

VIVÊNCIAS DA INCLUSÃO ESCOLAR: UMA ETNOGRAFIA DA ATUAÇÃO DOS MONITORES DE INCLUSÃO DO COLÉGIO MARISTA CHAMPAGNAT

Natália Maluf da Rosa¹
Fernanda Bittencourt Ribeiro²

RESUMO

Este estudo, realizado entre os anos de 2022 e 2024, é fruto de um trabalho de conclusão de curso (TCC) em Licenciatura em Ciências Sociais e investiga a atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar de estudantes público-alvo da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008). A pesquisa explora os sentidos e desdobramentos da prática dos chamados monitores de inclusão no Colégio Marista Champagnat, uma escola de Educação Básica da rede privada do município de Porto Alegre, analisando a implementação das diretrizes legais sobre inclusão escolar no contexto da instituição. Como parte do processo investigativo, foram utilizados métodos como revisão bibliográfica, análise documental e etnografia, considerando que a autora é monitora de inclusão na escola. Também foram realizadas entrevistas com monitores de inclusão dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da escola. O estudo, sob uma perspectiva antropológica, destaca como a falta de clareza nas legislações sobre o papel desse profissional, à luz dos Estudos Sociais da Deficiência, dinamiza-se em práticas diversas nas escolas regulares, gerando diferentes concepções sobre sua identidade e atuação. A análise revelou que a Rede Marista entende o papel desse profissional como uma presença mediadora entre estudante e comunidade escolar, sendo que no Champagnat, essa atuação se configura como uma prática complementar aos processos educativos, com duas dimensões principais: a dimensão do cuidado e a dimensão pedagógica. A primeira envolve apoio no deslocamento, higiene, alimentação e bem-estar dos estudantes, além de intervenções para o manejo comportamental e emocional, ajustando-os às normas tácitas da convivência social no espaço escolar. A segunda, embora seja atribuída exclusivamente ao professor pelas legislações, se manifesta na prática dos monitores à medida que oferecem suporte às atividades acadêmicas dos estudantes e orientam as práticas docentes, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para a inclusão escolar.

Palavras-chave: Profissional de apoio à inclusão escolar, Monitor de inclusão, Políticas de inclusão escolar, Educação Inclusiva, Autoetnografia.

INTRODUÇÃO

Em 2022, iniciei minha atuação como monitora de inclusão no Colégio Marista Champagnat e, desde então, passei a trabalhar diretamente com estudantes com

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Bolsista CAPES, nataliamalufdarosa@gmail.com;

² Professora orientadora: Doutora em Antropologia Social pela École des Hautes Etudes en Sciences Sociales - EHESS/Paris e Professora Adjunta dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, feribeiro@puccrs.br.



necessidades educativas específicas³, especialmente estudantes com deficiência ou no transtorno do espectro autista. Dessa experiência, em 2024, desenvolvi meu trabalho de conclusão de curso intitulado “Práticas de Inclusão Escolar: Uma (auto)etnografia da atuação dos monitores de inclusão do Colégio Marista Champagnat, do Município de Porto Alegre - RS”, cujo produto servirá de ponto de partida para o presente artigo.

Para investigar as práticas dos monitores de inclusão⁴, adotei uma abordagem etnográfica, articulando observações sistemáticas, registros de campo e entrevistas com os profissionais, além da minha própria experiência enquanto profissional de apoio. No total, foram realizadas 11 entrevistas com monitores dos Anos Finais e Ensino Médio⁵. Nesse trabalho de conclusão, busquei investigar os sentidos e desdobramentos da prática dos monitores, no campo chamados de monitores de inclusão, na e para a referida escola, a partir da minha vivência enquanto profissional de apoio⁶. O meu objetivo, então, foi fazer essa investigação analisando a materialização das diretrizes legais sobre inclusão escolar no contexto da instituição, focalizando nas práticas que vão emergindo no cotidiano.

Atualmente, no curso de Mestrado em Educação, pretendo dar continuidade a essa pesquisa, aprofundando a compreensão das práticas cotidianas desses profissionais, mas a partir da relação de cuidado que se estabelece entre monitor e estudante. Para isso, busco estabelecer um diálogo entre o conceito pedagógico de cuidado-educativo e a noção de cuidado presente na antropologia, articulando ambos como uma ferramenta

³ O termo necessidades educativas específicas (NEEs) refere-se a estudantes que requerem atenção diferenciada em sua trajetória escolar devido a deficiências, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação ou transtornos de aprendizagem, como dislexia, discalculia, disgrafia e TDAH. Neste trabalho, o uso do termo abrange esses grupos, incluindo ainda estudantes com transtornos psiquiátricos.

⁴ No campo estudado, os profissionais que desempenham funções de apoio aos estudantes com necessidades educativas específicas são localmente chamados de monitores de inclusão. Para fins deste artigo, adotarei esse termo por ser o mais próximo da prática empírica, embora na literatura e nas políticas educacionais também sejam encontrados outros termos, como profissional de apoio, agente educacional ou simplesmente monitor.

⁵ Para preservar o anonimato dos participantes da pesquisa, os nomes reais dos monitores de inclusão foram alterados. Nos trechos do texto, eles são identificados por códigos alfanuméricos, como M1, M2, M3, etc.

⁶ A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), começam a surgir referências oficiais ao profissional responsável por prestar apoio à inclusão escolar. Nos anos seguintes, diferentes documentos legais passaram a adotar distintas nomenclaturas para designar esse papel: “cuidador ou monitor” (2008), “outros profissionais da educação que atuam como apoio” (Resolução nº 04/2009), “profissionais de apoio” (Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010), “acompanhante especializado” (Lei nº 12.764/2012 e Decreto nº 8.368/2014) e, posteriormente, “profissionais de apoio escolar” (Lei nº 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência). De modo geral, nesses documentos, o profissional de apoio à inclusão escolar é aquele que oferece suporte individualizado ou coletivo a estudantes público-alvo da Educação Especial, contribuindo para a acessibilidade, a autonomia e a participação desses educandos nas atividades escolares. (LOPES & MENDES, 2023)



analítica capaz de compreender como o acompanhamento desenvolvido pelos monitores se configura como uma prática relacional e situada, que desafia as fronteiras tradicionais entre educar e cuidar no contexto escolar.

Dessa forma, o artigo organiza-se em duas partes principais: na primeira, retomo os principais resultados e reflexões provenientes do Trabalho de Conclusão de Curso, destacando as práticas observadas e os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Na segunda parte, proponho um diálogo inicial entre esses achados e as perspectivas teóricas sobre o cuidado, delineando as questões que orientam a pesquisa de mestrado em andamento. Com isso, pretendo contribuir para o debate e os estudos sobre a inclusão e o cuidado no contexto escolar, evidenciando práticas pedagógicas, relacionais e de cuidado que extrapolam diretrizes formais e revelam invenções cotidianas que sustentam a inclusão escolar.

A emergência da figura do profissional de apoio à inclusão escolar

A criação de políticas e documentos nacionais e internacionais que reconhecem a pessoa com deficiência como sujeito de direitos, especialmente no campo educacional, possibilitou o surgimento do profissional de apoio à inclusão escolar, conhecido como monitor de inclusão. Esse processo, segundo Ramos e Lockmann (2023), ocorre a partir da articulação entre três movimentos interdependentes: a educação como direito humano, o direito à escolarização e o direito à inclusão com apoio. Esses princípios foram incorporados às políticas públicas, estabelecendo as bases legais e institucionais da inclusão educacional contemporânea e definindo a necessidade de novos profissionais que garantam o acesso efetivo à aprendizagem.

O reconhecimento da educação como um direito humano se fortaleceu por meio de declarações internacionais da Organização das Nações Unidas e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, como as de 1971 e 1975, além da Declaração de Jomtien de 1990, que incluíram as pessoas com deficiência na agenda política global. Esses documentos vincularam educação e cidadania, ressaltando que o acesso à escola é condição para a inserção social e o desenvolvimento humano. A partir da Declaração de Jomtien, a educação passou a ser entendida como instrumento de transformação social, demandando reestruturação curricular, investimento em recursos e ampliação da participação familiar e comunitária. Esse movimento culminou, posteriormente, na criação de políticas voltadas à universalização da educação e na



valorização de profissionais como o monitor de inclusão, essenciais para a efetivação do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Declarações posteriores, como as de Salamanca (1994) e Dakar (2000), consolidaram o paradigma da inclusão, defendendo a aprendizagem conjunta de todos os alunos em escolas regulares e impulsionando estratégias e recursos de apoio. No Brasil, documentos como a Constituição Federal de 1988, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) reforçaram essa perspectiva, instituindo instrumentos como o Atendimento Educacional Especializado, as Salas de Recursos Multifuncionais e o Plano Educacional Individualizado. Essas políticas também regulamentaram a presença do profissional de apoio, cuja função é auxiliar estudantes em atividades pedagógicas e de vida diária. Contudo, ainda há indefinições quanto à formação e ao perfil desses profissionais, o que gera práticas variadas e desiguais no campo educacional - um aspecto que motiva a reflexão sobre o papel e os potenciais inventivos dos monitores de inclusão no contexto do Colégio Marista Champagnat.

A Rede Marista e a inclusão escolar: situando a instituição, recursos e sujeitos

A Rede Marista tem origem no Instituto Marista, fundado em 1817 na França por Marcelino Champagnat, com o propósito de oferecer educação e evangelização a crianças e jovens em situação de vulnerabilidade. No Brasil, consolidou-se como uma instituição filantrópica sem fins lucrativos, atuando em educação, saúde e assistência social com base em princípios cristãos e alinhamento às políticas públicas de garantia de direitos. A trajetória da Rede se aproxima da história da educação de pessoas com deficiência no país, historicamente marcada pela atuação de instituições confessionais e assistenciais diante da ausência de políticas públicas efetivas de inclusão escolar.

Com a institucionalização da Educação Especial em 1994, o Estado brasileiro manteve as instituições filantrópicas como principais responsáveis pela execução dos serviços especializados, consolidando uma lógica de terceirização da inclusão. A partir de 2008, com a PNEEPEI, passou-se a priorizar a inclusão nas escolas regulares, o que impulsionou o Instituto Marista a reconfigurar sua missão educacional, incorporando a inclusão como parte central de seu compromisso. Essa mudança levou a Rede Marista a elaborar documentos orientadores, como o Projeto Educativo do Brasil Marista (2010) e as Diretrizes da Educação Inclusiva na Educação Básica (2018), que ampliam o



conceito de inclusão para além das definições legais, abrangendo também estudantes com transtornos psiquiátricos e diferentes formas de expressão e aprendizagem.

No Colégio Marista Champagnat, fundado em 1920 e estruturado em três núcleos pedagógicos correspondentes às diferentes etapas de ensino, a inclusão é promovida por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da Sala de Recursos Multifuncionais e de uma equipe composta, na época, por mais de 25 monitores de inclusão e dois professores de AEE. Em 2023, a instituição atendia 92 estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, sendo 33 acompanhados pelo AEE, incluindo alunos com transtornos psiquiátricos, conforme a perspectiva ampliada da Rede Marista. A estrutura interna do colégio influenciava diretamente a atuação dos monitores, que variava conforme o núcleo: nos Anos Finais e Ensino Médio, o trabalho tendia a ser mais autônomo e fragmentado, enquanto nos Anos Iniciais havia maior integração com as professoras regentes e suas propostas pedagógicas. Além disso, o acompanhamento mostrou-se fortemente individualizado, com média de dois estudantes por monitor, o que evidencia um trabalho de proximidade e atenção personalizada.⁷ Assim, o campo da inclusão na Rede Marista revela-se como um espaço dinâmico e complexo, onde diretrizes institucionais e práticas cotidianas se tensionam.

“Na prática, a monitoria é outra”: as tensões entre o prescrito e o vivido

Nesta seção, as análises buscam compreender como o trabalho desses profissionais se constrói na intersecção entre as orientações legais, a proposta pedagógica marista e as demandas concretas da vida escolar. Ao fazê-lo, emergem tensões entre o que está ordenado legal e institucionalmente e o que é realizado no cotidiano, evidenciando que, como disse uma das monitoras entrevistadas, “na prática, a monitoria é outra”. O acompanhamento apresentou-se estruturado em duas dimensões principais, indissociáveis na prática, mas separadas nos discursos institucionais: a dimensão do cuidado, relacionada a atividades de apoio ao deslocamento, higiene, alimentação e demais cuidados corporais e de saúde; e a dimensão de apoio pedagógico, que envolve a realização de tarefas escolares previstas no currículo, em colaboração com os professores.

⁷ Tais dados referem-se à pesquisa de campo realizada para o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), envolvendo informações fornecidas pelo Colégio Marista Champagnat em 2023.



A dimensão pedagógica manifesta-se tanto no auxílio direto aos estudantes quanto no suporte aos professores na identificação das necessidades de aprendizagem. Apesar de as normas oficiais da educação brasileira determinarem que a mediação pedagógica é responsabilidade exclusiva dos docentes, no cotidiano os monitores acabam assumindo essa função. Eles adaptam materiais, explicam conteúdos e garantem a participação dos alunos nas atividades. Nos documentos internos da Rede Marista há espaço para esse tipo de atuação, reconhecendo o monitor como colaborador nas práticas pedagógicas, embora se reafirme que não podem substituir os professores. Na prática, porém, muitas vezes não há orientação ou adaptação prévia das atividades, e os monitores precisam decidir sozinhos como agir. Como relatou uma monitora: “Ah, é um trabalho de português. Por exemplo, vai na biblioteca e, de repente, retira um livro, já que não tem uma adaptação pra ele fazer, pra que ele não fique completamente ocioso” (M1). Outro monitor complementa: “Eu acabo tentando eu mesmo adaptar alguma coisa pra ele não ficar sem adaptação. Acho que é algo base, primordial. Então eu tento adaptar alguma coisa, ou eu tento levar alguma ideia pro professor. ‘Ah, vou fazer isso, com o (estudante) vai funcionar’. Então eu tento adaptar. Mas é isso” (M4).

Durante as semanas de provas, a dimensão pedagógica do trabalho dos monitores ganhava contornos mais visíveis na chamada “salinha”, uma sala desocupada no turno da manhã destinada à realização das avaliações dos estudantes acompanhados, onde organizavam tempo, materiais e modos de apoio conforme as particularidades de cada aluno, ajustando estratégias às necessidades que surgiam. A “salinha” funcionava como um verdadeiro laboratório de práticas inclusivas, em que improvisação e cooperação se entrelaçavam: uns liam as provas em voz alta, outros retomavam conteúdos ou produziam recursos visuais, e alguns permaneciam ao lado dos estudantes para ajudá-los a lidar com a ansiedade, consolidando o espaço como território de convivência e fortalecimento de vínculos afetivos. O apoio pedagógico também se manifestava nas aulas regulares, quando os monitores auxiliavam na compreensão de conteúdos e na execução de atividades simultaneamente às exposições dos professores, recorrendo a desenhos, objetos e imagens como recursos de mediação; aplicavam materiais adaptados quando fornecidos ou criavam alternativas para evitar que o aluno permanecesse ocioso.

A dimensão do cuidado, por sua vez, envolvia atividades de apoio ao deslocamento, à higiene, à alimentação e às demais necessidades corporais e de saúde dos estudantes acompanhados, conforme estabelecido nas diretrizes maristas e na



legislação vigente. O acompanhamento era realizado desde a chegada do estudante à escola até o momento da saída, incluindo os períodos de intervalo, as aulas e as atividades complementares. Os monitores ajudavam na organização dos materiais escolares, na execução de tarefas e no cuidado com o bem-estar emocional, assegurando conforto e segurança. Além disso, desempenhavam um papel importante no manejo comportamental e emocional, descrito muitas vezes como apoio à “organização” ou prevenção da “desorganização” do estudante. Essa prática, embora não prevista formalmente, tornou-se uma parte esperada do trabalho cotidiano dos monitores. Por exemplo, o monitor M3 relata: “Ele tem sensibilidade auditiva e se desorganiza com barulhos intensos... Às vezes saímos da sala para outro espaço, assim ele consegue se concentrar melhor e produzir mais.” Já o monitor M1 destaca: “Se o estudante começa a bater na mesa e o barulho atrapalha a turma, preciso organizar ele para que não interfira na aula... é algo que não está escrito, mas espera-se que façamos.” O cuidado, portanto, combina aspectos físicos, afetivos e comportamentais, exigindo colaboração com professores e profissionais do AEE para identificar gatilhos emocionais e estratégias de regulação. Essas intervenções têm como foco prevenir o sofrimento e promover a inclusão plena, como resume o monitor M3: “... o objetivo é garantir o bem-estar e que ele (o estudante) aproveite os momentos de escola.”

A análise dessas experiências evidencia não só a profunda dicotomia entre a letra da lei e o trabalho encarnado dos monitores de inclusão do Champagnat. Mais do que uma simples dissociação entre o prescrito e o vivido, a atuação dos monitores demonstra que a monitoria, no cotidiano escolar, se constitui como um trabalho intrinsecamente complexo, inventivo e sensível. Ao assumirem ativamente responsabilidades de mediação pedagógica e de cuidado na trajetória escolar dos estudantes acompanhados, esses profissionais não apenas respondem a lacunas institucionais, mas questionam e borram as fronteiras conceituais entre cuidado e educação.

O cuidado-educativo na monitoria de inclusão: caminhos possíveis

Nesta seção, defendo que nas práticas inclusivas as dimensões pedagógica e do cuidado são inseparáveis, articulando-se de forma dinâmica e contínua. Atos tradicionalmente associados ao cuidado, como apoiar a higiene, o deslocamento ou a regulação emocional, configuram-se também como práticas pedagógicas, capazes de



remover barreiras e criar condições para a aprendizagem. De forma análoga, adaptar materiais, retomar conteúdos ou elaborar estratégias de mediação são gestos de cuidado, pois promovem dignidade, pertencimento e participação dos estudantes. Assim, ensinar e cuidar se entrelaçam, constituindo uma prática única e interdependente, essencial para a efetivação da inclusão escolar.

O cuidado-educativo surge como um referencial importante para compreender as práticas de acompanhamento realizadas pelos monitores, ao integrar as dimensões do educar e do cuidar em uma mesma perspectiva formativa. Introduzido no campo educacional brasileiro nos anos 1990, especialmente com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), esse conceito rompe com a separação tradicional entre corpo e mente, razão e afeto, propondo uma prática docente relacional, ética e centrada nas necessidades integrais dos sujeitos.

Inspirado na ética do cuidado de Nél Noddings (2013), que entende cuidar como uma atitude de escuta e presença, fundamental ao desenvolvimento humano, e aprofundado por autoras como Sônia Kramer, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Malta Campos e Tizuko Morchida Kishimoto, o cuidado-educativo assume também um sentido político e social, ao reconhecer todos os envolvidos no processo educativo como sujeitos de direitos e de relações. Já pesquisadoras da Educação Inclusiva, como Mônica Pereira dos Santos e Rosita Edler Carvalho, apontam como essa compreensão se manifesta nas práticas de inclusão escolar, configurando-se, assim, como um princípio ético-pedagógico que redefine e amplia o significado de educar.

As observações de campo revelam que esse cuidado-educativo não se apresenta como tarefa técnica ou prescrita, ele se tece nas pequenas decisões, nas hesitações e nos gestos silenciosos que sustentam a possibilidade de o estudante estar - e permanecer - na escola. Não se trata de aplicar regras, mas de fazer o cuidado junto, isto é, um cuidado que se constrói no momento, atento ao que cada situação exige e com os estudantes. Essa concepção se aproxima da lógica do cuidado proposta por Annemarie Mol (2008) e Jeannette Pols (2012).

Mol (2008) descreve o cuidado como “prática de remendo” (“*tinkered practice*”)⁸, uma bricolagem paciente de ajustes, tentativas e observações, enquanto

⁸ O termo “tinkering” vem do verbo inglês *to tinker*, que significa literalmente “remendar”, “consertar algo de forma improvisada”, “mexer em algo para fazê-lo funcionar”. Diferente de uma ação técnica planejada ou de um protocolo fixo, o “tinkering” é um modo experimental de fazer - prático, situado e ajustável, que se faz no contato com as coisas, com os corpos e com os outros. Mol (2008) usa essa ideia para descrever o modo como o cuidado acontece na prática, especialmente em contextos de saúde, mas que se aplica também a outras situações, como a escola.



Pols (2012) ressalta que cuidar envolve negociar o que é bom em cada situação, compondo, com os outros, modos possíveis de vida. Exemplos do campo ilustram esse caráter processual do cuidado. Em uma tarde, o monitor M2 acompanhava uma estudante que, diante de atividades longas de escrita, demonstrava cansaço e desinteresse. Ao perceber a dificuldade, ele reorganizou a tarefa, transformando o exercício em uma sequência de perguntas orais e pequenas anotações coletivas no quadro. Essa mudança simples - trocar o formato da atividade - não se baseou em uma orientação prévia, mas em uma microinvenção pedagógica, fruto da observação sensível e da escuta atenta da situação.

Os monitores não seguem protocolos; falam em “dar um jeito”, “sentir o momento”, “tentar de outro modo”. Nesse “tentar” se revela uma ética do cuidado, construída na observação e na relação, mais relacional que técnica, mais sensível que normativa. Gestos discretos - um toque, um olhar, uma palavra no momento certo - sustentam a rotina escolar e garantem que o estudante participe e permaneça no ambiente de aprendizagem. Contudo, essa atenção sensível não se dirige apenas aos estudantes, mas também aos ambientes em que as relações se desenrolam. Estar atento, nesse contexto, implica perceber como os espaços, os objetos e os ritmos da escola participam do processo de cuidar. Uma cadeira, uma mesa adaptada, o lugar na sala, o som, a luz ou mesmo a temperatura tornam-se elementos ativos na produção de conforto, segurança e aprendizagem.

Nesse sentido, o cuidado na monitoria também se configura como trabalho coletivo. Nas conversas entre monitores, palavras como “desorganização”, “sensibilidade” e “gatilhos” circulam como modos de nomear experiências e compartilhar estratégias. Frequentemente, coordenam-se intervenções, testam novos materiais ou reorganizam espaços. O cuidado é, por isso, ecológico: depende de arranjos envolvendo pessoas, objetos, tempo e decisões compartilhadas, tornando possível a inclusão mesmo quando esta parece abstrata.

Aproximar o conceito de cuidado-educativo da lógica do cuidado proposta pela antropologia desvela-se, assim, um terreno fértil para compreender a inclusão como prática distribuída, relacional e situada, que envolve pessoas, espaços, objetos e afetos em arranjos provisórios. Esse enfoque é um caminho possível para a pesquisa de mestrado que pretendo desenvolver, ao permitir investigar de forma detalhada como o cuidado-educativo se materializa nas interações cotidianas, nas decisões improvisadas e



nos arranjos coletivos da escola, oferecendo uma lente para compreender tanto os efeitos da inclusão quanto os processos, decisões e experimentações que a configuram no dia a dia da escola.

Considerações Finais

Buscar uma estudante na entrada da escola, empurrar uma cadeira de rodas, acompanhar ao banheiro, auxiliar na alimentação, explicar um enunciado, retomar uma fórmula matemática, usar materiais concretos, pedir silêncio, oferecer tempo livre, adaptar tarefas, recorrer ao tablet com Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), aconselhar, oferecer um abraço, rir junto, encorajar, mediar diálogos, lembrar datas, validar emoções, apresentar novos repertórios, participar de atividades esportivas e passeios, lidar com situações inesperadas - todas essas ações compõem o cotidiano do trabalho do profissional de apoio à inclusão escolar. Um trabalho que transita entre o pedagógico, o relacional, o corporal e o emocional, desafiando as fronteiras tradicionais entre educar e cuidar.

Essa atuação ultrapassa definições técnicas ou assistenciais: trata-se de uma presença atenta, uma prática situada de cuidado que permite condições de aprendizagem, pertencimento e dignidade. É uma pedagogia do cotidiano, em que corpo, afeto e relação se entrelaçam no ato de ensinar e aprender, demandando sensibilidade, escuta e constante adaptação às singularidades de cada estudante. Nesse processo, o monitor se torna mediador de experiências, aprendizagens e emoções, articulando saberes pedagógicos, da saúde e afetivos que contribuem para a operacionalização da inclusão escolar. Como observa a monitora M5, “às vezes, o aprendizado não está no conteúdo, mas em conseguir ficar em sala, ouvir o outro, esperar a vez, estar na escola”.

O trabalho dos monitores de inclusão, entendido como prática coletiva, atravessa professores, gestores, famílias e estudantes, constituindo uma ética compartilhada de atenção e corresponsabilidade. Nessa perspectiva, o cuidado deixa de ser apenas meio e torna-se fundamento da ação educativa, desafiando hierarquias e fronteiras institucionais. A experiência no Colégio Marista Champagnat evidencia que cuidar é também ensinar, transformando presença, bem-estar e engajamento em formas de produzir conhecimento e relações. Assim, a inclusão deixa de ser apenas uma política a



cumprir e se torna um processo vivo de criação, no qual ensinar e cuidar se entrelaçam para sustentar vidas e aprendizagens possíveis.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, G. F. 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. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru - SP, v. 26, n. 4, p. 673-688, out./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0184>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK/>. Acesso em: 30 de dezembro de 2023.
- BURCHERT, A. **O profissional de apoio no processo de inclusão do aluno público-alvo da educação especial no ensino público fundamental**. 2018. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas - RS, 2018. Disponível em: <https://dspace.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1131/1/aburchert.pdf>. Acesso em: 18 de dezembro de 2023.
- CAMPOS, M. M. A Educação Infantil: Fundamentos e Práticas Pedagógicas. São Paulo: **Cortez**, 2009.
- CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva: Práticas e Reflexões. São Paulo: **Cortez**, 2020.
- ESCORSIM, S. M. A filantropia no Brasil: entre a caridade e a política de assistência social. **Espaço Acadêmico**, n. 86, jul. 2008. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/220366106/A-Filantropia-No-Brasil-entre-a-Caridade-e-a-Politica-de-Assistencia-Social>. Acesso em: 30 de janeiro de 2024.
- KISHIMOTO, T. M. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo: **Cortez**, 2001.
- KRAMER, S. A Educação Infantil e os Direitos da Criança. São Paulo: **Cortez**, 2003.
- LOPES, M. M.; MENDES, E. G. (2023). “Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional?” In: **Revista Brasileira de Educação**, 28, e280081. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280081> Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.
- MARTINS, S. M. O profissional de apoio na rede regular de ensino: A precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - **Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina** – UFSC, Florianópolis – SC, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95218/297802.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 de dezembro de 2023.
- MENDES, E. G.; LOPES, M. M. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 24, p. 1–18, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.19649.087. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/19649>. Acesso em: 13 de dezembro de 2023.



MOL, A. The body multiple: Ontology in medical practice. Durham: **Duke University Press**, 2008.

NODDINGS, N. *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: **University of California Press**, 2013.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. A Educação Infantil e a Construção do Conhecimento. São Paulo: **Cortez**, 2002.

POLs, J. The practices of care: Anthropology and medicine. Oxford: **Oxford University Press**, 2012.

RAMOS, A. C. de A.; LOCKMANN, K. Proveniência e emergência do monitor de inclusão. **SciELO Preprints**, 2023. DOI:
<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5481>. Acesso em: 10 de dezembro de 2023.

REDE MARISTA. Colégios e Unidades sociais: Diretrizes da Educação Inclusiva na Educação Básica da Rede Marista. 1. ed. Porto Alegre: **Centro Marista de Comunicação**, 2018.

SANTOS, M. P. dos. A Inclusão Escolar: Desafios e Possibilidades. São Paulo: **Cortez**, 2018.

STELMACHUK, A. C. da L.; MAZZOTTA, M. J. da S. Atuação de profissionais da educação na inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 43, p. 185-202, mai./ago. 2012. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/3131/313127405002.pdf>. Acesso em: 13 de dezembro de 2023.

VICENTE, B. T.; BEZERRA, G. F. Estagiários e professores regentes como agentes do processo de inclusão escolar: problematizando suas (inter)ações. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 214-244, set./dez. 2017. DOI:
10.5965/1984723818382017214 <http://dx.doi.org/10.5965/1984723818382017214>
Disponível em:
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017214/pdf>.
Acesso em: 15 de dezembro de 2023.

