu fui inserida em uma lista de espera para fazer a cirurgia. Como a Bahia é um dos Estados de maior índice de DF, eu não podia imaginar o que significaria isso em questão de tempo.

De volta a Eunápolis, em 2015 fiz novo concurso público municipal, não havia vagas para professor de história e de todas as opções disponíveis, decidi pelo cargo de monitor, uma vez que minha trajetória profissional sempre esteve voltada para público infantojuvenil (CT e CAPSi), e as experiências adquiridas poderiam corroborar no desempenho de minhas funções. Fui aprovada, mas fui chamada apenas no ano seguinte. Em 2016, antes mesmo de ser convocada, tive uma pneumonia, fiquei hospitalizada por sete dias e, após a alta, o quadro se agravou, sendo necessário nova internação por um período de mais quinze dias.

Passado algum tempo, retornei a Salvador para um check-up e lá recebi uma ligação do hospital-escola dizendo que havia chegado a minha vez para o tratamento com as células tronco. Já havia um ano que eu aguardava na fila de espera, fiz a cirurgia, fiquei dois meses com carga zero na perna operada, depois mais dois em uso de muletas para diminuir a carga sobre o membro. Os médicos disseram que as células tronco iriam retardar a degeneração óssea e eu ainda teria que permanecer na fila de espera para o tratamento dos ombros.

Ainda sob o efeito das restrições médicas, tomei posse do concurso no final daquele ano, mas somente comecei a trabalhar no dia 16 de janeiro de 2017. Era período de matrícula escolar e pediram para eu auxiliá-los no que pudesse. Sem maiores dificuldades, me adaptei à dinâmica do atendimento da secretaria escolar e a minha habilidade com as funções administrativas foi notada pelos meus superiores. Assim, antes mesmo de começar o ano letivo, disseram que eu permaneceria em desvio de função, por uma necessidade da escola e também pelas minhas dificuldades de locomoção; devido ao uso de muletas, as funções administrativas seriam mais adequadas à preservação do meu bem-estar.

Desta forma, continuo trabalhando na secretaria e “troco figurinhas” com a monitora e a professora da Sala de Recurso Multifuncional - SRM. A escola é uma realidade diferente das experiências que tive no CAPSi, onde todo o foco e esforços são para esse público. Na escola, a atenção é para todos. Percebo, de perto, as dificuldades de atendimento especial/direcionado quando não se oferecem condições

de trabalho, e os profissionais têm que fazer adaptações para atender a essas demandas em salas com 25 ou 30 alunos. Mas é muito gratificante quando observo o olhar cuidadoso e a interação dos alunos com aquele com alguma deficiência. A inclusão se faz e se constrói todos os dias, em todos os espaços e vale todos os esforços!

Certo dia, em 2019, minha amiga Júlia (que me incentivou a fazer o concurso para CT, na época em que estudávamos na UNEB – ela discente de Letras, e eu de História) me ligou dizendo: “as inscrições de mestrado da UFSB estão abertas, vamos fazer? Ângela (outra amiga em comum) já topou, só falta você!” O mestrado sempre foi um sonho, não tinha o que pensar. Então elaborei um projeto, dando sequência aos meus estudos da graduação, e cada etapa da aprovação gerava um misto de alegria e euforia resultante da superação de cada fase. O resultado final foi a materialização de um sonho: APROVADA! E aprovada em uma instituição federal do nível da UFSB, numa linha de pesquisa tão interessante como o PPGES.

O encontro com minha orientadora me levou ao tema atual de pesquisa, **o papel da monitoria na inclusão escolar de estudantes com deficiência na rede municipal de Eunápolis/BA**. Esse tema é significativo para mim, por ser sobre educação inclusiva, porque eu tive necessidade de me sentir acolhida, necessidade de ouvir alguém dizer que ser diferente é normal e não um problema.

Quando penso nos profissionais inseridos no contexto da educação inclusiva, pergunto-me se eles percebem que sua presença pode se tornar uma referência, que sua atenção às diferenças pode marcar positivamente a vida de seus alunos e que esses atos pedagógicos do educar e cuidar podem ajudar a esses alunos a superarem seus limites.

Daí a importância de refletir sobre o seu papel e suas práticas, para que possam assistir devidamente os alunos com deficiência, que assim como eu, ou com deficiências mais agravantes e mais limitantes que as minhas, possam ser acolhidas nas escolas de forma eficaz e integral.

E aqui estou, tentando superar, mais uma vez, os meus limites. Dez anos longe da academia, frente a uma nova e gratificante aventura. E minhas vivências pessoais e profissionais me trazem aqui, diante da importância de estudar a questão da inclusão e da monitoria enquanto pesquisadora.

2 INTRODUÇÃO

Na história da educação brasileira, o ensino foi pensado sempre para satisfazer uma necessidade da elite dominante, ou sua manutenção. Dessa forma, é possível compreender a tardia iniciativa de se pensar em uma política pública voltada para pessoas com deficiência, fato que somente ocorreu efetivamente mediante movimentação social¹ (DEL PRIORE, 2002, MAZZOTA, 2011; JANNUZZI, 2012; GOÉS & LAPLANE, 2013).

A princípio, as pessoas com deficiência eram totalmente excluídas da sociedade, muitas vezes abandonadas à própria sorte. Depois foram vítimas da segregação, impedidas de frequentarem as escolas, isoladas do convívio comum, sendo-lhes reservado atendimentos em instituições especializadas de forma assistencial e não educacional (MAZZOTA, 2011; JANNUZZI, 2012).

Nesse cenário, as Santas Casas de Misericórdias surgiram no Brasil no século XVI, e estavam presentes nas principais cidades da época. Entretanto, as rodas dos expostos², que tornaram possível o acolhimento de crianças com deficiência abandonadas por seus responsáveis, surgiram somente a partir de 1726 (LEITE, 1991; JANNUZZI, 2012).

Ademais, segundo Jannuzzi (2012), foi apenas no final do século XVIII e início do século XIX que começaram, no Brasil, as primeiras propostas institucionais³ voltadas para crianças com deficiências na educação, a partir de ideias liberais¹ de grupos de profissionais de diferentes áreas de atuação que desejavam mudanças. Dessa maneira, surge o movimento de integração⁴, tendo em vista a superação dos

¹ Conforme Jannuzzi (2012), algumas ideias liberais já estavam presentes de forma tímida em movimentos como a Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1817), sendo acentuadas após a Independência.

² Criada no Brasil Colônia, e consolidada no período imperial, a Roda dos Expostos iniciou o seu declínio com o término do sistema escravocrata. As Casas da Roda foram definitivamente extintas no ano de 1934, em Salvador, e, posteriormente, em 1938, no Rio de Janeiro (VENÂNCIO, 1999).

³ No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (MEC/SECADI/Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva).

⁴ Movimento favorável à integração escolar de alunos com deficiência nas escolas regulares.

limites impostos pelas deficiências, buscando adequar o aluno à vida social, aos padrões de normalidade exigidos pela sociedade (SILVA, 2010; FERNANDES, 2013).

Sob essa ótica, Corrêa (2012, p. 68) afirma que “o caminho percorrido pelos deficientes até chegar à condição de serem escolarizados foi longo e muitas vezes cruel, e ainda hoje há barreiras de diferentes naturezas a serem transpostas no convívio da sociedade com o deficiente”. De fato, as barreiras arquitetônicas, urbanísticas, de transportes, tecnológicas e comunicacionais estão sempre presentes no cotidiano da pessoa com deficiência; entretanto, indubitavelmente, as barreiras atitudinais são as que mais impactam suas vidas, uma vez que estão sempre carregadas de preconceitos, discriminação e estereótipos.

Outrossim, o conceito de deficiência foi historicamente construído, ganhando novos contornos de acordo com a época, com as informações e conhecimentos, crenças e valores, próprios dos diferentes momentos históricos. Nessa perspectiva, a Lei nº13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência – EPD, conceitua em seu artigo 2º que:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, p.1).

Nessa lógica, a Educação Inclusiva⁵ tem ganhado destaque na atualidade e na busca para garantir uma educação que atenda à diversidade humana e alguns suportes foram oferecidos à Educação Especial com a finalidade de uma maior inclusão dos estudantes com deficiência à escola de ensino regular.

Assim, o estudante que, em razão de alguma deficiência, possuir necessidades diferenciadas dos demais alunos deverá ter o plano de aula adaptado à sua especificidade, além do uso de recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas e monitores, para efetivação de seu desenvolvimento escolar.

⁵ Educação Inclusiva é a educação que traz o olhar para a diversidade humana, com o objetivo de romper com preconceitos e estereótipos excludentes, pensando a inclusão no viés social para além do ambiente escolar.

Desse modo, segundo Fragelli (2006, p.22), as mudanças ocorridas dentro da escola, refletirão na sociedade e vice-versa, porque a educação e a sociedade possuem uma relação dialética, em que uma interfere e altera a outra. “Os indivíduos mudam, o contexto muda, a realidade torna-se outra. Sendo assim, o que antes era moderno e novo, hoje já se mostra como ultrapassado”.

Por esse ângulo, nas últimas duas décadas houve avanços significativos, mesmo com percalços, várias leis e decretos foram criados objetivando a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade: a Lei nº 10.436/2002, que reconhece como meio legal de comunicação a Língua Brasileira de Sinais (Libras); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), 2003; o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), 2007, voltado para questões de infraestrutura das escolas; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva – PNEEPEI de 2008, o Decreto nº 6.094/2007, de implementação do Plano de Metas Todos pela Educação; e o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial – o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas e as salas de recursos multifuncionais.

Na sequência, por intermédio da Lei nº 12.764/2011, instituiu-se a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Já a Lei nº 13.146/2015 – LBI, “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, art. 1º), garante direitos e impõe penalidades a quem a violar.

Ainda, a LBI trata, no capítulo IV, sobre o direito à educação, e todos (Estado, família, comunidade e sociedade em geral) devem assegurar o seu cumprimento. O art. 27, assevera que “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, **assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis [...]** de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais[...]” (BRASIL, 2015, p.19, grifo nosso).

Nesse contexto, em busca de mais recurso para atender aos estudantes com deficiência, visando ao seu bem-estar e à sua permanência no ensino regular, é que foi pensado e instituído o monitor como mais um suporte para a Educação Inclusiva.

Nessa acepção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1996, em seu artigo 58, parágrafo primeiro, relata que “haverá, quando necessário,

serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996, p.19). E, na continuidade, o Decreto nº 7.611/2011, no art. 2º, e a LBI/2015, em seu art. 3º, inciso XIII, reforçam a necessidade de um profissional para apoio ao estudante com deficiência frente a qualquer barreira que possa dificultar seu processo de escolarização.

Contudo, mesmo diante das conquistas legais e sociais em relação à inclusão nos últimos anos, a legislação que disserta sobre o profissional de apoio não deixa claro as atribuições desse novo ator da educação. Dessa maneira, diante da emergência desses profissionais em relação ao exercício de suas atividades, considera-se relevante investigar: quais as contribuições da monitoria para a construção de possibilidades de inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares do município de Eunápolis?

Ademais, no município de Eunápolis – Bahia, o profissional de apoio é denominado “monitor”, passando a fazer parte do quadro dos servidores muito recentemente, após concurso público em 2015. Nesse sentido, para pensar a atuação desses profissionais de apoio na Educação Inclusiva, esta pesquisa teve por objetivos:

Geral

Descrever as contribuições da monitoria na e para a construção de estratégias que favoreçam a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas da rede municipal de Eunápolis.

Específicos

- Descrever como a legislação nacional dispõe sobre o apoio ao estudante com deficiência por meio da monitoria;
- Identificar como as ações desenvolvidas pela monitoria contribuem para a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas municipais de Eunápolis;
- Investigar as possibilidades de atuação da monitoria junto aos estudantes com deficiência.

Nessa perspectiva, este estudo se inicia com um memorial intitulado “Obstáculos e superações: uma história de vida ainda em construção”, no qual a autora se mostra, delinea seu espaço e manifesta sua relação com o tema investigado. Seguindo, o texto se subdivide em quatro capítulos: o primeiro traz o tema “A Educação Especial no contexto da educação Brasileira”, o qual inicia fazendo uma retomada histórica da educação especial, apresenta os estudantes elegíveis para essa modalidade e o suporte/recurso que a educação especial traz, de acordo com as leis e políticas públicas.

O segundo capítulo traz a análise da “A educação pública no municipal de Eunápolis”, e apresenta como a rede municipal de ensino da cidade de Eunápolis trata a modalidade de Educação Especial, como foi sua trajetória e de que forma os monitores são distribuídos nas escolas.

O terceiro capítulo apresenta “Percurso metodológico”. Isto é, ele trata da abordagem metodológica utilizada na pesquisa, métodos e instrumentos utilizados, como, onde e quando a pesquisa foi realizada. Aborda, desse modo, aspectos como: caracterização dos participantes, coleta e análise dos dados.

O quarto capítulo, “A monitoria na Educação Inclusiva em Eunápolis”, expõe sobre quem são os monitores, e quais legislações versam sobre eles no âmbito nacional e municipal. Apresenta, ainda, os relatos dos monitores pesquisados, num viés comparativo entre suas vivências e as atribuições normativas. Neste capítulo, também estão os resultados obtidos na pesquisa.

E, por último, estão as “Considerações Finais”, com as impressões da pesquisadora sobre o estudo investigado, as quais não são conclusivas, mas iniciais, diante de um tema sempre em movimento, como é a Educação Inclusiva.

Em suma, espera-se com esta investigação contribuir para a reflexão dos monitores sobre suas práticas no cotidiano escolar e, de forma mais ampla, pensar a Educação Inclusiva no município de Eunápolis, acerca da importância de olhar a diversidade humana com a aceitação que lhe deveria ser própria e natural, bem como instigar novos estudos e discussões sobre a inclusão escolar.

3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O Brasil sempre se espelhou na Europa, sempre importou os seus pensamentos hegemônicos. Assim, a trajetória da educação brasileira mergulha nas epistemes eurocênicas, abarcada por diversas formas de controle que determinam o lugar de cada um na sociedade, numa educação que subalterniza (LANDER, 2005; SANTOS, 2018).

Para Saviani (2007, p.156) “a escola foi-se depurando, complexificando, alargando-se até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação”. Nesse sentido, a escola como instituição disciplinar que exercita o controle criterioso sobre o sujeito tem por finalidade produzir corpos submissos. Sob essa ótica, Ball (2014, p. 66) expõe:

[...] envolve a transformação das relações sociais em calculabilidades e intercâmbios, isto é, na forma de mercado, e, portanto, na mercantilização da prática educacional [...]. As tecnologias neoliberais trabalham em nós para produzir um corpo docente e discente dócil e produtivo, e professores e alunos responsáveis e empreendedores.

Esse gerenciamento da vida, esse poder exercido sobre os corpos e que nos atravessam e disciplinam, influenciam nossas ações e comportamentos, nos administram (FOUCAULT, 1999; VEIGA-NETO, 2007). E, assim, a educação que inicialmente era privilégio de poucos, tornou-se, pela própria necessidade da sociedade, dos grupos dominantes, abrangente à população.

Todavia, ela não se universalizou de imediato, mas gradativamente se expandiu para todos os países, sendo influenciados pela Prússia, responsável pela criação de um sistema de ensino que tornou pública e gratuita a educação básica, focado na disciplina e na hierarquia no ambiente escolar (ARANHA, 2006; SAVIANI, 2007).

Na sequência, entre os séculos XV e XIX, a sociedade europeia passou por profundas mudanças que favoreceram a expansão da educação institucionalizada, desencadeadas por acontecimentos de ordem religiosa (Reforma Protestante), econômica (fortalecimento do capitalismo, a partir do mercantilismo e Revolução Industrial), política (Revolução Francesa) e ideológica (Renascimento e Iluminismo) (FUSINATO; KRAEMER, 2013; HOBBSAWN, 1977; 1996).

3.1 Educação pública brasileira

O início da Educação no Brasil se deu com a chegada dos Jesuítas, e “reunia os nativos em missões ou reduções – espaços assim chamados porque eram dedicados a “reduzi-los” ao modelo europeu de civilidade” (ARANHA, 2006, p.164). As camadas mais privilegiadas também tinham sua educação administrada pelos jesuítas, entretanto, o ensino ia além das primeiras letras e da religião.

As práticas, táticas e tecnologias, utilizadas pelos jesuítas, tinham como objetivo o controle constante dos tempos, espaços, relações pessoais, corpos, etc. Isso exigiu a introdução de mecanismos disciplinares individualizantes. Embora introduzidos pelos jesuítas, ainda no período da colonização do Brasil, esses mecanismos de controle disciplinar individualizante mantêm-se quase intocados na escola atual, na organização e separação dos corpos, na vigilância e no cuidado com estes mesmos corpos, na organização do tempo, dos conteúdos estabelecidos por diretrizes nacionais etc. Tudo isso compõe a escolarização atual. (FUSINATO; KRAEMER, 2013, p. 164).

Nesse contexto, tais técnicas são descritas por Foucault (2012) como dispositivos disciplinares de poder na constituição do homem moderno, com o propósito de produzir resultados de normalização na sociedade. Já Varela e Alvarez-Uria (1992) salientam que:

[...] este ensino rudimentar para gente rude e ignorante não tem por finalidade facilitar o acesso à cultura, senão inculcar estereótipos e valores morais em oposição aberta às formas de vida das classes populares, e sobretudo, impor-lhes hábitos de limpeza, regularidade, compostura, obediência, diligência, respeito à autoridade, amor ao trabalho e espírito de poupança. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 73)

O sistema organizado de ensino jesuítico, conhecido como *ratio studiorum*, vigorou até 1759, quando o Marquês de Pombal aboliu as escolas jesuíticas e instituiu as aulas régias, indicando vínculo ao rei e, portanto, ao Estado. Pombal, com isso, almejava um ensino laico e ilustrado, livre da influência religiosa no campo do saber (ARANHA, 2006; FUSINATO, KRAEMER, 2013; SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO I.; MIGUEL M. E. B., 2019).

As reformas pombalinas ocorreram durante o reinado de Dom José I e pretendiam aproximar Portugal das potências europeias. Assim, a prioridade para Pombal era desvincular o ensino das autoridades eclesiásticas e do tradicionalismo

aristocrático que chocavam com os interesses burgueses e o pensamento liberal em ascensão da Europa.

Pombal tinha a intenção de estruturar a economia “por intermédio da criação de uma escola destinada a formar a “elite” indispensável ao progresso financeiro das empresas e dos grupos que a política monopolista do novo governo planejara e organizara” (CARVALHO, 1978, p. 43).

Foi implantado, então, o imposto colonial para custear o ensino, denominado “subsídio literário”, que possibilitou um aumento das aulas régias, porém ainda muito precário para suprir as demandas e necessidades existentes, além da falta de qualificação dos docentes e de um currículo regular (CARVALHO, 1978).

Dentre as reformas propostas, “estava a revisão dos currículos existentes nos cursos de direito, medicina e teologia, a criação de faculdades de matemática e filosofia, bem como a manutenção dos cursos de hortos, museus, laboratórios” (FALCON, 1993, p.438), objetivando o fortalecimento científico e a influência centralizadora do Estado. À vista disso,

[...] seu objetivo superior foi criar a escola útil aos fins do estado e, nesse sentido, ao invés de preconizarem uma política de difusão intensa e extensão do trabalho escolar, pretenderam os homens de Pombal organizar uma escola que, antes de servir aos interesses da fé, servisse aos interativos da coroa. (CARVALHO, 1978, p.139).

Outrossim, as concepções mais tecnicistas e profissionalizantes só foram introduzidas no Brasil com a chegada da Família Real, e visavam educar para o trabalho, com a finalidade de atender às necessidades das mais diversas áreas.

Com a presença da Corte, a Colônia passaria por várias mudanças estruturais, tais como: criação de bibliotecas, museus, institutos de ensino, fundação da academia militar e marinha. Ou seja,

Com a vinda da família real muitas coisas aconteceram como a criação da Imprensa Régia, o primeiro Jornal (Gazeta do Rio), a Biblioteca Pública, Jardim Botânico, a primeira revista (Ensaio Literatura) e a primeira revista carioca (Patriota). Além da abertura dos portos que abriu novas possibilidades de contatos em especial a França. (CAMARGOS, 2018, p. 134).

Nessa lógica, a estrutura da educação no período imperial passa a acontecer em três níveis: o primário, que continuava sendo um nível das primeiras letras, com noções gerais de leitura e escrita; o secundário, que também permanece com a

organização de aulas régias, dedicadas principalmente ao estudo das humanidades; e o superior, com finalidade profissionalizante. Entretanto, “a escola pública não se efetivou no período imperial, no Brasil” (NASCIMENTO & NASCIMENTO, 2009, p.231).

Posteriormente, as tensões políticas em Portugal fizeram com que D. João VI, em 1821, retornasse à metrópole. Assim, D. Pedro assumiu o Brasil como príncipe regente e veio a declarar a independência política de Portugal, em 1822. Todavia, somente em 1825 conseguiu o reconhecimento da coroa portuguesa.

Segundo Romanelli (2014), a independência política não trouxe mudanças para a educação, visto que a transferência de poder se deteve nas mesmas mãos, na mesma classe. Entretanto, vale ressaltar que os letrados passaram a desempenhar um papel importante na nova ordem política, ocupando cargos administrativos e políticos.

Havia um abandono da educação popular em detrimento da educação oferecida para os filhos das elites locais e de uma classe intermediária burguesa, que visava a funções de destaque na política brasileira e na governança do país. Nesse período, os cursos de destaque eram jornalismo, retórica e, especialmente, direito.

Em 1824, o Brasil passa a ter sua primeira Constituição Federal, a qual postulava que o ensino primário era gratuito a todos, mas na prática, não conseguiu garantir a gratuidade do ensino a todos. As mudanças na educação, suas implementações, ocorreram de forma lenta, e sempre em atenção às demandas do Estado e das elites.

Em 15 de outubro de 1827, D. Pedro I cria o que se aproxima de uma Lei de Diretrizes para a educação. Entretanto, a educação continua sem o devido comprometimento do imperador e, com professores desqualificados, os alunos secundaristas não conseguem ingressar no ensino superior (CAMARGOS, 2018).

O Estado, a serviço das elites, manteve o sistema educacional subordinado à criação de um ideal de país miscigenado, laico, democrático, descoberto e não invadido e aculturado pelos portugueses. A história do pseudo descobrimento do Brasil foi introduzida no sistema de ensino brasileiro de forma superficial e distorcida da realidade, reforçando o pensamento hegemônico europeu.

O sistema de educação corroborou fortemente para ratificação das desigualdades: a escola como aparelho ideológico do Estado reproduz os interesses

dominantes, forjando o tipo de cidadão que se quer formar. Desse modo, a disciplina de História surgiu no Brasil com a finalidade de criar uma História Nacional, envolta numa política nacionalista e desenvolvimentista, usando a educação como controle ideológico na formação dos jovens, dos cidadãos e do pensamento brasileiro.

Os estudantes aprendiam que eram descendentes de brancos portugueses, índios e negros, formando assim uma nação mestiça que convivia harmonicamente, sem conflitos, sem desigualdades, numa sociedade multirracial.

Apesar de valorizar a ideia de miscigenação racial, ela defendia a hierarquização que resultava na ideia da superioridade da raça branca. Privilegiava o Estado como o principal agente da história brasileira, enfatizando alguns fatos essenciais na constituição do processo histórico nacional – as façanhas marítimas, comerciais e guerreiras dos portugueses, a transferência e o desenvolvimento das instituições municipais portuguesas no Brasil, o papel dos jesuítas na catequese e as relações entre a Igreja e o Estado. (BRASIL, 1998, p. 20)

Nesse enfoque, o Estado interveio na educação para que a história apresentada fosse dos mitos e dos heróis nacionais, uma vez que os mitos construídos atravessam gerações e dificilmente são desconstruídos, negando aos grupos minoritários sua participação na construção do país. Essa proposta sutil de história nacional vai na contramão dos movimentos sociais que lutam por uma sociedade plural de múltiplas identidades.

Apenas a partir de 1850, já no Segundo Reinado, a educação ganha um período de avanços, com preparação para os docentes primários, reformulações e reorganizações de alguns seguimentos educacionais como o estatuto do Colégio Preparatório, reformulação das Escolas de Belas Artes e reorganização do Conservatório de Música (RIBEIRO, 1992; CAMARGOS, 2018).

Em 1889, o Império terminaria, substituído pela República, com mudanças significativas na política e na economia. Os militares fortalecidos, após a guerra do Paraguai, proclamam a República num levante contra a monarquia. E “ao longo da República Velha [...] até a ascensão de Getúlio Vargas em 1930, o Brasil conheceu uma sequência de treze presidentes” (KOSHIBA, 1996, p. 233) que exerceram seu poder no interesse das elites econômicas de São Paulo e Minas Gerais.

O Regime imperial falhou em suprir o povo com uma educação para todos; a República também não conseguiu, quer dizer, a maioria das escolas continuaram em

condições precárias, com professores mal preparados, mal remunerados, e acessíveis principalmente às elites.

Com o advento da industrialização e o crescimento do capitalismo, no início do séc. XX, a divisão do mundo entre nações desenvolvidas e subdesenvolvidas, Benjamim Constant propõe reformas na educação visando criar uma identidade nacional caracterizada por modernidade e progresso, e que se distanciasse dos problemas educacionais persistentes no período imperial.

Para Romanelli (2014), embora a reforma tenha atingido as escolas primárias e as escolas normais e secundárias, faltou infraestrutura institucional que pudesse assegurar sua implementação, e ainda houve a falta de apoio das elites que viram como ameaça a reforma apresentada. Nesse caso, a República Velha se mostrou incapaz de gerar mudanças efetivas na educação.

Em 1930, um movimento político pôs fim a antiga República, rompendo com a oligarquia das elites de São Paulo e Minas Gerais. Getúlio Vargas chega ao poder com uma política centralizadora; é um momento de grandes mudanças mundiais: o *crack* da bolsa de valores, a ascensão de regimes totalitários na Europa (fascismo/nazismo), dentre outras.

Para Henn e Nunes (2013), a educação ficou a cargo do Estado no novo governo e possuía bases ideológicas de exaltação nacionalista, críticas ao liberalismo, ao comunismo, além do aumento da valorização do ensino tecnicista, especialmente diante da crescente necessidade de mão de obra especializada, advinda do crescente processo de industrialização. Nesse contexto, Henn e Nunes postulam que,

por último notou-se a forte presença militar na educação. Os militares utilizaram-se da sua disciplina, ensinada a eles dentro dos quartéis, para ajudar na normatização de regras dentro das escolas públicas e, construir, dessa maneira, alunos que respeitassem hierarquias e, claramente, obedecessem ao seu líder político. (HENN & NUNES, 2013, p. 1047).

No Rio de Janeiro, um grupo de educadores com ideias renovadoras sobre o ensino, cria a Associação Brasileira de Educação (ABE), a qual busca ganhar espaço junto às autoridades competentes. Essa tomada de consciência, e compromisso

assumido de luta pela educação, culminaria na publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional em 1932⁶.

O Manifesto passa a ter um significado histórico, ao proclamar a educação como um direito individual que deve ser assegurado a todos, sem levar em conta qualquer distinção socioeconômica, e ao afirmar ser dever do Estado assegurá-la, principalmente por meio de escola pública gratuita e obrigatória, em oposição à educação-privilégio. Dessa forma, a influência do Manifesto reflete na Constituição de 1934,

[...] a Constituição de 1934, em seu Capítulo II - Da Educação e Cultura - representa, em sua quase totalidade, uma vitória do movimento renovador, salvo no seu artigo 153, que, como já assinalamos, instituiu o ensino religioso facultativo, favorecendo os interesses verbalizados pelos representantes da Igreja Católica. Excetuando isso, quase todo o texto constitucional, no capítulo referente à educação, denuncia uma influência bastante pronunciado do "Manifesto". (ROMANELLI, 2014, p.155).

Contudo, com a promulgação da Constituição de 1937, aquilo que era dever do Estado na Constituição de 1934 passa a ser uma ação meramente supletiva, fato que levou a agitação do âmbito educacional à inatividade, paralisando, mais uma vez, o movimento que havia sido ocasionado.

Nessa lógica, Gustavo Capanema, então Ministro da Educação do Brasil, de 1934 a 1945, seguindo a orientação de Vargas que desejava uma educação para a formação de uma identidade nacional orgulhosa, criou a Reforma Capanema (compreendida entre 1942 e 1946), com decretos-leis denominados Lei Orgânica do Ensino Secundário, os quais previam ampliação das escolas e reestruturação dos cursos secundaristas para quatro anos de ginásio e três anos de colegial (ALVES, 2008; MELO, 2012).

A Reforma Capanema trouxe algumas mudanças benéficas, no entanto o reformulado sistema educacional também possuía uma segregação, isto é, instituiu uma escola para aqueles que buscavam a universidade e a ascensão social e outra para aqueles que não tinham outra opção senão o trabalho. Outrossim, "a Reforma

⁶ Foi no governo Vargas que Anísio Teixeira aliado a outros pensadores, que comungavam de ideais comuns, defensores de um ensino público e universal em todos os níveis de ensino, gratuito, laico, obrigatório e único, para tender a todos e não apenas os filhos das elites, em razão disto redigiram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional com a assinatura de 26 intelectuais, apresentando a educação como um problema social.

Capanema permaneceu em vigor até a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961⁷ (MELO, 2012, p.51-52).

O ano de 1945 foi marcado por diversos debates sobre o sistema educacional brasileiro, que resultou na LDBEN. Por essa lei, a política educacional permaneceu organizada de acordo com a legislação anterior, sendo abolido o currículo fixo e rígido para todo o território brasileiro, o que possibilitou aos Estados, se desejassem, inserir áreas optativas no currículo.

Na sequência, a Constituição de 1946 se aproxima muito da CF/1934, influenciada pelos princípios dos pioneiros, e ainda apresenta outras inovações, concursos com provas e títulos para preenchimento de cargo no ministério, e previsão de recursos mínimos destinados à educação.

Já o regime militar, instaurado a partir do golpe de 1964, apresentou-se com violenta repressão a quaisquer manifestações divergentes aos ideais do regime, publicidade de caráter político-partidário ou ideológico. A educação se desdobrou em duas frentes: uma com fortes políticas repressivas e outra que estimulava o desenvolvimento econômico, a modernização e o crescimento capitalista do Brasil.

Por conseguinte, foram introduzidas novas disciplinas com ideais moralizantes, destinados a justificar o projeto nacional do governo militar, Educação Moral e Cívica – EMC, Organização Social e Política do Brasil – OSPB. O Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, buscou reduzir o analfabetismo, mas as realidades educacionais problemáticas do país não permitiriam avanços significativos, pois desde o governo Vargas a educação ofertada reforçava a segregação, o distanciamento entre classes (ALVES, 2008; MELO, 2012).

Na década de 1990, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, com renovações curriculares visando atender às novas demandas da ordem mundial, e é criada, em 1996, a nova LDBEN (Lei nº 9.394/96), a qual se mantém em vigor.

Hoje, há um consenso nacional de que o Brasil é culturalmente constituído por um povo resultante desse processo autoritário de organização sociopolítico-

⁷ A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – LDBEN, criada pela Lei nº 4.024, em 1961, passa a legislar a Educação de Excepcionais no país, de preferência no sistema regular de ensino, mas também garante apoio financeiro às instituições especializadas. Esta lei trouxe um grande avanço, pois esses grupos, antes excluídos da escola, passaram a ter direito à educação escolar, ultrapassado as barreiras do simples assistencialismo. A LDBEN foi reformulada pela Lei nº 5.692/1971 que vigorou até a promulgação da atual Lei nº 9.394, de 1996.

econômica, cujo resultado final é uma cultura uniforme de valores predominantemente brancos, capitalistas e cristãos e, na maioria das vezes, a escola contribui para reforçar o assimilacionismo que transforma as diferenças em desigualdades.

Nesse sentido, a educação não funciona com o objetivo de conduzir um processo de promoção humana, servindo de elo no processo de acumulação de conhecimentos e de transformação social, mas, tão somente, como aparelho ideológico do Estado que deseja inculcar nas pessoas sua ideologia dominante, para que a população aceite uma condição de vida subalterna, sem questionar as diferenças de classe, reforçando assim a hierarquia social. Sob essa ótica, Cury (1992) vem completar:

[...] na medida em que a educação se torna um meio de expressão coerente e adequada de uma concepção de mundo que se oponha à mistificação, ela é, antes de tudo, lugar de luta pela hegemonia de classe [...]. A educação como mediação tanto funciona, embora em graus diferentes, para afloração da consciência, como para impedi-la, e tanto para difundir, como para desarticular. (CURY, 1992, p.66).

Dessa forma, o conhecimento age como fomentador das estruturas estatais que favorecem o fortalecimento da estratificação social, e a escola, quando foge aos debates e enfrentamentos, automaticamente nega a criticidade e se coloca a serviço dos interesses das classes dominantes.

3.2 Educação Especial: história e fundamentos

A princípio, as pessoas com deficiências eram afastadas do convívio social, uma vez que ser diferente sempre as faziam rejeitadas, vistas de forma preconceituosa, sendo impedidas, inclusive, de frequentar as escolas. Embora gradativamente tenham ocorrido progressos relacionados a inclusão nos variados seguimentos sociais, ainda há muito a fazer quando se fala em garantias de direito. Segundo Jannuzzi (2012, p. 25):

A história da educação dos deficientes vem se desenvolvendo através de tentativas práticas, muitas vezes criações deles próprios para vencer os desafios com que se defrontam nos diversos tempos e lugares; pela observação e esforço cotidiano de pessoas empenhadas em ajudar-lhes a sobreviver e ainda pela aplicação de conhecimentos auferidos nas diversas ciências.

Nesse contexto, o início da educação especial ocorreu de forma assistencial e filantrópica, com escolas especiais em separado do ensino regular que não estavam qualificadas para acolher os alunos com deficiência (LAGO, 2010). Nesse processo, foram criadas várias instituições e hospitais para atendimento das pessoas com deficiência, no mundo e, posteriormente, também no Brasil. Médicos começaram a atuar nesse campo educacional à procura de respostas para tratamento eficaz para os casos mais graves. “Recorreram não só aos conhecimentos médicos, à anatomia a partir do século XVI, mas também à observação” (JANNUZZI, 2012, p. 27).

Conforme Lago (2010, p. 30), “na década de 60, movimentos sociais pelos direitos humanos sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos causados pela segregação e marginalização das pessoas com deficiência”, fato que favoreceu a elaboração de legislações voltadas para um maior atendimento a esta população.

De acordo com Jannuzzi (2012, p. 59-60), a partir de 1930, passou-se a empregar o termo “ensino emendativo”⁸ pelos envolvidos na educação com pessoas com alguma deficiência. Essa expressão, cujo significado era “corrigir defeito”, possuía como finalidade “[...] suprir falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos “normais” (Soares, 1999, apud Jannuzzi, 2012, p. 60).

Já conforme Mazzotta (2011), é somente no final de 1950 e no início da década de 1960 que se inicia a inclusão de uma educação voltada para deficientes na política educacional brasileira. Nessa lógica, ele destaca a evolução da educação especial em dois períodos: 1º) de 1854 a 1956 – iniciativas oficiais e particulares isoladas; e 2º) de 1957 a 1993 – iniciativas oficiais de âmbito nacional.

Assim sendo, em 1854, D. Pedro II funda oficialmente o Instituto Imperial dos Meninos Cegos, que em 1891 passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC), e em 1857 fundou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, o qual, cem anos depois, em 1957, passaria a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Ambos os institutos foram criados no Rio de Janeiro e abriram possibilidades de discussão sobre a educação dos portadores de deficiência (MAZZOTTA, 2011;

⁸ “até o final do século XIX, diversas expressões eram utilizadas para se referirem ao atendimento educacional dos portadores de deficiência: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia de Assistência Social, Pedagogia Emendativa” (MAZZOTTA, 2011, p.17-18).

JANNUZZI, 2012). Nesse sentido, Mazzotta apresenta os estabelecimentos da época em números:

Na primeira metade do século XX, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, uma federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda quatorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências. No mesmo período, três instituições especializadas (uma estadual e duas particulares) atendiam deficientes mentais e outras oito (três estaduais e cinco particulares) dedicavam-se à educação de outros deficientes. (MAZZOTTA, 2011, p. 29-30)

Já a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE surge no Rio de Janeiro em 1955, e em São Paulo em 1961. Sendo assim, a partir de 1960, com o apoio das APAEs e de entidades como as Sociedades Pestalozzi que se expandiram no Brasil e pela América do Sul, a Educação Especial passa a ser mais discutida no Brasil. A institucionalização da Educação Especial no Brasil se iniciou da década de 1970, visando à profissionalização desses alunos (FRAGELLI, 2006; MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2012).

Fragelli (2006, p. 25) também pontua que, a partir de 1970, o MEC passa a promover políticas voltadas à Educação Especial e assume que essa minoria necessita de atenção especial, no lar e nos demais seguimentos públicos e sociais. E, apesar do reconhecimento de que precisam tratar com diferença os diferentes, verifica-se que ainda há um longo caminho a percorrer.

Em outros termos, a falta de clareza em como proceder com os atendimentos nas salas de recursos multifuncionais e nas salas regulares, no que compete à atuação de cada profissional, a forma de avaliar os alunos de acordo com suas limitações e tipo de deficiência também é complexa, e necessita de melhor percepção. À vista disso, Fragelli (2006, p. 25) afirma que:

[...] ao longo das décadas de 70 e 80, o Brasil, sofrendo influência de uma movimentação mundial em prol da integração dos portadores de *deficiências*, opta por adotar iniciativas visando integrar estas pessoas à sociedade. Desta forma, há uma tentativa, por parte das escolas especializadas ou das salas de ensino especial, em preparar o *deficiente* para essa integração. Nesse momento, o que se verifica é uma preocupação em mudar a conduta e o comportamento da pessoa considerada *excepcional* e não em modificar a sociedade para receber essa pessoa.

A abordagem, até então assumida pelos professores e pela sociedade em geral, era do aluno com deficiência se adequar, ajustar-se à sociedade, vencendo suas limitações. Contudo, a inclusão inverte esta lógica; e, portanto, as mudanças devem ocorrer na escola e nos demais espaços sociais, para o acolhimento do estudante com deficiência. Certamente, a escola precisa se estruturar e investir neste propósito (SILVA, 2010; MARTINS, 2013; FERNANDES, 2013).

Ademais, não podem permanecer aceitáveis os rendimentos baixos e o elevado nível de repetência entre os estudantes com deficiência. A escola precisa estar preparada para de fato oferecer um ensino de qualidade, adequado às características da população recebida, para que haja uma verdadeira inclusão do alunado.

Em 1973, é criado o Conselho Nacional de Educação Especial – CENESP⁹, primeiro órgão de política educacional especializada, que goza de autonomia administrativa e financeira e visa oportunizar educação para os alunos com deficiência. É nessa década que segundo Martins (2013, p.13), “a Educação Especial passa a ser definitivamente implantada em nosso país (que) e se inicia o debate sobre estratégias que possibilitariam integrar esses indivíduos na comunidade”.

Em função das influências externas que o Brasil sofre e com os avanços nos estudos e pesquisas com esse grupo, em 1986, a nomenclatura sofre uma mudança em decorrência de novos olhares sobre o tema, entendendo que muitos termos são carregados de preconceitos, assim, a terminologia excepcional é substituída por portador de necessidades especiais, atualmente é adotado o termo pessoa com deficiência – PcD.

A partir de 1988, a educação passa a ser obrigatória, estabelecida em lei pela Constituição Federal – CF de 1988, em cujo Cap. II, Seção I, art. 205, consta que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 1988). Esse artigo já traz, em si, abrangência para os deficientes. Entretanto, o artigo 208, inciso III, reassegura “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Na sequência, a Lei Federal nº 7.853/89 dispõe sobre o apoio aos deficientes e sua integração social, definindo como crime o preconceito contra eles. Nesse sentido, nenhuma unidade de ensino poderia recusar, sem “justa causa”, o acesso do

⁹ Em 1986, o Decreto nº 93.613 transforma o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP na Secretaria de Educação Especial – SESPE (MAZZOTTA, 2011, p. 81).

aluno com deficiência à instituição. Assim, a lei trouxe avanços quanto à permanência de alunos com deficiência nas escolas. Contudo, a não regulamentação de justa causa, deixava a escola livre quanto a uma argumentação conveniente para justificar uma negativa.

Em 1990, a Secretaria de Educação Especial – SESPE veio a ser extinta, e suas atribuições transferidas para a recém-criada Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb (Decreto nº 99.678 de 08/11/1990). No mesmo ano, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, através da Lei nº 8.069, que em seu artigo 11, parágrafos 1º e 2º assevera que,

Art. 11. É assegurado acesso integral às linhas de cuidado voltadas à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, observado o princípio da equidade no acesso a ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde.

§ 1. A criança e o adolescente com deficiência serão atendidos, sem discriminação ou segregação, em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilitação e reabilitação.

§ 2. Incumbe ao poder público fornecer gratuitamente, àqueles que necessitarem, medicamentos, órteses, próteses e outras tecnologias assistivas relativas ao tratamento, habilitação ou reabilitação para crianças e adolescentes, de acordo com as linhas de cuidado voltadas às suas necessidades específicas. (BRASIL, 1990)

O ECA traz ainda, em seu artigo 54, inciso III, a obrigatoriedade do Estado em “fornecer atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

Em 1994, acontece a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. O debate sobre acesso e qualidade culminou na Declaração de Salamanca, a qual apresentou diretrizes que deveriam nortear todas as nações participantes. Dentre seus apontamentos, destacou-se a prioridade pela inclusão, em que as escolas precisam estar preparadas para receber toda e qualquer criança no ensino regular, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, ou de sua origem cultural e social (CORRÊA, 2012).

Nessa lógica, a Declaração de Salamanca apresenta novos assentamentos sobre necessidades educativas especiais e diretrizes de ação no Plano Nacional, que abarca amplamente orientações e procedimentos em diferentes aspectos na área da Educação Especial. A Declaração “se torna no Brasil, um referencial que sinaliza um novo momento para a Educação Especial, que passa a difundir a

filosofia da Educação Integradora” (CORRÊA, 2012, p. 80). Nesse contexto, Fragelli (2006, p. 28) possui um olhar amplo da inclusão:

Dentro desta perspectiva, esta pesquisa entende que a inclusão vai além do trabalho com crianças com alguma NEE, em termos de deficiência mental, física, auditiva ou visual. Envolve também o trabalho com as minorias em termos de classe social, religião, etnia, distúrbios de aprendizagem, problemas de comportamento e crianças com altas habilidades. Busca a aceitação das diferenças sociais, valorização das pessoas, convivência dentro da diversidade humana e aprendizagem por meio da cooperação. A escola inclusiva se prepara para receber o aluno portador de necessidade especial e não o contrário, como acontece com os princípios da integração, no qual o indivíduo portador de NEE é que tem que se adaptar à estrutura social e escolar já estabelecida.

Desse modo, Fragelli (2006) afirma que o Governo, no intuito de favorecer o processo de integração dos alunos com deficiência, firma parcerias e convênios entre as Universidades, as APAEs e as várias ONGs, promovendo oferta de cursos de aperfeiçoamento e atualização profissional. As “Secretarias de Ensino também oferecem cursos sobre a temática, procurando colocar os professores em contato com as determinações legais e orientando-os (mesmo que superficialmente) sobre como receber o aluno portador de necessidade especial” (FRAGELLI, 2006, p. 30). Nessa perspectiva, a Unesco postula que:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, usos de recursos e parcerias com a comunidade [...] dentro das escolas inclusivas, as crianças com NEE deveriam receber qualquer apoio extra de que possam precisar, para que lhes assegure uma educação efetiva [...]. (UNESCO, 1994, p.6).

Nesse seguimento, através do Decreto nº 3.076, em 1999, o Ministério da Justiça cria o Conselho Nacional os Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE, que dentre suas competências, constava: “deverá zelar pela efetiva implantação e implementação da Política Nacional para a Integração [...] acompanhar o planejamento e execução das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, [...] entre outras”. (CORRÊA, 2012, p. 58).

Desta forma, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, que ocorreu na Guatemala, em maio de 1999 e ficou conhecida como Convenção de Guatemala, veio somar no reconhecimento dos direitos da pessoa com deficiências.

Essa convenção foi promulgada pelo Brasil por meio do Decreto nº 3.956/2001, o qual reafirma os direitos das PcD e “define discriminação com base na deficiência toda diferenciação, exclusão ou ainda restrição que possa impedir ou anular os direitos humanos e suas liberdades fundamentais” (CORRÊA, 2012, p. 82).

Tal Decreto foi muito importante para a educação, na medida em que ele exige uma releitura da educação especial abarcada no contexto da diferenciação, propondo medidas e adequações de caráter legislativo, social, educacional e, em outras esferas, no intuito de eliminar a discriminação e proporcionar a inserção da pessoa com deficiência na sociedade.

Nessa mesma linha, no final do século passado, em Assembleia Governativa (*Rehabilitation International*), os Estados Membros, aprovaram a Carta do Terceiro Milênio, em 09 de novembro de 1999, Londres - Grã-Bretanha, em cujo texto constava, mais uma vez, a necessidade de avanços no âmbito dos direitos humanos, conforme segue: “certos e determinados de que os direitos humanos de qualquer pessoa, em qualquer sociedade, deveriam ser reconhecidos e protegidos”.

Em suma, o resultado final dessas convenções/declarações internacionais é a proposta de um novo modelo de educação centrada na criança; um novo modelo de escola integradora numa interpretação reflexiva sobre a garantia de direitos sociais e educacionais, em que a efetivação dessa garantia se dá por meio do acesso e da qualidade das políticas e serviços ofertados a esse público, e não apenas desse, mas de todas as minorias que lutam por igualdades de condições, em face das constantes violações de direitos na sociedade contemporânea.

Sob essa ótica, Góes e Laplane (2013, p. 5) corroboram afirmando que “por isso, a educação para todos não é uma questão que se refere apenas ao âmbito da educação, mas está relacionada às políticas sociais, à distribuição de renda, ao acesso diferenciado aos bens materiais e à cultura, entre outros”. É preciso, portanto, compreender o ser humano como ser complexo e integral em sua realidade social, e todas as desigualdades imbricadas na complexidade do seu ser e no meio que o cerca.

Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica determinam que todos os alunos devem ser matriculados, cabendo às escolas se adequarem para assegurar as condições necessárias ao aluno a uma educação de qualidade. Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10.172/2001), defende que o principal avanço da educação deveria ser “a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (CORRÊA, 2012, p. 60). Mais adiante, o PNE (2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, traz 20 metas com os objetivos a serem alcançados pela educação, e se dispõe a concretizar o direito à educação em sua integralidade. À vista disso, a Meta 4 apresenta os desafios na área da educação especial, fazendo parte do eixo de Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais, a valorização da diversidade, contendo ainda 19 estratégias para o alcance da meta estabelecida.

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 67).

A partir de 2001, várias leis e decretos foram promulgados, objetivando maior alcance da Educação Inclusiva. Dentre eles estão: a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras); o Plano Nacional de Educação em Direitos – PNEDH, de 2003, no qual entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos escolares; o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, de 2007, voltado para questões de infraestrutura das escolas; o Decreto nº 6.094/2007 que implementa o Plano de Metas Todos pela Educação; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva – PNEEPEI de 2008, o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado – AEE nas escolas e as salas de recursos multifuncionais.

Também em 2011, a Educação Especial passa a ser vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI; no mesmo ano, através da Lei nº 12.764, instituiu-se a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Através do Decreto nº 9.465/2019, a SECADI passou a se chamar Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – SEMESP, composta de três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

É da competência da SEMESP implementar políticas para a educação do campo, educação especial e educação voltada à valorização das culturas tradicionais; desenvolver programas de formação de professores e de produção de materiais didáticos e pedagógicos específicos; propor, apoiar, implementar políticas, em suas áreas de atuação; viabilizar ações de cooperação entre os entes federados; atuar de forma a evitar desperdício de recursos públicos (BRASIL, 2019).

Assim, a SEMESP é a secretaria responsável pela Educação Inclusiva no atual momento e os artigos 34-36 do Decreto nº 9.465/2019 dispõem, de forma detalhada, a competência de cada frente de atuação da secretaria.

Segundo Garcia & Favaro (2020), após o *impeachment* de Dilma Rousseff, observou-se uma tendência, um retrocesso educacional, com várias medidas “legais” que destituem direitos.

Destacam-se, dentre elas, a Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016, que restringe os gastos públicos; a Reforma Trabalhista, Lei nº 13.467/2017, que corrói direitos dos trabalhadores; a Lei nº 13.415/2017, a chamada *Reforma do Ensino Médio*, que aprofunda as desigualdades educacionais e mercantiliza a Educação Básica; além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja versão final foi aprovada em 2018 (Brasil, 2018). Este conjunto de medidas gradativamente desembaraça o Estado de suas funções sociais e transfere-as para o setor mercantil, utilizando como uma de suas estratégias as parcerias público-privadas, beneficiando fundamentalmente o capital. (GARCIA & FAVARO, 2020, p.21)

Esse retrocesso no campo educacional também incide sobre a Educação Especial que é apresentada apenas como uma modalidade de ensino na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, sem conceituá-la e sem esclarecer sua importância no processo de inclusão de estudantes com deficiência, dando margem a distinção deste público (Garcia & Favaro, 2020).

Em fevereiro de 2020, começaram rumores de que a Política Nacional de Educação Especial sofreria alterações. E o site Gazeta do Povo, em matéria publicada em 23/02/2020, veiculou que o governo iria publicar um decreto com alternativas para

que a escola regular não fosse a única opção dos alunos com deficiência intelectual ou física, com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) ou superdotação.

Segundo o site, caberia a cada família a opção de manter o “aluno na instituição de ensino regular, transferir para uma escola especial ou ainda manter na mesma unidade escolar, mas em uma turma especial na escola regular” (PEREIRA, 2020). Tais mudanças contam com o apoio de pessoas e grupos ativistas que defendem que é da família o direito de decidir a matrícula na escola regular ou especial.

Essas informações se concretizaram quando o atual presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, divulgou, em 30/09/2020, a nova PNEE através do Decreto nº 10.502/2020, o qual traz de volta classes e escolas especiais só para alunos com deficiência, algo superado desde a PNEEPEI/2008, que “preconizava a matrícula em turmas regulares com o apoio complementar especializado dependendo de cada caso” (NOVA POLÍTICA..., 2020).

Essa nova Política gerou forte debate. De um lado, os apoiadores que acreditam que a proposta amplia as possibilidades para o estudante com deficiência. Do outro lado, os contrários que entendem que a PNEE é excludente e inconstitucional, um retrocesso aos direitos da pessoa com deficiência e contrária a LBI, “além de isentar o Estado de garantir uma educação pública, gratuita, acessível e de qualidade” (NOVA POLÍTICA..., 2020).

Diante desse cenário, partidos políticos, representantes de movimentos sociais, associações e órgãos de defesa de todo país entraram com medida cautelar com Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADI e, em 21/12/2020, o Supremo Tribunal Federal – STF decidiu por suspender a eficácia do Decreto nº 10.502/2020.

Embora o resultado tenha sido favorável aos apelos dos representantes dos seguimentos sociais, é preocupante o cenário em que educação se encontra no atual governo, espera-se que diante desse enfrentamento seja possível um fortalecimento da sociedade contra imposições segregacionistas, antidemocráticas e ilegítimas que retrocedem e violam direitos.

3.3 Suportes da Educação Especial

O sistema brasileiro de educação pública é compreendido pela Educação Infantil (Creche e Pré-escola), Ensino Fundamental Anos Iniciais (I) e Anos Finais (II),

Ensino Médio e Ensino Superior, sendo obrigatória a educação escolar dos quatro aos 17 anos (BRASIL, 1996). Desta forma, “a Educação Especial deve ser vista como parte integrante do sistema educacional brasileiro, em todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior” (CORRÊA, 2012, p. 62).

A LDBEN postula em seu art. 58 que a educação especial é uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” e, em seu parágrafo 1º, que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, foi elaborado, em 2008, o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SECADI, 2008, p.10) com a finalidade de promover “o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, [...] orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais”. O documento aponta também a necessidade de o sistema de ensino disponibilizar instrutor, tradutor, intérprete, monitor ou cuidador para suporte¹⁰ da inclusão dos alunos com deficiência.

Como aporte teórico sobre o tema, trago LAGO (2010, 2014), ARAÚJO & LIMA (2011), NASCIMENTO (2014), MARTINS (2013), FONSECA (2016), POKER & CARDOSO (2017), BURCHERT (2018), LOPES (2018), SANTOS (2019), BEZERRA (2020), dentre outros pesquisadores da Educação Inclusiva, e mais especificamente, sobre o suporte da monitoria.

Diante deste contexto, em 2010, o Deputado Eduardo Barbosa apresentou o Projeto de Lei – PL de nº 8.014/2010 que propõe alteração da LDBEN em seu art. 58 (Lei 9.394/96), com o objetivo de assegurar a presença de monitor na rede pública de ensino para acompanhamento do estudante com deficiência em suas necessidades básicas. Assim dispõe o PL com o acréscimo do parágrafo 2º:

O Congresso Nacional Decreta:

Art. 1º O art. 58 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional, passa a vigorar acrescido do seguinte § 2º, renumerando-se os demais parágrafos:

§ 2º Quando necessário para promover o atendimento educacional na escola regular, e em função das necessidades específicas do aluno, será

¹⁰ Para Barbosa, Almeida & Nascimento (2017, p.4) suporte significa, “todo e qualquer equipamento, adaptação ou ajuda de pessoa ou serviço que visa a possibilitar ou facilitar o desempenho de funções, atividades ou participação de pessoas que possuam qualquer limitação funcional ou deficiência”.

assegurado ao educando portador de necessidades especiais a presença de cuidador no estabelecimento de ensino, para atendimento das suas necessidades pessoais.

Art. 2º Esta Lei entre em vigência na data de sua publicação.

O senador Vicentinho Alves também apresentou o Projeto de Lei nº 228 de 2014, propondo alteração da LDBEN em seu art. 58, acrescentando alguns parágrafos que, além de trazerem a obrigatoriedade do profissional de apoio, dispõem sobre qualificação técnica do profissional e o piso salarial, conforme disposto abaixo:

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º O art. 58 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 58.....

§ 4º Ao educando com deficiência será assegurada a assistência de cuidador, nos estabelecimentos de ensino públicos ou privados, quando necessário para promover seu atendimento educacional na rede regular de ensino.

§ 5º A ocupação de cuidador escolar caracteriza-se pelo serviço de auxílio prestado, no âmbito de instituição de ensino, a educandos com deficiência, considerada assim qualquer limitação, ainda que temporária, que os impeça de realizar tarefas básicas da vida diária.

§ 6º O cuidador escolar deverá ter como formação mínima curso técnico de nível médio em enfermagem ou em cuidados. § 7º O piso salarial dos cuidadores escolares é fixado em setenta por cento do piso salarial nacional dos profissionais do magistério público da educação básica, para a jornada de quarenta horas semanais (NR Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Os dois projetos tramitaram concomitantemente e, no Parecer nº 434 de 12/04/2016, foram declarados prejudicados pela LBI que já prevê no art. 3º, inciso XIII, a presença do profissional de apoio. E quanto ao cargo e sua remuneração, a CF/88, em seu art. 61, inciso II, alíneas “a” e “c”, dispõe que compete exclusivamente ao Poder Executivo e, por fim, votou pela prejudicialidade¹¹ dos projetos.

Assim, para além do que está disposto na LBI, caberá ao gestor público municipal, criar o cargo, especificar a exigência quanto à qualificação e detalhar suas atribuições. Isso também corrobora para que não ocorra desvio de função e os alunos com deficiência fiquem sem a devida assistência.

¹¹ Terminologia processual pelo qual uma proposição é considerada prejudicada por haver perdido a oportunidade ou em virtude de seu prejulgamento pelo Plenário em outra deliberação, ou seja, em vista de certas circunstâncias, tornaram-se sem proveito. A proposição prejudicada será definitivamente arquivada.

Por ser, a educação inclusiva, uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino, as escolas de ensino regular devem ofertar o Atendimento Educacional Especializado – AEE (regulamentado pelo do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011) aos estudantes com deficiência. Isto posto, de acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial, a oferta do AEE deve constar no Projeto Pedagógico da escola de ensino regular, prevendo na sua organização, segundo o decreto:

- a. Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- b. Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- c. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos;
- d. Professor para o exercício da docência do AEE;
- e. Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete **e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção**;
- f. Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum;
- g. Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE (BRASIL, 2008, grifo nosso).

É nesta perspectiva que Sanchez (2005, p. 11) diz ser preciso “estabelecer alicerces para que a escola possa educar com êxito a diversidade de seu alunado e contribuir para a erradicação da desigualdade e injustiça social”. Para isso, é importante estar à disposição da educação do aluno com deficiência: os recursos de acessibilidade, recursos financeiros, professores qualificados, escola, família e comunidade comprometidos com os princípios da inclusão social.

Assim, é impossível pensar nos alicerces da educação sem analisar profundamente os dispositivos, conceitos e fenômenos embutidos na historiografia da educação. Por isso, a inclusão assume que a mobilização, a convivência e a aprendizagem em grupo é a melhor forma de beneficiar a todos, para uma escola “preparada para acolher e educar a todos os alunos e não somente aos considerados como ‘educáveis’” (SANCHEZ, 2005, p. 11).

De fato, a inclusão não é somente para os alunos com deficiência. Quando todos assumirem o seu papel e a sua responsabilidade, a inclusão se tornará gradativamente ativa. É, como muito bem observa Martins (2013, p.19), “um

movimento que veio para questionar, confrontar e reestruturar o modo de organização escolar que tem como característica básica a homogeneidade entre os alunos”. Para isso, não apenas os alunos, mas também os educadores, pais e membros da comunidade devem fazer parte do processo. Nessa continuidade, Sanchez ratifica que

[...] a educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar a nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo se esta pertencer a uma minoria étnica (seria algo que iria contra os direitos humanos). Em segundo lugar, é uma atitude, representa um sistema de valores e de crenças, não uma ação simplesmente, mas sim um conjunto de ações. Uma vez adotada esta perspectiva por uma escola ou por um sistema de ensino, deverá condicionar as decisões e ações de todos àqueles que a tenham adotado, posto que *incluir* significa ser parte de algo, formar parte do todo, enquanto *excluir* significa manter fora apartar, expulsar (FALVEY et al., 1995, apud SANCHEZ, 2005, p. 15).

Para Fragelli (2006), na visão inclusiva é preciso que o professor enxergue as dificuldades dos alunos e, a partir daí, busque por alternativas e estratégias que possam auxiliá-los. Não basta saber que as barreiras existem, é preciso dirimi-las.

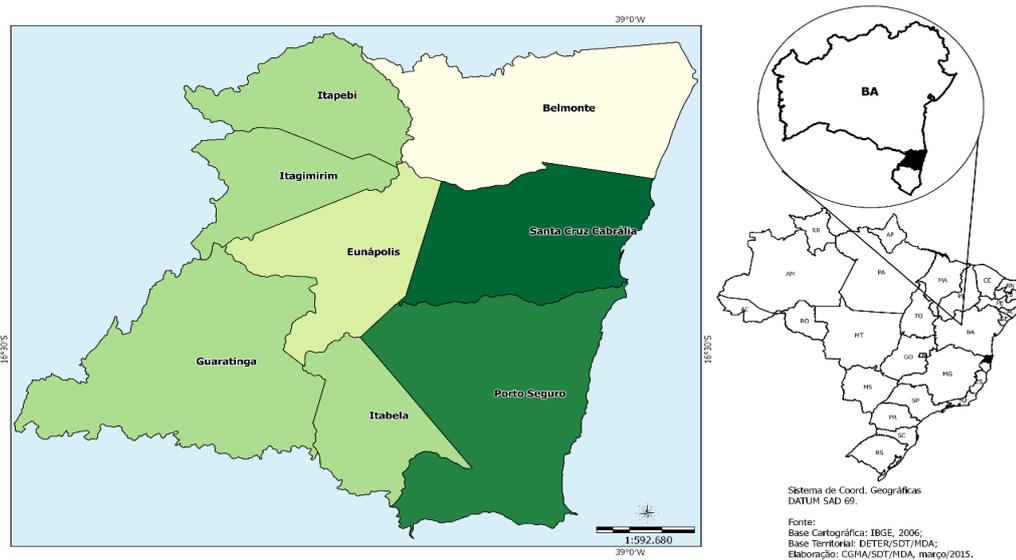
Nesse contexto, o profissional de apoio, também conhecido como monitor ou cuidador, tem a importante atribuição de auxiliar os alunos portadores de deficiências em suas necessidades assistenciais básicas, e é imprescindível que respeite as diferenças individuais de cada aluno, e conheça suas limitações, para apoiá-los em suas necessidades, sem deixar de encorajá-los em suas potencialidades.

Para Dyson (2001, *apud* SANCHEZ, 2005, p.14), “os alunos não podem se considerarem *incluídos* até que não adquiram as atitudes necessárias para participar na sociedade e no emprego e/ou até que as diferenças entre suas atitudes e as de seus iguais seja considerável”. Esse princípio pretende que o estudante com deficiência desenvolva sua autonomia, sua capacidade de comunicar-se, de relacionar e trabalhar com os demais, estar apto para confrontar os problemas que se apresentarem no percurso da vida humana (SANCHEZ, 2005).

4 A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE EUNÁPOLIS

O município de Eunápolis está situado na região do Extremo Sul da Bahia, a 668 Km da capital do Estado, Salvador, e é a sede da 8ª Região Administrativa do Estado da Bahia, que abrange os Municípios de Itapebi, Itagimirim, Belmonte, Santa Cruz Cabrália, Porto Seguro, Itabela e Guaratinga. Sua população estimada, conforme IBGE (2019), é de 113.380 habitantes, sendo então a 16ª cidade mais populosa do Estado.

Figura 2 – Mapa da Costa do Descobrimento



Fonte: Caderno Territorial Costa do Descobrimento – BA (COSTA..., 2015).

De acordo com os dados levantados junto à Secretaria Municipal, atualmente o município de Eunápolis possui 40 escolas, sendo seis em zonas rurais. Nessas 40 escolas, atuam 917 professores com 18.476 alunos. Conforme Tabela 1.

Tabela 1: Informações gerais da rede de ensino – 2020

	2020
Escolas	40 (6 rurais)
Professores	917
Alunos	18.476

Fonte: INEP/SEDUC. Sistematização da autora (2021).

A Tabela 2 mostra os alunos e a distribuição de alunos e docentes nas escolas por etapas e modalidades. Observa-se que o maior número de matrículas compreende o Ensino Fundamental, nove anos (faixa etária de 6 a 14 anos), e houve

uma redução dos alunos assistidos pelo AEE em relação ao ano de 2019 que, segundo o Sistema E-grafite¹², havia matriculados 380 alunos com deficiência, sendo este um dos impactos da pandemia.

Tabela 2: Relação de escolas, alunos, professores e auxiliares em sala de aula por modalidade e etapas – 2020

Tipo de atendimento	Modalidade	Etapa	Nº de Escolas	Nº de Alunos	Nº de Docentes	Número de Assistentes Educacionais
AEE	Edu. Especial	CAEEDE	1	50	8	0
AEE	Edu. Especial	S. de Recurso Multifuncional	13	185	13	0
Escolarização	Ensino Regular	Edu. Infantil – Creche (0 a 3 anos)	8	742	67	36
Escolarização	Ensino Regular	Edu. Infantil – Pré-escola (4 e 5 anos)	22	2142	153	0
Escolarização	Ensino Regular	Edu. Inf. e Ens. Fund. 9 anos (Multietapa)	4	167	20	0
Escolarização	Ensino Regular	Ens. Fund. de 9 anos – 1º Ano	26	1329	120	1
Escolarização	Ensino Regular	Ens. Fund. de 9 anos – 2º Ano	26	1350	138	1
Escolarização	Ensino Regular	Ens. Fund. de 9 anos – 3º Ano	28	1896	183	1
Escolarização	Ensino Regular	Ens. Fund. de 9 anos – 4º Ano	26	1653	156	1
Escolarização	Ensino Regular	Ens. Fund. de 9 anos – 5º Ano	24	1576	137	1
Escolarização	Ensino Regular	Ens. Fund. de 9 anos – 6º Ano	19	1909	205	0
Escolarização	Ensino Regular	Ens. Fund. de 9 anos – 7º Ano	18	1628	232	0
Escolarização	Ensino Regular	Ens. Fund. de 9 anos – 8º Ano	18	1285	211	0
Escolarização	Ensino Regular	Ens. Fund. de 9 anos – 9º Ano	18	1060	193	0
Escolarização	EJA	EJA - Ens. Fundamental Anos Iniciais	8	1172	64	0
Escolarização	EJA	EJA - Ens. Fundamental Anos Finais	7	332	37	0

Fonte: Educacenso/SEDUC. Adaptação da autora (2021).

A aulas no ano 2020 no município foram suspensas no mês de abril, em virtude da pandemia do novo coronavírus (Covid-19), e retornaram no início de 2021, de forma atípica. Os professores elaboram blocos de atividades relacionados a temas específicos, contendo todas as disciplinas, que são entregues aos pais/responsáveis. Assim, a cada 15 dias, ocorre a devolução de um bloco e a entrega de outro. E para ajudar no acompanhamento dos alunos, foram criados grupos de WhatsApp para cada turma, permitindo que os pais tirem dúvidas com os professores e esses postem orientações ou material complementar.

O município adotou o *Ano Continuum* 2020/2021, de acordo com a Lei Federal nº 14.040/2020 e a Resolução do CME/Eunápolis/BA – nº 01/2021. No *Ano Continuum*

¹² O sistema E-grafite é uma Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) da INFOCRAFT: contempla as áreas acadêmicas e pedagógicas, censo educacional, merenda escolar, biblioteca, patrimônio e está em uso no município desde 2018.

a avaliação da aprendizagem se dá através de conceitos: objetivo não alcançado (equivalente a nota de 0 a 5), objetivo parcialmente alcançado (equivalente a nota de 6 a 7) e objetivo alcançado (equivalente a nota de 8 a 10). Desta forma, o ano letivo 2020 termina em julho, e em agosto começa o ano letivo de 2021.

Ainda não se sabe quando o ensino no município voltará à normalidade. Especula-se sobre o ensino híbrido e a volta ao presencial, entretanto muitos não acreditam nesta possibilidade em virtude da falta de estrutura de muitas escolas, alunos sem dispositivos eletrônicos. Sem esquecer que a vacinação caminha lentamente e muitos profissionais da educação ainda não tomaram a segunda dose; o alunado também precisa ser preservado e vacinado.

Por fim, são várias as questões a serem analisadas para a reestruturação da educação no contexto pandêmico e não se pode esquecer de que “a pandemia pode ser excludente para aqueles que já se encontram socialmente excluídos, as pessoas com deficiência e suas famílias” (SILVA, BINS & ROZEK, 2020, p.124).

4.1 O caminhar da Educação Especial no município

Adequando-se às mudanças no âmbito educacional, o município de Eunápolis criou, por meio da Lei Municipal nº 821 de 16/05/2012, o Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência – CMDPcD e, em 27 de novembro de 2013, foi criado o Centro de Atendimento Especializado de Eunápolis – CAEEDE, através da Lei nº 907, cuja finalidade está discriminada em seu artigo 3º:

Art. 3º. O Centro em apreço destinar-se-á à prestação do Atendimento Educacional Especializado – AEE, aos alunos portadores de: transtornos globais do desenvolvimento, déficit intelectual, altas habilidades, superdotação, hiperatividade, surdez, cegueira e outras demandas correlatas que venham a surgir.

Parágrafo único. Considera-se Atendimento Educacional Especializado – AEE, o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e prestados de forma complementar e suplementar à formação dos educandos do ensino regular que apresentem quaisquer deficiências ou às habilidades descritas no caput deste artigo, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

O Caeede atua com a modalidade de Educação Especial como um departamento da Secretaria Municipal de Educação – SEDUC e possui uma equipe

multidisciplinar que trabalha diretamente com aluno com deficiência, contando com: 2 terapeutas ocupacionais, 1 fonoaudióloga, 1 psicóloga, 1 musicoterapeuta, 1 assistente social, 1 professora e intérprete de libras, 1 pedagoga. Na gestão há 1 diretora geral, 1 coordenadora pedagógica e 1 assistente pedagógica, além de 1 secretária, 2 auxiliares administrativos, 2 auxiliares de serviços gerais.

Os encaminhamentos são realizados a qualquer momento no decorrer do ano letivo, embora seja possível observar o maior índice no início do ano, na ocasião do ingresso de alunos que, apesar de não possuírem laudo médico, apresentam comportamento e características de alguma deficiência. Nesse sentido, é muito importante identificar esses alunos, conversar com os pais, encaminhá-los para o Caeede e, se necessário, acionar a rede de serviços para acompanhamento especializado.

Para isso, a criança deve estar regularmente matriculada em uma escola de ensino regular, que já possui formulário próprio elaborado pelo Centro. A Unidade Escolar chama a família para conversar e prepara o documento a ser encaminhamento ao Caeede. O professor, o gestor, ou o psicopedagogo estão aptos para fazer o encaminhamento com as informações iniciais, as quais contêm dados pessoais, observações do professor e informações colhidas com os familiares.

No Caeede, a Assistente Social é o primeiro profissional que acolhe a família, liga e marca um horário para o atendimento no Centro; após o acolhimento, ele a encaminhará para um ou mais profissionais, de acordo com a deficiência e a necessidade do aluno. A anamnese¹³ é construída por toda equipe multiprofissional.

Assim, o aluno é matriculado e passa a ser assistido pelo Caeede, devendo comparecer uma vez na semana, em turno oposto ao da escola para atendimento especializado. Sempre que possível, quando há mais de um atendimento, esse profissional organiza os horários para que a família não precise se deslocar mais de uma vez na semana.

O Regimento Interno do Caeede assevera que os pais/responsáveis devem se comprometer com a frequência das crianças e adolescentes, sendo informados de que três ausências consecutivas ou três alternadas, sem justificativa, levará ao

¹³ A anamnese consiste no histórico de sintomas e/ou comportamentos narrados pelo paciente ou responsável sobre determinado caso clínico, através de uma entrevista feita por um profissional, em que o paciente ou responsável é submetido a uma série de perguntas que ajudarão chegar ao diagnóstico, com auxílio de exames, se necessário.

cancelamento da matrícula no Centro. Quanto ao desligamento, esse se dá mediante parecer técnico do Centro ou a pedido dos pais ou responsáveis, com justificativa e respeitando os dispositivos legais.

O Caeede também trabalha na capacitação dos professores e monitores. A formação continuada dos professores da sala de AEE é semanal, ou seja, durante o ano todo, às quintas-feiras, esses profissionais se reúnem para discussão de casos e orientação de como proceder diante da especificidade dos alunos da unidade escolar em que trabalham, além de formação continuada *in loco*.

Atualmente, o Caeede tem um projeto interdisciplinar de formação continuada que atua nas creches, uma vez por mês, pretendendo ainda ampliá-lo. Mas, no momento, o Centro não dispõe de pessoal suficiente para orientação do corpo escolar, dos pais e das crianças.

No ensino fundamental, segundo o Caeede, essa formação é feita periodicamente ou quando solicitado. O Caeede vai à escola em dia e horário agendado, assim os alunos são liberados mais cedo e o encontro ocorre das 10h30min. às 11h30min., ou das 15h30min. às 17h. Nesses casos, a capacitação possui temas previamente acordados, em que os professores levam seus questionamentos e debatem sobre as deficiências e dificuldades enfrentadas na unidade.

Na ocasião dos encontros, já se faz anamnese de casos novos e, havendo casos que não são de suas atribuições, como os casos de dificuldade de aprendizagem, orientam o gestor escolar para encaminhamento ao setor pedagógico da superintendência da SEDUC.

Existem escolas que solicitam formação várias vezes durante o ano, também há professores que vão diretamente ao Caeede para expor algum caso e se informar sobre como lidar com as situações que se apresentam em sala, ou mesmo, via WhatsApp, buscam orientação sobre alguma dúvida ou evento que tenha ocorrido.

A Organização Didático-Pedagógico no Regimento Interno é composta por coordenadores pedagógicos, assistentes pedagógicos, pedagogos, psicopedagogos, professores especializados e os monitores. O importante é que cada profissional procure, elabore estratégias que ajudem as crianças diante das dificuldades observadas, para que o processo de ensino-aprendizagem possa ser efetivo e todos

possam participar em igualdade de condições da vida escolar. Neste contexto, faz-se necessário entender que:

Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada com base no entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. Assim sendo, a inclusão significa a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania. [...] (FREITAS, 2008, *apud* LAGO, 2010, p. 29)

Vale lembrar que, ainda que a Educação Inclusiva seja um desafio para as escolas, ela vem avançando no sentido de alcançar uma educação que contemple todos os alunos, é o que revela os dados do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2020), coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, que publicou um levantamento estatístico anual, reunindo informações sobre todas as etapas e modalidades de ensino, apresentando um panorama da educação básica do país entre 2015-2019.

De acordo com o resumo técnico do Censo da Educação Básica, o número de matrículas da Educação Especial chegou a 1,3 milhão em 2019: um aumento de 34,4% em relação a 2015 (Gráfico 30). O número de alunos com deficiência matriculados em classes comuns aumentou em todas as etapas de ensino, apresentando mais de 89% de alunos incluídos em classes comuns, com exceção da EJA. Observa-se que o maior aumento compreendido entre 2015 e 2019 foi na educação infantil com 10,8% (Gráfico 31). Verifica-se, no Gráfico 32, o aumento gradual de matrículas; em 2015, o índice era de 88,4% e, em 2019, o percentual passou de 92,8%. Também é possível constatar o aumento de acesso às turmas de AEE de 37,4% para 40,8%. Evidenciando, assim, que apesar de todos os percalços, a Educação Inclusiva avança.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho adotou a abordagem qualitativa como princípio metodológico por seu reconhecido lugar nos estudos envolvendo seres humanos e suas relações sociais, visto que o objetivo desta pesquisa é analisar o papel dos profissionais de apoio/monitores e as possibilidades de atuação na rede de ensino no município de Eunápolis. Nessa lógica, para André (2013),

a abordagem qualitativa de pesquisa se fundamenta numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Ademais, este trabalho se caracteriza como uma pesquisa exploratória, por se tratar de uma investigação preliminar, cujo objetivo é obter um melhor detalhamento e clareza sobre o papel da monitoria, suas atribuições e possibilidade, captar os sentimentos, percepções e perspectivas das pessoas envolvidas, considerando relevantes os pontos de vista de cada participante (GOULART, 1998). De acordo com Menezes (2019), a pesquisa exploratória:

[...] é aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com objetivo de fornecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado. Esse tipo de pesquisa também é denominado “pesquisa de base”, pois oferece dados elementares que dão suporte para a realização de estudos mais aprofundados sobre o tema (GONSALVES, 2003, p. 65, apud MENEZES et al, 2019, p. 34).

Assim sendo, alguns procedimentos e encaminhamentos foram necessários para a realização deste estudo que se caracteriza como estudo de campo.

5.1 Aspectos éticos da pesquisa

Para início da pesquisa, foi solicitada a anuência da Secretaria Municipal de Educação (Anexo A) que, após apresentação do projeto de pesquisa, colocou-se à disposição para colaborar no que fosse necessário à realização do estudo. O projeto

de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética, conforme parecer nº 4.802.719, CAAE: 44580220.0.0000.8467 (Anexo B). Os participantes foram esclarecidos sobre os objetivos do estudo, os riscos e benefícios, e os voluntários assinaram os Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C).

5.2 Local da Coleta de dados

A coleta foi realizada no município de Eunápolis – BA, em ambiente virtual. Individualmente, os participantes foram questionados sobre a possibilidade de os encontros serem virtuais, através de webconferências, levando em conta o cenário pandêmico da Covid-19 e o fato de a pesquisadora pertencer ao grupo de risco. Os participantes não apresentaram nenhuma objeção, com exceção de uma participante que, por ser tímida, optou por fazer parte da pesquisa via questionário.

Os participantes foram questionados sobre o conhecimento e interação com as plataformas virtuais, alegaram conhecê-las e fazerem uso dessas por razões de trabalho ou estudos. Assim, os *links* do Google Forms e do Google Meet foram disponibilizados via WhatsApp e o roteiro da entrevista enviado à participante que optou por questionário.

Segundo Mendes (2009), a pesquisa *online* possui grande potencial a ser explorado, e a pandemia que pegou a todos de surpresa tem favorecido o uso das tecnologias digitais. Para tanto, Mendes aponta quatro métodos adaptados para pesquisa qualitativa *online*: “entrevistas estruturadas, entrevistas não-padronizadas, técnicas de observação e coleta de dados pessoais” (MENDES, 2009, p.6), e ainda explicita:

[...] as entrevistas não-padronizadas, por sua vez, são menos estruturadas e, no ambiente online, podem ser feitas com indivíduos por e-mails ou chats, em conversas em tempo real. Dividem-se em semiestruturadas (que são relativamente formalizadas e se parecem mais com “conversas” entre participantes iguais) e não-estruturadas ou *in-depth* (que enfatizam as experiências subjetivas do indivíduo) (MENDES, 2009, p.6).

Por fim, a experiência das entrevistas com respostas de questionário em ambiente virtual foi positiva, transcorreu de forma fluida, havendo apenas uma queda de internet em uma das entrevistas, mas que minutos depois foi retomada.

5.3 Participantes

Os participantes são monitores da rede de ensino. As entrevistas foram individualizadas, em uma amostra de quatro monitores. A amostra equivale a 22,2% dos monitores do município, de acordo com o último mapeamento realizado pela pesquisadora, visto que com o cenário da pandemia os contratos foram rescindidos, e o quadro de monitores efetivos é de 18 servidores. A princípio seriam cinco participantes, mas por razões pessoais um dos participantes não pode participar e os demais optaram por não participar da pesquisa. Os participantes foram designados pela letra M, indicativo de monitor, seguido de um numeral (M1, M2, M3, M4).

5.4 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados foram um pequeno questionário (Apêndice A) de caracterização dos participantes e um roteiro semiestruturado para entrevista (Apêndice B), contendo 19 perguntas, divididas em três eixos: 1) O trabalho com alunos com deficiência, 2) As ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação – Seduc e o Centro de Atendimento Educacional Especializado de Eunápolis – Caeede; e 3) Avaliação, sugestões e críticas. O roteiro foi previamente elaborado, com base nos estudos de Fragelli (2006) e Lago (2010) e visa refletir as vivências, percepções e práticas na monitoria.

5.5 Procedimentos de coleta e análise de dados

A coleta e a análise de dados obedeceram a três etapas necessárias à condução do trabalho, conforme segue:

1 - Primeira etapa – levantamento bibliográfico e documental: compreende o momento da busca por teóricos que versem sobre o tema e dados estatísticos, legislações e documentos que tratam do percurso da educação especial no Brasil e na cidade de Eunápolis e da monitoria.

Assim, essa etapa sistematiza dados numéricos da escolarização municipal, de forma geral, na certeza de que a construção dessa base de dados trará clareza ao objeto desta pesquisa. Este estudo foi pensado frente à relevância do tema e obteve

anuência da Secretaria Municipal de Educação, aprovação no Exame de Qualificação e aprovação do Comitê de Ética.

2 - Segunda etapa – pesquisa de campo: realizou-se a elaboração do questionário e do roteiro de entrevista semiestruturado e sua aplicação com os participantes acima caracterizados. O contato da pesquisadora com os participantes se deu através de telefone e WhatsApp, já que a pesquisadora é monitora e faz parte do grupo de monitores da educação. Após uma abordagem coletiva no grupo, explicando a pesquisa e perguntando da possibilidade de participação dos monitores, houve contato individualizado com aqueles que demonstraram interesse em participar.

Os critérios utilizados para inclusão dos participantes foram: a) possuir 18 anos ou mais; b) atuar como monitor na educação pública do município; c) possuir experiência na monitoria de, no mínimo, um ano; e d) ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice C).

Consideraram-se critérios de exclusão: a) atuar como monitor em outros setores; b) desistir da pesquisa após ter assinado o TCLE; c) profissionais que estejam respondendo algum processo administrativo; e d) profissionais que estejam em afastamento ou licença.

Os participantes foram esclarecidos quanto aos objetivos da pesquisa, seus riscos e benefícios, e convidados a participar. Aqueles que aceitaram participar da pesquisa explicitaram sua anuência assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

O questionário de identificação do perfil dos monitores foi respondido de forma online, através do Google Forms. A pesquisadora ficou à disposição dos participantes para esclarecer quaisquer dúvidas sobre o TCLE ou sobre o preenchimento do questionário. As entrevistas semiestruturadas seguiram um roteiro flexível, previamente elaborado para a sua condução, sendo composta inicialmente por 30 questões. Contudo, ao passar por apreciação de avaliadores, esses sugeriram a compilação e redução, resultando em 19 questões. Pretendeu-se começar com questões gerais até perguntas mais complexas, propiciando um diálogo aberto em torno do tema (TRAD, 2009).

Os encontros foram individuais, através da plataforma de webconferência do Google Meet e as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas e submetidas à análise de conteúdo. Segundo Faleiros (2016, p.5), o crescente uso da

internet no mundo tem favorecido o uso do ambiente virtual para pesquisas científicas e coletas de dados, além de “proporcionar maior praticidade e comodidade aos participantes”, agilidade ao processo de pesquisa, diminuição de custos na coleta com economia de impressões e de transporte, por exemplo.

3 - Terceira e última etapa – análise sistemática dos dados. Essa fase está presente em vários momentos da pesquisa, tornando-se mais ordenada após a conclusão da coleta de dados, quando se fará a síntese das informações coletadas (ANDRÉ, 2013).

Para fins desta pesquisa, a coleta de dados se encerra após a conclusão de todos os levantamentos de dados estatísticos, bibliográficos e documentais, e depois da transcrição dos questionários e das entrevistas aplicadas. Foram retiradas das transcrições das entrevistas os vícios de linguagem para evitar constrangimento dos entrevistados (LAGO, 2010).

Em relação à análise de conteúdo, foi utilizado o facilitador MAXQDA para codificação e categorização das informações coletadas. Posteriormente, os dados passaram por uma síntese, foram agrupados e comparados entre si, para verificar pontos de conexão ou divergência. Diante disso, a autora interpretou e extraiu as informações contidas nos dados coletados em respostas às inquietações que motivaram esta pesquisa.

As categorias vão sendo criadas à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas. Em outras palavras, o conteúdo, que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diferentes “falas”, diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo, etc. (FRANCO, 2018, p.66)

Para Ramalho (2012), a validação da pesquisa qualitativa se constitui pelo conjunto de todo processo da pesquisa, agregado à análise das inferências elaboradas. Portanto, as informações foram trianguladas com a base de dados gerada na primeira fase do estudo, e as inferências apreendidas a partir dessa observação propiciaram a discussão dos resultados pretendidos neste trabalho.

Os resultados alcançados poderão servir de parâmetro para uma análise a respeito da eficiência da política de monitoria na rede municipal de ensino de Eunápolis e, sob uma ótica maior, poderão contribuir para o aprimoramento dessa

política, corroborando na efetiva inserção de crianças e jovens com deficiência nos processos regulares de escolarização.

Acredita-se que este estudo possa beneficiar os profissionais da monitoria, trazendo um olhar sobre a sua atuação. Tais conhecimentos lhes permitirão aprimorar suas práticas para um acolhimento e inserção eficaz do aluno com deficiência no cotidiano escolar.

Trata-se de um estudo que poderá oferecer possibilidade para novas pesquisas com outros olhares, que possam contribuir para minimizar a segregação e favorecer o respeito à diferença, alargando o sentimento de pertencimento à comunidade escolar, o que pode repercutir positivamente na qualidade de vida dos alunos com deficiência.

6 A MONITORIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM EUNÁPOLIS

O cargo de monitor no município de Eunápolis foi criado através da Lei Municipal nº 953 de 04/08/2014, que cria e amplia os cargos do quantitativo de provimento do município, com a finalidade de atender à demanda de alunos com deficiências na rede regular de ensino em suas necessidades individuais.

No ano seguinte, houve concurso público no município e o edital de nº 001/2015, discriminava dentre o rol de cargos, o cargo de monitor contendo 25 vagas. Foram convocados até o 41º colocado, por meio do décimo quarto edital de convocação realizado, em 2017.

Alguns meses após entrarem em exercício, os monitores foram chamados para uma reunião na Secretaria Municipal de Educação a fim de receberem algumas diretrizes sobre suas atribuições, visto que em algumas escolas os monitores estavam sendo colocados como auxiliares nas salas ou ainda como substitutos de professores.

Na reunião, os monitores foram esclarecidos de que a monitoria não tinha papel pedagógico, mas assistencial. Portanto, as atribuições eram voltadas para ajudar os alunos nas suas necessidades básicas de higiene, alimentação, locomoção, se necessário, como também acompanhar os alunos no pátio, nas recreações. Ou seja, não se deveria auxiliar em sala, tão pouco substituir professores na sua ausência.

Na ocasião, também foram informados que os monitores atuariam como: monitor de transporte escolar, monitor de pátio e monitor cuidador, embora no edital não constassem tais especificações, conforme quadro 1, extraído da Lei nº 969/2014, que dispõe sobre o plano de cargos e carreira do quadro geral dos servidores públicos do município de Eunápolis.

Comparando as atribuições discriminadas no edital e na lei, o edital apresenta uma atribuição a mais: “Ministrar medicamentos conforme prescrição médica, quando for o caso, cientificando o superior imediato de qualquer ocorrência atípica em seu local de trabalho” (BAHIA, 2015, p. 112).

Quadro 1: Função do monitor	
Cargo	Grupo Ocupacional
monitor	III – cargos de nível médio
Descrição Sintética:	

- Executar atividades de orientação, recreação e assistência a indivíduos e grupos da Secretaria, ou unidade de trabalho à qual estiver vinculado;
- Conhecer e observar as disposições legislativas que envolvam direitos da criança e do adolescente, as diretrizes e as bases da Educação Nacional e as demais normas relacionadas às atividades do cargo e da Secretaria Municipal aos quais estiver vinculado;
- Prestar serviço de apoio a quem estiver monitorando as ações de cuidar e/por educar;
- Auxiliar indivíduos e/ou grupos, sempre que necessário e nos horários estabelecidos, na higiene pessoal e na organização do seu local de trabalho, zelando pela sua segurança e bem-estar, bem como dos materiais e utensílios que estiverem sob sua responsabilidade;
- Acompanhar grupos e equipes em passeios, oficinas, atividades coletivas, visitas e festividades sociais;
- Efetuar procedimento, orientação e auxílio no que se refere à higiene pessoal;
- Servir refeições e auxiliar na alimentação de indivíduos que necessitem de acompanhamento e cuidados especiais e específicos;
- Responsabilizar-se por indivíduos, garantindo os princípios básicos da convivência, confiando-os aos cuidados de seus substitutos ou responsáveis;
- Auxiliar na locomoção de cadeirantes ou indivíduos com mobilidade reduzida, quando for o caso inclusive na frequência ao sanitário;
- Auxiliar nas atividades de transporte nos horários pré-estabelecidos, caso a Secretaria que esteja vinculada ofereça;
- Executar outras atividades que, por sua natureza, esteja inserida no âmbito das atribuições pertinentes ao cargo e área.

Fonte: Lei Municipal nº 969, de 19 de dezembro de 2014.

O fato de não haver nenhuma informação específica no edital sobre o trabalho direto com estudantes com deficiência, somado ao fato de não ter ocorrido nenhuma capacitação para os monitores de forma geral e, mais especificamente, para os monitores que atuariam como cuidadores, os quais se viram diante de uma realidade para muitos desconhecida, resultou em um abandono do concurso por parte de alguns dos monitores.

Diante disso, atualmente, apenas 18 monitores fazem parte do quadro efetivo de funcionários. Segundo informações do Caeede, a desistência ocorreu, em parte, pela dificuldade de adaptação ao cargo, e que algumas vezes precisam recorrer aos excedentes do processo seletivo para recrutar novos candidatos. Contudo, percebe-se que houve uma falha inicial por parte da Seduc/Caeede para com os primeiros monitores de município que entraram em exercício de forma despreparada, sem estarem habilitados para algumas ou muitas situações que enfrentariam, visto que as especificidades são variadas, bem como o grau de comprometimento das deficiências.

Nesse sentido, assim como ainda hoje a principal queixa dos professores das classes comuns é a falta de qualificação, de cursos que os contemple no cotidiano da prática docente na educação inclusiva, os monitores também apresentaram a falta de cursos de capacitação como principal queixa, somado a falta de estrutura. Embora não se possa desconsiderar que tenha havido em alguma proporção o medo, medo

do diferente, medo de não acertar, medo de algo acontecer e ser responsabilizado; o (pré)-conceito presente e enraizado na sociedade; ainda assim, a queixa da ausência de qualificação é real e teve peso no abandono de um concurso público.

Com a demanda crescente da Educação Inclusiva no município, houve necessidade do aumento da monitoria, de forma que o maior número de monitores passou a ser oriundo de contratos através de processos seletivos anuais, garantindo a presença desses em quase todas as escolas regulares do município.

Os monitores contratados foram convocados para atuarem especificamente como cuidadores, visando a um maior suporte e qualidade no atendimento ao aluno com deficiência e passaram a ter um olhar mais cuidadoso por parte do Caeede, mas, de acordo com os monitores, ainda de forma insuficiente.

Em 2020, foram contratados 74 monitores por processo seletivo, contudo esses tiveram seus contratos rescindidos após o advento da pandemia. Fato que dificultou a pesquisa de campo, que de forma intempestiva teve o número de monitores reduzidos drasticamente para 18 profissionais; desses, 4 em desvio de função e 1 de licença, reduzindo ainda mais o público que não era formado em sua totalidade por monitores cuidadores, mas principalmente por monitores de pátio.

Outrossim, cabe destacar a pouca informação sobre o profissional da monitoria nos documentos legais e normativos, podendo-se perceber também a ausência de publicações no que se refere aos profissionais de apoio, pois a previsão desse profissional em âmbito legal e sua presença no contexto escolar é muito recente.

Esse profissional pode ser conhecido por terminologias diferentes, de acordo com o município: “monitor,” “apoio,” “cuidador”, “profissional de apoio”, “acompanhante de aluno”, “auxiliar”; e suas atribuições também podem variar, sobretudo porque os documentos que legislam sobre o monitor o fazem de forma breve e superficial, dando margem a diferentes interpretações: uns estabelecem esse profissional como apoio às necessidades básicas do estudante com deficiência, outros trazem como apoio pedagógico ou apoio especializado, Bezerra (2020).

Nessa perspectiva, o quadro abaixo apresenta as nomenclaturas e os principais documentos que legislam sobre os monitores, a cor azul está relacionada às atribuições do monitor com cunho pedagógico, e a cor rosa está relacionada a atividades de apoio à higiene, locomoção e alimentação (FONSECA, 2016).

Quadro 2 - Nomenclaturas e definições/funções dos profissionais de apoio/monitores nos documentos orientadores da educação especial.			
Documento	Ano	Nomenclatura	Definição/função
LDB 9394	1996	Serviço de apoio especializado	Atender às peculiaridades da clientela da educação especial.
Resolução CNE/CEB/ Nº 2	2001	Serviço de apoio pedagógico especializado	Dar apoio necessário à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008	Monitor ou cuidador	Dar apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.
Resolução CNE/CEB/ Nº 4	2009	Profissionais da educação	Atuar no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção. Destinado aos alunos público-alvo da educação especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários.
Nota Técnica nº 19 / MEC / SEESP / GAB	2010	Profissionais de apoio	Atua na promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção.
Lei nº 12.764 Lei Berenice Piana	2012	Acompanhante especializado	Sem outras especificações
Nota Técnica Nº 24 / MEC / SECADI / DPEE	2013	Acompanhante especializado	Deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção.
Decreto nº 8.368, que regulamenta a Lei nº 12.764/12	2014	Acompanhante especializado	Disponibilizar apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais.
Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência LBI - Lei 13.146/15 (Estatuto da Pessoa com Deficiência)	2015	Profissional de Apoio Escolar	Pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas

Fonte: Dissertação - Das políticas públicas de inclusão escolar à atuação do profissional de apoio/monitor, 2016 (FONSECA, 2016).

De acordo com as normas técnicas, cabe aos sistemas de ensino, público ou privado, disponibilizar monitor para alunos com necessidade de apoio nas atividades diárias em higiene, alimentação, locomoção, dentre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (MEC/SECADI, 2008).

Segundo Barbosa, Almeida & Nascimento (2017, p.4), o monitor ajudará alunos com deficiência para que “possam realizar as atividades cotidianas e as propostas pelos educadores durante as aulas e nos períodos extraclasse, viabilizando assim sua efetiva participação na escola”.

O monitor, em Eunápolis, não atua como um auxiliar de classe. De acordo com o manual elaborado pelo Caeede e com a orientação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SECADI, 2008), “o cuidador acompanhará o estudante de maneira mais individualizada no ambiente escolar para facilitar sua mobilidade e auxiliar nas necessidades pessoais [...]”.

Contudo, o concurso público nº 001/2015 não exigiu nenhuma qualificação específica para o cargo de monitor, apenas o ensino médio, de tal modo que seria de muita relevância que fossem ofertados cursos para habilitar a monitoria para um acolhimento afetivo, ampliação de seus conhecimentos e aprimoramento das práticas para atendimento da variedade de especificidades que cada aluno possui. Além disso, para que a inclusão seja efetiva, é necessária a mobilização de todos os atores da escola.

Ademais, no atual contexto brasileiro de precarização docente, o trabalho do monitor também se revela precário, com contratos temporários anuais, numa função criada recentemente. Portanto, não estão bem definidas nas legislações atuais as suas atribuições, incorre algumas vezes em desvio de função e, por conta da instabilidade, é obrigado a ceder em função de sua necessidade trabalhista. Nessa lógica, de acordo com Poker & Cardoso, as normas vigentes asseveram que,

[...] não cabe ao *Cuidador* escolar trabalhar ou desenvolver questões pedagógicas junto ao aluno, afinal, ele não tem formação específica para isso. Sua função é garantir um ambiente acessível ao aluno, de acordo com suas necessidades, visando apoiá-lo na realização de tarefas como alimentação, locomoção, higiene, entre outras, assegurando sua participação em todos os ambientes de aprendizagem e nas atividades propostas durante a sua permanência na escola (POKER & CARDOSO, 2017, p. 7).

Nesse contexto, no município de Eunápolis, os monitores atendem a essas especificidades teoricamente, e são os principais responsáveis por garantir o bem-estar e a prestação de cuidados à criança. O monitor assiste em média três crianças por turno, entretanto existem casos em que o aluno possui comprometimento severo ou múltiplas deficiências, de tal modo que exige dedicação exclusiva do monitor.

Como relatado anteriormente, o monitor não fica em sala de aula, aguarda fora da sala, e é solicitado pelo professor quando há uma necessidade do aluno. Segundo orientação do Caeede e dos dispositivos legais, somente em casos muito específicos, e por força maior, o monitor poderá ficar em sala para auxiliar o aluno com deficiência.

Para Poker & Cardoso (2017, p.10), é fundamental que a atuação do monitor na escola esteja inserida em um projeto pedagógico inclusivo, visando promover um trabalho colaborativo e solidário entre todos os profissionais da educação (professor de classe comum, professor da educação especial, gestores, funcionários, alunos e comunidade).

Diante desse fato, surge a necessidade de se conhecer e compreender melhor qual o papel do monitor, se na prática suas atribuições vão até os limites estabelecidos ou ultrapassam para além do que está posto sobre suas funções: como acontece seu engajamento no cotidiano escolar e de que forma tal profissional pode, de fato, constituir-se em um apoio para a inclusão escolar de determinados alunos com comprometimentos físicos, motores, comportamentais e/ou intelectuais.

Nessa direção, é importante ampliar a reflexão quanto à seriedade e ao aprofundamento de conceitos relacionados à inclusão, ainda que seja “um processo que apresenta inúmeras dificuldades, sendo um grande desafio a ser superado por todos aqueles que nele estão envolvidos” no sistema educacional (SILVEIRA; NEVES, 2006 apud ARAÚJO & LIMA, 2011, p. 282).

Para efetivar a Educação Inclusiva, portanto, é necessário implementar um conjunto de medidas, desde a formação e capacitação de professores, monitores, gestores e funcionários até “a viabilização de recursos educacionais, mediações e estratégias para o acesso à rotina escolar, dentre outras medidas” (POKER & CARDOSO, 2017, p.6).

Em busca de implementação da educacional inclusiva para atender às NEEs específicas de todo alunado, inclusive dos que apresentam severos comprometimentos motores, sensoriais, físicos, comportamentais ou intelectuais, as

escolas passam por algumas adequações. É preciso pensar continuamente em novas estratégias para tentar mudar o que se considera ser preciso mudar, sem, contudo, esperar um remédio milagroso para a educação, e em meio às inovações não abandonar o que está dando certo.

Além da insegurança e despreparo dos próprios profissionais da educação para receber a criança com deficiência, alguns pais/responsáveis/cuidadores também podem apresentar um comportamento de superproteção e levar algum tempo para desenvolver confiança nos profissionais da escola, ou ainda, “para as mães cuidadoras, ter seus filhos na escola pode representar também um tempo livre para si mesmas, um espaço para lazer, descanso ou trabalho remunerado” (ARAÚJO & LIMA, 2011, p. 298). Portanto, trabalhar com os pais é fundamental.

Esses cuidadores tendem a estabelecer relações de superproteção com a criança, limitando ainda mais seu desenvolvimento e reforçando a dependência emocional e a insegurança frente ao mundo. Pesquisas revelam que os pais de crianças com deficiência demonstram dificuldades em promover-lhes autonomia, prestam cuidados em demasia e ajuda excessiva nas tarefas cotidianas que a criança necessita desempenhar (SILVEIRA; NEVES, 2006 apud ARAÚJO & LIMA, 2011, p. 282).

A Inclusão também tem agregado muito e cumpre o seu propósito, quando “o convívio em ambientes compartilhados estimula as relações de amizade entre crianças com e sem deficiência, favorecendo o desenvolvimento e a participação conjunta em todas as atividades escolares” (ARAÚJO & LIMA, 2011, p. 297), corroborando com as próprias famílias que veem seus filhos convivendo com outras crianças, tendo as mesmas oportunidades. Nesse aspecto:

[...] a inclusão não se efetiva apenas por decretos, mas por ações que possibilitem sua viabilidade. É um processo dinâmico que depende de constantes avaliações, reflexões e discussões das práticas e vivências entre todos os envolvidos para que se torne realidade. Para tal, é necessário que não só os professores sejam ouvidos, mas também os cuidadores diretamente envolvidos com a criança (ARAÚJO & LIMA, 2011, p. 298).

Os monitores cuidadores, de forma geral, são conhecedores das necessidades de crianças por eles assistidos, são os atores principais que viabilizam, ou não, as informações e a participação dessas crianças na escola. Portanto, é importante que se estabeleçam parcerias entre a família, educadores de ensino regular e especializados, e monitores para facilitar o processo de inclusão.

Nesse sentido, Araújo & Lima, (2011, p. 299) afirmam que “por ser um processo novo e pelas dificuldades em mudar concepções, há ainda um percurso longo a ser trilhado, e a mudança de atitude dos envolvidos no processo de inclusão é primordial para seu sucesso”. Assim, nessas relações de trabalho, as decisões tomadas com a participação de todas as categorias, todos trabalhadores da educação, serão sempre mais elaboradas e mais legítimas, possuindo a força para provocar efeitos concretos.

6.1 Perfil dos monitores entrevistados

Esses dados foram obtidos através de um questionário de identificação do perfil do monitor participante. O questionário virtual foi elaborado no Google Forms e enviado aos participantes via WhatsApp, contendo as seguintes questões: gênero, faixa etária, escolarização, tempo na monitoria, carga horária de trabalho, contato anterior com a Educação Inclusiva e, por fim, se houve algum treinamento (curso, qualificação) para exercer o cargo.

Assim sendo, a Tabela 3 sintetiza as informações contidas no questionário, sendo possível observar que 75% dos participantes são do gênero masculino. Entretanto, essa amostra não releva o quadro geral que é composto de seis homens e 12 mulheres. Ainda, nesse período de aulas remotas, os monitores estavam trabalhando, exercendo atividades administrativas, auxiliando na secretaria e na entrega e recebimento dos blocos de atividades. Ademais, 75% dos entrevistados deram continuidade aos seus estudos e todos, 100% dos participantes, estão há mais cinco anos na monitoria.

Tabela 3 – Caracterização dos monitores entrevistados

Participantes	Gênero	Faixa Etária	Escolarização	Tempo na monitoria	Carga Horária	Contato prévio c/ E. Inclusiva	Treinamento
M1	M	18 a 25	Ens. Sup. Incomp.	5 anos ou +	40	Não	Não
M2	M	36 a 40	Ens. Sup. Incomp.	5 anos ou +	30	Sim	Não
M3	F	26 a 30	Ensino Médio	5 anos ou +	40	Não	Não
M4	M	26 a 30	Ens. Sup. Compl.	5 anos ou +	40	Não	Não

Fonte: Sistematizado pela autora (2021).

Dos quatro entrevistados, apenas 25% já havia tido contato com a Educação Inclusiva, e nenhum passou por qualquer tipo de capacitação para exercer a atividade de monitor, apenas uma reunião para orientação sobre suas atribuições (não percebendo essa como uma palestra de qualificação).

6.2 Concepção dos monitores sobre a Educação Inclusiva

Neste tópico serão apresentados os resultados da análise de conteúdo, tendo com referencial Franco (2018), que baseia seus estudos em Bardin (1977). Foram etapas do processo de análise: pré-análise, exploração, organização e interpretação do material. Foram realizadas várias leituras do material coletado para organização e sistematização dos dados. Posteriormente, foram feitos agrupamentos desses dados para sua categorização, a partir de eixos temáticos do roteiro da entrevista. Por fim, as interpretações foram realizadas tendo em vista o conjunto de informações obtidas, os documentos coletados com dados recentes da educação no Brasil e no município de Eunápolis, como também o aporte teórico fornecido pela literatura voltada para a Educação Especial.

Esse longo processo – o da definição das categorias – na maioria dos casos implica constantes idas e vindas da teoria, ao material de análise, do material de análise à teoria e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico. As primeiras, quase sempre aproximativas, acabam sendo lapidadas e enriquecidas, para dar origem à versão final, mais completa e satisfatória. (FRANCO, 2018, p.64)

Assim, os dados obtidos por meio das entrevistas com os monitores foram analisados empiricamente e apresentados a seguir, conforme os seguintes eixos temáticos: 1) O trabalho com alunos com deficiência. 2) A política de inclusão escolar da SEDUC. 3) Avaliação, sugestão e crítica sobre a política de inclusão escolar.

6.2.1 Tema 1: O trabalho com alunos com deficiência

Seguem, abaixo, as categorias extraídas do tema 1, descrito no quadro 3.

Quadro 3 – Categorias Tema 1: O trabalho com alunos com deficiência
--

1. O papel e atribuições do monitor
2. Presença de preconceito na escola
3. Dificuldades enfrentadas na rotina escolar
4. Articulação entre Sala comum, SRM e monitores

6.2.1.1 O papel e as atribuições do monitor

De acordo com os depoimentos dos monitores, eles ainda conseguem interagir bem com os alunos, recepcionando-os na chegada e na saída. Estão sempre atentos no intervalo, porque segundo os participantes, é o momento mais tumultuado e requer maior atenção. Entretanto, alegam que no primeiro ano foi muito difícil, porque não tinham experiência prévia, isto é, aprenderam no dia a dia, fazendo... atuando. Afirmam, ainda, terem sido solicitados para outras atividades, conforme relatos:

“[...] Eu chego às sete horas da manhã à escola. Era o horário que os alunos estavam chegando, aí eu recebia esses alunos e os direcionava para a sala. Alguns dão um pouco de trabalho, querem ficar brincando[...].” (M1)

“[...] No início, eu não sabia bem o que fazer, como agir [...]. Mas a gente foi se ajustando, [...] eu os fiz perceberem que o meu trabalho não é ‘pegar no pé’; a maioria entende que o que eu faço é para o bem deles. (M2)

“[...] Observo as crianças da hora que chegam até a hora que vão embora. Fico no pátio sempre atenta às saídas da sala, como para ir ao banheiro e beberem água, sempre disponível para ajudá-las [...].” (M3)

“É de minha responsabilidade zelar pela disciplina dos alunos fora e dentro da sala de aula, organizar a sua entrada e saída da escola, fazer valer seus direitos e deveres, orientá-los, coordenar o momento de sua alimentação, auxiliar no trabalho pedagógico do corpo docente, criar laços e relações para uma boa convivência escolar e acolher o corpo discente de forma justa e igualitária”. (M4)

Os monitores relatam suas rotinas e atribuições, sendo possível observar que a disciplina e a ordem estão presentes em quase todos os discursos, direta ou indiretamente. Ou seja, percebe-se o poder disciplinar, uma vez que o modo como os discursos se apresentam vai além da atribuição de orientação e zelo pela segurança e bem-estar dos alunos. Em seu discurso, M4 relata “auxiliar o trabalho pedagógico do corpo discente” como uma atribuição, entretanto, de acordo com o Quadro 1, auxiliar no trabalho pedagógico não faz parte das atribuições da monitoria.

Verificou-se também que 50% dos entrevistados são chamados de “Faz tudo” ou “Severino”, fato que os incomoda muito, embora não tenham dificuldade em atender outras demandas da escola. Mas a frequência com que ocorrem essas outras demandas acaba desviando-os do exercício profissional para qual foram classificados ou contratados. Além disso, 75% dos entrevistados relatam terem lecionado na ausência de professores, e desses, 50% ainda persistem na prática, conforme relatos:

“[...] algumas escolas estavam utilizando os monitores para ‘tapar buraco’ em relação à falta de professores. Algum professor faltava e eles colocavam o monitor para dar aula, inclusive já me colocaram uma vez também. Logo no início, passei por essa situação. A secretária nos chamou para falar que não era para aceitar, porque é uma responsabilidade muito grande. Uma coisa é estar acompanhando com a presença do professor. Assumir uma sala de aula não é nossa responsabilidade.” (M1).

“Já sim! Já fiquei como uma espécie de auxiliar de sala de aula. Já dei aula em caso de faltar muitos professores no dia. Aí, tem que controlar e levar a atividade. Tinha que ficar alguém lá, aplicar a atividade e ficar na sala enquanto os alunos a faziam... Já sim, várias vezes.” (M2).

“Não precisei. Acredito que não seja da função do monitor, mas sim de um auxiliar de desenvolvimento infantil estar em sala de aula.” (M3)

Sim, na ausência do professor. Acompanhamento pedagógico. Diante das minhas atribuições, sim. (M4)

Como as legislações não têm um consenso sobre as atribuições dos monitores, é recorrente a confusão sobre o assunto e cada município acaba adotando formas diferenciadas sobre a atuação desses atores da educação.

Nesse caso, a orientação do Caeede é que, somente em situações excepcionais, o monitor poderá acompanhar o aluno em sala, visto que o mesmo não possui formação pedagógica para auxiliar em sala de aula, seguindo a orientação da LBI para o profissional de apoio com a tríade higiene, locomoção e alimentação (BRASIL, 2015).

6.2.1.2 Presença de preconceito na escola

De acordo com os monitores participantes desta pesquisa, todos presenciaram alguma forma de preconceito contra alunos com deficiência, sendo 100% de colegas de classe e 50% de pais e funcionários, conforme relatos abaixo.

“Preconceito? Já. Por parte dos pais e dos alunos... talvez funcionários [...]. Não posso afirmar que foi preconceito, mas a gente sabe quando tem preconceito e ele é mascarado [...] Você consegue perceber determinadas coisas, eu já percebi na forma de tratar esses alunos [...]” (M1)

“Quanto ao corpo docente e todo pessoal de trabalho, eu nunca presenciei. Já presenciei com colegas, que a gente chamou pra conversar [...]. Entre pais também não. (M2)

“Preconceito por parte dos coleguinhas por não entenderem as diferenças e não saber lidar com elas. O que a escola faz é conversar e tentar explicar da melhor forma possível”. (M3)

“Sim. O aluno sofreu por parte de colegas de sala devido a uma má formação. A escola interferiu de modo a estabelecer uma conexão entre os pais/responsáveis com o problema causado por toda uma sala.” (M4)

Nesses relatos, pode-se observar o quanto o preconceito ainda está presente no ambiente escolar e o quanto é preciso lutar para desconstruir essas concepções segregacionista e excludentes.

Nesse sentido, Silva, Bins & Rozek (2020, p.128) asseveram que com a pandemia experimentou-se o isolamento social, e se percebeu o quanto ele é ruim, como não é saudável, o que possibilita sentir um pouco o isolamento que pessoas com deficiência vivem, pois, ainda acontece “de forma insistente, sustentado por preconceitos ainda vigentes neste século que apontam a desigualdade e a desvalorização entre as pessoas a partir de sua constituição física, cognitiva ou emocional”.

Nesse âmbito, um dos participantes foi corajoso em admitir que se percebe preconceituoso e luta por mudança; e estar na universidade tem o ajudado a olhar o outro com outros olhos, conforme seu relato:

“Depois que eu entrei na faculdade, mudei muito o meu comportamento. Eu sempre fui um cara bem tranquilo. Mas minhas concepções, as coisas em que acreditava, isso mudou muito. [...] Eu não me considerava alguém preconceituoso, até entrar na universidade. Depois que eu entrei, fui olhando para os debates, e percebi que, realmente, era muito preconceituoso. Sabe aquele discurso ‘eu não tenho preconceito não, porque eu tenho até amigos que...’? Esse discurso batido, entendeu? [...] Acho que o contato que temos com o universo acadêmico muda a gente [...] É um processo contínuo. A gente vai mudando cada vez mais.” (M1)

Visualizar em si atitudes e pensamentos preconceituosos e admitir isso não é fácil! O pré-conceito está internalizado nas pessoas, em graus diferentes e, muitas vezes, a negação não permite o sujeito de transgredir essas concepções. Mas, as microrrevoluções começam em si mesmo, com o despertar da consciência e, a partir daí, é possível observar o impacto que a mudança em um indivíduo pode causar.

6.2.1.3 Dificuldades enfrentadas na rotina escolar

São diversas as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar, entretanto todos os entrevistados concordam que a falta de informação é a mais séria, visto que o conhecimento possibilitaria contornar situações cotidianas com maior desenvoltura. Nesse sentido, os entrevistados relatam:

“[...] eu tinha essa dificuldade em me relacionar com ele (aluno). Então, foi bem difícil, bem complicado. Mas, com o tempo, a gente vai adquirindo a prática e vai observando. Eu aprendi bastante com essas duas professoras de quem eu falei no início. Eu fui observando muito o comportamento delas com esse aluno, como é que elas o tratavam. Aprendi bastante, e ele já começou a me ver de outra forma. Eu não sei como aconteceu, mas, do nada, eu mudei o comportamento e ele mudou o comportamento dele, parece que foi uma troca”. (M1)

“Só teve uma situação em que eu precisei entrar e tirar o aluno da sala porque ele estava agressivo com os colegas, e aí tem aquela questão: ‘ah, você não pode tocar no aluno’. Mas se eu não tocasse no aluno, o aluno iria fazer alguma coisa. [...] Eu só entrei pra segurar e retirar da sala, e chamamos os pais[...]”. (M2)

“Falta de conhecimento mesmo sobre as necessidades é a maior dificuldade. A melhor forma de lidar é tratando com cuidado, respeito, sempre buscando informação”. (M3)

“Sim. Conhecer as diversas faces dos transtornos e distúrbios que alguns alunos enfrentavam. Procurei apoio no corpo gestor que me direcionou ao AEE da instituição que me instruiu da melhor forma possível.” (M4)

De fato, a falta de conhecimento compromete o avanço da educação inclusiva, uma vez que algumas deficiências têm características próprias, e possuir esses conhecimentos pode ajudar o aluno com deficiência a atingir suas potencialidades e evitar situações desnecessárias.

Essa foi a principal dificuldade abordada pelos participantes deste estudo, a qual se reflete nos comentários sobre o comportamento e a agressividade de alguns

alunos. De acordo com os monitores, não é possível ajudar de forma satisfatória, quando não se tem conhecimento de como fazê-lo.

O preconceito, o despreparo da escola, a falta de estrutura, a não aceitação da deficiência do filho(a) por parte da família foram outras dificuldades apresentadas pelos monitores entrevistados e evidencia a necessidade da parceria com os pais/responsáveis, de estratégias e debates na escola evocando o tema de inclusão. Diante desse cenário, M2 relata:

“[...] E teve outra situação em que o aluno pegou uma pedra gigante pra jogar em mim e, se eu não tivesse virado na hora, talvez eu não estivesse conversando aqui com você, porque a pedra era mais ou menos assim, tenho ela até hoje aqui. Mas que eu me lembre foram essas duas essas duas situações, que não foi o caso do aluno que tinha o grau elevado, mas eram alunos que alguns professores não perceberam que eles tinham esse tipo de deficiência. Fomo notando aos poucos e fomos chamando os pais para conversar. Foi aí que a mãe falou que ele tomava remédio e, de vez quando, ela deixava de dar esses remédios, por isso o aluno se tornava agressivo. Acho que ela também não aceitava a situação dele, alguma coisa desse tipo assim”.

Ou seja, o relato do M2 evidencia o despreparo da família e dos profissionais da escola. Da família porque muitas ainda têm dificuldade em aceitar a deficiência do filho, e não conversar com a escola sobre a situação apenas está protelando uma educação direcionada, voltada para instigar as potencialidades do aluno, formando uma rede de solidariedade e apoio. Já da escola porque não teve o olhar individualizado necessário a cada aluno com ou sem deficiência. Segundo Silva, Bins & Rozek (2020, p.127), “a segregação social ainda é muito presente no cotidiano desses indivíduos, pois uma parcela da sociedade ainda não aceita a pessoa com deficiência, seus direitos e não vislumbra suas potencialidades”.

6.2.1.4 Articulação entre os professores da sala comum, sala de recuso multifuncional e monitores

Segundo 75% dos monitores participantes, não ocorre articulação entre a sala comum, sala de recurso multifuncional e monitores para discutir suas percepções sobre a evolução dos alunos com deficiência, no sentido de buscar avanços didático-pedagógicos, avanços na autonomia, na socialização entre os alunos com e sem deficiência, como se pode evidenciar nas falas a seguir:

“Eu nunca fui convidado. Sinceramente, eu entrei lá, já passaram várias direções, coordenações. Já trocaram algumas vezes, mas até hoje eu nunca vi essa discussão. Eu já ouvi conversas individuais sobre determinados alunos, sobre aluno tal...”. (M1)

“Não tem, nos últimos anos eles mandaram pessoas, educador pedagógico, tinham pessoas que vinham pra conversar com os alunos mais problemáticos ou então aqueles que com dificuldade cognitiva, que têm um pouco mais de deficiência [...]”. (M2)

Não. (M3)

“Sim. Eles trabalham em conjunto pra solucionar os problemas envolvendo esses alunos e efetivar a sua inclusão e principalmente criar estratégias e metas a serem alcançadas pela instituição através desse público”. (M4).

Certamente, todos os alunos devem ter seus progressos acompanhados. O desenvolvimento individual dos alunos com deficiência, se debatido e articulado entre os profissionais das salas comuns e de recursos, junto também aos monitores (que dedicam parte do tempo com os alunos), contribuirá para resultados significativos, sendo possível, ainda, traçar estratégias, conforme observação coletiva.

6.2.2 Tema 2: A política de inclusão escolar da SEDUC

Neste segundo tema, serão abordadas três categorias, de acordo com o Quadro 4 abaixo:

Quadro 4 – Categoria Tema 2: A política de inclusão escolar da SEDUC
1. Oferta de capacitação e apoio
2. Conhecimento sobre o Caeede
3. Assessoria do Caeede/Seduc

5.2.2.1 Oferta de capacitação e apoio

De acordo com os monitores, foram recebidas orientações sobre suas atribuições. Todavia, eles afirmam não terem recebido nenhuma capacitação para o exercício de suas atividades, com o propósito de habilitá-los para a assistência dos alunos em suas especificidades. Outrossim, disseram desconhecer a possibilidade de

recorrer ao Caeede diante de alguma necessidade, conforme demonstra o Quadro 5 que segue:

Quadro 5 – Oferta de capacitação e apoio				
	M1	M2	M3	M4
Participou de capacitação?	Não	Não	Não	Não
Teve algum apoio do Caeede/SEDUC (orientação específica sobre um determinado assunto)	Não	Não	Não	Não

Nesse sentido, os monitores se demonstraram desejosos por mudanças em relação à educação inclusiva, no sentido de receberem apoio e orientação em toda movimentação própria do público infantil e da educação especial. Manifestaram também o desejo de que seja reconhecida a importância da monitoria na rotina escolar para as crianças com e sem deficiência. Dessa maneira, pode-se observar nos relatos a abrangência que se faz necessária para o fortalecimento da educação inclusiva, em relação à participação do monitor nesse processo.

“[...] quando tem algum probleminha, eles são acionados, pedem que venham fazer avaliação com o aluno. [...] O Caeede sempre foi constante, sempre estava presente na escola. Só que comigo nunca teve um contato direto. Ele sempre estava presente na escola, mas uma relação de Caeede e monitor nunca existiu”. (M1)

“Não, até hoje não. A única instrução que eu tive da secretaria de educação para a minha formação foi um papel que me deram quando comecei aqui, um documento dizendo quais eram as atribuições de um monitor. O mais foi experiência mesmo; treinamento pra monitor nunca tive não”. (M2)

“Nunca recebi”. (M3)

“Não”. (M4)

Os monitores de forma unânime, afirmam que o Caeede está sempre presente na escola, entretanto os monitores não participam desses encontros. Em outras palavras, embora sejam suportes da educação especial, não se sentem acolhidos.

Para os participantes, se houvesse cursos direcionados que contemplassem os variados tipos de deficiência, eles poderiam assistir melhor a criança com deficiência e teriam maior segurança na prática de suas atividades. Segundo o depoimento do

M1, do vigia ao profissional de serviços gerais, todos deveriam serem alvos de uma educação continuada relacionada à inclusão educacional e a suas respectivas funções.

6.2.2.2 Conhecimentos sobre o Caeede

Os monitores participantes deste estudo relatam que conhecem o Caeede apenas superficialmente e, embora toda semana um psicopedagogo visite a escola, os monitores não são envolvidos nos assuntos tratados semanalmente, conforme declarações:

“Superficialmente. Eu sei porque normalmente sou bem curioso. Assim, quando estão acontecendo as coisas da escola, observo bastante. Eu conheço um pouco da função do Caeede: dar esse apoio pra esses alunos que têm dificuldades especiais, principalmente”. (M1)

“Não sei muita coisa sobre o Caeede. Eu tive um contato com o pessoal do Caeede quando eles mandaram essa pessoa, o orientador pedagógico, acho que foi em 2019. Tinha uma pessoa que vinha aqui do Caeede, uma vez por semana, para conversar com alguns professores e com alguns alunos”. (M2)

“Não sei muito, mas mensalmente ia um psicopedagogo na escola conversar com alguns alunos que tinham dificuldades de aprendizado e a partir daí fazer um diagnóstico”. (M3)

“Sim. Busca alternativas pedagógicas para inclusão dos alunos especiais.”. (M4)

Os entrevistados demonstraram conhecimento superficial sobre o Caeede e sua atuação na Educação Especial do município. Sabe-se que a equipe multiprofissional do Caeede não é suficiente para atender toda a demanda do município, entretanto, diante deste diagnóstico, cabe ao poder público, através da Seduc, um olhar cuidadoso para a Educação Especial do município que possibilite sua ampliação e fortalecimento.

6.2.2.3 Assessoria do Caeede/Seduc

Em relação à assessoria do Caeede/Seduc, 100% dos monitores informaram ter conhecimentos da presença do Caeede nas escolas por meio de um

psicopedagogo que faz o acompanhamento da Educação Inclusiva nas unidades de ensino. Todavia, afirmam que não há aproximação entre esses profissionais e os monitores, conforme Quadro 6.

Quadro 6 – Assessoria do Caeede/Seduc				
	M1	M2	M3	M4
Presença de Psicopedagogo na escola	Sim	Sim	Sim	Sim
Assessoria e orientação aos monitores	Não	Não	Não	Não

6.2.3 Tema 3: Avaliação, sugestão e crítica sobre a política de inclusão escolar.

Este tópico visa além de avaliar a Educação Inclusiva no município, avaliar as práticas da monitoria. Essa autoavaliação é importante, uma vez que a autocrítica possibilita reconhecer seus pontos fortes e fracos para atuar com atenção em suas fragilidades, buscando superá-las. O tópico em questão também apresenta sugestões para a melhoria e eficácia da Educação Inclusiva. Para tanto, este tema contém quatro categorias, conforme exposto no Quadro 7.

Quadro 7 – Categoria Tema 3: Avaliação, sugestão e crítica sobre a política de inclusão escolar.
1. Percepção do olhar do outro (Dir./Coord./Prof./Pais/Alunos/Comunidade)
2. Percepção da contribuição da monitoria na inclusão de alunos com deficiência
3. O que a escola e o município (SEDUC/CAEEDE) podem fazer para contribuir com a inclusão dos alunos com deficiência para além do que está posto?
4. Sugestão, reivindicação que possa contribuir para a melhoria da atuação da monitoria.

6.2.3.1 Percepção do olhar do outro (Dir/Coord./Prof./Pais/Alunos/Comunidade)

Entender o olhar do outro, como esse outro o percebe enquanto monitor, ajuda compreender se existe uma reciprocidade, aceitação, se o caminho percorrido é correto ou se há ajustes necessários a se fazer, pois, o objetivo central de todos que

trabalham com a inclusão é caminhar numa mesma direção, juntos, um auxiliando o outro mutuamente, para ampliar e efetivar a inclusão de alunos com deficiência. Assim, seguem as declarações sobre essas percepções:

“Sinceramente, como monitor, sou visto como o ‘faz tudo’, não só especificamente como o monitor. Ele sabe que eu exerço minha função tranquilamente, sem eventuais problemas, e busco sempre o melhor dentro da minha função. Mas, de modo geral, sinceramente, é algo que me incomoda bastante. Não sei se devo mudar ou não... mas têm muitos casos em que sou visto como ‘faz tudo’ porque, literalmente, se eu estou com algum tempo livre, eu ajudo. Eu ajudo o professor, ajudo a secretária. Eu saio ajudando o pessoal. Eu ajudo porque gosto de ajudar e não porque eu sou um ‘faz tudo’. Eu sou monitor!” (M1)

“Bom, como eu te falei no início, eu sou tratado como ‘Severino’. Então, faço de tudo um pouquinho. Pelo que eu percebo, as pessoas me aceitam muito bem e me auxiliam quando podem, em todas as áreas: diretor, coordenação... Graças a Deus, tenho uma relação muito boa com o pessoal, toda a equipe, com exceção de alguns professores. Mas, por exemplo, tem professores que acham que eu faço pouco. Já vieram me perguntar qual a minha função. Perguntaram para o diretor, queriam saber qual era a função do monitor na escola. Aí, eu mesmo respondi para a pessoa que ela não estava prestando atenção no meu trabalho. E o diretor me apoiou. Portanto, eu acho que faço meu trabalho (pelo menos até onde a gente pode trabalhar) muito bem feito, embora não tenha tido o treinamento. Não tenho como avaliar se era realmente aquilo, mas pelas questões, pela avaliação anual. Todo ano é cobrada a avaliação do pessoal, então a gente faz essa avaliação, dos professores, de todo o corpo humano da escola. Nas avaliações, eu nunca recebi uma nota ruim. Acho que estou fazendo um trabalho bem feito”. (M2)

“Como um reforço na ajuda com as crianças.” (M3)

“O monitor é os olhos, ouvidos e boca de todo o corpo gestor e comunidade escolar, é ele quem percebe mínimas e possíveis falhas no sistema escolar.” (M4)

Como relatado anteriormente, 50% dos monitores se queixam de serem chamados de “Severinos” ou “Faz tudo da escola”. Algumas escolas não possuem alunos com deficiência ou esses não apresentam comprometimentos que necessitem de uma assistência do monitor, sendo autônomos em suas necessidades básicas. Nessas escolas, em que a demanda é pequena, os monitores executam atividades de orientação e apoiam nos momentos de recreação e nas aulas de educação física ou acabam por fazer outras atividades de cunho administrativo.

A presença do monitor na escola de ensino regular trouxe maior segurança aos pais/responsáveis (ato evidenciado na escola em que a pesquisadora trabalha). Existe uma tensão no início do ano letivo porque os monitores são convocados sempre

depois do início das aulas. E como alguns pais sentem-se mais confortáveis com a presença dos monitores, passam a trazer seus filhos apenas quando esses já exercendo suas atividades na escola.

6.2.3.2 Percepção da contribuição da monitoria na inclusão de alunos com deficiência

Os relatos dos monitores foram muito positivos em relação às suas contribuições na inclusão dos alunos com deficiência.

“Primeiro, eu acho muito importante, porque a gente tem contato direto com todos os alunos da escola. Praticamente, em muitos casos, a gente cria um vínculo muito maior do que muitos professores tiveram. Tem alunos que se sentem muito mais à vontade com os monitores do que com os professores. Eu acho que isso é algo fundamental para a gente continuar trabalhando, e acho que também é uma ferramenta incrível para a escola [...]. Às vezes, estou sentado no intervalo, está mais tranquilo, aí sempre se sentam três, quatro alunos do lado. Eles começam a conversar, a contar a história de vida deles, e a gente ouve cada situação, cada história de aluno que a gente fica assim [...] então, acho o papel do monitor fundamental para que esse aluno se sinta mais à vontade na escola. Eu acho que esse aluno se sente à vontade na escola na hora do lazer dele, aqueles 20 minutinhos de intervalo. Isso faz muita diferença, uns 20 minutinhos só, e o aluno vai desprender de toda aquela, que é uma bagagem pedagógica”. (M1)

“Eu acho que é porque, como eu te falei, a gente não teve muitos alunos assim. Mas acredito que até agora eu tenho trabalhado bem e acredito, sim, que preciso me especializar mais na área. Eu acho que eu devo procurar saber mais. Igual eu te falei: tem pais que não aceitam e tem pais que também não sabem que o filho dele tem aquela deficiência. É... eu acho que deveria me especializar pra perceber esses detalhes [...]”. (M2)

“Uma ótima participação e ajuda para a comunidade escolar, toda escola deve ter um monitor”. (M3)

“Todos os dias é um novo desafio. Eu particularmente busco efetivar meu trabalho da melhor forma possível.” (M4)

Indubitavelmente, os monitores percebem a relevância de suas atribuições no contexto da inclusão escolar. Pelos relatos, observa-se que interagem bem com os alunos, ajudando-os em suas necessidades. Esse vínculo que se estabelece é importante para que os alunos e os pais/responsáveis se sintam seguros com a inclusão do aluno com deficiência na sala comum.

Pensando com M1, sobre o “desprender” da “bagagem pedagógica”, talvez caiba refletir sobre o assunto, especialmente na iminência do retorno às aulas em meio à pandemia da Covid-19. Nesse âmbito, conforme Silva, Bins & Roker (2020, p.133), “talvez mais do que aprendizagens ditas acadêmicas, conteudistas, os alunos neste momento precisam aprender o valor da vida, a importância do autocuidado, a importância de poderem falar de seus sentimentos, medos, angústias”.

Em outros termos, mais do que nunca, é necessário cuidar da saúde emocional das crianças e jovens, cuidar do ser humano, e “as interações socioafetivas que estabelecemos com nossos alunos com deficiência são imprescindíveis para o seu desenvolvimento” (SILVA, BINS & ROKER, 2020, p.133).

6.2.3.3 O que a escola e o município (SEDUC/CAEEDE) podem fazer para contribuir com a inclusão dos alunos com deficiência para além do que está posto?

✓ Escola

“Primeiro lugar, eu acho que capacitação e estrutura. Capacitação porque a gente tem, às vezes, uma visão limitada [...] a gente que já está na educação sabe que não é desse jeito. Só que o público externo, que não trabalha diretamente com a educação, tem a visão limitada de que o professor tem que estar preparado para tudo, o resto dos funcionários, ninguém toca no assunto. Só que é justamente o contrário. Eu acho que essa capacitação, para lidar com essas situações, tem que ser replicada para todos os setores da educação, principalmente [...] porque a todo momento a gente vai passar por situações, vai lidar com esse público e é um público diferente. E, quando eu digo diferente, não é todos que são diferentes da mesma forma; cada um diferente vai ser diferente na particularidade. Cada um vai chegar a uma diferença. Ali você vai ter que saber lidar com cada um de uma forma diferente, diferente eu acho que é a palavra que define isso. Então, acho que a capacitação tem que estar em primeiro lugar. A gente tem que estar preparado, como a gente abordou antes, tem que estar preparado para essa situação, tem que ter formação para isso. Não importa que seja um minicurso, seja um curso um pouco amplo, ou seja, vários cursos em períodos diferentes. Tem que ter capacitação no município, em relação à formação continuada dos professores ou dos profissionais, de qualquer profissional da educação, inclusive dos vigias também [...] porque o vigia é o primeiro contato que a pessoa tem quando chega à escola [...] (M1)

“Eu acho que na minha escola a gente poderia propor treinamentos mais frequentes. Não só esses de disciplinas, mas eu acho que poderia ter alguns treinamentos duas vezes por ano que é, na verdade, uma reciclagem. Porque, assim, a gente sabe que é cobrado muito pelo professor para toda essa demanda, mas o professor por si só, às vezes, não consegue ou, às

vezes, não tem vontade de procurar mesmo se qualificar. Eu acho que seria interessante a escola trazer palestras [...]”. (M2)

“Enfatizar mais o assunto com toda comunidade escolar, mais palestras sobre, principalmente, os casos que existem em cada escola. Trazendo mais informações sobre o tratamento com as deficiências: a não exclusão das crianças com deficiência, adaptações de acordo com as necessidades individuais, medidas de apoio individualizada, dar a criança o que ela precisa”. (M3)

“Buscar alternativas de instalação e efetivação de políticas públicas voltadas para esse público.” (M4)

Os monitores entendem que a qualificação é fundamental para o bom desempenho de sua atuação. Nesse sentido, 75% relatam que esperam que as escolas onde estão lotados ofereçam cursos e palestras sobre as deficiências do público que assistem. Embora, essas sejam atribuições da SEDUC/Caeede, nada impede que a escola firme parcerias ou provoque a SEDUC/Caeede, no propósito de ofertar cursos de acordo com os anseios dos monitores, uma vez que o próprio Caeede sempre tem estado aberto e se dispõe a isso.

✓ **Secretaria Municipal de Educação**

“É basicamente isso, é preparação que falta para os funcionários. Porque a secretaria de educação cobra muita coisa na escola, todo dia chega alguma coisa [...] Solicitar coisas da secretaria de educação também, estava ali do lado da diretora, então, solicitava muita coisa e pouca coisa chegava”. (M1)

“Bom, eu acredito que a secretaria deveria ser mais presente nas escolas, porque eu vejo muita cobrança em relação à parte administrativa, tem muito papel, muita exigência. Mas não vem uma pessoa pra olhar o porquê de a escola, às vezes, não estar à frente das exigências que eles pedem, porque, muitas das vezes, são pedidos que a gente consegue atender. Mas eu acho que não tem um suporte necessário. Por exemplo, aqui na minha escola tem, se eu não me engano, três ou quatro banheiros que seriam para pessoas com necessidades, só que estão todos desativados. E estava assim desde quando eu entrei. Agora, no meu quinto ano de trabalho, veio uma equipe. Sempre vem uma equipe pra fazer, ver as necessidades da escola, só que não efetiva. O que ela vem descobrir? Ah, vem descobrir que não tem uma rampa. Aí eles descobrem que não tem rampa, mas não vem ninguém pra fazer essa rampa, entendeu? Inclusive, a gente não tem rampa de acesso aqui. A gente tem um pavilhão superior e não tem rampa de acesso. Então, se por acaso tiver, como a gente já teve aqui, um aluno que quebrou o pé e não tinha como subir a escada, a gente teve que mudar a sala dele do pavilhão superior pra o pavilhão de baixo, teve que mudar a turma toda”.

“Na escola em que trabalho não existe sala multifuncional, mas existem crianças com deficiência, então, já é uma real inclusão dos alunos especiais

no convívio com os outros. Melhorias poderiam ser terapias nos horários contrários aos das aulas". (M3)

"Uma boa parte sim (A Seduc vem cumprindo com o seu papel). Redistribuir a quantidade desses alunos de forma igualitária em todas as instituições." (M4)

Os profissionais M1 e M2 apresentam a queixa de muita cobrança e pouco retorno da parte da Seduc. Destacam que a falta de estrutura persiste ano após ano, embora se tenha ciência de que a falta de estrutura faz parte, infelizmente, do sistema educacional brasileiro, o que, na verdade, é uma queixa legítima. Fato fica evidenciado no relato do M1, quando esse refere que, por falta de rampa de acesso ao pavilhão superior e para que um aluno com o pé fraturado fosse assistido, toda uma turma foi transferida para o térreo.

Dos entrevistados, apenas uma escola possui a SRM, ou seja, 25 %, o que retrata a realidade de Eunápolis, que possui apenas 13 SRM, representando 32,5% das escolas do município.

O participante M4 relata que a Seduc deveria "redistribuir a quantidade desses alunos de forma igualitária em todas as instituições". Entretanto, quando se fala em inclusão, essa forma de pensar está equivocada, pois, preferencialmente, todo aluno deve estudar próximo à sua casa, no bairro em que reside, especialmente quando tratamos de alunos com deficiência.

Acredita-se, contudo, que a forma de pensar do M4 se deva a uma alta demanda em sua escola e, nesse caso, o município deve suprir a carência de profissionais; é a escola, o município e a sociedade que deve se ajustar às necessidades do aluno com deficiência e não o contrário (Silva, 2010).

6.2.3.4 Avaliação, sugestões e críticas que possam contribuir para a melhoria da atuação da monitoria.

Esta categoria aponta sugestões e reivindicações, com a finalidade de corroborar com a reflexão e o avanço da inclusão educacional no município.

"[...] eu acho que, além dessa questão da formação que já foi falada, acho que normalmente atua mais no espaço recreativo dos alunos. E esses espaços recreativos dos alunos precisam ser adaptados, porque não é só colocar os alunos ali no quadrado, cheio de cimento e deixar 'o pau quebrar'

[...] Acho que o espaço, além dessas formações e preparação que o monitor deve ter, ele deve ser adaptado para a realidade daquele aluno [...] Eu peguei um período que tinham muitos brinquedos na escola, quando soltava esses brinquedos nas mãos desses meninos, o intervalo era outro, era uma coisa completamente tranquila, os alunos sentavam, brincavam, ficavam conversando ali e não tinha essa correria; o índice de alunos que se machucavam era pouco. (M1)

*“Sim, a gente espera que os novos monitores venham com um treinamento. Já sabendo o que é o trabalho. E que esses monitores venham antes de começar o ano letivo, porque, às vezes, a gente começa e só aparece uma pessoa depois de dois, três meses, e a escola já está funcionando [...] Não só monitoria, mas como o pessoal da limpeza, os professores... porque a gente começa faltando gente para a limpeza, professor... Então, por exemplo, **até hoje temos duas turmas que não têm professor** de língua portuguesa, que é uma das mais essenciais e matemática também [...]”. (M2)*

“Reconhecimento da nossa importância, nos dar oportunidades de aprendizados, oferecendo cursos que envolvem o mundo infantil. Quando a gente tem conhecimento, trabalhamos melhor”. (M3)

“Acredito que implementar cursos profissionalizantes, e ter um olhar mais cuidadoso com essa classe que atua de forma impecável nas escolas do nosso Município.” (M4)

Os monitores participantes da pesquisa, de forma unânime – 100%, sugerem a implementação de cursos de qualificação, seguido da estruturação das escolas e não apenas na estrutura física, visando à acessibilidade, mas também suprir as demandas de material humano antes do início do ano letivo, pois, o que é observado é que as aulas começam e depois de um, dois ou mais meses é que essa carência começa a ser suprida (BURCHERT, 2018; LOPES 2018).

O participante M4 ainda sugere um olhar cuidadoso e a valorização dos profissionais da monitoria. Lopes (2018) em sua pesquisa, evidenciou a precarização e a desvalorização do profissional de apoio, além do desvio de função. Assim, faz-se necessário refletir sobre as avaliações apresentadas pelos monitores para fortalecimento da rede de apoio e uma Educação Inclusiva eficaz.

De acordo com Silva, Bins & Roker (2020, p.132), “é um momento para (re)pensar e (re)estruturar a Educação Inclusiva no mesmo instante em que as demandas se colocam presentes”. E, para além das necessidades estruturais da Educação Especial, os profissionais da educação inclusiva precisam repensar suas práticas, essas devem estar pautadas na probidade, no compromisso com a inclusão (ORRÚ, 2017). Silva, Bins & Roker concordam com Orrú (2017), quando afirmam que:

situações que exigem a busca de um novo modo de ser e de se fazer Educação, no sentido de que precisamos atuar, levando em conta valores éticos e coletivos, superando as imensas desigualdades sociais a que estamos todos submetidos, mas, em especial, as pessoas com deficiência e suas dificuldades cotidianas de acesso e afirmação da cidadania (SILVA, BINS & ROZEK, 2020, p.132).

Esse compromisso com a educação e com a ética deve impulsionar a comunidade escolar a fazer o melhor enquanto profissionais da educação. Avançando com a inclusão que se constrói no dia a dia, nas fronteiras da educação imposta pelo sistema educacional, buscando alcançar de forma individual e efetiva os alunos com deficiência.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa traz uma reflexão sobre a Educação Inclusiva de Eunápolis. É um estudo inicial sobre a presença do monitor como suporte da Educação Especial, esse novo agente inserido no contexto educacional do Município.

Inicialmente, este estudo apresenta um recorte teórico da educação brasileira e da modalidade da EE no país, para, a partir daí, apresentar os dados da educação eunapolitana e o papel da monitoria através das percepções e experiências dos monitores participantes da pesquisa, sendo este o objetivo central deste estudo.

Além do levantamento e análise das legislações vigentes no Brasil e do referencial teórico, vale ressaltar que muitos estudos divergem sobre a atuação do profissional de apoio como auxiliar do aluno em suas necessidades básicas ou auxiliar do professor regente da sala comum. Esta pesquisa traz esse profissional como o sujeito que atua nas atividades assistenciais do aluno, como higiene, locomoção e alimentação.

Com os dados coletados foi possível fazer um mapeamento da rede municipal de ensino com dados de matrículas de antes da pandemia da Covid-19 (2019) e durante (2020), o qual revela uma redução de 51,32% das matrículas de alunos com deficiência. Ademais, a pandemia não afetou apenas as matrículas, mas a permanência e o desenvolvimento desse público, visto que os blocos de atividades não estão sendo adaptados de acordo com as especificidades do aluno com deficiência, o que, conseqüentemente, dificulta o seu avanço.

Isto posto, o cenário atual permite visualizar com mais clareza o quão longe ainda se está de uma efetiva Educação Inclusiva. Os alunos com deficiência continuam sendo os mais afetados e o será, se não houver entendimento de que a inclusão não é um modismo, mas sim um movimento, presente e constante, de dentro para fora, Orrú (2017).

Nessa lógica, segundo Silva (2010) e Corrêa (2012), apesar de muitos profissionais da educação comprometidos com a escolarização de alunos com deficiência, as barreiras ainda existem e precisam ser enfrentadas, as microrevoluções precisam ocorrer em nós e a partir de nós.

Assim sendo, a Educação Inclusiva tem um grande percurso para uma efetiva implementação, “ela reclama a probidade o tempo todo”, “ela retira a escola da zona

de conforto para que perceba que a solução não é fingir que lida bem com as diferenças” (ORRÚ, 2017, p.47).

Todavia, embora os dados nacionais demonstrem um aumento gradativo das matrículas de alunos com deficiências nas escolas regulares do país, esses indicadores não garantem a permanência desses alunos nas escolas e também não apresentam em quais condições se dá esta inclusão.

Assim, as considerações dos monitores participantes da pesquisa refletem o desafio e as dificuldades enfrentadas ao iniciarem seus trabalhos nas escolas, o receio no desenvolvimento de suas ações junto aos alunos sem possuírem uma formação específica e os avanços na conquista da segurança diante dos seus afazeres e da confiança dos alunos e pais/responsáveis.

Conforme relatos nas entrevistas, não existe uma boa articulação entre as salas comuns e de recursos junto à monitoria. Segundo M1, “o monitor com os professores tem uma boa relação, [...] só que quando envolve o trabalho, parece que são coisas muito bem divididas, parece que são coisas opostas; quando na verdade não são, a gente tá trabalhando com o público dos alunos”.

Esta separação na execução de suas atribuições dentro da Educação Especial só enfraquece suas próprias ações e a efetiva inclusão dos alunos, isso no sentido de não haver partilha de informações, elaboração de estratégias individuais e coletivas para a inclusão dos alunos com deficiência e enfrentamento das barreiras arquitetônicas, tecnológicas, atitudinais etc.

Quanto à qualificação dos monitores, percebe-se a necessidade de que a Seduc invista mais na capacitação, entendendo que o conhecimento é a base para que a prestação de serviço ao aluno com deficiência seja efetiva e de qualidade. Como sugere o participante M2, que seja verificada a possibilidade de dois encontros anuais.

Outrossim, Orrú (2017) apresenta a inclusão menor, que não é uma inclusão inferior e fraca; é uma inclusão transgressora, fecunda, que não está em evidência, mas que dá voz ao silenciado. “entendemos que é a inclusão que se faz todos os dias nos mais diversos e minúsculos espaços de aprendizagem, independente da lei maior [...], uma filosofia de vida que a minoria gera no território de uma política maior”. (ORRÚ, 2017, p.50).

Para Orrú (2017, p.56), “a inclusão menor [...] se constitui nas fronteiras, nas entrelinhas, na linha divisória, no meio da ponte, onde todos caminham, onde a natureza híbrida da condição humana se faz presente”. É nesse plano que a inclusão se constrói e se movimenta, sendo contrária a todas as formas de segregação.

Os participantes ainda usam nomenclaturas que já estão em desuso, nomenclaturas carregadas de preconceito, mas isso também poderá ser desconstruído à medida que forem realizando as capacitações e as superações no campo da Educação Inclusiva.

Os monitores participantes demonstraram em seus relatos que estão dispostos a orientações e capacitação que os ajude em suas atribuições, pois, até o momento desta entrevista, o que foi ofertado não foi suficiente para atendê-los em seus anseios.

A atuação da monitoria em assessorar os estudantes com deficiência seguramente reflete na rotina não apenas dos alunos, mas também na dos professores e da escola de forma geral. Entretanto, reuniões com alguns esclarecimentos não torna o monitor apto para o suporte necessário ao alunado assistido, o qual possui diferentes necessidades com diferentes níveis de comprometimento.

Os monitores têm assumido o compromisso de construir uma atuação que tenha alcance na rotina dos alunos assistidos por eles. A atividade complementar dos monitores, segundo Nascimento, Silva & Martins (2014), é importante na esfera emocional dos alunos, o acolhimento, o sentimento de pertencimento e segurança é fundamental para o aluno e seus pais/responsáveis no processo de inclusão.

Nesse contexto, observou-se que a atuação dos monitores, às vezes, extrapola para o campo pedagógico, conforme o relatado pelo participante M1, que conduzia o aluno com deficiência para uma sala de leitura e buscava formas para acalmá-lo e deixá-lo confortável e seguro, utilizando meios didático-pedagógicos para esse fim. Na percepção do M1, o monitor não deveria ser administrativo e sim pedagógico, visto que na sua rotina é impossível não atuar pedagogicamente.

Assim sendo, existe a possibilidade de ampliação das atribuições dos monitores para o campo pedagógico? Considerando que para atuarem no desenvolvimento pedagógico seria necessária formação na área, isso seria ganho ou perda? Ou seria necessário a ampliação das atribuições dos monitores ou contratação

de outros profissionais que atuem auxiliando pedagogicamente os alunos com deficiência? Ou ainda, se todas as escolas estivessem adaptadas com SRM, os monitores estariam excedendo em suas atribuições? Certamente, esses e outros questionamentos revelam a possibilidades de novas investigações.

À vista disso, a reflexão sobre a atuação do monitor deve alcançar todos os envolvidos na Educação Especial, inclusive o Caeede e a Seduc para que a Educação Inclusiva no município continue a avançar. As declarações dos monitores apontam alguns caminhos, eles falam de seus lugares, há propriedade e denúncia em seus discursos.

Assim, de maneira geral, os monitores avaliam suas atuações de forma positiva, mesmo com diversas dificuldades têm desempenhado seu trabalho de forma satisfatória. Almejam um maior apoio da escola e da Seduc para a realização de suas atribuições, objetivando uma educação inclusiva eficiente e, principalmente sendo aprendentes nesta jornada do contínuo (re)inventar da inclusão.

No momento em que concluo o fechamento desta dissertação, notícias nas mídias, apontam a postura do atual ministro da educação, Sr. Milton Ribeiro, que em entrevista afirmou que crianças com determinado grau de comprometimento se torna “impossível a convivência”. Embora recentemente o STF tenha suspenso a eficácia do Decreto nº 10.502/2020, conforme relatado no capítulo 3, subtítulo 3.2, o discurso do ministro demonstra que no atual governo tudo é muito incerto e a Educação Inclusiva continua ameaçada com um possível retorno de escolas e salas especiais.

Por fim, espera-se que este estudo traga contribuições no processo da inclusão escolar dos alunos com deficiência da rede regular de ensino, fomentando reflexões e novas diretrizes que possam corroborar com a inclusão, permanência e bem-estar dos estudantes com deficiência do município.

REFERÊNCIAS

ALVES, Washington Lair Urbano. **A história da educação no Brasil**: da descoberta à lei de Diretrizes e Bases de 1996. Lins, 2008.

ALVES, M. M. C.; LISBOA, D. de O.; LISBOA, D. de O. A construção de escolas inclusivas. **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade** set/2010. ISSN 1982-3657.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95-103, 16 out. 2013.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAUJO, Denize Arouca; LIMA, Elenice D. R. R. Dificuldades enfrentadas pelo cuidador na inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 27, n. 3, dez. 2011, p. 281-304.

BASTOS, Cleber; BATISTA, Jessica; KELLEN, Maria Alice. Percepção urbana: um estudo sobre a cidade de Eunápolis. **História de Eunápolis**, 2015. Disponível em: <<http://historicodeeunapolis.blogspot.com/2015/10/historia-de-eunapolis.html>>. Acesso em: 15 out. 2019.

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.4, p.673-688, Out.-Dez., 2020.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2006. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006, 56 p.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e da outras providencias**. Brasília, 2011.

_____. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 2017.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Eunápolis-Bahia**. 2014. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/bahia/eunapolis.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2019.

_____. **Manual de orientação**: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 7 out. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica.** Brasília: MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Brasília: MEC/SEMESP, 2020. 124p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/modalidades-especializadas-de-educacao>>. Acesso em: 16 set. 2020.

BURCHERT, Amanda. **O profissional de apoio no processo de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Público Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2018.

CARNEIRO, Maristela. **História da educação.** Curitiba: IESDE Brasil, 2017.

CARVALHO, Laerte Ramos. **As reformas pombalinas da instrução pública.** São Paulo: Saraiva/Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

CORRÊA, M. A. M. **A Educação Especial após 1950:** educação especial em tempos de inclusão. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2012, v. 1, p. 51-66.

_____. **Marcos históricos internacionais da educação especial até o século XX: educação Especial em Tempos de Inclusão.** 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2012, v. 1, p. 67-90.

COSTA, Ana Maria Nicolaci. Impactos psicológicos do uso de celulares: uma pesquisa exploratória com jovens brasileiros. In: **Revista Teoria e Pesquisa.** v. 20 n. 2, p. 165-174, maio-ago. 2004.

COSTA... do Descobrimento – BA. **Perfil Territorial.** Disponível em: <http://sit.mda.gov.br/download/caderno/caderno_territorial_179_Costa%20do%20Descobrimento%20-%20BA.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2020.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição.** 5. ed. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1992.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001, p. 136-161.

DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002.

DRABACH, N. Gestão gerencial: a resignificação dos princípios da gestão democrática. 2011. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25, CONGRESSO ÍBERO AMERICANO DE POLÍTICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2. São Paulo. **Anais...** São Paulo: Anpae, 2011. v. 11. p. 1-14.

FALEIROS, Fabiana [et. al]. Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégias de coleta de dados em estudo científico. In: **Revista Textos e Contextos**. ISSN 0104-0707 online, vol. 25, n.4, Florianópolis, 2016, p. 1-6.

FERREIRA, W. B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FONSECA, Manoela. **Das políticas públicas de inclusão escolar à atuação profissional de apoio/monitor**. 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria-RS, 2016.

FONSECA, Manoela; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. A atuação do profissional de apoio/monitor na rede privada de ensino. **XI ANPED**, Reunião Científica Regional da ANPED, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_MANOELA-DA-FONSECA-FABIANE-ROMANO-DE-SOUZA-BRIDI.pdf Acesso em: 06/06/2020.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FRAGELLI, Patrícia Maria. **A proposta política de um município para a inclusão escolar**: um tema, vários olhares. Tese (Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP, p. 178. 2006.

FUSINATO, Claudia Vanielle; KRAEMER, Celso. A invenção histórica da escola e escolarização no Brasil. **2013**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11. Curitiba **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 23 a 26/09/2013.

GARCIA, D. I. B. & FAVARO, N. A. L. G. (2020). Special Education: public policies in Brazil and current trends. **Research, Society and Development**. 9(7):1-29. e184973894.

GHIGGI, Gomercindo. Paulo Freire e o conceito de autoridade em programas de formação de professores. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2001. p. 151-170.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas da educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

GOULART, Íris. Estudos exploratórios em psicologia organizacional e do trabalho. In: GOULART, Iris Barбора; SAMPAIO, Jader dos Reis (Orgs.). **Psicologia do trabalho e gestão de recursos humanos: estudos contemporâneos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JAPECANGA, Alaíde Pereira. A democratização das relações de trabalho na escola pública básica. In: **Revista ORG & DEMO**. v. 1 n. 1, p. 41-49, 2010.

LAGO, Danúsia Cardoso. **Reflexos da política nacional de inclusão escolar no Município-polo de Vitória da Conquista/Bahia**. Dissertação (Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP, p. 168, 2010.

LAGO, Danúsia Cardoso. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no Coensino em dois Municípios**. 229 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2014.

LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas latinoamericanas. **Colección Sur Sur**, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005.

LEITE, M. L. M. (1). A Roda de Expostos: o óbvio e o contraditório da instituição. **Resgate - Revista Interdisciplinar de Cultura**, v. 2, n. 2, p. 66-75, jul./dez. 1991.

LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. Dissertação (Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP, p. 169, 2018.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1969.

MACEDO, Jussara Marques. Reforma Gerencial do Estado e seus impactos na gestão do trabalho docente. 2016. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 18. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2016.

MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. **Formação de educadores e a construção da escola inclusiva**. Dourados – MS: Ed. UFGD, 2013. 79p.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil**. Coordenação Cassandra Ribeiro Joye. - 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MENDES, Conrado Moreira. A pesquisa on-line: potencialidades da pesquisa qualitativa no ambiente virtual. **Revista Digital Hipertextus**. ISSN: 1981-6081, n.2, Jan 2009, p. 1-9.

MENEZES, Afonso Henrique Novaes [et al]. **Metodologia científica: teoria e aplicação na educação a distância**. Petrolina-PE, 2019. 83 p., Livro digital.

MONTEIRO, Aida; PIMENTA, Selma Garrido. **Educação em direitos humanos e formação de professores (as)**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NASCIMENTO, Maria Isabel M.; NASCIMENTO, Manoel N. M. A escola pública: considerações a partir da divisão social do trabalho. In: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 34, p.223-233, jun.2009.

NASCIMENTO, Maria Santa Borges do. et al. O papel do monitor como facilitador da aprendizagem do aluno com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: o que dizem os coordenadores pedagógicos? **Anais I CINTEDI [...]** Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/9037>>. Acesso em: 12/07/2021.

NOVA POLÍTICA Nacional de Educação Especial segrega crianças com deficiências. 05/10/2020. **ANDES Sindicato Nacional**. Disponível em: < <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/nova-politica-nacional-de-educacao-especial-segrega-criancas-com-deficiencia1>>. Acesso em: 02 dez. 2020.

NUNES, P. P. C.; Leonardo Guedes. A educação durante o período do Estado Novo. **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, p. 1040-1049, 2003.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PEREIRA, Roger. Estado não pode determinar o que é melhor para a pessoa com deficiência. **Jornal Gazeta do Povo**. 23/02/2020. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/flavio-arns-estado-deficiencia-educacao-especial/>> Acesso em: 25 fev. 2020.

POKER, Rosimar Bortolini; CARDOSO, Bruna Caroline. O cuidador na escola inclusiva: estudo de uma rede municipal de ensino do interior do estado de São Paulo. 2017. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4. João Pessoa, **Anais...** João Pessoa: Conedu. v. 1, 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano (Org.). **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMALHO, Dalila. **Conceitos e procedimentos de validação de pesquisa qualitativa e sua utilização na pesquisa de mercado**. Monografia (Escola de Comunicações e Artes) - Universidade de São Paulo. São Paulo-SP, p. 57. 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930 a 1973**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RESUMO TÉCNICO...Censo da Educação Básica 2019. **INEP-MEC**. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6874720>. Acesso em: 18 abr. 2020

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão - Revista da Educação Especial**, Brasília, p. 7-18, out. 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa [et al.]. **Construindo as epistemologias do Sul: antologia essencial**. v. II: Para um pensamento alternativo de alternativas. CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2018.

SANTOS, Elizabeth Junqueira. **O auxiliar de apoio ao educando na inclusão da criança com deficiência**. Belo Horizonte. TCC (Especialização) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, jan./abr. 2007, p. 152-165.

SILVA, Aline. **Educação Especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibpex, 2010.

SILVA, K. W. da, BINS, K. L. G., & ROZEK, M. (2020). A educação especial e a covid-19: aprendizagens em tempos de isolamento social. **Educação**, 10(1), 124–136.

SOUZA, José dos Santos. Elementos teóricos para uma análise da reforma gerencial na gestão do trabalho escolar. 2016. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 18. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2016. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. In: **Physis - Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. In: **Lua Nova - Revista de Cultura e Política**. São Paulo, v. 1, n. 4., mar. 1985.

VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannonica, v. 6, p. 68-96, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VERBI Software (2019). **MAXQDA2020 Online Manual**. Retrieved from maxqda.com/help-maxqda/welcome.

XAVIER, Vanessa Oliveira. **A inclusão da pessoa com deficiência na escola regular**. 2012. Disponível em: < <http://www.arcos.org.br/artigos/a-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia-na-escola-regular/>>. Acesso em: 9 mar. 2020.

APÊNDICE A – Questionário

Universidade Federal do Sul da Bahia
Programa de Pós-Graduação em Estado e
Sociedade - PPGES

Aluna: Eliane Soares da Cunha Santos
Orientadora: Eliana Póvoas

Prezado (a) monitor (a), o questionário faz parte da pesquisa intitulada “**O papel da monitoria na inclusão de estudantes com deficiência na rede municipal de ensino na cidade de Eunápolis - BA**”, cujos dados estão disponibilizados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE - assinado pela pesquisadora e por você. O questionário tem por objetivo à identificação pessoal e profissional dos participantes da pesquisa, lembrando que a identificação do participante será preservada conforme critérios éticos estabelecidos no TCLE. Qualquer dúvida entrar em contato com a pesquisadora.

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA MONITORIA

1. Nome:

2. Idade: _____
3. Gênero: _____
4. Escolaridade
5. Há quanto tempo trabalha como monitor?
6. Escola em que trabalha: _____
7. Já havia tido contato com educação inclusiva?
8. Passou por algum treinamento para exercer a função de monitor?
9. Qual a sua carga horária de trabalho semanal?
10. Qual o vínculo empregatício?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade - PPGES

Aluna: Eliane Soares da Cunha Santos
Orientadora: Eliana Póvoas

Roteiro de entrevista semiestruturado para monitores

Esta entrevista será realizada com a finalidade de coletar dados para pesquisa cujo tema é a **“O papel da monitoria na inclusão de estudantes com deficiência na rede municipal de ensino na cidade de Eunápolis - BA”** e o objetivo é analisar e compreender o papel e as funções da monitoria na e para a construção de estratégias voltadas à inclusão de estudantes com deficiência nas escolas da rede municipal.

SOBRE O TRABALHO COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA:

1. Gostaria que você descrevesse sua rotina diária como monitor.
2. Você precisou em algum momento acompanhar o aluno em sala de aula? Em quais situações? Qual tipo de acompanhamento é feito por você na sala de aula? Considera que é sua função essa atividade?
3. Os alunos assistidos por você, conversa e interage com você? Como se dá esta relação no dia a dia? Qual o tipo de deficiência eles possuem?
4. Na escola em que você trabalha há algum espaço e tempo para debates sobre a inclusão e os avanços pedagógicos e de autonomia dos alunos com deficiência (Direção, coordenação, professores, monitores e demais funcionários da educação)?
5. Há algum momento coletivo (interação/trabalho/estudo de caso) entre os monitores e os professores da sala comum e os professores da sala de recursos multifuncionais? Como isso ocorre?
6. Durante o desenvolvimento do trabalho com os alunos com deficiência você encontrou dificuldades na prática de suas funções? Quais? Como você lidou com elas?

7. Você presenciou alguma vez na escola em que trabalha, algum aluno com deficiência sofrer uma situação de preconceito na escola? Qual situação? Por parte de quem (professor – alunos – funcionários da escola – pais dos alunos)? Como a escola enfrentou a situação?
8. Na sua opinião, qual o papel do monitor no processo de inclusão dos alunos com deficiência? Existem outras possibilidades de atuação?

SOBRE AS AÇÕES DESENVOLVIDAS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SMED E O CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE EUNÁPOLIS - CAEEDE:

1. Passou por alguma formação pela Smed/Caeede para exercer a função?
2. Caso tenha participado de algum curso de capacitação, como avalia o curso de capacitação sobre inclusão escolar, oferecido pela Secretaria de Educação, através do CAEEDE (cursos, palestras, seminários, formação em serviço, cursos de extensão, oficinas, etc.)?
3. Que tipo de apoio a Smed, por meio do Caeede, oferece aos monitores com objetivo de ajudá-los no desempenho de suas funções? Você já recebeu esse tipo de apoio? Qual (is)? Foram suficientes?
4. Pra você, o que significa qual o significado do Caeede?
5. A escola recebe algum tipo de assessoria ou acompanhamento para auxiliar todo o trabalho relacionado à educação inclusiva? Como você percebe esse trabalho?

AVALIAÇÃO. SUGESTÕES. CRÍTICAS. DESEJOS E PROJETOS DE VIDA:

1. Para você, como os demais funcionários veem o monitor (Direção/coordenação/ Professores/Alunos/Pais e comunidade)?
2. Como você avalia a relação dos professores da sala regular e da sala multifuncional com os monitores?
3. Na sua opinião, há algo que a escola pode fazer para contribuir com a inclusão dos alunos com deficiência, além do que está posto?

4. Como você percebe a contribuição do seu trabalho como monitor na inclusão de alunos com deficiência? E como você avalia seu trabalho no que diz respeito à inclusão escolar?
5. No que diz respeito ao papel do Município, você acha que a SMED vem cumprindo com seu dever no que se refere à política de inclusão desses alunos na sala de aula comum? Quais melhorias a SMED/CAEEDE poderia implementar no sentido de avançar a política de inclusão escolar na rede municipal de ensino? Comente sobre isso.
6. Críticas, sugestões, reivindicações e comentários que possam contribuir para a melhoria da atuação da monitoria.

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
DIRETORIA DE GESTÃO ACADÊMICA
DIRETORIA DE PESQUISA, CRIAÇÃO E INOVAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao profissional da monitoria participante da pesquisa;

Meu nome é Eliane Soares da Cunha Santos, sou Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Estado e Sociedade da Universidade Federal de Sul da Bahia – UFSB e minha orientadora é a Professora Dra. Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito. O Sr/Sra está sendo convidado(a) a participar de um Projeto de Pesquisa intitulado **“O papel da monitoria na inclusão de estudantes com deficiências na rede municipal de ensino da cidade de Eunápolis – Bahia”**.

Os monitores são os mais novos profissionais da educação inclusiva e fazem parte do quadro de funcionários do município desde 2015, assim, este estudo tem como objetivo compreender o papel e as funções da monitoria na construção de estratégias que favoreçam a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas da rede municipal de Eunápolis – Bahia. Se o Sr/Sra aceitar participar, as respostas obtidas poderão contribuir para o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência na rede pública municipal e favoreça a formação de novas diretrizes que permeiam a política de inclusão escolar.

O critério de escolha para fazer parte desta pesquisa foram: a) possuir 18 anos ou mais, b) atuar como monitor na educação pública do município, c) possuir experiência na monitoria de no mínimo um ano, d) ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Considerou-se critérios de *exclusão*: a) atuar como monitor em outros setores, b) desistir da pesquisa após ter assinado o TCLE, c) profissionais que estejam

respondendo algum processo administrativo, d) profissionais que estejam em afastamento ou licença.

Ao aceitar colaborar com esta pesquisa, o participante irá: a) responder um questionário de identificação e b) participar de uma entrevista que seguirá um roteiro de questões que abarcam: as funções desenvolvidas pelos monitores; a educação especial no município e uma análise crítica sobre as condições necessárias para uma inclusão escolar efetiva na rede municipal.

Esta fase da pesquisa (pesquisa de campo) se dará de forma virtual, em plataforma que permite gravar as reuniões, as falas serão transcritas e submetidas a análise. Os encontros serão coletivos e individuais, sendo o primeiro encontro coletivo, oportunidade para os participantes se conhecerem, o estudo ser apresentado de forma mais detalhada e esclarecer quaisquer dúvidas. Informar que seus nomes serão mantidos em sigilo e que os mesmos poderão desistir de sua participação a qualquer momento sem nenhum ônus, na ocasião será agendado as entrevistas individuais, que terão a duração de aproximadamente 40 minutos cada. Os resultados desta pesquisa serão analisados e publicados, mas garantimos que sua identidade e privacidade serão preservadas, somente a pesquisadora e sua orientadora terão acesso a elas.

Esse projeto de pesquisa com seres humanos será conduzido por meio de um questionário e uma entrevista semiestruturada que não oferecem riscos à integridade física das pessoas, mas entende-se que sempre existe a possibilidade de a entrevista provocar algum desconforto. Pode ocorrer receio de participar por medo de retaliação hierárquica ou de colegas de trabalho por acreditarem que irão expor suas atuações ou ainda falta de condições de trabalho, dentre outras possibilidades, entretanto, asseguramos aos candidatos total sigilo de seus nomes, somente a pesquisadora e sua orientadora terão acesso a esta informação. Para salvaguardar os participantes e visando minimizar possíveis prejuízos, os horários de encontros serão de acordo com suas agendas, para não interferir em sua jornada de trabalho ou rotina doméstica e social. Não haverá gastos com transporte, visto que os encontros se darão por plataforma virtual, poderá ocorrer gastos em uso de internet com dados móveis, neste caso, se necessário, a pesquisadora irá cobrir tais despesas para não onerar o participante e a pesquisa transcorrer de forma fluida. Além disso, como já informado, a pesquisa será desenvolvida em ambiente virtual, proporcionando aos participantes maior segurança e conforto. Caso você, por alguma razão não prevista, tenha gastos decorrentes da pesquisa, será ressarcido pela pesquisadora responsável pelo o estudo.

O participante receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal. Para qualquer outra informação ou tirar qualquer dúvida, o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no seguinte endereço: Rua Cristóvão Colombo, 1600 – Minas Gerais – Eunápolis – BA. CEP: 45828-270 (endereço profissional), pelo telefone (73) 98136-0648 (telefone pessoal), E-mail: luzdosol.1980@gmail.com (email pessoal) ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Sul da Bahia – CEP/UFSB, Avenida Getúlio Vargas, nº 1732 A, Bairro Monte Castelo, Teixeira de Freitas, Bahia, CEP - 45996-108, Teixeira de Freitas, Bahia, telefone – 3291-2089. O e-mail do CEP/UFSB é: cep@ufsb.edu.br.

Eliane Soares da Cunha Santos

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, fui informado sobre o estudo que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Declaro que concordo em participar da pesquisa e estou ciente de que minha participação é voluntária, podendo solicitar o desligamento a qualquer momento e que a minha identidade será preservada. Alego que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e autorizo a gravação em vídeo ou áudio da entrevista nos horários previamente agendado para a realização da pesquisa **“O papel da monitoria na inclusão de estudantes com deficiências na rede municipal de ensino da cidade de Eunápolis – Bahia”**. Estou ciente que uma via desse Termo será entregue a mim, após meu aceite.

Eunápolis-BA, 01 de julho de 2021.

Assinatura ou impressão datiloscópica do/da monitor (a) participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador responsável

ANEXO A – Folha de rosto enviado ao Comitê de Ética



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: O papel da monitoria na inclusão de estudantes com deficiências na rede municipal de ensino da cidade de Eunápolis - Bahia.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 5			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: ELIANE SOARES DA CUNHA SANTOS			
6. CPF: 989.367.005-53		7. Endereço (Rua, n.º): JEQUITINHONHA 74 MINAS GERAIS EUNAPOLIS BAHIA 45828282	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 73981360648	10. Outro Telefone:	11. Email: luzdosol.1980@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <p>Data: <u>02 / 12 / 2020</u> <u>E. Santos</u> Assinatura</p> <p style="text-align: right;"><i>matrícula: 2019100425</i></p>			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA		13. CNPJ: 18.560.547/0001-07	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (71) 3283-7440		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: <u>Luiz Antônio Silva Araujo</u> CPF: <u>410.316.366-68</u></p> <p>Cargo/Função: <u>Decano Pró Tempore do CFCHS</u></p> <p>Data: <u>10 / 12 / 2020</u> <u>Luiz Antônio Silva Araujo</u> Assinatura</p> <p style="text-align: center;"><small>Luiz Antônio Silva Araujo Decano do CFCHS/UFESB Siapre 11522711</small></p>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO B – Parecer do comitê de ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
SUL DA BAHIA - UFSB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O papel da monitoria na inclusão de estudantes com deficiências na rede municipal de ensino da cidade de Eunápolis - Bahia.

Pesquisador: ELIANE SOARES DA CUNHA SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 44580220.0.0000.8467

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.802.719

Apresentação do Projeto:

Esta proposta de pesquisa busca investigar as potencialidades e os limites da monitoria no processo de inclusão de estudantes com deficiência nas escolas da rede municipal de Eunápolis/BA. O/a monitor/a é um novo ator no ambiente escolar, introduzido por concurso público municipal em 2015 com a finalidade de assistir os estudantes com deficiência em suas necessidades básicas. Este projeto objetiva analisar as possibilidades de atuação, como a monitoria tem contribuído para inclusão dos estudantes com deficiência. Refletir as políticas públicas voltadas para a educação especial até chegar à monitoria como suporte para a inclusão. Será uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, por ser um estudo inicial, de base, da qual participarão as pessoas que atuam na monitoria. Os procedimentos de coletas de dados consistirão em entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionários e análise dos dados coletados. Busca-se conhecer melhor os limites e possibilidades da atuação dos profissionais da monitoria na perspectiva da comunidade escolar.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

Compreender o papel e as funções da monitoria na e para a construção de estratégias que favoreçam a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas da rede municipal de Eunápolis – BAHIA

Endereço: Avenida Getúlio Vargas, nº 1732 A

Bairro: Bairro Monte Castelo

CEP: 45.996-108

UF: BA

Município: TEIXEIRA DE FREITAS

Telefone: (73)3291-2089

E-mail: cep@ufsb.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
SUL DA BAHIA - UFSB**



Continuação do Parecer: 4.802.719

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Orçamento: Ok (financiamento próprio)

Termo de Anuência- OK

Currículo dos pesquisadores: Ok

Folha de Rosto: Ok

TCLE: Ok (atualizado)

Cronograma: Ok (atualizado)

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram sanadas nesta versão:

Metodologia: foi justificado o número amostral, apontado o método/critério de agrupamento dos dados, indicado como será realizado o convite aos participantes da pesquisa, bem como a forma de envio do link para a resposta ao questionário de identificação e o modo de envio do TCLE aos participantes.

Riscos: foram incluídas, de forma detalhadas as estratégias de minimização dos riscos.

Cronograma: foi atualizado.

Critério de inclusão: foram esclarecidos os critérios que serão utilizados.

Critério de exclusão: foram apresentados critérios de exclusão que satisfatórios.

Considerações Finais a critério do CEP:

Nesse momento de pandemia, as dúvidas deverão ser sanadas diretamente com o CEP/UFSB apenas pelo email institucional (cep@ufsb.edu.br)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES BÁSICAS DO PROJETO_1675422.pdf	07/05/2021 17:30:03		Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	07/05/2021 17:25:46	ELIANE SOARES DA CUNHA SANTOS	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	07/05/2021 17:25:35	ELIANE SOARES DA CUNHA SANTOS	Aceito

Endereço: Avenida Getúlio Vargas, nº 1732 A

Bairro: Bairro Monte Castelo

CEP: 45.996-108

UF: BA

Município: TEIXEIRA DE FREITAS

Telefone: (73)3291-2089

E-mail: cep@ufsb.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
SUL DA BAHIA - UFSB



Continuação do Parecer: 4.802.719

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	07/05/2021 17:24:55	ELIANE SOARES DA CUNHA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.pdf	07/05/2021 17:24:28	ELIANE SOARES DA CUNHA SANTOS	Aceito
Outros	TermodeAnuenciaSMECE.pdf	11/03/2021 20:28:19	ELIANE SOARES DA CUNHA SANTOS	Aceito
Outros	CurriculoPovoas1.pdf	25/02/2021 11:26:41	ELIANE SOARES DA CUNHA SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	11/12/2020 12:23:14	ELIANE SOARES DA CUNHA SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TEIXEIRA DE FREITAS, 24 de Junho de 2021

Assinado por:
RAFAEL ALEXANDRE GOMES DOS PRAZERES
(Coordenador(a))

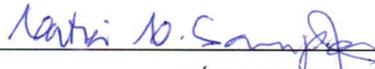
Endereço: Avenida Getúlio Vargas, nº 1732 A
Bairro: Bairro Monte Castelo **CEP:** 45.996-108
UF: BA **Município:** TEIXEIRA DE FREITAS
Telefone: (73)3291-2089 **E-mail:** cep@ufsb.edu.br

ANEXO C – Termo de Anuência



TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa de Mestrado intitulado “**O papel da monitoria na inclusão de estudantes com deficiência na rede municipal de Eunápolis**”, que será realizada pela pesquisadora **Eliane Soares da Cunha Santos**, sob a coordenação e a responsabilidade da Prof(a). Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito, do Setor/Departamento de Pós-Graduação Estado e Sociedade, da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB – *Campus* Sógenes Costa/Porto Seguro, o qual terá o apoio desta Instituição.



Cátia Cruz Sampaio
Secretária Municipal de Educação
Decreto 9.758/2021

CÁTIA CRUZ SAMPAIO
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE EUNÁPOLIS/BA