



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR MESTRADO PROFISSIONAL – MPPGAV**

LUANA RANIELLE FERREIRA DA COSTA

**ENTRE CHEGAR E PERMANECER: A IMPORTÂNCIA DOS APOIADORES DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

**JOÃO PESSOA - PB
2020**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C838e Costa, Luana Ranielle Ferreira da.

ENTRE CHEGAR E PERMANECER: A IMPORTÂNCIA DOS APOIADORES
DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA / Luana Ranielle Ferreira da Costa. - João
Pessoa, 2020.

114 f.

Orientação: Mariana Lins de Oliveira.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação Superior. 2. Inclusão. 3. Permanência. I.
Oliveira, Mariana Lins de. II. Título.

UFPB/BC

LUANA RANIELLE FERREIRA DA COSTA

**ENTRE CHEGAR E PERMANECER: A IMPORTÂNCIA DOS APOIADORES DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior - Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre. Na área de concentração: Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior

Orientador(a): Profa. Dra. Mariana Lins de Oliveira

**JOÃO PESSOA - PB
2020**

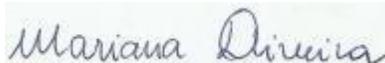
LUANA RANIELLE FERREIRA DA COSTA

**ENTRE CHEGAR E PERMANECER: A IMPORTÂNCIA DOS APOIADORES DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior - Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: 28/02/2020.

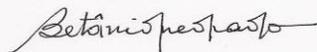
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Mariana Lins de Oliveira
Orientadora (MPPGAV/UFPB)



Profa. Dra. Ana Paula Furtado Soares Pontes
Titular interno (MPPGAV/UFPB)



Profa. Dra. Betânia Passos Medrado
Titular externo (PROLING/UFPB)

**JOÃO PESSOA - PB
2020**

Dedico ao Deus, MEU TUDO.
Aos meus pais, Ronaldo e Lourdes, MINHA BASE.
Meus irmãos, Laiana e Raniel, MINHA ESSÊNCIA.
Meus avôs e avós, MEUS EXEMPLOS.
Meus amigos, POR SEREM SINAIS DE DEUS EM MIM.
Aos alunos apoiados e apoiadores, PELO COMPARTILHAMENTO DE VIVÊNCIAS E
EXPERIÊNCIAS.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus Todo Poderoso pelo dom da vida, pela sabedoria e pelo espírito de fé e perseverança diante de tantas dificuldades. Se cheguei até aqui, se cheguei aonde cheguei, foi por Ele, que esteve segurando a minha mão, me fazendo levantar a cada queda, me apoiando em cada passo dado – Deus Pai, obrigada por me amar assim como sou e nunca me desamparar.

Aos meus pais, Ronaldo e Lourdes, que sempre estiveram a postos para me ajudar a qualquer hora, mesmo quando eu menos merecia, a vocês minha eterna gratidão por terem feito por mim o que só Deus faria – Obrigada por cuidarem de mim.

Aos meus irmãos, Laiana e Raniel, que compartilham comigo as alegrias e as tristezas dessa vida, me acompanhando nas minhas ansiedades, sonhos e conquistas, com eles me sinto em paz, estando o céu claro ou escuro – Obrigada por serem mais que irmãos.

Ao meu namorado, Edilson, por me incentivar de perto ou de longe, a conquistar os meus sonhos – Com você passei a ter certeza de que posso ir mais longe do que imaginei.

As amigadas que o Senhor Deus me permitiu, àqueles que estão distantes, mas que sempre estiveram nas arquibancadas da vida como uma torcida organizada querendo sempre o meu bem, e aos que estão perto por compartilharem comigo as melhores conversas e gargalhas.

Aos meus colegas de trabalho do Campus I, Anderson, Cris, Cristina, Eliana, Josilane e Márcia – Agradeço pelo apoio, vivências, aprendizados e alegrias compartilhadas.

A todos os colegas da Turma IV do Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV), em especial à Evelin que dividiu comigo tantos momentos e sentimentos, desde a época que fomos alunas especiais – Gratidão pelo companheirismo e pelas palavras de incentivo.

As valiosas amigadas do Grupo GARRA, Ana Carla, Arlene, Daniele, Fernanda, Izabel, Jaqueline, Luciane, Marina, Roseli e Tatiana, que são exemplos de mulheres autênticas, fortes e persistentes – Sou grata a Deus por terem caminhado ao meu lado no decorrer dessa jornada.

A todos que fazem o Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB – Obrigada pela atenção.

A todos os professores do MPPGAV, em especial ao professor Damião Lima, pela forma de conduzir suas aulas, por despertar em mim a autocrítica necessária para que eu pudesse seguir com um passo mais firme diante dos desafios da vida – Obrigada por ter compartilhado conosco tanto conhecimento, nunca me esquecerei das suas aulas.

Às professoras Ana Paula Furtado e Betânia Passos, agradeço pelas valiosas contribuições durante a qualificação, e em especial à minha orientadora, Mariana Lins, pela paciência e dedicação no decorrer desse processo de lutas e aprendizados. – Gratidão!

Aos alunos apoiados e apoiadores, meus sinceros agradecimentos por me permitirem adentrar nesse universo de intensos sentimentos e constantes desafios. – Muito obrigada por colaborarem com a realização desta pesquisa.

“Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

(Boaventura de Souza Santos)

RESUMO

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto nº 7.234/2010, que prevê dentre outros objetivos, democratizar as condições de permanência dos jovens na Educação Superior pública federal, possibilitou, também, ações de assistência estudantil para favorecer a permanência de alunos com deficiência na educação superior pública brasileira. Diante desse contexto, a presente pesquisa se insere no campo de estudos relacionados à Educação Inclusiva, tendo em vista considerar que, o acesso está relacionado com as condições de permanência que são garantidas por meio de recursos e práticas para a efetivação das políticas públicas de inclusão. Por meio deste transcurso investigativo, nosso objetivo principal foi analisar a importância das ações dos apoiadores para permanência de alunos com deficiência na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, na qual o referencial teórico está fundamentado em discussões sobre inclusão e permanência na Educação Superior. Para tanto, recorreremos a trabalhos de autores como Aranha (1995), Dantas (2014, 2019), Corrêa (2010), Dias Sobrinho (2010), Sasaki (2003, 2010), Skliar (2006), Veiga-Neto (2001a, 2001b), entre outros. É apresentada, além disso, a base normativa em âmbito nacional e, especificamente, na UFPB, como por exemplo, leis, decretos, resoluções, planos e demais instrumentos legais pertinentes ao objeto de estudo. A geração de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, aplicadas aos sujeitos da pesquisa: alunos apoiados e apoiadores do Campus I da UFPB. Para a análise das entrevistas, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), que prevê três fases fundamentais: 1) pré-análise; 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação. A análise evidenciou a necessidade de formação para inclusão, fundamental para superação de desafios e solução de dificuldades apresentadas, especialmente, nas primeiras experiências relacionadas ao apoio. Identificamos também, que tal formação deve abranger não apenas apoiadores ou professores, mas a comunidade universitária como um todo, tendo em vista que a inclusão é uma responsabilidade coletiva.

Palavras-chave: Educação Superior. Inclusão. Permanência.

ABSTRACT

The National Student Assistance Program (PNAES), instituted by Decree number 7,234/2010 that predicts among other objectives to democratize the conditions for the permanence of young people in federal public higher education, (PNAES) has also made it possible for Brazilian students with disabilities in public higher education to receive assistance. In this context, this research is placed in the field of studies related to Inclusive Education, in order to consider that access is related to the conditions of permanence guaranteed through resources and practices for the effectiveness of public inclusion policies. Through this investigative procedure, our main objective was to analyze the importance of the supporters' actions for the permanence of students with disabilities at the Universidade Federal da Paraíba (UFPB). It is a qualitative research in which the theoretical framework is based on discussions about inclusion and permanence in Higher Education. Thus, we have many sources from several authors such as Aranha (1995), Dantas (2014, 2019), Corrêa (2010), Dias Sobrinho (2010), Sassaki (2003, 2010), Skliar (2006), Veiga-Neto (2001a, 2001b), among others. In addition, the normative basis is presented at a national level and specifically at UFPB, such as laws, decrees, resolutions, plans and other legal mechanisms relevant to the object of study. The production of data was carried out through semi-structured interviews applied to the research subjects: supported students and supporters of Campus I of UFPB. In analysis of the interviews, it uses the Content Analysis Technique proposed by Bardin (2011), which provides for three fundamental phases: 1) pre-analysis; 2) exploration of the material and 3) treatment of the results - inference and interpretation. The analysis showed the need for training for inclusion, which is fundamental for overcoming challenges and solving difficulties presented, especially in the first experiences related to support. We have also identified that such training should cover not only supporters or teachers, but the University community as a whole, considering that inclusion is a collective responsibility.

Keywords: Higher Education. Inclusion. Permanence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Requisitos para ser aluno apoiador.....	54
Figura 2- Etapas do processo seletivo para alunos apoiadores	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Teóricos utilizados na pesquisa.....	20
Quadro 2- Acordos internacionais com vistas à inclusão de PcD e suas terminologias	28
Quadro 3- Marcos regulatórios, características educacionais para as PcD e suas terminologias	35
Quadro 4- Áreas de desenvolvimento das ações de assistência estudantil	45
Quadro 5- Representantes do colegiado do CIA/UFPB	50
Quadro 6- Diretrizes para a política de inclusão social e promoção da acessibilidade na UFPB.....	57
Quadro 7- Perfil dos alunos apoiados colaboradores da pesquisa.....	61
Quadro 8- Perfil dos alunos apoiadores colaboradores da pesquisa	62
Quadro 9- Renda familiar e grau de instrução dos pais dos colaboradores da pesquisa	62
Quadro 10- Caminhos metodológicos da pesquisa	65
Quadro 11 - Categorização dos dados.....	66
Quadro 12 - Ações para políticas inclusivas no âmbito do CIA/UFPB.....	94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Quantidade de alunos com deficiência nos cursos de graduação por Campus cadastrados pelo CIA em 2019	51
Gráfico 2- Quantitativo de alunos com deficiência por Centro do Campus I da UFPB..	52
Gráfico 3- Quantidade de apoiadores e apoiados assistidos no ano de 2019	55
Gráfico 4- Quantidade de sujeitos colaboradores por centro	63

LISTA DE ABREVIATURAS

AcD	Aluno(s) com deficiência
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CCHLA	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CCTA	Centro de Comunicação, Turismo e Artes
CE	Centro de Educação
CIA	Comitê de Inclusão e Acessibilidade
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
CT	Centro de Tecnologia
CTDR	Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNAD	Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
INCLUIR	Programa de Acessibilidade na Educação Superior
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MIRV	Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas
NEDESP	Núcleo de Educação Especial
ONU	Organização das Nações Unidas
PAED	Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência
PcD	Pessoa com deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional da Educação
PPI	Preto, pardo ou indígena
PRAPE	Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante

PRG	Pró-Reitoria de Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESu	Secretaria de Educação Superior
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
2. PROCESSOS HISTÓRICOS DE IN/EXCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	23
2.1. Revisitando a história de inclusão das pessoas com deficiência.....	23
2.1.2. Marcos normativos da inclusão educacional no contexto da globalização.....	27
2.2. Inclusão das pessoas com deficiência no Brasil pós Constituição Federal de 1988.....	29
3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: DESCORTINANDO AS MARCAS DAS LUTAS.....	39
3.1. Discussão sobre o significado de política pública	39
3.1.2. Políticas públicas de inclusão e permanência para PcD no ensino superior.....	41
3.2. De monitor a apoiador: um cenário de avanços.....	47
4. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	59
4.1. A natureza da pesquisa.....	59
4.2. Sujeitos e contexto da pesquisa.....	60
4.3. Procedimentos para coleta de dados.....	64
5. COM A PALAVRA OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	67
5.1. Chegada à universidade e conhecimento do PAED: “como as coisas funcionam aqui dentro”	67
a. Primeiros contatos com e para o apoio: “alternativa para permanecer na universidade”	67
b. Importância do CIA: “um suporte pra gente”	71
5.2. Apoio prestado: “problemáticas que se dão”	74
a. Orientações recebidas: “vai na prática mesmo de todo dia”	74
b. Desafios e/ou dificuldades: “saber lidar com diversas questões que surgem”	77
c. Importância das ações dos apoiadores para permanência: “algo que é indispensável”	80
5.3. Apoio recebido: “forma de equidade social”	82
a. Desafios e/ou dificuldades para permanecer na universidade: “nossa, são muitos!”	82
b. Importância do apoio recebido: “uma via de mão dupla”	87
5.4. Proposições dos sujeitos: “não só no papel”	88
a. Possíveis intervenções ao Programa: “que fosse mais dinâmico e autônomo”	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICES.....	107
APÊNDICE A – Quantitativo de alunos com deficiência por curso de graduação da UFPB.....	108
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	109

APÊNDICE C – Roteiro para entrevista (alunos apoiados).....	111
APÊNDICE D – Roteiro para entrevista (alunos apoiadores).....	113

INTRODUÇÃO

Contrariando expectativas minimizadas historicamente através de atitudes discriminatórias e preconceituosas, atribuindo-lhes por vezes características não humanas, pelo distanciamento dos padrões sociais “ditos normais”, e legitimando comportamentos metastáticos, conforme considerou Skliar (2006), as pessoas com deficiência (PcD) ocupam os assentos das universidades diante de contextos de lutas permeadas por processos históricos repletos de rupturas e continuidades.

Na Constituição brasileira de 1988, a educação é garantida enquanto direito social (Art. 6), sendo dever do Estado efetivá-la mediante atendimento educacional de preferência na rede regular de ensino às pessoas com deficiência (Art. 208, inciso III). Diante desse aparato legal, uma série de outros mecanismos foram necessários no sentido de implementar políticas educacionais inclusivas, permitindo o acesso de PcD às universidades. Entre 2009 e 2018 dados do Censo da Educação Superior apontam um aumento de 113% do número de alunos com deficiência (AcD)¹ matriculados em cursos de graduação.

Nesse contexto, apenas o ingresso, identificado no tema desta pesquisa pelo “chegar”, não significa que a inclusão de fato está ocorrendo, se torna necessário, portanto, debater sobre os aspectos relacionados ao “permanecer” desses estudantes no ambiente universitário, no qual o acesso implica processo de mudança e está relacionado a criar condições legais e direitos igualitários (MANZINI, 2008).

As inquietações para a construção desta pesquisa tomaram forma inicialmente no ano de 2010, após aprovação no concurso público da Prefeitura Municipal de Remígio/PB, para atuar numa escola da zona rural do município, que contava com pouco mais de 200 alunos, divididos em três turmas, nos turnos manhã e tarde, sendo que numa única turma havia três AcD, o que representava um desafio diário para a comunidade escolar como um todo. Essa experiência serviu como campo de observação e reflexão relacionadas à educação inclusiva.

No ano de 2013, veio à aprovação em um novo concurso no âmbito estadual para o cargo Técnico-Administrativo de nível médio, passando a atuar numa escola de

¹ Nesta dissertação os alunos com deficiência serão identificados pela sigla AcD.

nível fundamental I e II na cidade de Guarabira/PB durante três anos e meio. Essa segunda experiência profissional aguçou ainda mais as inquietações existentes sobre o processo educativo das PcD, pois, diferente da escola anterior, os AcD dessa instituição estadual de ensino possuíam recursos, profissionais e/ou pedagógicos capazes de promover o desempenho mais eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Nesse ambiente educacional, os AcD comprovada através de laudo médico emitido pela Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência (FUNAD) tinham direitos garantidos, a saber: a um(a) cuidador(a), responsável por apoiá-los nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exigiam auxílio constante no cotidiano escolar, e Atendimento Educacional Especializado (AEE) que “complementa e/ou suplementa a formação do aluno com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (BRASIL, 2008, p. 16).

Ao ser aprovada no concurso público da UFPB em 2016, para exercer o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais², e observar a atuação de apoiadores de AcD nos espaços da universidade, do meu lugar enquanto pesquisadora ocorreu o vislumbre pelo conhecimento do Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAED), que dentre outras ações, “visa a dar apoio pedagógico aos estudantes com deficiência através de acompanhamento de um estudante bolsista (chamado apoiador) do mesmo curso ou área que o estudante com deficiência”³, procurando compreender a importância das ações dos apoiadores para permanência de AcD, na UFPB. Nesse sentido, “vou ao encontro de minhas marcas, me permito estranhá-las e deixo-me capturar por este objeto engendrado nas múltiplas composições que vou/fui produzindo ao longo da minha trajetória profissional” (PÉREZ, 2006, p.182), essa pesquisa significa, portanto, uma construção de experiências, diante dos entrelaçamentos de fios das inquietudes vivenciadas.

² Conforme o Edital Nº 53, de 22 outubro de 2015, são atribuições sintéticas do cargo Técnico em Assuntos Educacionais: planejar, supervisionar, analisar e reformular o processo de ensino aprendizagem, traçando metas, estabelecendo normas, orientando e supervisionando o cumprimento do mesmo e criando ou modificando processos educativos de estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional para proporcionar educação integral dos alunos; Elaborar projetos de extensão; Realizar trabalhos estatísticos específicos; Elaborar apostilas; Orientar pesquisas acadêmicas; Utilizar recursos de Informática; Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.

³Disponível em: <<http://www.ufpb.br/prape/contents/menu/assuntos/apoio-ao-estudante-com-deficiencia>> Acesso em: 13 mar. 2019.

É notório que existe um longo caminho a ser percorrido, quando se trata da inclusão educacional das PcD nas IES (Instituições de Ensino Superior), e “a ninguém é lícito, pois, ignorar a responsabilidade por sua própria inclusão e dos demais nos mais variados espaços sociais” (MAZZOTTA, 2008, p. 165). Nesse caminho de desafios e superações entre o *chegar* e *permanecer*, buscamos situar os discursos dos apoiados e apoiadores, reconhecendo-os em suas particularidades a partir dos seus lugares de falas, que ecoam pedindo especialmente por formação, e nos fazendo enxergar que a inclusão é um lugar de possíveis não realizados. (CLOT, 2006)

Para subsidiar a construção dos diálogos que dão escopo a presente pesquisa, apresentamos os principais teóricos que contribuíram na corporificação do texto, mediante conceitos e/ou posicionamentos relacionados à temática, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1-Teóricos utilizados na pesquisa

Estudos	Principais conceitos utilizados
Corrêa (2010); Dias Sobrinho (2010); Mazzotta (1999); Sasaki (1997, 2003, 2009).	Processos históricos de inclusão, inclusão social.
Aranha (1995); Goffman (1987); Veiga-Neto (2001a, 2001b).	Normalização, estigma, normal, anormal.
Marques; Marques (2003); Mazzotta (2008); Skliar (2006), Veiga-Neto e Lopes (2011).	Exclusão social, inclusão excludente, in/exclusão.
Dantas (2014, 2019); Silva (2014); Silva (2017).	Formação para inclusão, consciência ética para inclusão, acessibilidade, políticas de inclusão e permanência.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A partir das leituras edificadas por esses teóricos e estudiosos, buscamos contribuir com a temática em questão, relacionando-as com posicionamentos nossos, que estarão sujeitos a melhores construções ou desconstruções a partir de olhares outros. Diante desses esclarecimentos, elencamos as questões que orientaram a construção desse estudo:

- 1) Quais são os desafios e/ou dificuldades enfrentadas pelos AcD assistidos por apoiadores para permanecer na universidade?
- 2) Quais são os desafios e/ou dificuldades encontrados pelos alunos apoiadores para realização do apoio?

Assim sendo, com vista a responder aos problemas da pesquisa, definimos, como objetivo geral, analisar a importância das ações dos apoiadores para permanência de AcD na UFPB. E ainda os seguintes objetivos específicos que se desdobram em:

- 1) Elencar os processos históricos de exclusão e inclusão das pessoas com deficiência;
- 2) Identificar as políticas públicas de inclusão e de permanência para as pessoas com deficiência na educação superior;
- 3) Contribuir com a elaboração de estratégias e/ou mecanismos para permanência de AcD no âmbito do Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência da UFPB.

O enfoque metodológico da pesquisa reside no estudo baseado na abordagem qualitativa, caracterizando-se como descritiva do ponto de vista dos objetivos. Nessa perspectiva, estão sendo analisadas as dimensões vinculadas ao processo de inclusão e de permanência na Educação Superior das PcD. Quanto à análise dos resultados, buscamos contribuir para que a inclusão no âmbito da universidade seja associada a um conceito ainda mais amplo sobre o processo de ensino-aprendizagem, algo que exige transformações profundas e constantes que não podem ser deixadas de lado, nem para depois, visto que as práticas educativas para a Educação Superior precisam de ressignificação para a promoção da inclusão e da permanência.

Para dar conta da temática proposta, este escopo dissertativo se encontra estruturado em cinco capítulos. O primeiro deles foi esta Introdução, na qual apresentamos os desassossegos da curiosidade, ou ainda, parafraseando Paulo Freire (2006), intencionalmente foram destacados os ruídos curiosos que provocaram inquietações para escolha do objeto de estudo. Ainda neste capítulo, apresentamos à temática, evidenciando os problemas, os objetivos e uma breve exposição sobre a proposta metodológica da pesquisa.

No segundo capítulo, discutimos sobre aspectos relacionados ao resgate histórico dos processos de exclusão e inclusão das pessoas com deficiência. Para tanto, buscamos trazer à tona a discussão sobre o panorama educacional de in/exclusão das pessoas com deficiência.

No terceiro capítulo, tratamos inicialmente das políticas públicas de inclusão e permanência das PcD na Educação Superior. Posteriormente, discorreremos sobre a

criação do Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência desenvolvido pela UFPB, a constituição do Comitê de Inclusão e Acessibilidade, sua importância para implantação da Política de Inclusão e Acessibilidade da universidade, assim como as atribuições e responsabilidades dos apoiadores.

No quarto capítulo, descrevemos o percurso metodológico que serviu de amparo ao desenvolvimento da presente pesquisa, desde o enfoque, o método de abordagem, os procedimentos técnicos e os instrumentos de coleta, incluindo o lócus e os sujeitos do presente estudo.

No quinto e último capítulo, apresentamos a apreciação de dados obtida por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com os alunos apoiados e apoiadores, através de uma análise interpretativa das suas vozes, buscando assim, contribuir com estratégias para melhoria das ações do Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência.

2. PROCESSOS HISTÓRICOS DE IN/EXCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Posicionando nossa pesquisa no contexto do surgimento de aparatos normativos para inclusão de alunos com deficiência (AcD), tendo em vista a importância de tais marcos para acesso e permanência desses alunos na Educação Superior, neste capítulo, discorreremos sobre aspectos relacionados à construção de conceitos como normal, anormal e normalização, assim como traremos os documentos normativos que legitimaram a inclusão a nível internacional e nacional.

2.1. Revisitando a história de inclusão das pessoas com deficiência

Desde a Idade Antiga, conceitos pejorativos foram atribuídos às PcD, tidas como “diferentes”, algo que legitimou historicamente o discurso do diferencialismo através de construções “[...] do tipo racista, de categorização, separação e diminuição de alguns traços, de algumas marcas, de algumas identidades, de alguns sujeitos, em relação ao vasto e por demais caótico conjunto de diferenças humanas” (SKLIAR, 2006, p. 23). O diferencialismo conduziu ainda, o cotidiano das escolas que se limitavam à escolarização de um grupo seletivo e homogêneo de pessoas. Os que não se enquadravam no padrão em questão eram excluídos da “sociedade dos normais”.

Para Sasaki (2010, p. 126), as fases da atenção educacional das pessoas com deficiência são: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão. Na fase da exclusão, “nenhuma atenção educacional foi provida às pessoas com deficiência, que também não recebiam outros serviços”, na qual as potencialidades dos indivíduos com deficiência não eram estimuladas, tampouco suas especificidades enquanto sujeitos sociais.

Ao tratar da temática em questão, Corrêa (2010, p. 13) nos traz uma reflexão importante sobre a ambivalência de sentimentos que permeavam o tratamento para com o deficiente, ao afirmar que nessas relações havia um misto de “piedade e rejeição, cuidados e abandono, perseguição e proteção”. As incertezas acerca da existência de alma nas pessoas com deficiência era algo que, também, permeava essas relações, uma vez que eram tidos como seres sem virtudes, incapazes de pensar. O que demonstra as dificuldades que as culturas da época tinham para

entender não só as diferenças, mas, além disso, para aceitá-las. Apenas no fim da Antiguidade as concepções em torno da pessoa com deficiência começam a mudar.

Mazzotta (1999, p. 16) corrobora com esse pensamento quando afirma que, a religião, inculcava a ideia de um Deus perfeito com o qual a humanidade deveria se assemelhar, isto é, “[...] o homem como ‘imagem e semelhança de Deus’ [...] e não sendo ‘parecidos com Deus’, as *pessoas com imperfeições* eram postas à margem da condição humana”, uma vez que não se assemelhavam a imagem de Deus, e, portanto não eram dignos de viver socialmente.

Já no período medieval, a pessoa com deficiência era vista a partir de uma concepção metafísica de natureza religiosa que a consideravam como um ser demoníaco, ou o próprio demônio. E cabe ressaltar ainda que, a caridade e o castigo estavam presentes nas práticas e tratamento dado aos deficientes, “ao mesmo tempo em que o deficiente ganhou abrigo, alimento e proteção, ele passou a merecer castigo quando incorria em condutas imorais” (CORRÊA, 2010, p. 33). O que aponta para as características ambivalentes dessas relações, assim como para estigmatização dos sujeitos.

Cabe aqui um parêntese para nos referirmos à Goffman (1980, p. 08), ao tratar da teoria do estigma, quando diz que, “por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano”. Ou seja, diante desse contexto, não existe aceitação social plena, os padrões sociais funcionam como uma regra, que exclui, inferioriza e estigmatiza os que não se encaixam nos atributos ditos normais.

No século XVI, na Espanha, o monge beneditino Pedro Ponce de León (1520-1584) ensinou quatro surdos, filhos de nobres, a falar grego, latim e italiano, além de ensinar-lhes conceitos de física e astronomia. Nesse caso, se observa que, além de ser um privilégio das famílias nobres a educação dos surdos, por exemplo, tinha por objetivo o ensino da fala, ou seja, através da oralização se buscava “normalizá-los”, partindo do pressuposto de que a sociedade é majoritariamente ouvinte (GOLDFELD, 1997).

Veiga-Neto (2001b), indica que foi a busca da ordem na Modernidade que promoveu a construção do próprio conceito do anormal, sendo a inclusão o primeiro

passo na busca de ordenamento social. O contato com o outro “ser-diferente”, nesse primeiro momento, foi permeado pelo estranhamento.

A partir disso, podemos assinalar e reconhecer o normal e o anormal como elementos de um mesmo cenário, não sendo, pois, antíteses um do outro, e que a própria construção desses conceitos (normal e anormal) é gestada socialmente. Ocorre, então, que o normal e o anormal se constituem pelos mesmos dispositivos e regras visíveis (normas explícitas, escritas) e invisíveis (normas implícitas, não palpáveis).

Assim como o normal, “o anormal está na norma, é previsto nela, julgado e encaminhado por ela, e seu segmento é desdobrado em uma variedade de tipos e subtipos” (MARQUEZAN, 2009, p. 110). Sendo assim, o normal e o anormal possuem conexão e são partes de um mesmo todo (norma) que absolutiza atitudes, pensamentos, formas de comportamentos e assim exerce controle sobre os sujeitos que podem estar dentro ou fora dos padrões normativos, resultando em exclusões. Desta forma, “a exclusão social se manifesta como formação ideológica dominante, onde o sujeito com deficiência é o principal personagem, já que os seres humanos são calcados na dicotomia de certo e errado, bom ou ruim, normal ou anormal” (MARQUES; PACHECO MARQUES, 2003, p. 227).

Com a Contemporaneidade, marcada pela Revolução Industrial, as guerras mundiais, territoriais e outros eventos, começa a ocorrer o processo de segregação das pessoas com deficiência, no qual surgem as escolas especiais e centros de reabilitação. Segundo Sasaki (2010, p. 126), a fase da segregação institucional foi o período em que “excluídas da sociedade e da família, pessoas com deficiência eram geralmente atendidas em instituições por motivos religiosos ou filantrópicos e tinham pouco ou nenhum controle sobre a qualidade da atenção recebida”.

Durante esse período, as instituições passaram a apresentar o caráter de asilo e custódia, tidos como ambientes segregados, denominadas de instituições totais, conceituadas por Goffman (1987, p.11) como um local “onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por um período considerável de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada”; esse lugar era marcado pelo isolamento por meio da exclusão vigiada, no qual tempo e corpos eram administrados.

Na fase da integração, “[...] os testes de inteligência desempenharam um papel relevante, no sentido de identificar e selecionar apenas as crianças com potencial acadêmico” (SASSAKI, 2010, p. 126-127). Essa foi a época em que o paradigma tradicional de institucionalização tinha demonstrado seu fracasso e se iniciava no mundo ocidental o movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização, como uma nova tentativa para integrar a pessoa com deficiência na sociedade, que pregava “a necessidade de inserir o indivíduo deficiente na sociedade mais ampla, auxiliando-o a adquirir as condições e os padrões o mais próximo possível da vida cotidiana das demais pessoas” (ARANHA, 1995, p. 6). Como vimos, as instituições totais serviam para administrar tempos e corpos da “sociedade restrita”, na fase da integração se buscava, segundo Aranha (1995), inseri-los na “sociedade ampla”, ou seja, tentativa de aproximá-los ou moldá-los aos “padrões sociais”.

Vale ressaltar que, por mais que as fases da atenção educacional das PcD fossem marcadas historicamente de acordo com as características de cada tempo, podemos observar ainda, que tais fases se correlacionam, ou seja, não se delimitam em sua totalidade. Silva (2017, p. 45) ao se referir aos movimentos interacionistas nos níveis nacional e internacional, destaca que, por não haver recursos adequados e atenção especializada para atendimento das demandas e possibilitar a permanência de AcD “isso culminava, muitas vezes, em processos de exclusão e segregação, no contexto de integração”.

Sobre os processos de inclusão e exclusão nos apoiamos em Skliar (2006, p. 28), ao destacar que estes, “acabam sendo muito parecidos entre si, sendo, então, a inclusão um mecanismo de controle que não é o posto da exclusão, senão o substitui como processo de controle social [...]”. Para este autor, o que existe é uma inclusão excludente, in/exclusão ou mesmo uma falsa ilusão de inclusão, gestada nas relações de poder de uma lógica perversa.

Dado esse destaque por meio dos contextos históricos, apresentamos, na próxima subseção, os marcos normativos que buscaram atender a inclusão educacional de pessoas com deficiência.

2.1.2. Marcos normativos da inclusão educacional no contexto da globalização

Nesse contexto de mudanças para inclusão da PcD, destacamos a Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, assinada durante a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) realizada em Jomtien, Tailândia. Essa conferência chamou a atenção dos países para os elevados índices de crianças, jovens e adolescentes sem escolarização, objetivando promover as transformações nos sistemas de ensino que assegurassem o acesso e a permanência de todos na escola.

A partir da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), os direitos humanos das pessoas com deficiência passaram a ser mais respeitados. Essa declaração é considerada um dos principais documentos em nível mundial sobre educação, junto com a Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração de Salamanca (1994). Em seu artigo 3º, que se refere à universalização do acesso à educação e promoção da equidade, item 5 da Declaração Mundial de Educação para Todos, está posto que “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial”. O que pleiteia tomada de decisões e medidas não só que garantam, mas que possibilitem a igualdade de acesso à educação para os deficientes, seja qual for a deficiência.

No contexto do movimento político para o alcance das metas de educação para todos, aconteceu a Conferência mundial sobre as necessidades educativas especiais: acesso e qualidade, realizada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) no ano de 1994 em Salamanca, que buscou problematizar os aspectos acerca da escola não acessível a todos os estudantes, ressaltando que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, enfatizando que estas “devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas e outras [...]” (UNESCO, 1994, p. 17-18).

Com a Convenção de Guatemala de 1999, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº. 3.956/2001, se objetivou “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena

integração à sociedade”⁴. No ano de 2007, ocorreu em Nova York a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que ganhou força de lei no Brasil, através do Decreto nº 6.949/2009, no qual surge, de acordo com Sassaki (2003), a própria legitimação do termo “pessoa com deficiência”. Além de assegurar às PcD um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, dispõe ainda que os “Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, [...] e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino”. (BRASIL, 2009).

Observamos, portanto, que os movimentos internacionais a favor da inclusão refletiram em medidas legais no Brasil, ou seja, houve uma materialização em resposta às discussões que ocorriam a nível mundial. Através do quadro a seguir, especificamos tais marcos internacionais para inclusão e as terminologias utilizadas por eles para referenciar as PcD.

Quadro 2- Acordos internacionais com vistas à inclusão de PcD e suas terminologias

ANO	DOCUMENTO	TERMINOLOGIAS
1990	Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem - Jomtien, Tailândia	Portadores de deficiências
1993	Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência da ONU n.º 48/96 - Nova York, Estados Unidos	Pessoa com deficiência Portador de deficiência
1994	Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais – Salamanca, Espanha	Pessoas com deficiência
1999	Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência – Guatemala, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001	Pessoas portadoras de deficiência
2007	Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo - Nova York, Estados Unidos, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009	Pessoa com deficiência
2015	Declaração de Incheon Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos – Incheon, Coreia do Sul	Pessoa com deficiência Portador de deficiência

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

⁴ Disponível em: <<http://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/A-65.htm>> Acesso em: 04 jun. 2019.

No **Quadro 2**, identificamos que os documentos assinados internacionalmente, especialmente as Convenções, com o objetivo de incluir a PcD, resultaram em políticas públicas para efetivação do direito do acesso e permanência na escola para os AcD, no Brasil. E cabe destacar ainda, que o termo “portador de deficiência” não é mais utilizado, pois atualmente usamos a terminologia “pessoas com deficiência”. Uma vez que se entende que deficiência não se porta, não é um objeto, faz parte da pessoa. Contudo, nos documentos do quadro até o ano de 2015, ainda se observa a persistência do termo portador de deficiência. A seguir, apresentamos as determinações legais para políticas de inclusão no Brasil pós Constituição de 1988.

2.2. Inclusão das pessoas com deficiência no Brasil pós Constituição Federal de 1988

Em seu conjunto, as leis brasileiras destinadas aos direitos das PcD são reconhecidas como um dos mais amplos e completos em nível mundial. Consequentemente, o vasto período de ausência de políticas e programas que promoveriam os direitos dessa minoria pode ser compreendido tanto pelo predomínio do modelo médico⁵ como uma maneira de explicar a deficiência no Brasil, quanto pelo entendimento da deficiência como um fenômeno ligado ao azar ou a uma experiência individual, sem a necessidade da intervenção do Estado para garantir justiça, o que provocou ainda mais exclusão.

No Brasil, o tema da deficiência começou a ser uma demanda social respondida pelo Estado a partir da Constituição Federal de 1988, que, no inciso III do artigo 208, define como obrigação do Estado garantir o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”; e no Art. 3, inciso IV, que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios têm como objetivo fundamental promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

⁵ O chamado modelo reabilitador, que surgiu no início do século XX, após o final da primeira guerra mundial e buscava tratar, ou melhor, normalizar a pessoa com deficiência, de modo que suas incapacidades fossem superadas através de adequado tratamento médico (PALACIOS; BARIFFI, 2007).

A asserção de um sistema educacional inclusivo passa, então, a ser percebida na sua dimensão histórica como um processo de reflexão e prática, que permite promover mudanças conceituais, políticas e pedagógicas coerentes com o propósito de garantir a educação de todos que “encontra-se no cerne das proposições do Banco Mundial, como um requisito para a **inexorável** globalização, cumprindo a importante função ideológica de operar as contradições advindas da exclusão estrutural” (LEHER, 1998, p. 9, **grifo do autor**). Nesse sentido, a igualdade de condições de acesso à educação perpassa o viés econômico no qual a inclusão social responde aos anseios do neoliberalismo.

A in/exclusão toma centralidade nos debates educacionais no Brasil principalmente a partir da década de 90. Veiga Neto e Lopes (2007, p. 958) corroboram com esse pensamento ao afirmarem que, as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos “são, por princípio includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão”. O que implica dizer, que, mesmo nos espaços considerados como inclusivos, existem, também, processos de exclusão, ou seja, incluir no espaço físico, não significa afastar a sombra da exclusão na sua completude.

Diante do exposto, especialmente quando os autores destacam que a “igualdade de acesso não garante a inclusão”, por mais que os AcD estejam presentes nas classes comuns através do acesso ao ensino regular, algo que é representativo diante dos índices relativos aos quantitativos de matrículas, por vezes isso não configura um processo de inclusão total, pois não são gerados mecanismos eficazes para promover a permanência e o êxito educacional, ou seja, nesse contexto, inclusão e exclusão apresentam relações mútuas. Isso denota que as portas das escolas estão abertas para “todos”, contudo, mediante observação própria em campo de atuação profissional, as condições para inclusão não são efetivadas, de modo que promover o acesso não significa garantia dos recursos pedagógicos e dos profissionais capacitados para o atendimento a esses alunos.

Todavia, o espaço escolar é tido como o lugar legitimador de práticas inclusivas, se destacando, assim como outras instituições gestadas nas redes de

discursos sobre inclusão que circula na regulação da vida e das práticas do todo social, se transformando em um processo inevitável no qual se busca atender aqueles que de alguma forma foram excluídos pela sociedade.

É preciso, contudo, exercitar nossos olhares a respeito dos discursos que proclamam a inclusão, buscando enxergar “atentamente os enunciados da lógica neoliberal que estão presentes nesses discursos e analisar profundamente a palavra como signo social” (MARTINS, 1997, p. 32). Ou seja, cabe a nós um olhar crítico diante dos fatos, identificando as ações do Estado neoliberal nas relações do nosso tempo, caracterizando a in/exclusão como a “presença de todos nos mesmos espaços físicos e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 131).

Paralelamente ao crescente movimento mundial por práticas inclusivas, em 1994, é publicado no Brasil o documento Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de integração instrucional, estabelecendo como modalidades de atendimento em educação especial: as escolas e classes especiais; o atendimento domiciliar, em classe hospitalar e em sala de recursos; o ensino itinerante, as oficinas pedagógicas; a estimulação essencial e as classes comuns.

De acordo com esse documento, as classes comuns são ambientes de “ensino/aprendizagem regular, onde os alunos deficientes que possuem condições de acompanhar e desenvolver atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais [...]”. (BRASIL, 1994). Esses critérios se constituem como pressuposto para o acesso de estudantes com deficiência ao ensino regular.

Dessa maneira, tal política anda na contramão da inclusão, pois não atenta para a reformulação das práticas educacionais, de modo que sejam reconhecidos os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas continua deixando a responsabilidade da educação dos AcD especificamente na esfera da educação especial. Nesse sentido, é oportuno trazer Veiga-Neto (2001a, p. 25) quando afirma que, “se parece mais difícil ensinar em classes inclusivas, classes nas quais os (chamados) normais estão misturados com os (chamados) anormais”, incluir nessa

lógica funciona muito mais como um arranjo decorativo, com o objetivo de marcar a normalidade ou anormalidade.

A igualdade de condições para o acesso e permanência na escola é definida, também, como um dos princípios do ensino de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, na qual a educação escolar pública é considerada dever do Estado, efetivada mediante a garantia de “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência [...], transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996), que pode ser feito em classes, escolas ou serviços de apoio especializado, quando necessário.

Vemos aqui uma ação reguladora de introdução ainda tímida, porém importante tentativa no sentido de promover além da inclusão, mecanismos de permanência, a exemplo dos ditos “serviços de apoio especializado”. No entanto, ainda se mantém a possibilidade do serviço educacional especializado substitutivo à escolarização.

Nesse cenário, o discurso sobre o conceito de deficiência, a definição dos sujeitos e seus direitos emergiram por meio da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência através do Decreto nº 3.298/1999, se tornando a mais abrangente lei sobre as PcD. O decreto amplia o leque de conceitos, para deficiência “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade [...]”, deficiência permanente aquela que não permitiu que houvesse “[...] recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos” e incapacidade a que provocou “uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais [...]” (BRASIL, 1999). No que diz respeito ao ensino superior, as adaptações para provas, inclusive, tempo adicional e apoios necessários, também são contemplados no referido decreto, o que possibilitou o acesso de PcD a esse nível de ensino.

A acessibilidade é tratada nas Leis nº 10.048 e nº 10.098 de 2000 e no Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta a prioridade de atendimento às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (idosos, gestantes), além de assegurar a acessibilidade na comunicação e na informação, telefonia fixa e móvel, legendas, janelas

com intérprete de Libras, audiodescrição (narrativa de imagens para cegos), entre outros.

Sasaki (2010) ao tratar das seis dimensões da acessibilidade: arquitetônica (ambiente físico); comunicacional (comunicação interpessoal, escrita e virtual); metodológica (métodos e técnicas); instrumental (instrumentos e utensílios); programática (políticas) e atitudinal (sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações), nos mostra que no caminho da inclusão existem acessibilidades plurais e não uma acessibilidade única. Para ilustrar tal afirmação, trazemos a fala de Antônio, um dos entrevistados ao dizer que inclusão,

É qualquer localidade livre de obstáculos e que promove agilidade e eficiência para qualquer pessoa com deficiência e mobilidade reduzida. E para isto, se faz necessário alterar a estrutura habitual com instrumentos adaptados e pessoas capazes de realizar o trabalho. Lembrando que para um local ser acessível, não precisa necessariamente ser adaptado, pois um lugar pode ser acessível, porém, não ser adaptado, pois adaptação é um instrumento para chegar até o acesso (aluno com deficiência motora de origem cerebral).

Diante do exposto, “chegar até o acesso” exige adaptações em todos os sentidos, não significando apenas acessibilidades físicas. É preciso considerar que existem vários tipos de acessibilidades, e ainda que “a acessibilidade é um aspecto de inclusão” (MAZZARINO, FALKENBACH, RISSI, 2011).

No ano de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) aponta que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001, p. 53). A inclusão defendida pelo PNE é ampla ao tratar da inclusão pela diversidade que não está somente limitada às pessoas com deficiência, mas ao “todo” não heterogêneo, como o homossexual, o negro, o índio, o pobre, dentre tantos outros.

Visando promover a formação dos profissionais de educação sob a ótica da inclusão escolar, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Resolução CNE/CP nº 01/2002, vincula as instituições de ensino superior ao ajuste dos currículos dos cursos de licenciatura, inserindo nestes, conteúdos que possibilitem aos futuros docentes a compreensão sobre as diversidades e as especificidades de cada aluno. Com isso, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) torna-se conteúdo curricular dos

cursos superiores através da Lei nº 10.436/02, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05.

Dessa maneira, tem início a edificação de uma nova política de educação inclusiva que encara o desafio de se constituir, de fato, como uma modalidade transversal desde a Educação infantil à Educação Superior. Nesse cenário, são repensadas as práticas educacionais gestadas a partir de um padrão de estudante, professor, currículo e gestão, redefinindo a compreensão a respeito das condições de infraestrutura escolar e dos recursos pedagógicos fundamentados na concepção de desenho universal⁶.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) nº 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, considera a PcD 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”. Diante dessa definição, a deficiência é tratada como impedimento relacionado aos espaços que se constituem como barreiras, do mesmo modo para educação; os recursos, metodologias e espaços devem ser capazes de atender a todos.

A LBI orienta ainda, as condições para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem observar os aspectos previstos no art. 30, quais sejam:

- I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
- II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

⁶ O conceito de Desenho Universal se desenvolveu entre os profissionais da área de arquitetura na Universidade da Carolina do Norte - EUA, com o objetivo de definir um projeto de produtos e ambientes para ser usado por todos, na sua máxima extensão possível, sem necessidade de adaptação ou projeto especializado para pessoas com deficiência.

Disponível em: http://maragabrilli.com.br/wpcontent/uploads/2016/01/universal_web-1.pdf. Acesso em: 27 fev. 2020.

- V - dilatação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (BRASIL, 2015, p. 9).

Fica claro, assim, que se torna urgente desconstruir significados dos processos de in/exclusão dos alunos com deficiência nas universidades e entender como essa inclusão excludente é percebida nos documentos que se constituem esteio para elaboração de propostas pedagógicas, mas que não podem ser compreendidos fora da negociação ou mesmo dos anseios produzidos pela lógica de mercado. A seguir apresentamos o **Quadro 3**, que traz referências dos marcos regulatórios no Brasil para inclusão de AcD e as terminologias utilizadas por eles.

Quadro 3- Marcos regulatórios, características educacionais para as PcD e suas terminologias⁷
(contínuo)

MARCOS REGULATÓRIOS	CARACTERÍSTICAS EDUCACIONAIS PARA PcD	TERMINOLOGIAS UTILIZADAS
Constituição Federal de 1988	Educação como dever do Estado, direito de todos e igualdade de condições de acesso e permanência.	Portadores de deficiência Pessoas portadoras de deficiência
Lei Nº 7.853/1989	Inserção de escolas especiais no sistema educacional e oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino.	Pessoas portadoras de deficiência
Decreto Nº 99.710/1990 Convenção sobre os Direitos da Criança	Crianças com deficiência devem desfrutar de uma vida plena e decente em condições que garantam sua dignidade, autonomia e participação ativa na comunidade.	Criança portadora de deficiência
Lei Nº 8.069/1990 Estatuto da Criança e do Adolescente	Atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.	Portadores de deficiência
Política Nacional de Educação Especial de 1994	Propõe a chamada “integração instrucional”, é considerada como atraso diante do contexto dos movimentos para inclusão.	Alunos/pessoas portadoras de deficiências

⁷ O Quadro 3 amplia o horizonte de marcos regulatórios para além do que abordamos no item 2.2. Alguns desses marcos serão mais explicitados no subitem 3.1.2 do presente estudo.

Quadro 3- Marcos regulatórios, características educacionais para as PcD e suas terminologias (contínuo)

MARCOS REGULATÓRIOS	CARACTERÍSTICAS EDUCACIONAIS PARA PcD	TERMINOLOGIAS UTILIZADAS
Portaria nº 1.793/1994	Inclusão de uma disciplina relativa aos deficientes, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia, e em todas as Licenciaturas.	Pessoa portadora de necessidades Especiais
Lei Nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação	Atendimento educacional feito em classes, escolas ou serviços especializados, quando não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular.	Educandos portadores de necessidades especiais Educandos com necessidades especiais
Aviso circular nº 277 de 1996	Direcionado pelo MEC às IES, para que providenciassem adequações no processo seletivo para candidatos com deficiência.	Portador de deficiência
Decreto Nº 3.298/1999 Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência	Educação Especial transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.	Pessoa portadora de deficiência
Lei Nº 10.172/2001 Plano Nacional de Educação 2001-2011	Garante a melhoria da infraestrutura física das escolas para o atendimento aos AcD, inclusive as condições para a utilização das tecnologias educacionais.	Alunos/crianças/pessoas especiais Portadores de deficiência Portadores de necessidades especiais Alunos/pessoas com necessidades especiais
Resolução CNE/CEB Nº 2/2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	As escolas devem organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais.	Educandos com necessidades educacionais especiais Alunos com deficiência
Lei Nº 10.436/2002	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras).	Portadores de deficiência
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2006	Estipula como uma das metas a inclusão de temas relacionados às PcD nos currículos das escolas.	Pessoas com deficiência
Plano de Desenvolvimento da Educação 2007	Acessibilidade das edificações escolares, formação docente e salas de recursos multifuncionais.	Pessoas com deficiência
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008	Embasa “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”.	Alunos/pessoas com deficiência

Quadro 3- Marcos regulatórios, características educacionais para as PcD e suas terminologias (conclusão)

MARCOS REGULATÓRIOS	CARACTERÍSTICAS EDUCACIONAIS PARA PcD	TERMINOLOGIAS UTILIZADAS
Resolução Nº 4 CNE/CEB/2009	Orienta o estabelecimento do AEE na Educação Básica, no contraturno e preferencialmente nas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares.	Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação
Lei 12796/2013 Nova LDB	Assegura o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, de preferência na rede regular de ensino.	Educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação
PNE de 2014-2024	Universaliza o acesso à educação básica e o AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, para a população de 4-17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.	Pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação
Lei nº 13.146/2015 Estatuto da Pessoa com Deficiência	Assegura sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, garantindo condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem.	Pessoa com deficiência
Decreto Nº 9.465/2019	Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).	Pessoa com deficiência

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Optamos por fazer menção ao **Quadro 3**, por entendermos a importância de tais marcos regulatórios para inclusão de AcD na Educação Superior. Pois antes de chegar aos espaços universitários foi preciso a constituição de bases, por vezes não tão sólidas, mas que foram imprescindíveis para que o acesso ao ensino superior ocorresse. Cabe destacar também, que essa trajetória não foi fácil, nem dada pelo acaso à representatividade desses marcos regulatórios, pelo contrário, foram permeadas por lutas dos próprios sujeitos protagonistas desses processos, ou seja, as

pessoas com deficiência. Diante desse esclarecimento, o capítulo a seguir discorrerá sobre a inclusão e permanência dos AcD na educação superior.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: DESCORTINANDO AS MARCAS DAS LUTAS

Neste capítulo, faremos uma breve discussão sobre políticas públicas na perspectiva da inclusão social com destaque para as políticas de acesso e de permanência, especificamente de alunos com deficiência (AcD) no ensino superior. E discorreremos sobre a criação e implementação do Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência e as ações desenvolvidas pelos apoiadores, uma vez que este é o foco de nossa pesquisa.

3.1. Discussão sobre o significado de política pública

Nas últimas décadas, fruto de lutas e debates, pelos movimentos sociais se buscou a garantia e concessão de direitos aos indivíduos que compõem os grupos sociais formadores da sociedade brasileira: mulheres, negros, índios, PcD, por exemplo, que durante muito tempo foram tratados de forma distinta dos demais, sendo completamente ou parcialmente excluídos do processo produtivo e do sistema social.

A universidade é, portanto, o espaço favorável à criação e aplicação de conhecimentos, para a formação do indivíduo, assim como para o avanço da educação em todas as suas formas. Portanto, tais instituições são responsáveis por garantir e contribuir com a construção de uma sociedade inclusiva, e devem se preparar para atender às diversidades sociais, no sentido de favorecer o pleno exercício da cidadania.

Ao refletir sobre a universidade pública numa ótica de formação e de democratização, estamos nos colocando, de acordo com Chauí (2003, p. 12), “claramente contra a exclusão como forma da relação social definida pelo neoliberalismo e pela globalização”. Neste sentido, Muller; Glat (1999) apontam que a efetivação da educação inclusiva exige renovação, modernização e ações pedagógicas que possibilitem a inclusão, por isso mesmo incluir é um desafio. A construção de uma educação inclusiva acontece quando o conhecimento mútuo é investido para a superação dos preconceitos e das desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, o conceito de ação afirmativa pode ser entendido como um modelo de política pública compensatória (reparatória), que tem como objetivo

específico transformar as ações resultantes de um passado sócio-histórico discriminatório, promovendo o entendimento da diversidade, visando, assim, atingir a equalização e a justiça social.

Dessa forma, as políticas públicas de ações afirmativas fazem parte da construção do sistema educativo inclusivo, uma vez que elas objetivam a redução das desigualdades sociais, sendo “uma busca de justiça no presente, ante a discriminação vivenciada no dia a dia” (ANDREWS, 1997, p. 137). Ou, nas palavras de Amaral (2006, p. 49), visa “favorecer aquelas pessoas e segmentos que, nos padrões até então institucionalizados, não têm iguais oportunidades de se tornarem membros de uma sociedade que se pensa livre e democrática”. Estas possuem ligações com um sistema de obrigações jurídicas e de cotizações, com vistas a garantir aos indivíduos o exercício de direitos fundamentais, com base na igualdade, possibilitando que vulnerabilidades sociais sejam reduzidas, promovendo a construção da cidadania através da equalização de oportunidades.

Conforme Pereira (2009), um Estado liberal forte garante os direitos civis que protegem a vida, a propriedade, a liberdade, e assegura que cada cidadão seja tratado com respeito, funcionando, pois como um agente fundamental no acontecimento da política pública. Contudo, é importante dizer que os grupos de interesse, organizados socialmente, traçam estratégias políticas para pressionarem o governo a fim de que decisões e ações sejam tomadas em seu favor. Para Bourdieu (1992, p. 08), os agentes construtores da realidade social visam através de lutas e relações sociais “impor sua visão, mas eles fazem sempre com pontos de vista, interesses e referenciais determinados pela posição que ocupam no mesmo mundo que pretendem transformar ou conservar”. Dessa maneira, o lugar que o sujeito ocupa no todo social é determinante para seu posicionamento enquanto protagonista na vida em sociedade.

Assim sendo, as políticas públicas educacionais dizem respeito às lutas sociais que influenciam as decisões do governo, inclusive se referindo à sua extensão como um todo (formulação, deliberação, implementação e monitoramento). No Brasil, se observa claramente que o cumprimento de uma agenda de formulação de políticas públicas esteve desde sempre atrelada com aquilo que estava em discussão ou implementação a nível mundial, como vimos no Capítulo II deste estudo. Contudo, para

que realmente haja efetivação da política inclusiva, se deve ir além da análise e aplicação de documentos legais, não se devendo negar a importância e necessidade destes, “muito embora, por si só não garantam a efetivação de políticas e programas inclusivos” (MOREIRA, 2005, p. 43). Sendo assim, as adequações e investimentos devem permitir aos alunos tanto o acesso como a permanência.

A partir do estabelecimento de metas e ações, as políticas públicas objetivam atuar no combate a qualquer desigualdade, restrição ou exclusão, permitindo que os cidadãos tenham garantidos seus direitos sociais, igualdade de condições, valorizando e estimulando o protagonismo e as escolhas das pessoas. Na perspectiva da inclusão social, o reconhecimento e a participação sustentam a noção de políticas públicas de ações afirmativas, tendo em vista a geração de oportunidades iguais.

3.1.2. Políticas públicas de inclusão e permanência para PcD no ensino superior

No contexto contemporâneo, a inclusão se tornou um instrumento de governamentalidade do neoliberalismo (VEIGA-NETO; LOPES, 2007), no qual as políticas públicas fazem funcionar as instituições sociopolíticas, além de conduzir pessoas através das relações de poder. Seguindo a tendência das políticas mercadológicas, se faz necessário que “todos” estejam incluídos nas universidades, garantindo, assim, a geração de mão de obra qualificada, além de permitir a legitimação da educação democrática.

Ainda nessa lógica, se observa que é incutido na cultura atual o desejo de ingressar na universidade com o objetivo de ascensão social, e o Estado tem criado ferramentas através do MEC para que isso ocorra. Diante disso, surge o sentido de responsabilidade individual na obtenção do êxito escolar, na qual o Estado fornece os meios de ingresso na Universidade, contudo o estudante se torna responsável por permanecer nela.

Passamos, assim, a “consumir” a inclusão associada às minorias, e suas significações que se subjetivam como um produto do neoliberalismo. As instituições de ensino superior vêm se tornando parceiras do Estado, pois assim, além de proporcionar o ingresso ao ensino superior, mantêm os estudantes sob o seu controle, sendo o lugar

em que a governamentalidade opera como estratégia para diminuir o risco social. As pessoas nesse contexto se tornam empreendedoras de suas próprias carreiras e vidas, numa lógica da inclusão social pautada nos princípios do neoliberalismo em que “todos” podem ter acesso ao ensino superior.

Dessa maneira, os programas de acesso à Educação Superior representam uma via de mão dupla considerando a universidade e os estudantes, haja vista que à medida que as IES precisam de estudantes para que possam continuar no jogo econômico do neoliberalismo através do ingresso nas universidades. As políticas públicas voltadas para a inclusão social no ensino superior brasileiro visam conceber o estudante como cidadão, em pleno gozo de seus direitos sociais, participativo social e politicamente. De igual modo, “a efetivação de uma política pública voltada à inclusão social no ensino superior implica a garantia do acesso e permanência do aluno, a equidade de oportunidades e a efetivação da democratização do espaço escolar” (FACEIRA, 2004, p.16-17).

Falar em políticas de inclusão para Educação Superior significa ir além de possibilitar o acesso àqueles que historicamente foram excluídos das universidades, já que a implementação de tais políticas rompe fronteiras pré-estabelecidas e, principalmente, faz repensar o processo de ensino/aprendizagem.

Para corporificarmos os objetivos desse estudo sobre o entendimento de permanência e sua relação mútua com o acesso e expansão, trazemos a afirmação de Silva e Veloso (2010, p. 222) ao destacarem que, o acesso não ocorre isolado ou contextualizado “a permanência dá sentido ao acesso, configurando a continuidade da trajetória de formação [...]”. Portanto, entre o chegar e o permanecer existem os mais diversos contextos, nos quais os sujeitos incluídos podem ser também sujeitos excluídos, pela dinâmica da ilusão de um território inclusivo (SKLIAR, 2006) que mais exclui do que inclui.

Isso posto, se torna imprescindível aprofundar as discussões sobre o assunto “políticas de inclusão” e, conseqüentemente, sobre as “políticas de permanência” na universidade. Nessa ótica, destacamos a seguir, as políticas de inclusão e permanência voltadas para AcD no ensino superior que foram implementadas durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). No final de 2003 foi lançado pelo Governo

Federal o programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” que passou a desenvolver ações visando transformar sob a perspectiva inclusiva os sistemas de ensino no país. A partir de então, são articulados pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) programas voltados ao atendimento das PcD, entre os quais o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir)⁸, voltado à educação superior que tem por objetivos:

Implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior;
Promover ações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES);
Fomentar a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior
Promover a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações (BRASIL, 2008, p. 39).

Os Núcleos de Acessibilidade possibilitam o acesso das PcD aos espaços, ambientes, e se constituem em “espaço físico, com profissionais responsáveis pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade [...]” (SILVA, 2014, p. 81).

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) instituído em 2007, com o objetivo de “criar condições para ampliação do acesso e da permanência na Educação Superior⁹”, tem como uma das diretrizes a “ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil”. Verifica-se que o REUNI alterou as formas de ingresso e ampliou as vagas nas universidades, por meio de ações afirmativas que tentavam minimizar diferenças sociais através da democratização do acesso.

Através da Portaria Normativa nº 39/2007, é aprovado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído no âmbito da Secretaria de Educação

⁸ Desde 2005, o programa lança editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nas IFES. Os núcleos melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas. São recebidas propostas de universidades do Brasil inteiro, mas somente as que atendem às exigências do programa são selecionadas para receber o apoio financeiro do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>>. Acesso em: 29 maio 2019.

⁹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

Superior (SESu) do MEC, sendo destinado aos estudantes de instituições públicas federais, considerando a assistência estudantil e sua importância para ampliação e democratização das condições de acesso e permanência de estudantes.

Lançada em 2008, a Política da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva retomou o processo histórico da educação da PcD por meio de acordos internacionais e normativas nacionais e avultou o objetivo de promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos AcD, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo ainda, a transversalidade da educação especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior.

De acordo com as diretrizes da referida Política, o acesso, a permanência e a participação dos estudantes devem ser efetivadas por meio de ações que envolvam “planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos [...]” (BRASIL, 2008). Busca-se garantir assim, não apenas o acesso, mas também a permanência.

Posteriormente, o PNAES foi institucionalizado pelo Decreto nº 7.234/2010, tendo como alguns de seus objetivos “democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior” (BRASIL, 2010).

Dias Sobrinho (2010, p. 1226), considera que o processo de democratização é amplo, e que além do acesso e da inclusão social, é indispensável, também, assegurar “os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos”, o acesso e a inclusão social sem esses meios, reforçam a inclusão excludente.

Conforme o art. 3, § 1º do Decreto nº 7.234/2010, observamos as seguintes alterações (em destaque no **Quadro 4**) com relação às áreas em que as ações de assistência estudantil do PNAES devem ser desenvolvidas, comparando-se com a Portaria Normativa n.º 39/2007. Vejamos o Quadro que segue.

Quadro 4- Áreas de desenvolvimento das ações de assistência estudantil

Portaria Normativa n.º 39/2007	Decreto n.º 7.234/2010
<ul style="list-style-type: none"> • moradia estudantil; • alimentação; • transporte; • assistência à saúde; • inclusão digital; • cultura; • esporte; • creche; e • apoio pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> • moradia estudantil; • alimentação; • transporte; • atenção à saúde • inclusão digital • cultura • esporte • creche • apoio pedagógico; • acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Fonte: Elaborado pela autora (2019) com base na Portaria Normativa n.º 39/2007 e no Decreto n.º 7.234/2010.

Diferentemente da Portaria Normativa nº 39/2007, o Decreto nº 7.234/2010 dá maior visibilidade à assistência dos estudantes com deficiência no ensino superior público federal. No âmbito da UFPB, foi instituída a Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV) através da Resolução nº 09/2010 CONSEPE (Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão), reservando 5% do total de vagas ofertadas na instituição a candidatos com deficiência.

No Governo de Dilma Rousseff (2011-2016), houve a reconfiguração do Programa Incluir, quando a partir de 2012, os recursos passaram a ser repassados diretamente às universidades proporcionalmente ao número de alunos através dos Núcleos de Acessibilidade que são responsáveis pela organização de ações institucionais que garantem a inclusão de PcD à vida acadêmica, buscando eliminar barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Cabe ressaltar ainda, que a instituição da Lei nº 13.146/2015 (LBI) ocorreu no governo da presidente Dilma e que através dessa lei ficou estabelecido que cabe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e

avaliar dentre outros aspectos o acesso à Educação Superior e à Educação Profissional e Tecnológica em igualdade de oportunidades e condições, além da inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de Educação Profissional Técnica e Tecnológica, de temas relacionados à PcD nos respectivos campos de conhecimento.

A consolidação da política de cotas para pessoas com deficiência em universidades federais ocorreu durante o governo Temer (2016-2019) através da Lei nº 13.409/2016, que alterou a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), sancionada ainda no governo da presidente Dilma Rousseff. Entendendo assim, que a democratização ao acesso à Educação Superior deveria abranger também as PcD, que constituem um grupo que se encontra em desigualdade de condições com os demais, acumulando um passado de vulnerabilidades e discriminações sociais.

Destacamos que, tais encaminhamentos em busca da inclusão foram desde sempre permeados por avanços e retrocessos, nesse ínterim a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) que tinha por objetivo assegurar o direito à educação com qualidade e equidade por meio de políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social, foi extinta logo nos primeiros meses de governo do atual presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), representando um desmonte da Educação Inclusiva no país, na contramão do fortalecimento do processo de inclusão educacional.

Através de uma sucessão de medidas governamentais via MEC, o governo Bolsonaro não só retira conquistas e direitos, mas também impõe um retrocesso sem precedentes na história educacional do país. Nitidamente as afirmações do presidente desde a época da campanha eleitoral já possuíam um viés antidemocrático das políticas educacionais, quando o mesmo declarou que: “defesa de minoria é coitadismo”¹⁰.

Conforme a diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência do MEC, ocorrerão mudanças na Política Nacional de Educação Especial através da publicação de um decreto com alternativas para que a escola regular não seja a única opção dos AcD intelectual ou física, Transtorno do Espectro do

¹⁰ Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,bolsonaro-chama-movimentos-sociais-de-coitadismo-e-diz-que-vai-acabar-com-isso,70002560458+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 12 mar. 2020.

Autismo (TEA) ou superdotação; esse possível decreto já está sendo alvo de críticas por entidades e pais de pessoas com deficiência.

Com relação a esses aparatos normativos Skliar (2006), nos diz que estes constituem pontos de chegada “a materialização de um longo processo relativo a outro tipo de mudança, especificamente aquelas mudanças que se referem à metamorfose de nossas identidades e de nossos olhares em relação ao normal e ao anormal [...]” (p. 26), ou seja, estes não podem ser compreendidos fora dos contextos de lutas e de resistência mediante os desmontes das políticas públicas inclusivas.

Para Castelo Branco, Jezine, Nakamura (2016, p. 04), “é importante ressaltar que sem a presente legislação os direitos às diferenças e às diversidades não seriam assegurados”. Todavia, não basta apenas criar políticas públicas de inclusão, sem permitir uma conscientização de toda a sociedade a respeito do seu papel como responsável pela inclusão, reconhecendo a diversidade e o direito de igualdade, e ainda sem promover estratégias efetivas de permanência. Ou seja, a permanência diz respeito às questões de inclusão da pessoa com deficiência, mas também perpassa por aspectos de recortes de classe social, questões familiares e emocionais, relativas à estrutura institucional, relação professor – aluno, questões de gênero e sexualidade e tantos outros marcadores sociais.

A seguir destacaremos a criação do PAED, assim como o contexto de surgimento dos alunos apoiadores enquanto estratégia para fortalecimento da cultura inclusiva na UFPB.

3.2. De monitor a apoiador: um cenário de avanços

Cabe salientar que, “a inclusão de pessoas com alguma deficiência é um tema abordado na UFPB desde a criação do Núcleo de Educação Especial (NEDESP)¹¹ em 1990” (COSTA et al, 2010), além disso o Comporta Especial (Comitê de Apoio ao Estudante Portador de Necessidades), criado em 2003 atuou através de ações

¹¹ O Núcleo de Educação Especial (Nedesp) é um órgão subordinado ao Centro de Educação (CE) responsável pela adaptação, transcrição e revisão de textos e obras acadêmicas de tinta para o sistema Braille - e vice-versa. Usa de recursos manuais a tecnologias assistivas, como softwares de reconhecimento de texto, scanner leitor, leitores de tela e impressoras Braille. Disponível em: <<http://www.ce.ufpb.br/nedesp>> Acesso em: 20 fev. 2020.

relacionadas a orientação de docentes e discentes para o uso de equipamentos e elaboração de material didático.

Essas ações acabaram por aplainar caminhos para outras atuações que vieram, como por exemplo, os incentivos financeiros recebidos pela UFPB em 2007 por meio do Programa Incluir, abordado na subseção anterior. Corroboram com essa afirmação, Castro e Almeida (2014) ao tratarem sobre as condições para permanência dos AcD no ensino superior evidenciam que políticas começaram a ser implementadas para esse público, a partir de 2008 com a criação dos núcleos de acessibilidade na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Paraná e Universidade Federal da Paraíba.

De acordo com os relatos apresentados por Polia (2018, p. 21), experiências pontuais referentes ao apoio de alunos com deficiência ocorreram inicialmente no Campus I – João Pessoa e Campus II – Areia, com monitores que prestavam auxílio a AcD auditiva e visual dos respectivos Campus, e que tendo em vista essas ações se criou “um programa que garantisse o atendimento de todas as demandas dos discentes, público assistido pelo CIA, e que também contasse com a participação da comunidade acadêmica, para criarmos hábitos e uma cultura mais inclusiva na UFPB”.

Importante ressaltar que, o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) foi implantado em 2011 pela Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante (PRAPE) em substituição ao Comporta Especial. O Comitê é responsável pedagógica e administrativamente pelo PAED que funciona na UFPB desde o segundo semestre de 2011, atendendo aos AcD dos quatro campus da instituição, considerando as disposições do Decreto 7.234/2010, que institui o PNAES.

Destarte, a consolidação oficial do CIA e a instituição da Política de inclusão e acessibilidade da universidade ocorre apenas em 7 de novembro de 2013 por meio da Resolução nº 34/2013 CONSUNI (Conselho Universitário), que o define como “uma assessoria especial da UFPB vinculado a Reitoria sendo diretamente subordinado a esta instância” (UFPB, 2013) com as seguintes competências operacionais:

- I- Garantir que os processos seletivos da UFPB sejam acessíveis desde a elaboração dos editais até a sua conclusão;
- II- Desenvolver ações junto a PROGEP a fim de promover cursos de capacitação para tornar a comunidade acadêmica cada vez mais inclusiva;

- III- Apoiar e Orientar as Coordenações de Curso de qualquer unidade acadêmica para identificar, acompanhar e desenvolver ações a fim de suprir as demandas dos discentes com deficiência nos cursos de graduação e pós-graduação;
- IV- Implementar soluções para a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação visando à melhoria da qualidade do atendimento educacional oferecido pela instituição e para garantir a acessibilidade em todos os âmbitos;
- V- Criar e manter canal de comunicação para identificar as demandas individuais da comunidade acadêmica possibilitando soluções a essas dificuldades;
- VI- Construir agenda de prioridade e elaboração de projetos com metas de execução anual, para a eliminação das barreiras arquitetônicas da UFPB em seus diversos campi;
- VII- Incentivar à realização de estudos e pesquisas que objetivem identificar ou atender a comunidade acadêmica com deficiência, mapeamento da produção acadêmica relacionada a essas necessidades e incentivo à produção de novas pesquisas que venham a suprir as demandas levantadas;
- VIII- Estimular o desenvolvimento de projetos de extensão na área de acessibilidade para atender às políticas de inclusão;
- IX- Identificar linhas de financiamento e agências financiadoras nacionais e internacionais para fortalecer a implantação, o desenvolvimento e a consolidação da política de inclusão e acessibilidade do estudante com deficiência;
- X- Disponibilizar para a comunidade acadêmica e para o público em geral dos documentos que constituem o marco político-legal-inclusivo que fundamentam a Política de Inclusão e Acessibilidade do estudante com deficiência da UFPB;
- XI- Incentivar à oferta de cursos de extensão e especialização presenciais e à distância, de forma que tanto a política de acessibilidade, como o apoio ao desenvolvimento de cultura, gestão e práticas inclusivas se materializem na sociedade paraibana em médio prazo (UFPB, 2013).

Diante disso, podemos notar a representatividade do CIA enquanto divisor de águas, tendo em vista a identificação e acompanhamento dos discentes e servidores com deficiência da instituição. Através da Resolução nº 09/2016 CONSUNI/UFPB, o Comitê se torna “órgão colegiado de caráter permanente e deliberativo”. Como uma de suas competências, destacamos: “propor ações que promovam a inclusão e a acessibilidade dos estudantes e servidores com deficiência na UFPB” (UFPB, 2016). O **Quadro 5** traz uma representação da constituição do colegiado do CIA, que é presidido por um coordenador e um vice-coordenador, sendo ambos eleitos entre os membros que compõem o próprio Comitê, para o mandato de dois anos com possibilidade de uma recondução mediante nova votação.

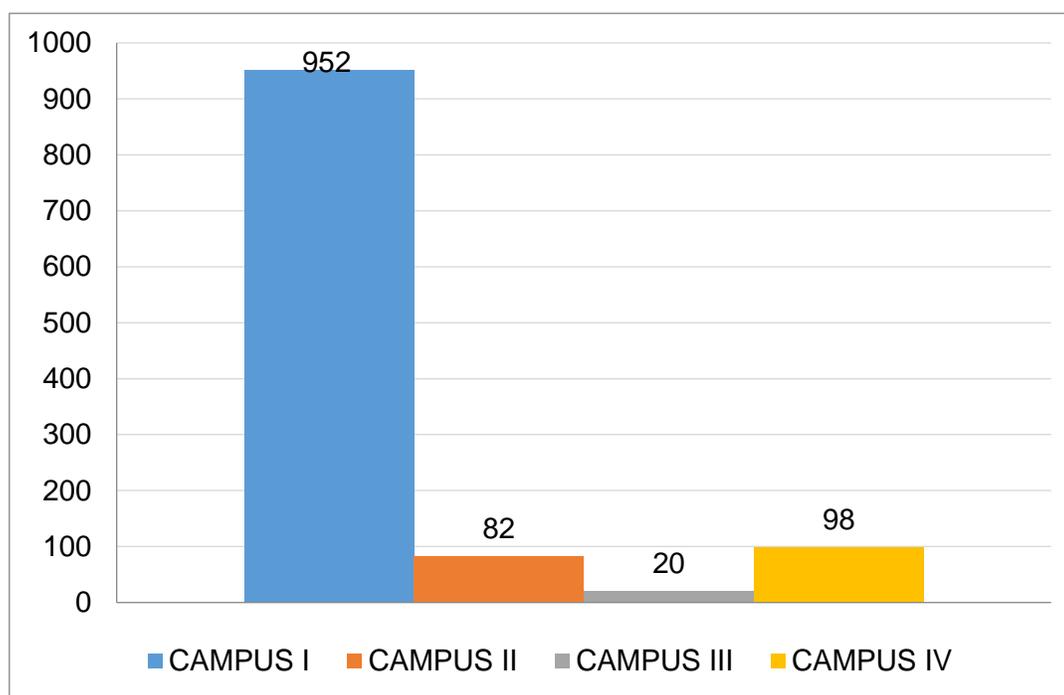
Quadro 5- Representantes do colegiado do CIA/UFPB

Representantes das Pró-Reitorias				
Pró-Reitoria de Graduação	Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários		Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante	
Representantes da comunidade universitária				
Discentes da UFPB	Servidores técnico-administrativos da UFPB		Docentes da UFPB	Comunidade universitária com deficiência visual
Comunidade universitária com deficiência auditiva	Comunidade universitária com deficiência físico-motora	Comunidade universitária com deficiência intelectual	Comunidade universitária com altas habilidades	Comunidade universitária com transtornos globais do desenvolvimento
Representantes de órgãos, núcleos e setores da UFPB				
Prefeitura Universitária	Núcleo de Educação Especial (NEDESP)		Setor Braille da Biblioteca Central	
Representantes dos laboratórios				
Laboratório de Tecnologia Assistiva (Departamento de Ocupacional/Centro de Ciências da Saúde)		Laboratório de Acessibilidade (Departamento de Arquitetura/Centro de Tecnologia)		
Representantes de Projetos inclusivos da UFPB				
Projetos Inclusivos do Campus I da UFPB	Projetos Inclusivos do Campus II da UFPB em Areia	Projetos Inclusivos do Campus III da UFPB em Bananeiras	Projetos Inclusivos do Campus IV da UFPB no Litoral Norte	

Fonte: Elaboração da autora (2019) a partir de informações apresentadas na Resolução nº 34/2013 CONSUNI/UFPB.

De acordo com o **Quadro 5**, as representatividades da comunidade acadêmica no CIA, denotam o esforço pela abertura às mudanças diante do contexto das políticas inclusivas que necessitam de ações coletivas para acontecer. A partir da criação do CIA houve o cadastro oficial de AcD na instituição, o Comitê possui atuação nos quatro Campus da UFPB e se constitui como um corpo formado por diversos membros, que devem refletir, repensar e contribuir para que a Política de inclusão e acessibilidade da instituição aconteça de fato.

Gráfico 1- Quantidade de alunos com deficiência nos cursos de graduação por Campus cadastrados pelo CIA em 2019

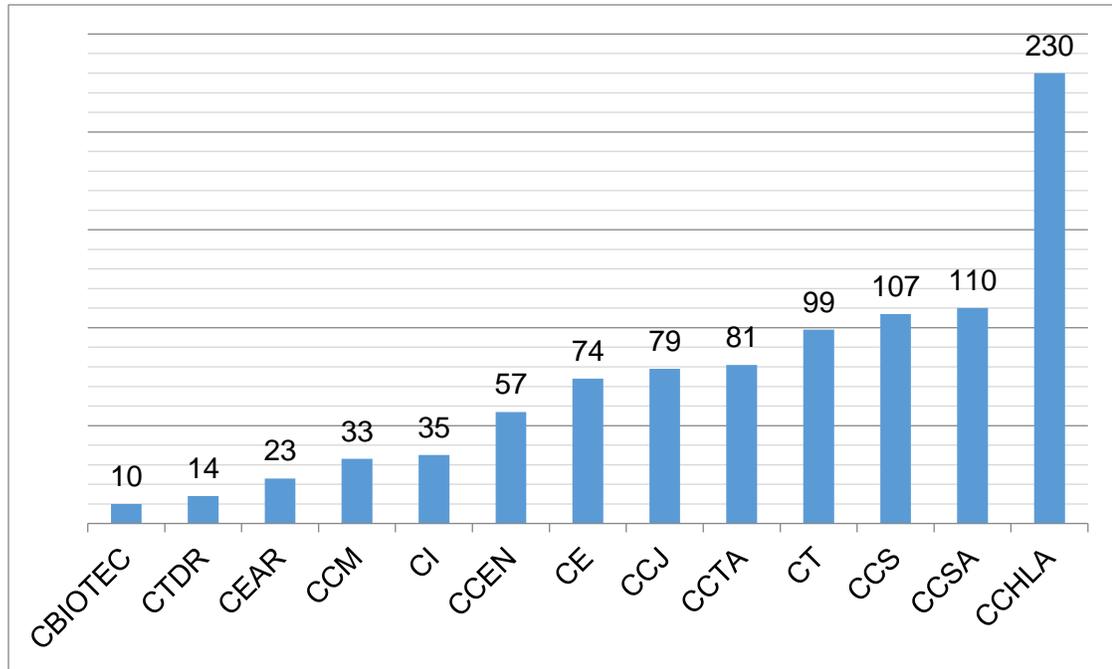


Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir de relatórios disponibilizados pelo CIA/UFPB em 17/09/2019.

Considerando-se o total de 1152 alunos com deficiência, distribuídos por Campus conforme o **Gráfico 1**, 82,64% destes estão no Campus I (João Pessoa), 7,12% no Campus II (Areia), 8,51% no Campus IV (Rio Tinto e Mamanguape) e apenas 1,74% no Campus III (Bananeiras). Os três cursos de graduação com o maior número de AcD matriculados são Direito (79), Letras Libras – EAD (68) e Pedagogia (42), todos ligados a centros do Campus I da UFPB, enquanto que os cursos de Agronomia (Campus II), Pedagogia (Campus III), Música, Música Popular, Química Industrial e Tecnologia em Produção Sucroalcooleira (Campus I) possuem apenas 1 AcD matriculado, conforme o gráfico do Apêndice A que apresenta o quantitativo de alunos com deficiência por curso de graduação da UFPB.

Como definimos o lócus de pesquisa como o Campus I, por apresentar o maior número de AcD da instituição e conseqüentemente o maior número de apoiadores, destacamos no **Gráfico 2** que segue o quantitativo de AcD por centro do referido Campus.

Gráfico 2- Quantitativo de alunos com deficiência por Centro do Campus I da UFPB



Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir de informações disponibilizadas através de Relatório emitido através do SIGAA em 17/09/2019 pelo CIA.

Conforme o **Gráfico 2**, 24,16% dos AcD estão cursando graduações no CCHLA que oferece 16 cursos de graduação, 11,55% desses alunos estão no CCSA e 11,24% no CCS. Para fins dessa pesquisa consideramos os AcD sob os seguintes aspectos: altas habilidades/superdotação, deficiência auditiva, inclusive usuários de libras, física, mental, paralisia cerebral, transtorno mental (demanda psíquica), visual, visão subnormal e usuário de Braille, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA), limitação temporária e outras necessidades¹²,

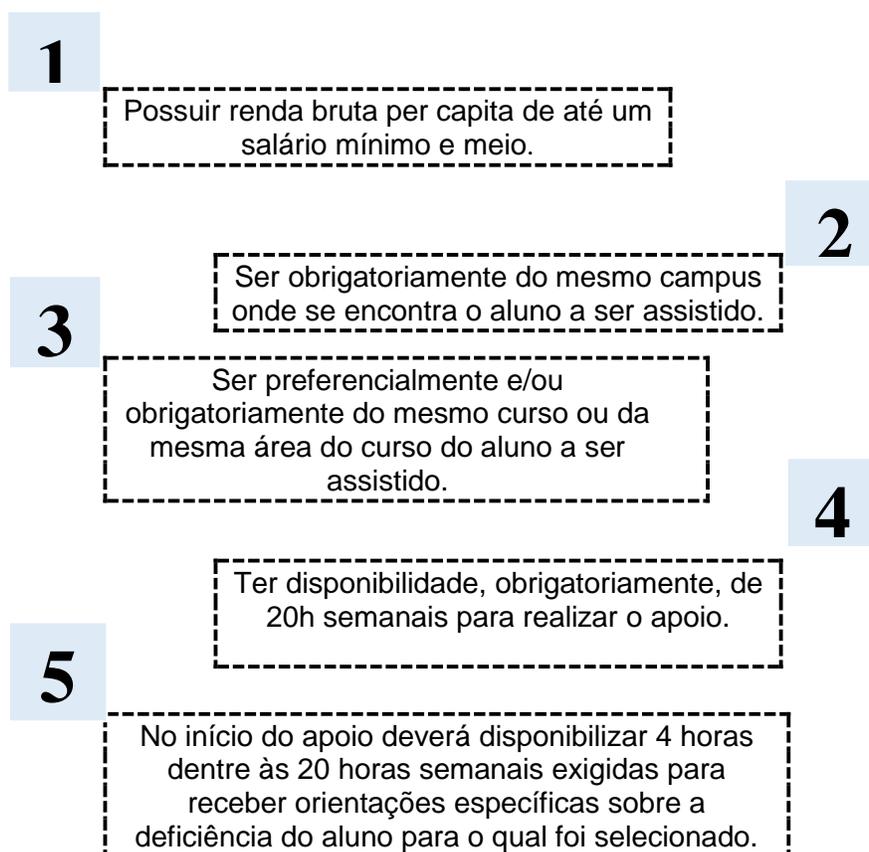
¹² Em conversa informal, com o Coordenador do CIA, foi nos repassado que o tipo “outras necessidades” se refere a alunos que são atendidos pelo CIA, mas que por direito, optam por manter preservada a identidade, e/ou deficiência, e/ou motivo que gera o atendimento. Dessa forma, tais alunos são classificados no tipo “outras necessidades”.

que são os mesmos presentes no relatório emitido através do SIGAA em 17 de setembro de 2019, pelo CIA.

Através de conversa informal com o Coordenador do CIA, obtivemos a explicação que após o ingresso o AcD na UFPB, através do SISU (Sistema de Seleção Unificada) por meio da Lei nº 13.409/2016, inicialmente os alunos passam por uma banca de avaliação no CIA para obter a declaração de deferimento ou indeferimento do laudo médico de cada deficiência, após o deferimento do laudo o AcD realiza o cadastramento no SISU/UFPB, a pré-matrícula no curso e recebe orientações para fazer o cadastro no CIA, caso se enquadre em alguns dos serviços disponibilizados pelo PAED. Enquanto isso, antes do início das aulas o CIA se responsabiliza por enviar a avaliação relativa à deficiência do AcD junto com o parecer a Coordenação dos seus respectivos cursos. Ao receber tal informação, as Coordenações devem informar aos demais professores sobre a chegada desse aluno e sobre as adaptações necessárias que deverão ocorrer para atendê-lo de acordo com a especificidade da deficiência apresentada.

Ressaltamos que, o número de AcD na UFPB está em atualização constante, tendo em vista que os ingressos e egressos de cada período letivo, e ainda, que existem questões relativas aos ingressantes que possuem deficiência, mas optam por não concorrer as vagas reservadas a PcD, e por conseguinte, não possuem cadastro no CIA.

Os alunos com deficiência ou com alteração decorrente de sequelas físico motora, auditiva, visual, de transtornos funcionais específicos (TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e outras demandas pedagógicas matriculados na UFPB, podem receber acompanhamento por meio de apoiadores que se disponibilizam a colaborar com suas atividades de estudos, auxiliando-os quando estes solicitam o apoio oficialmente junto ao CIA.

Figura 1- Requisitos para ser aluno apoiador

Fonte: Elaboração da autora (2019) com base nas informações obtidas através do Edital nº 006/2018 CIA/UFPB.

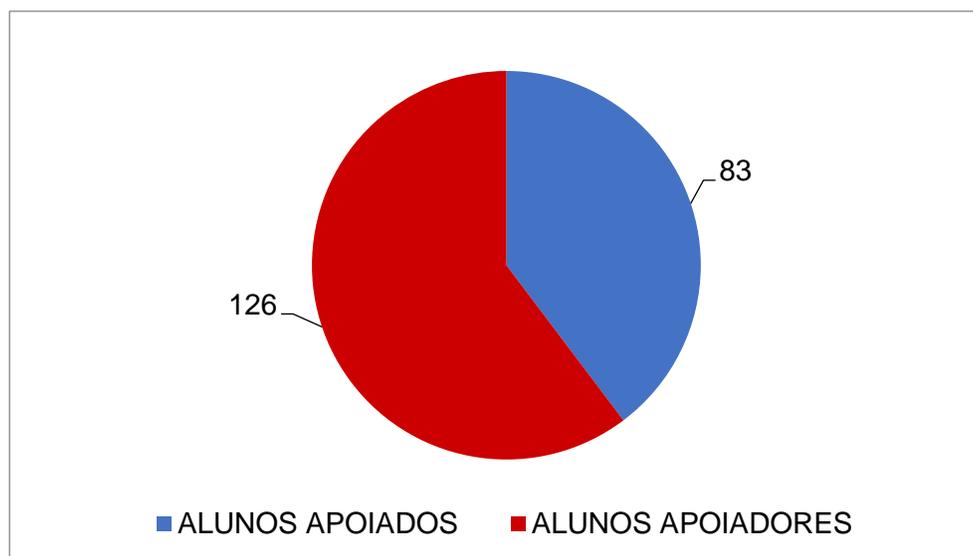
Conforme as necessidades específicas apresentadas pelo aluno assistido considerando a própria deficiência ou participação em projetos de extensão, entre outros, o apoio poderá ser realizado por mais de um aluno apoiador, tendo em vista que o apoio, não pode exceder a carga horária total de 20 horas semanais, conforme os requisitos apresentados na Figura 1.

O aluno apoiador tem como deveres principais “dar suporte às atividades em sala de aula, ajudar na mobilidade do estudante que necessitar de apoio para se locomover pelos campi que compõem a UFPB”, de acordo com o documento Manual de orientações ao estudante apoiador¹³ (UFPB, 2018), elaborado pelo CIA. Do total geral

¹³ Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/cartilha-de-orientacao-para-apoiadores.pdf/view>>. Acesso em: 08 out. 2018.

de AcD (1152), 83 alunos foram assistidos por 126 alunos apoiadores que prestaram apoio por meio do PAED, no ano de 2019, como observa-se no gráfico a seguir:

Gráfico 3- Quantidade de apoiadores e apoiados assistidos no ano de 2019



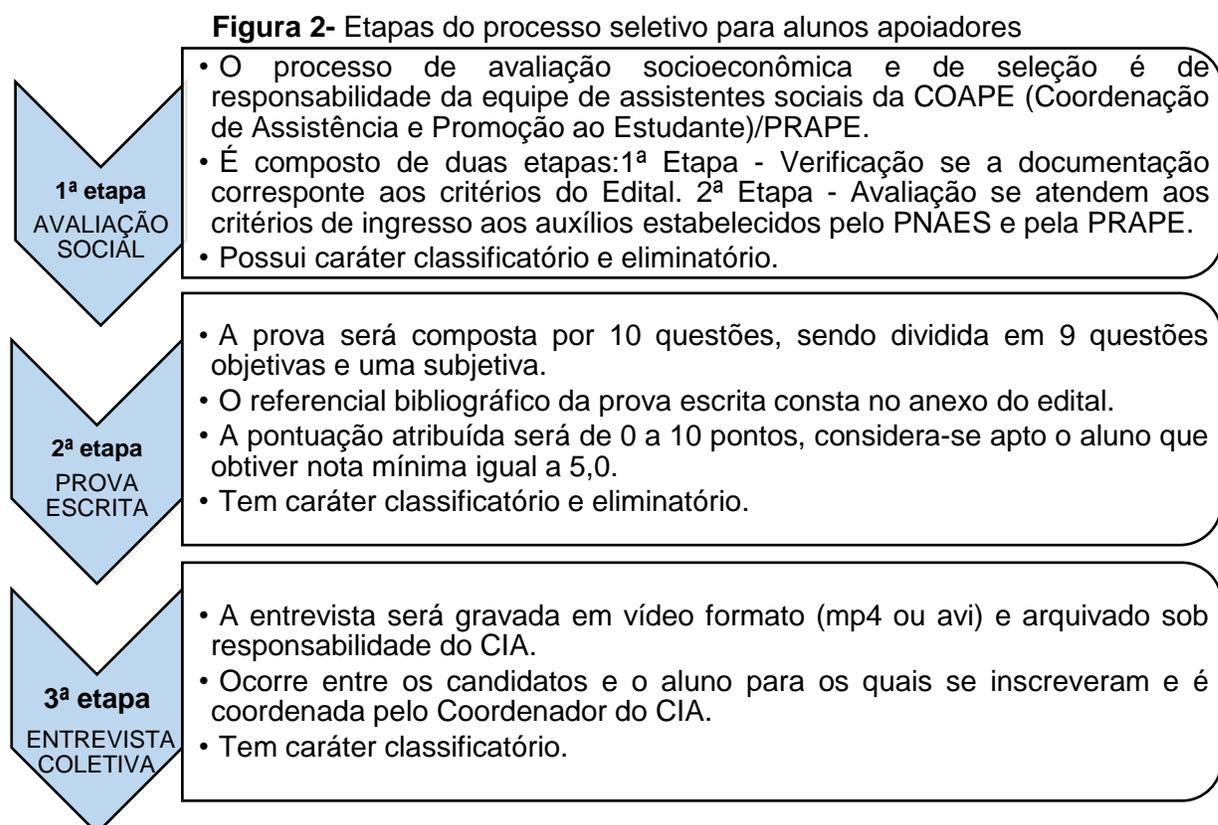
Fonte: Elaboração da autora (2019) a partir de dados apresentados no site do CIA/UFPB¹⁴.

Cabe destacar que, além dos apoiadores, existem outros tipos de serviços como adaptações de materiais didático-pedagógicos, tecnologia assistiva, entre outros, disponibilizados pelo PAED, que são de competência do CIA em parceria com outros profissionais, ou seja, nem todos os AcD necessitam de apoiador para desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, isso justifica o número reduzido de apoiadores e assistidos conforme o **Gráfico 3**, considerando o total de 1152 alunos com deficiência matriculados na UFPB.

O processo seletivo para alunos apoiadores que assumem atividades junto aos AcD, tem como bases legais as diretrizes estabelecidas no próprio edital de seleção, no Decreto nº 7.234/2010, que dispõe sobre o PNAES, nas diretrizes do Programa de Assistência aos Estudantes com Deficiência, de acordo com a LDB nº 9.394 de 1996, especificamente nos artigos 58, 59 e 60, na Portaria nº 3.284/2003 e no Decreto-Lei nº 5.296 de 2004. As inscrições são realizadas exclusivamente pelo SIGAA (Sistema

¹⁴Disponível em: <<https://www.ufpb.br/cia/contents/relatorios/quantitativo-do-programa-aluno-apoiador-2019-e-materiais-do-cia.pdf/view>>. Acesso em: 10 out. 2020.

Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas) e o processo seletivo é composto das etapas a seguir:



Fonte: Elaboração da autora (2019) a partir de informações do Edital nº 006/2018 CIA/UFPB.

Os candidatos a apoiadores escolhem no ato da inscrição o aluno a ser apoiado, obtendo deferimento da inscrição e aprovação na 1ª etapa (Avaliação Social), a 2ª etapa (Prova escrita) versa sob conhecimentos relativos aos instrumentos legais e produções textuais sobre a inclusão de PcD, a 3ª etapa é composta pela entrevista, conforme a **Figura 2**. Caso sejam aprovados, os alunos apoiadores assinam o Termo de Compromisso do Estudante Apoiador, que é disponibilizado online no SIGAA, e devem comparecer a uma palestra de capacitação¹⁵ e iniciar no apoio imediatamente, passando a receber uma bolsa mensal custeada pela PRAPE, com recursos do PNAES no valor de R\$ 500,00 mensais.

O Comitê conta com quatro Grupos de Trabalho (GT) vinculados às áreas específicas de efetivação das políticas de inclusão e acessibilidade quais sejam:

¹⁵ Utilizamos o termo palestra de capacitação de acordo com o Edital nº 006/2018 CIA/UFPB.

acessibilidade pedagógica; acessibilidade atitudinal; acessibilidade comunicacional e acessibilidade arquitetônica, nos remetendo às dimensões da acessibilidade atribuídas por Sasaki (2010), conforme discutimos no Capítulo I. Compete ao GT de Acessibilidade Pedagógica, participar dos processos seletivos realizados sob responsabilidade do CIA, a exemplo das seleções para alunos apoiadores.

A política de Educação Inclusiva, estabelecida no PDI/UFPB 2019-2023, está distribuída em 9 metas que passarão a compor as diretrizes do CIA da UFPB, as quais apresentam consonância com as diretrizes nacionais de acessibilidade propostas pelo MEC.

Quadro 6- Diretrizes para a política de inclusão social e promoção da acessibilidade na UFPB

Diretrizes para a Política de Inclusão Social e Promoção da Acessibilidade	Categorias
Acompanhamento e avaliação do ingresso, do acesso, da permanência e do processo de aprendizagem de estudantes com deficiências.	Ingresso, acesso, permanência
Fortalecimento da articulação entre os serviços e setores de diferentes áreas de formação e atuação da UFPB e as parcerias interinstitucionais para aprimorar as práticas inclusivas intra e extra universidade.	Formação e atuação para práticas inclusivas
Desenvolvimento de ações para a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação, visando garantir o exercício da cidadania das pessoas com deficiência.	Eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônica, pedagógicas e de comunicação
Estímulo à criação de grupos de pesquisa e a articulação entre os existentes, para desenvolver estudos e tecnologias com abordagem interdisciplinar.	Desenvolvimento de estudos e tecnologias
Investimento em campanhas para sensibilização da comunidade acadêmica acerca da eliminação das barreiras atitudinais, com enfoque na conscientização do direito de ir e vir de todas as pessoas.	Sensibilização da comunidade acadêmica
Fortalecimento de parceria com a Pró-Reitoria de Assistência de Promoção ao Estudante, para manutenção do Programa de Estudante Apoiador.	Fortalecimento do PAED
Incentivo à inclusão em conteúdos curriculares de temas relacionados à pessoa com deficiência.	Conteúdos inclusivos
Adoção de práticas pedagógicas inclusivas, ofertando orientação e formação continuada aos professores.	Práticas inclusivas

Fonte: Elaborado pela autora (2020) a partir do PDI/UFPB 2019-2023.

A inclusão e acessibilidade projetada para UFPB no PDI/UFPB 2019-2023 nos remete à abertura para o outro, mediante fortalecimento das experiências do diálogo e aprendizagem constituintes do processo pedagógico, “a experiência com o diferente possibilita a formação como criação de si, amplia nossa interpretação do mundo, permitindo a reorientação e autocorreção” (ARAÚJO; BITTENCOURT, 2014, p. 44). Dessa maneira, consideramos que a UFPB “bebe na fonte” de movimentos pela inclusão de PcD nos diferentes contextos, mas busca constituir uma política própria para e com a comunidade acadêmica.

O capítulo que segue, apresenta os caminhos que foram traçados para construção da pesquisa, identificando a metodologia empregada no decorrer do percurso construtivo para geração da análise dos dados coletados.

4. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Este capítulo versa sobre o percurso metodológico traçado no desenvolvimento da pesquisa, a fim de alcançarmos os objetivos propostos. Para tanto, traremos a seguir a forma de abordagem do problema, o lócus, a natureza e as características da pesquisa segundo seus objetivos, os métodos de procedimentos através dos caminhos percorridos para a coleta de dados e como se deu a análise.

4.1. A natureza da pesquisa

No que tange à forma de abordagem ao problema, a presente pesquisa tem enfoque qualitativo, uma vez que buscará “respostas a questões particulares que não podem ser quantificadas, como o universo de significados, de motivos, de aspirações, de crenças, de valores e atitudes” (MINAYO, 2000, p.21), sendo permeada por uma série de referências sobre inclusão e permanência na Educação Superior. Priorizamos, assim, o caráter qualitativo do problema, compreendendo os sujeitos de pesquisa como atores sociais, respeitando suas individualidades, e alicerçados no pensamento de Moita Lopes (2006), ao destacar que construir conhecimento é uma forma de dar voz às minorias, para que os problemas reais venham a ser analisados, compreendidos e transformados.

A partir desse método de abordagem, buscamos analisar a importância das ações dos apoiadores para permanência de AcD, na UFPB. Nesse sentido, a presente pesquisa apresenta natureza de pesquisa aplicada, por objetivar gerar conhecimentos para aplicação prática dirigida à solução de problemas específicos (GIL, 2002), “fundamentalmente motivada pela necessidade de resolver problemas concretos, mais imediatos ou não” (VERGARA, 2013, p. 47).

Para constituição do texto do presente estudo, realizamos pesquisa bibliográfica por meio de livros, artigos e revistas específicas que tratam do tema inclusão educacional e permanência de AcD nas universidades e que possuem relação com o objeto de estudo e o fenômeno investigado, uma vez que iniciamos debatendo os termos inerentes ao discurso sobre a PcD e como este foi legitimado socialmente. Além disso, trouxemos a contribuição da produção de conhecimento no âmbito dos

Programas de Pós-Graduação da UFPB, por meio de dissertações e teses que estão no repositório de arquivos da instituição.

Podemos afirmar ainda, que esta pesquisa se constitui como documental, pois corporificamos o texto com consultas a diversos tipos de documentos, tais como planos, leis, decretos, a Constituição Federal de 1988, marcos legais publicados a partir da década de 1990, dentre outros. Fazendo, além disso, um levantamento de informações através de documentos oficiais disponíveis em sites da UFPB, quais sejam PDIs da instituição, relatórios de alunos com deficiência, relatórios de gestão, cartilhas e editais.

Sob o ponto de vista dos seus objetivos, a presente pesquisa se caracteriza como descritiva, pois “expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza” (VERGARA, 2013, p.43), de forma que, os estudos deste tipo estão relacionados com o ambiente e campo desse estudo.

Deste modo, através de entrevistas semiestruturadas que “tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146), realizamos a análise interpretativa das falas dos sujeitos da pesquisa. E assim, foram consideradas nas suas vozes a representação de suas vivências e experiências, valorizando-os enquanto atores sociais que dão significado aos acontecimentos de maneira plural e variada.

4.2. Sujeitos e contexto da pesquisa

Para delimitar o público alvo desta pesquisa, considerando o universo de 83 alunos assistidos e 126 apoiadores com cadastros ativos no ano de 2019, de acordo com o **Gráfico 3**, selecionamos dois grupos de naturezas distintas o que nos permitiu dividi-los, respectivamente em: 4 alunos apoiados e 5 apoiadores, perfazendo um total de 9 participantes do Campus I, sendo estes os sujeitos e o lócus da pesquisa.

Os critérios para escolha dos participantes da pesquisa foram os seguintes: alunos apoiados que estavam cursando do 4º período em diante de seus cursos, por terem um considerável tempo de vivência acadêmica na instituição e consequentemente de participação no PAED. Para os apoiadores, utilizamos como

critério aqueles que assistiam AcD a um ano ou mais, não necessariamente sendo alunos apoiadores do AcD entrevistados.

Nos **Quadros 7 e 8** estão apresentados, respectivamente, os perfis dos apoiados e apoiadores que se dispuseram a colaborar com a presente pesquisa, buscando preservar a identidade de cada um deles, os quatro AcD serão identificados pelos pseudônimos de Antônio, Ulisses, Talita e Otávio e os cinco apoiadores por Natanael, Olga, Marília, Ivana e Apolo. Por compreendermos, sobretudo que o apoio prestado busca permitir, a autonomia dos AcD no espaço universitário, as iniciais dos pseudônimos atribuídos aos sujeitos colaboradores da pesquisa formam a palavra autonomia.

Quadro 7- Perfil dos alunos apoiados colaboradores da pesquisa

Identificação	Idade	Estado Civil	Curso	Período do curso	Deficiência	Quantidade de apoiadores
Antônio	34 anos	Solteiro	Biblioteconomia	11 ^o	Doença motora de origem cerebral	2
Ulisses	33 anos	Solteiro	Psicologia	7 ^o	Múltipla (física, motora e visual)	3
Talita	32 anos	Solteiro	Radialismo	4 ^o	Visual	2
Otávio	42 anos	Casado	Pedagogia	8 ^o	Visual	2

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Importante mencionar que, o aluno Antônio solicitou que fizéssemos menção à sua deficiência como doença motora de origem cerebral, que é o termo utilizado recentemente em substituição à Paralisia Cerebral, especialmente pela literatura estrangeira. Esse mesmo aluno nos relatou que foi alfabetizado em casa e que aos 21 anos de idade ingressou na 4^a série de uma escola municipal para concluir o Ensino Médio Técnico no Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Ulisses frequentou o Ensino Fundamental e Médio em escolas regulares públicas e privadas, Talita concluiu o Ensino Fundamental e Médio em escolas regulares públicas e Otávio estudou o Ensino Fundamental I em escola especial, Fundamental II e Ensino Médio em escolas regulares públicas.

Quadro 8- Perfil dos alunos apoiadores colaboradores da pesquisa

Identificação	Idade	Estado Civil	Curso	Deficiência do aluno que apoia/apoiou	Tempo de atuação como aluno apoiador
Natanael	22 anos	Solteiro	Arquitetura e Urbanismo	Física (um aluno) Visual (uma aluna)	1 ano
Olga	33 anos	Solteiro	Tecnologia de Alimentos	Visual (dois alunos) TDAH (1 aluno)	1 ano e 8 meses
Marília	20 anos	Solteiro	Serviço Social	Visual (1 aluno)	1 ano
Ivana	23 anos	Casada	Tecnologia de Alimentos	Visual (uma aluna) Física (um aluno)	1 ano
Apolo	27 anos	Solteiro	Pedagogia	Auditiva (um aluno) Visual (um aluno)	2 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Dos apoiadores entrevistados, Olga, Marília e Apolo frequentaram o ensino Fundamental e Médio em escolas públicas, Natanael estudou apenas em escolas privadas e Ivana frequentou parte do fundamental em escola pública e privada e Ensino Médio em escola pública. Aos colaboradores da pesquisa perguntamos ainda, sobre a renda familiar e o grau de instrução dos pais tais informações estão dispostas no **Quadro 09** que segue.

Quadro 9- Renda familiar e grau de instrução dos pais dos colaboradores da pesquisa

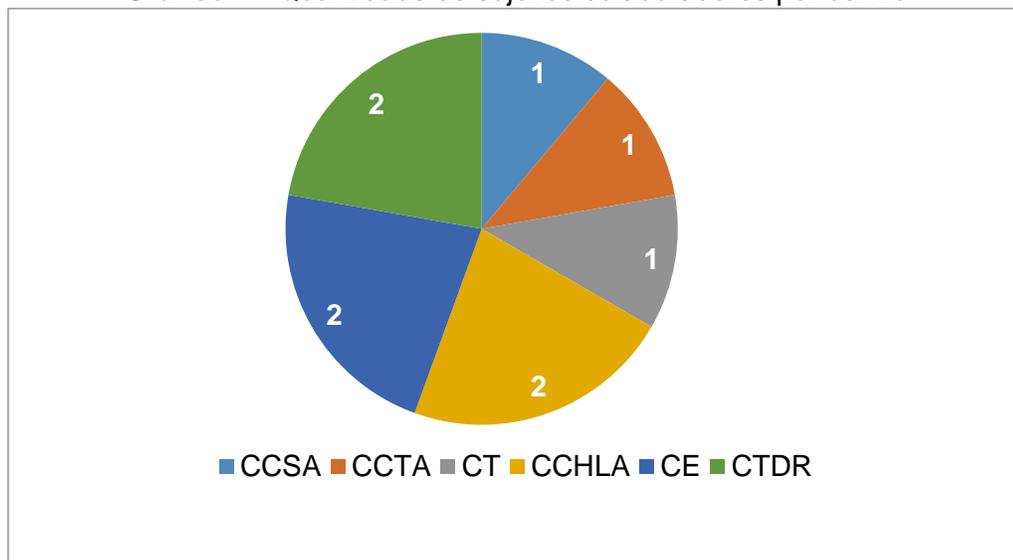
Coladorador(a)	Renda familiar	Grau de instrução da mãe	Grau de instrução do pai
Antônio	1 a 2 salários mínimos	Ensino médio incompleto	Ensino superior incompleto
Ulisses	1 a 2 salários mínimos	Ensino médio completo	Ensino fundamental incompleto
Talita	1 a 2 salários mínimos	Ensino fundamental incompleto	Ensino fundamental incompleto
Otávio	2 a 3 salários mínimos	Ensino médio completo	Não frequentou a escola
Natanael	2 a 3 salários mínimos	Ensino médio técnico completo	Ensino superior incompleto
Olga	1 a 2 salários mínimos	Ensino médio completo	Pós-graduação completa
Marília	1 a 2 salários mínimos	Ensino fundamental incompleto	Ensino fundamental incompleto
Ivana	Menos de 1 salário mínimo	Ensino fundamental completo	Ensino fundamental incompleto
Apolo	Menos de 1 salário mínimo	Ensino fundamental incompleto	Ensino fundamental incompleto

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Cabe ressaltar que, entrevistamos inicialmente os alunos assistidos de acordo com a ordem de identificação do **Quadro 7**, e posteriormente os apoiadores, também, conforme a ordem do **Quadro 8**. Araújo e Bittencourt (2014, p. 47) ao tratarem do diálogo sob a perspectiva gadameriana destacam que, nele “os interlocutores não são opositores, muito pelo contrário, eles se unem de forma comprometida para aprofundar o conhecimento de uma temática, sendo levados a revisar criticamente suas opiniões prévias com o auxílio do outro”. Com isso, pretendemos compreender e unir as falas dos colaboradores da pesquisa, dando espaço para suas vozes, buscando ampliar os horizontes de conhecimentos e propor adequações necessárias.

Conforme os Centros do Campus I, onde estão os sujeitos colaboradores da pesquisa, apresentamos a representatividade deles, através do **Gráfico 4** a seguir.

Gráfico 4 - Quantidade de sujeitos colaboradores por centro



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Dos 12 Centros do Campus I da UFPB, os sujeitos colaboradores da pesquisa estão dispostos em 6 deles, e os alunos apoiados estão cursando suas graduações nos seguintes centros: CCSA (Centro de Ciências Sociais Aplicadas), CCHLA (Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes), CE (Centro de Educação) e CCTA (Centro de Comunicação, Turismo e Artes), enquanto que os alunos apoiadores estão no CT

(Centro de Tecnologia), CTDR (Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional), CCHLA e CE.

Para a realização da coleta de dados, fizemos uma consulta prévia aos sujeitos colaboradores, sobre a possibilidade de participação pesquisa e aceitação mediante conhecimento dos objetivos e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme o Apêndice B, do Projeto devidamente aprovado em 25 de março de 2019 mediante Parecer consubstanciado do Comitê de Ética da instituição nº 3.219.140.

4.3. Procedimentos para coleta de dados

Para guiar o desenrolar da pesquisa, fizemos o pré-teste da versão preliminar dos questionários que foram aplicados pessoalmente com um aluno assistido e um aluno apoiador, buscando assim fazer o levantamento de concepções prévias sobre a estrutura dos questionários, bem como aumentar a eficiência e a eficácia da pesquisa. Após a aplicação desses questionários, compostos por perguntas abertas e fechadas, constatamos que as entrevistas poderiam ser mais eficientes como instrumento de coleta de dados, pois as respostas que obtivemos do questionário aplicado com o aluno apoiador foram praticamente monossilábicas, o que poderia não gerar resultados satisfatórios na interpretação de dados e comprometer o desenvolvimento da pesquisa.

A aplicação do pré-teste do questionário, também possibilitou adequações de algumas perguntas no Roteiro de Entrevista para alunos apoiados e no Roteiro de Entrevista para alunos apoiadores. Importante frisar que, os colaboradores foram contactados através de ligações telefônicas, sendo que dos 10 apoiadores que entramos em contato, 5 aceitaram participar das entrevistas. Com relação aos AcD, de 5 alunos contactados, apenas um não aceitou participar. Podemos considerar que, encontramos maior resistência com relação aos alunos apoiadores para participação na pesquisa, e essa resistência se deu no momento de contato inicial. Contudo, não houve desistência ou remarcação de nenhuma entrevista, todos colaboraram da maneira que puderam a partir das experiências vivenciadas.

Após o consentimento por parte dos sujeitos da pesquisa, fizemos as entrevistas semiestruturadas, mediante roteiro prévio, para Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 34), a coleta de dados sob o viés qualitativo “consiste em obter as perspectivas e os pontos de vista dos participantes (suas emoções, prioridades, experiências, significados e outros aspectos subjetivos)”. Para a análise das entrevistas foi empregada a Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011, p. 280) que tem as seguintes fases para a sua condução: a) organização da análise; b) codificação; c) categorização; d) tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos resultados.

As entrevistas ocorreram em dia e hora previamente agendados mediante a disponibilidade dos colaboradores, com média de duração de 40 min e foram gravadas. Entrevistamos Antônio no ambiente de alunos do CCSA; Ulisses, Talita e Otávio na sala de estudos do NEDESP. Natanael foi entrevistado no Laboratório de Acessibilidade (LACESSE), localizado no CT da UFPB, Olga e Marília no ambiente de alunos do CE, Ivana e Apolo em salas do CTDR e CE, respectivamente.

Quadro 10 - Caminhos metodológicos da pesquisa

Forma de abordagem ao problema		Qualitativa
Natureza da pesquisa		Aplicada
Quanto aos objetivos		Descritiva
Métodos de procedimentos		Bibliográfica e documental
Método de coleta de dados		Entrevistas semiestruturadas
Método de análise		Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Ao realizarmos as entrevistas, passamos a caminhar no sentido de desenvolver as fases da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). Para organização da análise, fizemos inicialmente a transcrição destas buscando preparar os dados para codificação, tratamento, exploração e análise. As falas dos entrevistados foram

organizadas em 2 planilhas, dispostas por tipo de instrumento. Logo após, os trechos que respondiam aos nossos objetivos foram destacados para facilitar a inferência/interpretação de dados, nesse momento atribuímos os pseudônimos para todos os colaboradores da pesquisa.

Por serem entrevistas semiestruturadas, categorias e variáveis diversas surgiram por meio das vozes dos colaboradores da pesquisa, que são inerentes ao processo de inclusão de pessoas com deficiência nos cursos superiores, contudo, a categorização da pesquisa considerou o seguinte:

- Destaques das informações conforme os questionamentos por instrumento;
- Comparação das respostas a partir das questões em comum aplicadas aos diferentes colaboradores, por meio de cada instrumento, tomando, inicialmente as respostas dos alunos apoiados e posteriormente dos apoiadores;
- Identificação das categorias e agrupamentos presentes nas falas dos entrevistados, conforme o quadro a seguir.

Quadro 11 - Categorização dos dados

CATEGORIA PRINCIPAL	CATEGORIAS SECUNDÁRIAS	VARIÁVEIS
Permanência de AcD na universidade	Chegada à universidade e conhecimento do PAED	a. Primeiros contatos com e para o apoio
		b. Importância do CIA
	Apoio prestado	a. Orientações recebidas
		b. Desafios e/ou dificuldades
		c. Importância das ações dos apoiadores para permanência
	Apoio recebido	a. Desafios e/ou dificuldades para permanecer na universidade
		b. Importância do apoio recebido
	Proposições dos sujeitos	a. Possíveis intervenções ao Programa

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

No capítulo a seguir, apresentamos a análise de dados através do tratamento dos resultados. Por meio da inferência/interpretação sistematizamos as falas dos sujeitos da pesquisa, de modo que estas promovessem reflexões diante do objeto de estudo, por meio das categorias e variáveis elencadas no **Quadro 11**.

5. COM A PALAVRA OS SUJEITOS DA PESQUISA

A proposta deste capítulo reside em expor as vozes dos personagens da pesquisa, fazendo ecoar suas vivências, experiências, anseios e emoções, nessa construção que representa apenas um recorte daquilo que nos foi permitido conhecer através de diálogos estabelecidos com apoiadores e apoiados, mas que geraram em nós o desejo de poder contribuir com ações inclusivas desenvolvidas na UFPB por meio da análise das falas dos sujeitos sobre as múltiplas faces do apoio, de posse dessa rede de diálogos fazemos a tessitura dessa trama.

5.1. Chegada à universidade e conhecimento do PAED: “como as coisas funcionam aqui dentro”

De acordo com a categoria secundária: chegada à universidade e conhecimento do PAED, trataremos a seguir dos destaques feitos pelos colaboradores da pesquisa com relação aos primeiros contatos estabelecidos com e para o apoio, buscando identificar nas falas dos alunos assistidos e dos apoiadores como ocorreram essas primeiras impressões através das representações colocadas em suas vozes. A seguir discorreremos sobre a importância do CIA como suporte para inclusão dos AcD.

a. Primeiros contatos com e para o apoio: “alternativa para permanecer na universidade”

Nas falas dos alunos apoiados sobre como tomaram conhecimento que poderiam dispor de apoio pedagógico através do acompanhamento de um(a) aluno(a) apoiador(a), notamos que esse conhecimento sobre “como as coisas funcionam aqui dentro” foi previamente estabelecido através do contato com pessoas que tinham ligações com os AcD e que mencionaram a existência dos alunos apoiadores na instituição. Talita e Ulisses fazem referência ao momento no qual tiveram essa curiosidade:

Talita: É... antes de entrar na universidade eu tinha um amigo, que terminou Comunicação, e eu já vinha perguntando a ele como é que funcionava aqui dentro, como eram as coisas, e ele inclusive, mencionou o projeto aluno apoiador que era para apoiar todos nós aqui dentro da universidade. Eu tive conhecimento através dele, e quando eu cheguei aqui procurei saber lá no comitê que é o CIA, o Comitê de Acessibilidade e Inclusão, aí eu fui lá e tomei conhecimento, procurei mais informações sobre o projeto (aluna com deficiência visual).

Ulisses: [...] por meio dos meus colegas, antes de ter acesso ao Comitê, colegas que já estudavam aqui e tinham deficiência, já haviam me alertado a respeito da política de inclusão e do Programa Aluno Apoiador, isso a tamanha eficiência, quando eu cheguei foi avaliada a minha demanda e por meio desta, chegou à conclusão que necessitaria de três apoiadores [...] (aluno com deficiência múltipla).

As falas de Talita e Ulisses são reveladoras, pois demonstram curiosidade e preocupação, associadas ao fato de estarem ingressando na universidade e conseqüentemente pisando num território desconhecido, sobre como e por quem seriam acompanhados dentro desse espaço. Observamos ainda, que tanto os apoiadores como o CIA são citados nas falas de Talita e Ulisses, sendo este último, portanto, o lugar onde obtiveram maiores informações sobre o apoio a ser recebido.

Como sugere Goffman (1980, p. 28), “é possível que, em situações sociais onde há um indivíduo cujo estigma conhecemos ou percebemos, empregamos categorizações inadequadas e que tanto nós como ele nos sintamos pouco à vontade”. Diante disso, podemos observar que, as falas de Talita e Ulisses são permeadas por uma preocupação extra peculiar àqueles que são recém-chegados, de modo que estes alunos já carregam marcas da vida, do tempo, da falta de informação, das ansiedades para cada passo dado ao se aproximarem do novo.

Antônio e Otávio, alunos apoiados com doença motora de origem cerebral e deficiência visual, respectivamente, também relatam que o conhecimento sobre apoiadores ocorreu antes no ingresso na UFPB. Antônio, formado no curso Técnico de Nível Médio em Eletrônica pelo IFPB em 2014, nos fala que houve contato entre as duas instituições (IFPB e UFPB) antes mesmo dele ingressar no curso de Biblioteconomia da UFPB: “[...] a coordenadora do Núcleo da Pessoa com Deficiência do IFPB entrou em contato com a UF e como às coordenadoras da época eram conhecidas ficou muito mais fácil para minha pessoa, tive muita sorte (risos).” Da mesma forma, Otávio nos diz que: “[...] já tinha contato com amigos ligados a

instituição, que já haviam comentado sobre o programa e quando fui aprovado para o Curso de Pedagogia, fui pessoalmente ao CIA para buscar informações.”

Nesse íterim, cabe aqui ressaltarmos a importância dos diálogos estabelecidos pelos alunos com deficiência sobre a universidade, esse espaço anteriormente desconhecido para eles. Nas falas podemos notar o sentimento de curiosidade e inquietação diante do novo e como o CIA foi primordial para prestar informações nesse primeiro contato com a instituição. Sobre o elemento (“tive muita sorte”), presente na fala de Antônio, destacamos que no art. 27, da LBI (2015), está expresso que, “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida [...]”, ou seja, estar num ambiente educacional inclusivo, não deveria ser entendido como sinônimo de sorte, mas como um direito garantido por lei, que visa assegurar e promover igualdade de condições, buscando à inclusão social e cidadania.

Nos relatos dos apoiadores Natanael, Marília, Ivana e Apolo sobre como tomaram conhecimento a respeito do Programa e do Edital de seleção para alunos apoiadores, observamos um ponto em comum, que isso ocorreu logo no primeiro período dos seus cursos. Natanael e Marília ficaram sabendo do Programa através de uma colega de turma que necessitava de apoio e de um familiar que também é aluno da UFPB, respectivamente. Ivana e Apolo relataram que buscaram alternativas para permanecer na universidade, diante das dificuldades financeiras enfrentadas quando “chegaram aqui” e o Programa surgiu como uma possibilidade de permanência por causa da bolsa. Olga, aluna apoiadora, foi a exceção, pois só tomou conhecimento do Programa a partir 4º período, por meio de professores da própria instituição. A seguir trazemos os relatos deles:

Natanael: quando eu tava no P1, a gente tinha uma discente que tinha deficiência e basicamente ela não teve muito contato com outras pessoas e eu fui uma das pessoas que ficou próximo a ela, e ela falou sobre o programa eu tomei conhecimento a partir dela. Ela disse: olha você podia ser meu apoiador, aí ela explicou como funcionava, aí deu tudo certo [...] (aluno apoiador).

Apolo: Pelo desespero (risos). Porque assim, eu tomei conhecimento do Edital do aluno apoiador por colegas, por amigos, que me viram na situação de muita dificuldade com relação a permanência aqui na UFPB, porque eu venho de uma família pobre, eu não venho de uma família que tem uma estabilidade financeira legal. Minha mãe é costureira, meu pai é motorista. Então, meu pai tava doente,

desempregado e a única coisa que me mantinha aqui na universidade quando eu comecei foi o Bolsa Família, que eu tive que correr atrás pra poder permanecer aqui. E, diante disso, quando os meus amigos viram essa situação, eles me disseram que tinha o Projeto Aluno Apoiador, que nos dava uma bolsa, para acompanhar a pessoa com deficiência em sala de aula, foi quando eu busquei fazer o processo pela necessidade [...] (aluno apoiador).

Olga: Eu tomei conhecimento quando eu entrei na Química-Licenciatura, porque a partir do 4º período de Química, eu entrei no PIBID, que é o Programa pra incentivar a docência né. Aí numa escola que eu fui fazer esse estágio do Programa, tinha um aluno que ele tinha necessidade especiais e a professora de química, ela não incluía ele [...] e aí a partir desse caso que me chamou atenção, eu fui falar com a supervisora do programa do PIBID e disse que queria trabalhar, começar a trabalhar nessa área de inclusão. Então, a partir dessa experiência na Química, aí eu comecei a ver na instituição, de início a coordenadora do projeto disse que nunca tinha trabalhado nessa área, que não iria trabalhar nessa área. [...] Aí quando eu falava com outros professores aí eles me indicaram: - Olha, na UFPB tem um lugar que trata de apoio a essas pessoas, alunos com deficiência e se você procurar lá você, você vai saber mais isso e como isso funciona. Aí foi quando eu fiquei sabendo sobre o Programa Aluno Apoiador (aluna apoiadora).

Escolhemos os relatos de Natanael, Apolo e Olga, propositalmente para mostrar como os caminhos utilizados pelos apoiadores para fazer parte do Programa foram diversos (“eu tomei conhecimento a partir dela [discente com deficiência]”, “pelo desespero”, “professores me indicaram”). Na primeira fala, observamos como a interação entre os alunos com e sem deficiência podem abrir caminhos para facilitar os processos de inclusão educacional (SALERNO, 2009). Na fala de Apolo, notamos que pode haver um processo de “inclusão dentro da própria inclusão”, quando o mesmo relata que por ser de família pobre a bolsa o motivou a ser aluno apoiador, tendo em vista que ele “buscou fazer o processo pela necessidade”, procurando sair da situação de in/exclusão gerada por uma carência econômica (DIAS SOBRINHO, 2010) e manter-se incluído no ambiente universitário como aluno apoiador.

No relato de Olga, encontramos elementos interessantes relacionados à in/exclusão presente em sala de aula, são eles: a resistência em trabalhar com a inclusão e o desejo de contribuir com a inclusão de AcD, tudo isso fez com que a aluna se tornasse apoiadora. No relato da aluna notamos que não necessariamente porque a escola recebe AcD que a inclusão de fato acontece (DANTAS, 2014) e ainda que a inclusão não envolve apenas alunos, mas uma diversidade de fatores e de pessoas, precisa do apoio de muitos para poder apoiar a todos (SILVA, 2017). O compromisso

com uma Educação Inclusiva perpassa as responsabilidades de um setor, órgão ou instituto específico, a sociedade de uma maneira geral deve se comprometer com essa causa, independentemente de ser ou não uma área de estudo individual, a inclusão é uma responsabilidade social.

Ainda sobre o relato de Olga, observamos a persistência da utilização do termo “necessidades especiais” para designar a deficiência, por mais que tenha ocorrido tal mudança de terminologia, notamos que estas ainda estão arraigadas nas falas dos sujeitos.

b. Importância do CIA: “um suporte pra gente”

Nos diálogos firmados com os protagonistas desta pesquisa notamos a imprescindível importância do CIA para inclusão e permanência de AcD, na universidade. Ao serem questionados se recebiam informações do Comitê sobre a seleção de apoiadores, Antônio, Talita e Otávio relataram receber *e-mails* periódicos do CIA referente à seleção de alunos apoiadores que ocorre semestralmente, exceto Ulisses que quando perguntado sobre esse ponto relatou o seguinte:

Ulisses: Não sou informado, eu procuro saber quando há demanda, quando eu necessito, que é quase sempre, porque já faz muito tempo que eu tô na universidade, foram dois semestres de Psicopedagogia e já se vão sete em Psicologia. Então, ao longo desse tempo muitos apoiadores mudaram né, no decorrer do curso, tiveram outras demandas, foram fazer outros projetos de vida e aí naturalmente eu vou precisando substituí-los, e por essa razão acabo sempre procurando o Comitê para uma eventual substituição desses, em função das suas novas demandas e novos projetos de vida. (aluno com deficiência múltipla).

Diante das afirmações apresentadas, observamos a descontinuidade de padrões, que existem formas iguais e desiguais representadas por meio das falas e sensações vividas no ambiente universitário. Pontuamos ainda, o destaque para autonomia através do relato de Antônio, que procura melhores condições para permanecer na instituição e isso possui uma relação intrínseca com a experiência do próprio sujeito nesse lugar de in/exclusão vivenciado.

Ainda com relação a seleção de apoiadores, todos os AcD participantes da pesquisa relataram já ter participado da entrevista para seleção de seus apoiadores, em algum momento, conforme elencamos no Capítulo III. A terceira fase da seleção de apoiadores é a entrevista coletiva que ocorre entre os candidatos e o AcD para os quais se inscreveram sendo intermediada pelo Coordenador(a) do CIA.

De acordo com Antônio, aluno com doença motora de origem cerebral, a experiência de participar da entrevista foi “legal, bem proveitosa, pois assim podemos conversar e verificar melhor pelo olhar se ela ou ele suporta nosso ritmo”. Ulisses diz que participou duas vezes da entrevista, definiu esse momento como “crucial para dinâmica do apoio”, tendo em vista ser por meio do diálogo que verifica se há compatibilidade de horários e de pensamentos que podem interferir no apoio em si.

Contudo, quando se trata da tomada de decisões pelo CIA no que se refere ao acesso e permanência dos AcD na universidade e, conseqüentemente, sobre a comunicação/convite para que tais alunos participem desse processo, Antônio, Talita e Otávio foram sucintos ao dizer que não são chamados para fazer parte das tomadas de decisões, já Ulisses justificou da seguinte forma:

Ulisses: Outrora sim, hoje mais não. [...] sempre existiam reuniões mensais e nessas reuniões mensais eram convidados tanto o titular como o suplente nas tomadas de decisões, a partir da mudança da coordenação [...], essas reuniões deixaram de ser periódicas e eu não fui mais convidado para fazer parte delas. Nem sequer meus e-mails eles tinham mais, e assim, por mais que eu já tenha os alertado que eu faço parte do Comitê, eu continuo sem fazer parte, nem mesmo quando o titular não pode não pode ir, eu não sou avisado para substituí-lo. Então, a participação hoje dia, mesmo como representante de classe é zero. E como representante de classe eu passo por essa situação, não faço ideia como seria se eu não fosse representante de classe. (aluno com deficiência múltipla)

Através desse relato, observamos que a configuração de um padrão de gestão muitas vezes pode ser alterado drasticamente e que nesse caso, a mudança foi sentida pelo aluno apoiado de maneira negativa, (“hoje mais não”, “não fui mais convidado para fazer parte delas”, “eu não sou avisado para substituí-lo”, “a participação hoje dia, mesmo como representante de classe é zero”). Por meio desse diálogo, observamos

que o conceito do lema nada sobre nós, sem nós¹⁶, não está ocorrendo, ao menos para os alunos apoiados que entrevistamos, pois estes não estão participando plenamente no processo de inclusão, visto que suas vivências e experiências são fundamentais na construção da rede de diálogos sobre os desafios e possibilidades presentes no caminho para melhorias de ações inclusivas na universidade.

Os apoiadores Apolo e Olga mencionam que o CIA ainda está passando por um processo de aprimoramento, devido sua recente criação e possibilita um suporte ao apoiador no processo inclusivo:

Apolo: [...] há que se considerar, que o Comitê... é... ele foi criado recentemente, né? se a gente for pensar numa perspectiva de anos, faz o quê 6 anos que ele foi criado. Então, a gente deve considerar que claro é um processo de aprimoramento, das ações que o Comitê deve ter, pra melhorar cada vez mais o programa [...] (aluno apoiador)

Olga: Então, o Comitê é um suporte pra gente né, desde que ele venha a saber dos casos que acontece, porque quando o apoiador pede pra ser desligado sem comunicar o que houve, ele não pode fazer nada, mas quando a gente comunica, tanto nós ficamos assegurados, quanto eles, quando são questionados. (aluna apoiadora)

Diante desses relatos, observamos que “as coisas aqui dentro”, na UFPB ainda estão se ajustando, e que isso nem sempre ocorre de forma ágil, para incluir precisamos transformar, e a transformação nem sempre é uma atitude fácil. Pois transformar exige o caos em nós mesmos, o caos interior da possibilidade, da reinvenção diante de conceitos velhos e limitados da nossa própria consciência e esse processo por vez é doloroso, além de caótico.

¹⁶ NADA quer dizer "Nenhum resultado": lei, política pública, programa, serviço, projeto, campanha, financiamento, edificação, aparelho, equipamento, utensílio, sistema, estratégia, benefício etc. Cada um destes resultados se localiza em um dos (ou mais de um dos ou todos os) campos de atividade como, por exemplo, educação, trabalho, saúde, reabilitação, transporte, lazer, recreação, esportes, turismo, cultura, artes, religião.

SOBRE NÓS, ou seja, "a respeito das pessoas com deficiência". Estas pessoas são de qualquer etnia, raça, gênero, idade, nacionalidade, naturalidade etc., e a deficiência pode ser física, intelectual, visual, auditiva, psicossocial ou múltipla. Segue-se uma vírgula (com função de elipse, uma figura de linguagem que substitui uma locução verbal) que, neste caso, substitui a expressão "haverá de ser gerado".

SEM NÓS, ou seja, "sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência". Esta participação, individual ou coletiva, mediante qualquer meio de comunicação, deverá ocorrer em todas as etapas do processo de geração dos resultados acima referidos. As principais etapas são: a elaboração, o refinamento, o acabamento, a implementação, o monitoramento, a avaliação e o contínuo aperfeiçoamento. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/nada-sobre-nos>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

5.2. Apoio prestado: “problemáticas que se dão”

A seguir, traremos as vozes dos entrevistados relacionadas à segunda categoria secundária: apoio prestado, procurando identificar através delas as orientações recebidas pelo CIA e os desafios e/ou dificuldades encontrados para realização do apoio, que ocorrem por meio das problemáticas mais variadas no decorrer do apoio.

a. Orientações recebidas: “vai na prática mesmo de todo dia”

Reconhecendo a importância da preparação para obtenção de um apoio eficaz de forma a contribuir para inclusão e permanência dos AcD na universidade, perguntamos aos apoiadores se as orientações específicas sobre a deficiência do(a) aluno(a) apoiado(a) prestadas junto ao CIA foram suficientes para o desenvolvimento de suas atribuições como apoiador(a). De todos eles recebemos repostas negativas, a seguir destacamos algumas dessas falas que ilustram essas negativas:

Natanael: [...] não (teve) nenhuma instrução do que deveria fazer porque com ela foi um pouco complicado a gente não tava no período de inscrição da seleção, já tinha passado isso. [...] Aí o comitê na época também, não soube muito bem como reagir aí fizeram uma pequena palestra pra gente [...] eram três estagiárias e a gente, na sala, numa mesa elas explicaram mais ou menos e fizeram uma prova com a gente. fizeram essa prova e a gente foi aprovado na prova e disseram que poderia, basicamente foi isso. [...] (aluno apoiador)

Ivana: É impossível você saber ali o que que vai lhe esperar, é impossível, são muitas demandas e a gente sente na pele o que o aluno apoiado sente, não tem como ele passar por uma situação constrangedora por um preconceito e a gente não absorver isso, como pessoa, não tem como. E assim, é impossível nesse treinamento você saber qual é a demanda que os professores vão pedir desse aluno apoiado, porque cada professor pede uma coisa, exige uma coisa do apoiado, outros nem se dirige ao aluno apoiado, se dirige totalmente ao apoiador, isso eu acho muito constrangedor pra gente e na maioria das vezes que eu pude intervir nisso eu intervi ao professor, para ele falar diretamente com o apoiado que ele tinha capacidade suficiente de interagir, de dizer o que queria, como queria. (aluna apoiadora)

Marília: foram poucas horas... era só algo amplo, e que é muito simplificado, resumido no caso, quando a gente tem o treinamento né, aí não dá para pegar nada, você vai assim mesmo, vai na sorte e vai aprendendo, vai na prática mesmo de todo dia. (aluna apoiadora)

Através das falas de Natanael, Ivana e Marília são expostos os motivos que os fizeram considerar a palestra de capacitação como algo não tão proveitoso para realização do apoio em si (“explicaram mais ou menos”, foi um pouco ineficiente”, “são muitas demandas”, “foram poucas horas”, “não dá pra pegar nada”, “vai na prática mesmo de todo dia”). Assim, diante dessas afirmações podemos constatar que, os principais motivos para que isso ocorresse estão relacionados ao tempo na realização da palestra e a didática empregada.

Vale salientar que, a palestra de capacitação sobre as funções do aluno apoiador ocorre após a publicação do resultado final do processo de seleção para apoiadores. A palestra tem duração de quatro horas, todos os candidatos a apoiadores que tenham inscrição deferida na 1ª etapa podem comparecer a palestra de capacitação, e ao término recebem o certificado de participação. Ou seja, essa palestra trata das deficiências de uma maneira geral, não sendo específica para cada tipo de deficiência.

Na fala de Ivana sobre a convivência com o AcD (“a gente sente na pele o que o aluno apoiado sente), notamos o movimento dialético definido por Dantas (2019, p. 119) na compreensão e na forma de enxergar o outro “que divide e compartilha o mundo comigo, sob lentes diferentes, já não sou mais o mesmo. A maneira de compreender o outro é parte do mundo subjetivo de cada indivíduo”. Relatando sentir na pele as situações constrangedoras e preconceituosas sofridas pelo AcD a aluna é afetada por tais ações.

Ainda sobre o momento da palestra, Apolo, aluno apoiador, faz o seguinte comentário: “[...] não é suficiente por conta da complexidade que é estabelecer uma relação com a pessoa com deficiência”, relatando ainda que as complexas relações são vivenciadas no dia a dia através da convivência.

Nesse sentido, tomamos como pressuposto o posicionamento de Decker (2006, p. 141), quando diz que, “em função das complexidades e das diferentes dimensões que envolvem distintas leituras e suas operatividades, a inclusão configura-se em meio a processos contraditórios e, por isso mesmo conflitantes [...]”. Incluir é realmente algo complexo, é um processo que exige transformações e preparo, precisamos nos reinventar e ressignificar práticas que impossibilitem o andamento desse processo, não

podemos compreender a inclusão como algo natural, que já está posto socialmente contribuindo para reforçar a ideia da in/exclusão, quando na verdade deveríamos buscar preparação para o envolvimento ativo com esse processo.

O fato de ter uma palestra de capacitação ineficiente, também provocou relatos sobre a incompreensão dos papéis do apoiador e do apoiado. De acordo com Natanael e Apolo:

Natanael: [...] ainda assim eu acho que foi um pouco ineficiente [a palestra] para explicar sobre as demandas que a gente tinha como apoiador porque a gente teve problema durante o decorrer do período, a gente teve problemas em relação a isso do tipo: o que é atividade do apoiador e o que não é atividade de apoiador. (aluno apoiador)

Apolo: [...] dificuldades se dão na compreensão dos papéis, do eu como apoiador e ele como apoiado é... tem que se saber compreender quem é quem é nessa história, e quem é o responsável sobre o seu processo de aprendizagem, entende? Eu estou aqui pra facilitar o processo de aprendizagem, e não é, é, realizar o processo de aprendizagem, no segundo apoio foi um pouco mais complicado, porém ele se comprometeu mais, porque ele percebeu que não é eu que vou fazer ele, ele se formar, é ele quem tem que, que caminhar, entendeu? (aluno apoiador)

Conforme este enunciado e outros já elencados nesse subitem, podemos observar que, as funções do apoiador são apreendidas de fato na experiência, por meio das descobertas diárias, dos ajustes, mediante as necessidades e as demandas encontradas no decorrer do período letivo. Desse modo, a inclusão de pessoas por muito tempo marginalizadas pode, de início, despertar certo incômodo, pois desnuda nossa falta de conhecimento, nos tira da zona de conforto, nos exige saberes e práticas que não dominamos, isto é, descortina as nossas limitações (DANTAS, 2019). É justamente através do despertar, do desnude, do descortinar que o apoio vai tomando corpo, nos desafios diários encontrados pelos apoiados que, também, são desafios dos apoiadores, e mesmo diante de orientações incipientes, com incompletudes, os apoios ocorrem em meio à construção de experiências e não deixam de ter sua grande importância.

Referindo-se à palestra de capacitação, Ivana relata o seguinte:

Eu acho assim que o Comitê muitas vezes falha sabe... em passar toda aquela... tudo que a gente precisa, porque cada aluno precisa de uma coisa específica e muitas vezes a gente tem que tipo assim, ir descobrindo sabe...

Ah, se a pessoa precisa disso, se a pessoa precisa daquilo, dificulta um pouco, né, como a gente não sabe, você tem que descobrir, demora um tempo, você tem que ajustar e tudo mais, mas infelizmente, não tem, não tem esse... eles passam algumas informações e tudo mais, só que eu não acho que seja suficiente para que o trabalho seja feito assim com mais qualidade (aluna apoiadora).

São múltiplas as faces do apoio, assim como são múltiplas as demandas existentes no caminho da inclusão, no decorrer do processo de descobertas e ainda como Dantas (2019, p.) menciona, são as “metamorfoses sofridas através de saberes construídos” que permitem moldar a prática e ressignificar às atitudes para além do que é pré-concebido.

Nesse sentido, entendemos que, as orientações necessárias para realização do apoio poderiam responder melhor tanto às demandas dos apoiadores como dos apoiados, se de fato fosse realizada uma formação para inclusão, enquanto reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 2001), se levando em consideração as especificidades do aluno a ser apoiado.

Finalizamos este subitem com a fala de Apolo que reflete de maneira bastante interessante as nuances de ser um aluno apoiador que é: “saber lidar com a pessoa com deficiência, saber lidar com o professor, saber lidar com diversas questões que surgem, principalmente quando se trata de acessibilidade (...)”. Ousamos ainda dizer que, ser apoiador é um ato de atrevimento, diante das diversas “questões que surgem” durante o apoio, é ter a capacidade de atrever-se para superar dificuldades mesmas e dificuldades outras, através de metamorfoses diárias, ajustando e revendo atitudes.

b. Desafios e/ou dificuldades: “saber lidar com diversas questões que surgem”

Aos apoiadores perguntamos quais foram os desafios e/ou dificuldades encontrados para a realização do apoio, e obtivemos respostas sobre as “diversas questões que surgem”, com relação a infraestrutura/acessibilidade arquitetônica do campus, Marília, aluna apoiadora, relata que: “a acessibilidade para o deficiente visual é péssima, péssima, péssima, porque ele não consegue ter autonomia, tipo pra sair daqui

pra reitoria [...]”, com mais detalhes sobre a questão da acessibilidade arquitetônica do campus Natanael relata que esta é um caráter de dificuldade:

[...] por questões de mobilidade e pela dificuldade de locomoção, pela própria falta de contraste de piso, de desníveis que a gente tem muito isso aqui, tem desníveis e o piso é da mesma cor, então uma pessoa que tem baixa visão não ver a diferença de piso, assim a infraestrutura geral do campus principalmente pavimentação e sinalização e a do mobiliário [torna] complicado o acesso (aluno apoiador).

Os relatos Marília e Natanael apresentam um ponto em comum, a “acessibilidade arquitetônica”. Entendemos que, a inclusão não ocorre apenas mediante a promoção do acesso ou melhoria da infraestrutura que promova o direito de ir e vir com autonomia, mas que a deficiência do aluno no decorrer do processo de formação universitária faz surgir demandas específicas que quando atendidas podem ressignificar o conceito de inclusão. De acordo com Silva (2014, p, 65), “existe um entendimento limitado acerca da acessibilidade arquitetônica, que não é mais importante que os outros tipos, mas fundamental para que estes possam se efetivar”. Ou seja, não estamos negando a importância da acessibilidade arquitetônica, contudo, existem outros elementos implícitos que podem atuar dificultando o processo de inclusão e os apoiadores participantes da pesquisa elencaram outros deles.

Marília destacou ainda, que as dificuldades estão também relacionadas à própria comunidade universitária, identificadas como acessibilidade atitudinal ao falar que:

[...] a gente sente a dificuldade, também em relação às outras pessoas da universidade de não ter conhecimento sobre a pessoa com deficiência, então tipo a gente tá passando a pessoa fica na frente, e a gente querendo passar e a pessoa na frente. Então, a pessoa não tem o bom senso de ah, eu vou sai da frente não. A pessoa tem que pedir: - Licença aqui pra gente passar. Sabe, não ter essa consciência [...] (aluna apoiadora).

Diante do exposto e considerando a importância desse relato, podemos notar que é primordial despertar na comunidade universitária que o “conhecimento sobre a pessoa com deficiência”, não envolve apenas os próprios AcD e professores, e especificamente no caso estudado, a inclusão não é restrita apenas aos apoiados,

apoiadores ou ao CIA. Segundo Mittler (2003), inclusão é uma visão, uma estrada viajada, uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão nas mentes e nos corações das pessoas. Desse modo, podemos dizer que inclusão se constitui, portanto, compromisso coletivo construído pela comunidade universitária como um todo.

Referindo-se à desafios, Apolo enfatiza fatos observados em sala de aula, mediante sua experiência como aluno apoiador e que possuem relação com a acessibilidade pedagógica, mesmo justificando que o CIA envia relatórios para as Coordenações e Departamentos sobre os AcD que ingressam em determinado curso. Vejamos:

Apolo: [...] problemáticas que se dão, em sala de aula, por exemplo, professores que não querem adaptar as aulas, que não conseguem criar soluções, é muito complicado você pegar um professor que não se propõe a pensar na posição da pessoa com deficiência dentro de sala de aula, tem professores que são muito solícitos eles buscam de toda forma proporcionar a inclusão dentro do espaço da sala de aula, mas tem professores que não fazem nem questão de fazer isso, sabe... não tem... não dão importância devida a isso, então isso é um dos desafios da relação [com os] professores [...] O professor deve usar o bom senso e adaptar as suas aulas muito antes do período começar, porque isso se dá na matrícula da pessoa com deficiência. [...] (aluno apoiador).

A inclusão de AcD nas IES, além de promover ajustes no momento de ingresso por meio de processo seletivo, conforme apontam Melo e Gonçalves (2013, p.87), deve prever ainda adequações “durante sua permanência, de modo a garantir os apoios necessários para o desenvolvimento e terminalidade com sucesso de sua formação na graduação preparando-o para o mercado de trabalho”. As adaptações e recursos utilizados em sala de aula, são suportes que colaboram de maneira positiva para a permanência dos AcD nas IES. Conforme destacamos anteriormente, o compromisso coletivo para a inclusão atravessa as mais variadas atitudes e o professor é uma peça primordial nesse processo que se constrói diariamente e que precisa de respostas éticas da parte de todos os envolvidos.

Nos relatos de Olga, Apolo e Ivana, alunos apoiadores, encontramos outros elementos que constituem desafios para permanência no apoio respectivamente

relacionados ao pagamento da bolsa, ao sentido do apoio e ao tratamento recebido do aluno apoiado:

Olga: Na fase que a gente tá vivendo hoje, eu acho que um dos maiores desafios é em relação a bolsa, porque logo no início do período a gente foi, teve a notícia de que a bolsa ia ser reduzida pela metade. E como ela não pode ser dividida com nenhum outro projeto, e o aluno apoiador, ele pede essa exclusividade, você não faz PIBID, PIBIC é só o apoio e pronto. Eu vejo, que em termos de instituição o Programa Aluno Apoiador ele não tem a visão ainda, não tem a importância que deveria ter, porque você deixa de participar de uma extensão, de um PIBIC, de um PIBID, pra se dedicar ao aluno apoiador, porque só conta pra gente como experiência né. (aluna apoiadora)

Apolo: Eu cheguei [a questionar], algumas pessoas já chegaram, algumas pessoas já compartilharam isso comigo, que: o que é que eu tô fazendo? Tô só apoiando, apoiando, apoiando? Mas, é você compreender o apoio como um processo de aprendizagem. (aluno apoiador)

Ivana: [...] depois da primeira quando eu sai do apoio com ela, eu tava extremamente doente, psicologicamente e fisicamente, porque o psicológico ele reflete no físico. Então, tipo assim é, quando eu sai eu tava extremamente acabada, sem condições nenhuma porque ela me tratava muito mal, não só a mim, mas as outras meninas também, tratava muito mal e assim, às vezes a gente pensava em continuar porque, porque ela precisava, às vezes a gente tentava justificar a forma como ela falava para a gente, só que tipo assim nada tem justificativa né, independente, nada justifica você tratar uma pessoa mal [...] (aluna apoiadora)

Identificamos nas falas dos alunos apoiadores as múltiplas visões do apoio e dos desafios/dificuldades vivenciados. Conforme relatam, a bolsa constitui requisito de motivação para continuidade no Programa, tendo em vista as necessidades básicas que os alunos têm ao ingressar na universidade, especialmente aqueles de baixa renda, inclusive possuir renda bruta per capita familiar de até um salário mínimo e meio, constitui um dos requisitos obrigatórios para tornar-se aluno apoiador. Ocorre ainda o dilema relacionado a finalidade do apoio para o aluno apoiador, além das relações de estranhamento que são inerentes ao processo.

- c. Importância das ações dos apoiadores para permanência: “algo que é indispensável”

Os alunos apoiadores são veementes nas suas falas ao reconhecer a importância das suas ações para a permanência do AcD na universidade. Olga e Marília relatam o seguinte:

Olga: [...] se você não tem o apoio, você vem de uma cota, você já tá em minoria, você chegar aqui você não tem esse apoio, a sua tendência é aguentar só o primeiro período e evadir. Enfim, que o Programa Aluno Apoiador, ele faz de fato essa permanência e essa inclusão, a inclusão não só pedagógica, mas muito mais arquitetônica, em vista do tamanho que é a nossa universidade, principalmente. (aluna apoiadora)

Marília: Sem o aluno apoiador ele [AcD], não ia conseguir permanecer na universidade, mesmo com todos os esforços. É algo que é indispensável, é muito importante mesmo. (aluna apoiadora)

De acordo com Silva (2017, p. 163), as políticas de inclusão da UFPB, além de possibilitar a “ampliação do acesso das pessoas com deficiência na instituição, promovem estratégias de permanência nos cursos superiores, especialmente sob a responsabilidade do CIA e parceiros institucionais”. Ao assumir a função de apoiadores junto aos AcD, comumente ocorre a troca de experiências com os diversos tipos de deficiência, mobilidade reduzida e outras demandas pedagógicas.

Castro e Almeida (2014, p. 180), compreendem o acesso de maneira ampla, tendo em vista que, este “corresponde não só ao ingresso à universidade [...], mas à permanência desse aluno na instituição (subsídios que garantam condições adequadas para a conclusão com sucesso do curso)”. Nesse sentido, os apoiadores podem ser considerados muitas vezes, como instrumentos de ligação entre AcD-professores-colegas de turma, de acordo com Ivana:

[...] o apoiador tem como fazer, essa ligação do professor com aluno, tentar ajudar, como também em questões físicas, na acessibilidade, já falaram, a gente já teve alguns burburios de que ia acabar o programa, e num sei o que... E a gente ficava assim extremamente assustado, porque com Programa já é difícil, sem o programa ia ser assim uma coisa, absurda, seria totalmente sem condições pra todos os lados, tanto pro aluno com deficiência, como para o apoiador (aluna apoiadora).

É importante destacar que, o apoiador faz a mediação na inclusão do AcD, buscando sempre promover a autonomia do aluno apoiado, mas não o substitui ou decide por ele, ou seja, o apoiador deve prezar pela participação ativa do aluno na universidade. Para encerrar este subitem, trazemos as constatações de Apolo, mediante as experiências obtidas como aluno apoiador, demonstrando ainda, um

sentimento de empatia com a função que exerce, ressalta que o aluno apoiador. Vejamos:

Apolo: É fundamental, [...] eu, por exemplo, eu sou uma pessoa que entre aspas, não tem nenhum tipo de deficiência, não tem nenhum tipo de problema que vai comprometer com a minha permanência nesse espaço. Porém, é muito difícil permanecer nesse espaço, imagina a pessoa com deficiência, porque existem as barreiras físicas, existem as barreiras atitudinais, existem várias barreiras que vão dificultar o processo de permanência dela [PcD] aqui. [...] Então, isso é uma coisa que é fundamental, eu compreendo como fundamental a existência do programa, assim como o apoiador para a permanência da pessoa com deficiência dentro da sala de aula, dentro desta universidade para conclusão do seu curso, as nossas leis preveem que as escolas, instituições disponham do material necessário, dos meios e o apoiador se tornou também uma dessas ferramentas. (aluno apoiador).

Colocar-se no lugar do outro, talvez seja esse o caminho para evitar práticas excludentes, através da sensibilização por parte da sociedade como um todo, identificando-se com o outro, compreendendo a igualdade e a diferença, através das relações sociais, entendendo o outro como um ser autônomo. Segundo Moreira (2004, p.70), “abrir espaços para refletir sobre as barreiras — sejam arquitetônicas, sejam atitudinais, sejam ainda materiais — é uma forma de romper como o imobilismo e apresentar caminhos mais inclusivos e justos na universidade”. Ressaltamos que, não basta apenas apontar caminhos, ou fazer uma contemplação abstrata dos fatos, precisamos muito mais vincular a teoria à prática.

5.3. Apoio recebido: “forma de equidade social”

Nos subitens que seguem, faremos menção aos desdobramentos da terceira categoria secundária: “apoio recebido”. Para tanto, apresentamos os desafios/dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência para permanecer na universidade, mesmo recebendo acompanhamento pedagógico de apoiadores. Assim como destacaremos a importância do apoio recebido para permanência de AcD na UFPB.

a. Desafios e/ou dificuldades para permanecer na universidade: “nossa, são muitos!”

Ao serem questionados sobre as dificuldades encontradas para permanecer na universidade, os AcD elencaram os mais diversos tipos de dificuldades, dentre elas podemos citar: locomoção, insegurança, falta de acessibilidade e falta de formação para inclusão dos professores. Diante daquilo que lhes falta no ambiente universitário, destacamos a fala de Antônio que retrata bem os anseios vividos:

Antônio: [...] falta de alguém para poder me auxiliar nas atividades acadêmicas e locomoção, a falta de material adaptado para as minhas necessidades já que minhas atividades acadêmicas seria recomendável serem todas objetivas, pois tenho dificuldades na escrita e na fala que também dificulta nas apresentações de trabalhos, a incompreensão de alguns docentes e discentes para acatar as sugestões, pois muitos pensam que isso é uma forma de favorecimento, porém para a mim não é, isso é apenas uma forma de equidade social para eu ter o mínimo de condições para eu tentar chegar no nível das atividades desenvolvidas para uma pessoa sem deficiência. (aluno com deficiência múltipla)

Nessa fala recheada de “elementos que faltam”, visualizamos a representatividade de alguém que sente na pele as dificuldades de ser um AcD, nas (“faltas”) notamos que os direitos não são reconhecidos, direitos estes apregoados nos instrumentos legais em vigor. De acordo com o Art. 27 da LBI (2015), deve-se assegurar a PcD: “um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida [...]”, ainda na fala de Antônio podemos notar uma clareza de ideias no sentido do entendimento de que ser tratado de forma desigual¹⁷ não é favorecimento, mas um direito reservado as PcD, como afirma Carvalho (2003, p. 47), “atitudes não se modificam num estalar de dedos. Decorrem de um longo processo, geralmente sofrido e com obstáculos afetivos e cognitivos a serem superados”, tais obstáculos por vezes refletem a falta de formação continuada para lidar de maneira adequada com AcD.

Observamos ainda na fala de Antônio, as barreiras metodológicas e atitudinais no campo da educação referenciadas por Sasaki (2010), respectivamente quando o aluno se refere à falta de materiais didáticos adequados às suas necessidades e a falta de compreensão e atitudes comportamentais de docentes e discentes, são barreiras

¹⁷ Princípio constitucional da igualdade baseado na clássica definição de Aristóteles, que afirma que a “igualdade é tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de sua desigualdade”.

que consolidam práticas de exclusão, identificadas até por inclusão selvagem, de acordo com Mazzotta (2008), conforme veremos a seguir.

Talita, aluna com deficiência visual, menciona a falta de acessibilidade arquitetônica na universidade e metodológica nas aulas que “às vezes não são adaptadas”, especialmente com relação aos docentes, a aluna destaca a importância do diálogo e da formação, além de ressaltar que é preciso ter coragem para vencer o medo e “andar só”. Para ela, as dificuldades e os desafios são:

Talita: Vários, em termo de acessibilidade, é... aulas às vezes não adaptadas, professores que a gente tem que procurar, dizer como se lidar com uma pessoa com deficiência, tem professores que chega para a gente e pergunta: e agora o que que eu vou fazer com você e meio que nessa parceria, nessa conversa, nesse diálogo, a gente tem que passar um pouco do que a gente sabe e como funciona né esse trabalho, como eles trabalhar, como, ele adaptar as atividades, os locais onde ele deve procurar como o NEDESP. [...] o Comitê, o lugar que a gente tem um certo apoio, eles deveriam ter dado uma capacitação, não só as pessoas que nos apoia, mas sim os professores porque acredito que provavelmente outros professores viriam já com a base com aquelas pessoas com deficiência. Em termos de acessibilidade, aqui infelizmente não tem nada né... porque no meu bloco eu tenho buscado é de mim, de mim, ter coragem, se encorajar a andar só, jogar o medo fora e se eu vou, eu tenho que ir, eu preciso, entendeu? (aluna com deficiência visual).

Ante ao exposto, relacionamos a fala de Talita com os pressupostos defendidos por Mazzotta (2008) ao tratar da inclusão selvagem, caracterizada por gerar marginalização e exclusão, na medida em que não se promove o acesso a recursos pedagógicos condizentes com as necessidades individuais e sociais apresentadas. Já a inclusão com responsabilidade se concretiza na promoção e implementação das condições reais de acesso e permanência, através de recursos e serviços educacionais que atendam às necessidades dos alunos.

Com relação à acessibilidade, está posto no inciso XVI, Art. 28 da LBI, como incumbência do poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino. Assim, Silva (2014, p. 07) aponta que, apesar dos diferentes tipos de acessibilidade serem interdependentes e exercerem influência mútua, “a acessibilidade atitudinal parece ser

a mais relevante entre todas, porque quando há acesso atitudinal as outras barreiras à acessibilidade tendem a serem reduzidas”. É através da promoção da acessibilidade atitudinal do poder público e da sociedade de uma maneira geral, que as barreiras da exclusão e discriminação podem ser superadas, como por exemplo, as que englobam os estigmas, os estereótipos e os preconceitos, e que dificultam o processo de inclusão na sociedade das PcD.

Ao questionarmos aos alunos apoiados se o acompanhamento recebido atualmente por parte do(a) apoiador(a) é suficiente para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas na instituição, Antônio, Talita e Otávio, que possuem cada um, dois apoiadores, afirmam que o apoio recebido é suficiente. Contudo, Ulisses que tem três apoiadores, ao responder o mesmo questionamento relata o seguinte:

Ulisses: No momento não. Estou tendo dificuldades com alguns apoiadores que estão tendo novas demandas e acaba essas novas demandas é... atrapalhando a atual demanda, mas no geral extraclasse eu sou muito bem assistido, o problema é mais o presencial mesmo que tá tendo essa intervenção das novas demandas dos apoiadores (aluno com deficiência múltipla).

Após a avaliação da deficiência/demanda do(a) aluno(a) pela equipe do CIA no momento de ingresso do mesmo na instituição, se determina qual será a quantidade de apoiadores para fazer o acompanhamento pedagógico do aluno. Segundo Ulisses que apresenta deficiência múltipla (física, motora e visual) o apoio presencial é insuficiente. Nesse caso, quando o aluno se refere ao apoio presencial, deve-se entender como todo o tipo de apoio recebido dentro da instituição, já o apoio não presencial, segundo Ulisses, é “para atividades extraclasse que eu faço o apoio por meio de ligações telefônicas [...]”.

Buscando compreender tal dificuldade com mais detalhes, acerca de qual seria o apoio presencial necessário ao aluno, visto que para ele esse é o apoio insuficiente, o mesmo nos relatou que o apoio presencial:

Ulisses: [...] envolve a questão da locomoção, dinâmica, orientação de espaço, a questão da alimentação que como eu tenho uma limitação quanto a alimentação, esses apoiadores eles acabam sendo empáticos e prestando essa questão do apoio frente a alimentação, e a questão da locomoção, e a descrição do espaço, imagem e atividades, a gente tem essa dinâmica com o

professor, adaptação de material, levar o material para o setor de adaptação, essas coisas que isso é exclusivo do apoio presencial [...] (aluno com deficiência múltipla).

Nesse relato, podemos compreender com mais clareza qual o tipo de apoio presencial reclamado pelo aluno “locomoção, dinâmica/orientação/descrição de espaço, descrição de imagem e atividades, adaptação de material”, são essas algumas das “coisas que deveriam funcionar” e que constituem necessidades ao apoio presencial indispensáveis para que o aluno com deficiência esteja “aqui dentro”.

Ulisses faz menção aos apoiadores, destacando que a redução e os cortes de bolsas “reflete nas atividades deles [apoiadores] e por consequência na minha [apoiado]”, elencando aos desafios e dificuldades para permanecer na universidade, de forma enfática:

Ulisses: Nossa, são muitos! Primeiro é a insegurança que se tem com relação a ausência de apoiadores, a todo instante, desde que eu entrei no Curso de Psicologia e passou a se ter uma sombra com relação a essa questão dos apoiadores que toda hora é um corte de bolsas, é uma redução que acaba ameaçando a permanência destes. Porque uma coisa é eles prestarem o apoio sem receberem uma remuneração, outra coisa é eles terem uma despesa para prestar o apoio. E assim, como a gente necessita muito de apoio presencial eles vem no contraturno e isso significa que apoiar é uma despesa, que não há a menor condição de permanecer, caso haja o corte das bolsas deles, e assim, é muito comum atraso de bolsas, ameaças de corte, e essas ameaças acabam refletindo na atividade deles e por consequência na minha. Além, do mais teve outras tantas dificuldades que já passei aqui como corte de apoiador no RU¹⁸, que isso dificultou muito o processo, hoje em dia para eu ter um apoio eu preciso saber se essa pessoa tem cadastro no RU. (aluno com deficiência múltipla).

A insegurança relatada por Ulisses pela falta de apoiadores, traz à tona a importância destes na vida acadêmica do aluno com deficiência, assim como indica o efeito dominó gerado pela falta de apoio, que traz consequências diretas no processo de ensino-aprendizagem do AcD. A atuação dos apoiadores promove claras melhorias no fortalecimento da permanência e no desempenho acadêmico dos apoiados, atuando como facilitadores na transposição de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais e atitudinais.

¹⁸ Restaurante Universitário

b. Importância do apoio recebido: “uma via de mão dupla”

Ao serem questionados sobre a importância do apoio recebido, os alunos apoiados foram unânimes ao afirmar a eficiência do PAED através do reconhecimento da atuação dos alunos apoiadores. Otávio e Marília, que possuem deficiência visual, destacam que os apoiadores são indispensáveis tanto na locomoção dentro da universidade como nas atividades extraclasse. Antônio, que possui doença motora de origem cerebral, relata que “os alunos apoiadores são um tipo de adaptação para o conteúdo das aulas”, e acrescenta que os apoiadores são essenciais para a fluência do diálogo, tendo em vista suas dificuldades comunicacionais por conta da fala, para ele os apoiadores:

Antônio: São de crucial relevância, pois sem eles eu tenho dificuldade para escrever as minhas atividades acadêmicas, fazer a leitura dos textos, ter um diálogo mais fluente com os professores e colegas de turma, na locomoção. Porém, é necessário salientar que a relação entre alunos apoiadores e apoiados é uma via de mão dupla, cada um tem que caminhar junto, como um casamento, cada um é suplemento do outro e vice-versa. Tem que haver uma afinidade, caso não tenha esta troca, o trabalho ficará completamente ineficaz. (aluno com doença motora de origem cerebral).

O apoio recebido é considerado por Antônio como de “crucial relevância”, faz parte de uma relação que constrói e consolida os mecanismos da inclusão no ambiente universitário, comparada a um “casamento”, no qual apoiadores e apoiados precisam ter afinidade. Nesse sentido, o(a) mesmo(a) apoiador(a) poderá acompanhar o aluno apoiado durante todo o curso, ou ainda, pode ser substituído a depender muito da relação estabelecida entre esses sujeitos, de modo que podem acontecer estranhamentos ou inconsistências no decorrer do apoio. Segundo Guenther (2003, p. 47), as políticas de inclusão de alunos na rede regular de ensino, não consistem somente na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, todavia “representam a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades”.

Ulisses, aluno com deficiência múltipla, ressalta que, mesmo diante de falhas, o Programa foi o “mais bem elaborado da política de inclusão, dos últimos tempos, não só

da UFPB, mas geral [...]”. Podemos considerar esse programa como o carro-chefe da política de inclusão da instituição, por abarcar as mais diversas vertentes de acessibilidade na instituição, e colaborar de maneira ímpar para a permanência de AcD.

5.4. Proposições dos sujeitos: “não só no papel”

Finalizamos com a análise da terceira categoria secundária: “proposições dos sujeitos da pesquisa”. O subitem que segue, reflete os anseios por melhorias apresentados pelos colaboradores da pesquisa. Tais proposições são identificadas como essenciais para construção de estratégias ao fortalecimento do apoio prestado aos AcD da UFPB, se espera de nossa parte que tais revelações ultrapassem as barreiras postas que possam deixá-las apenas no papel e de fato promovam mudanças necessárias.

a. Possíveis intervenções ao Programa: “que fosse mais dinâmico e autônomo”

Diante das sugestões e críticas apontadas pelos apoiadores e apoiados, apresentamos a seguir os relatos daqueles que estão sentindo na pele as dificuldades diárias para permanência na universidade, mesmo diante do apoio recebido e dos que estão realizando o apoio com vista a permanência do AcD na universidade, mas contribuem através de suas opiniões como sujeitos protagonistas do processo de inclusão.

Algo bastante recorrente na fala dos apoiados foram as sugestões apresentadas em relação ao CIA. Na visão deles, o Comitê poderia ser mais dinâmico e autônomo, especialmente quando se trata das questões financeiras. Ulisses, aluno com deficiência múltipla, pontua que a autonomia do Comitê deveria ocorrer de fato e não apenas através de instrumentos normativos:

Ulisses: Eu gostaria que fosse mais dinâmico e assim que o Comitê de Inclusão fosse de fato autônomo, não só no papel como é hoje. [...] a suposta autonomia deles [do CIA] acaba sendo fictícia, eu acho que essa questão é a mais crucial para a política de inclusão da instituição, tornar o Comitê de Inclusão autônomo de fato ou a Pró-Reitoria passa a destinar o recurso, tal como rege a lei, a verba destinada para os deficientes seja voltada exclusivamente para ele e sem

nenhuma prerrogativa como foi fundado o Comitê, ou ele procurar recurso de outro canto, de outro setor, porque a conquista acaba sendo muito limitante e porventura, tornando aquilo que seria inclusão, exclusão. (aluno com deficiência múltipla).

De acordo com Silva (2017, p.85), “a UFPB, em 2013, implementou sua Política de Inclusão e Acessibilidade, bem como criou oficialmente o CIA, dando autonomia a este, tendo em vista que era vinculado às ações da PRAPE desde 2011, quando o COMPORTA ESPECIAL foi extinto”. É justamente sobre essa autonomia estabelecida em resolução que o aluno se refere, pois o apoio financeiro ao CIA vem da Reitoria e do PNAES/MEC/SESU por meio da PRAPE. Ulisses ainda traz à tona a discussão sobre à in/exclusão, quando na visão do aluno a “autonomia fictícia” se limita as prerrogativas burocráticas. De acordo com Skliar (2006, p. 28), “a inclusão, assim, não é mais do que uma forma solapada às vezes sutil, ainda que sempre trágica, de uma relação de colonialidade com a alteridade”.

Com relação à seleção de alunos apoiadores, os AcD entrevistados apontaram mudanças para os requisitos de inscrição no Programa, pois relatam que existem pessoas com potencial para exercer as funções de apoiador, mas são privadas por questões econômicas:

Antônio: Que os critérios para o programa sejam revistos, pois tem muitas pessoas que tem um grande potencial para serem utilizados como alunos apoiadores e não são devido a renda familiar que às vezes não é nem do aluno, mas simplesmente de algum parente que ele utiliza o endereço porque este endereço é fixo. Creio que poderiam levar mais em consideração o dom e afinidade com o trabalho de ser um apoiador e auxiliar o próximo como a ti mesmo. Sei que isso é um pouco mais complexo de acontecer, pois o fomento do programa aluno apoiador é derivado do PNAES e é bastante exigente na parte socioeconômica, mas acho que poderíamos verificar outras alternativas para pagamento do programa aluno apoiador e assim torná-lo mais versátil e ágil. Ainda tem poucas pessoas capacitadas para o acolhimento, creio que precisamos passar por uma educação social para aí obter sucesso em outras esferas. Claro, que os recursos financeiros estão em escassez, todavia se conseguimos remover as barreiras socioculturais podemos facilitar outras demandas. (aluno com deficiência motora de origem cerebral).

Além de indicar caminhos para alteração dos requisitos obrigatórios de seleção para alunos apoiadores, Antônio vai além ao relatar que existem “poucas pessoas capacitadas para o acolhimento” e que “precisamos passar por uma educação social”. Para Ponte e Silva (2015, p. 265), “o processo de inclusão não deve ser imposto pela

força da lei ou da política, esse processo deve ser realizado pela conscientização da sociedade sobre as habilidades, capacidades e potencialidade dessas pessoas”. Ainda, de acordo com essas autoras, o processo de inclusão não segue um padrão específico, tendo em vista as subjetividades e limitações de cada deficiência.

Ulisses também faz menção à renda bruta familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio como requisito de avaliação social obrigatório e a política de cortes vivenciadas nos últimos tempos.

Ulisses: E assim, a sua origem lá quando ele foi montado, ele tem uma plena eficiência o problema hoje é que, em virtude dessa nova política de cortes que foi implantada aqui na PRAPE, fez com que a atividade fim do aluno apoiador fosse alterada. Hoje em dia, uma das coisas que mais chama atenção é o fato de o aluno apoiador, necessita ser uma pessoa de baixa renda e assim muda a atividade fim do programa, porque não é mais uma atividade voltada para o apoiado e sim para o apoiador, deixa de ser algo que é exclusivo para a pessoa com deficiência, ele não pode ter essa prerrogativa, de exclusividade para baixa renda. (aluno com deficiência múltipla).

Para seleção de apoiadores, a PRAPE adota critérios conforme as bases legais do Decreto nº 7.234/2010 que dispõe sobre o PNAES. Prioritariamente são atendidos os alunos oriundos da rede pública de Educação Básica, ou com renda bruta familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio (Art. 5), e devem estar regularmente matriculados nos cursos de graduação, na modalidade ou unidade da UFPB (Art. 3). A crítica em relação ao requisito da renda familiar esteve presente nas falas de Antônio, Ulisses e Otávio, esses alunos ressaltaram que tais critérios deveriam ser modificados.

Olga, aluna apoiadora, traz sugestões/contribuições, tendo em vista as dificuldades que alguns candidatos a apoiadores sentem desde o momento de inscrição no programa, além de fazer críticas com relação a rotatividade de estagiários do CIA, que prejudica o fluxo das demandas solicitadas pelos apoiadores

Olga: A dificuldade que eu escuto o pessoal mais falando para entrar no programa, depois que ele passou a ser esse nível de SIGAA, é muita documentação, são muitas exigências, então muita gente já desiste daí, já de fazer a inscrição. Então, como é muita coisa, eu acredito que na época das inscrições quando abrisse editais, o que é que o que o Comitê poderia fazer, poderia tipo fazer um plantão de atendimentos, pra tirar dúvidas, pra fazer a inscrição, dar um apoio, e fazer uma divulgação assim a nível de universidade pra chamar mais pessoas. Outra crítica que eu tenho em relação ao Comitê é sobre os estagiários que são de Terapia Ocupacional, a cada seis meses troca e quando você vai lá, você precisa de alguma coisa já pontual, a maioria das pessoas que vão lá não sabem, não sabem o que tá se passando. Então, não

deveria ter lá estagiários que rodassem a cada seis meses. Além da Coordenação, deveria ter um funcionário x fixo lá, que atendesse todas as demandas (aluna apoiadora).

Conforme os relatos da aluna, a realização do apoio precisa estar alinhado com uma outra rede de apoio que deve possibilitar organização e a abertura de informações primordiais por meio de estratégias que confirmem inovações pertinentes ao acompanhamento dos alunos pelo CIA.

Talita, aluna com deficiência visual, apresenta sugestões relacionadas a formação dos alunos apoiadores para audiodescrição. Segundo relata:

Talita: deveria existir uma capacitação, sobre essa questão da audiodescrição, porque eles não têm culpa, na verdade eles tentam nos ajudar, mas infelizmente eles não... como não tem essa preparação eles buscam momentos de diálogo, de conversa para tentar nos ajudar em sala de aula e fora de sala de aula. Não tenho nada assim a criticar, só que tem que melhorar né, procurar maneiras para que isso venha a melhorar (aluna com deficiência visual).

De acordo com o relato da AcD, os apoiadores não recebem orientações para realização da audiodescrição, “a arte de transformar aquilo que é visto no que é ouvido, o que abre muitas janelas do mundo para as pessoas com deficiência visual”¹⁹ necessária ao AcD visual. A fala da aluna vai, também, na direção da fala de Antônio, quando o mesmo relata que é preciso “passar por uma educação social”, pois a falta de conhecimento pode gerar entraves ao processo de inclusão almejado. No conceito de Mazzotta (2002, p.10) a “inclusão é à base da vida social onde duas ou mais pessoas se propõem a, ou têm que, conviver, já que muitas vezes o convívio não depende apenas da vontade individual”, essa carência formativa poderia ser resolvida através de cursos de extensão, ou ainda, de capacitações promovidas em parceria com o CIA objetivando oferecer noções básicas para a prática da audiodescrição, com vistas a tornar acessível às pessoas cegas ou com baixa visão os conteúdos visuais.

O elemento “capacitação insuficiente”, também foi unânime nas falas de todos os apoiadores entrevistados. Particularmente, observamos o quanto há carência de formação adequada para lidar com os diversos tipos de deficiência. Todos os alunos

¹⁹ Disponível em: <<http://www.ce.ufpb.br/nedesp/contents/noticias/audiodescricao-recurso-de-acessibilidade-de-inclusao-cultural>>. Acesso em: 16 fev. 2020.

apoiadores mostraram essa necessidade desde o momento que foram questionados se a palestra de capacitação realizada pelo CIA foi suficiente para que desenvolvessem o apoio de maneira eficaz, e unanimemente todos eles disseram que não foi suficiente.

Nesse momento, destacamos as falas dos apoiadores que expressam sugestões diante desse ponto específico, ou seja, a formação necessária para lidar com as necessidades dos alunos apoiados. Apresentamos, inicialmente a fala de Olga. Vejamos:

Olga: Eu acredito que seria necessário fazer uma experiência: oh... você tá entrando com esse aluno, você vai ter duas semanas de experiência, pra ver se vai fluir esse apoio, se não vai. Eu acredito que teria que ter uma experiência, e às vezes a gente não sabe as demandas que o aluno apoiado oferecia ao apoiador, acontece muito isso tem alunos apoiados que trocam de apoiadores a cada semestre, semestralmente e, às vezes a gente vai, recebe esse aluno apoiado, sem saber de nada do que se passou com esse apoiado e fica numa situação bem difícil. (aluna apoiadora)

Além de destacar a importância da imersão no ambiente do aluno apoiado, antes de seguir de fato com o apoio, o que poderia fazer “fluir esse apoio”. Olga também menciona a necessidade da troca de experiências entre os apoiadores do AcD, tendo em vista o conhecimento mais efetivo das demandas apresentadas pelo aluno apoiado.

Outras sugestões importantes foram apresentadas por Ivana e Marília. As duas apoiadoras destacam pontos comuns em relação à palestra de capacitação realizada pelo CIA, relatam que esta, abrange as deficiências como um todo, não sendo suficiente para realização do apoio, tendo em vista que, deveria ser mais específica de acordo com as necessidades de cada aluno. Para Marília e Ivana, o CIA deveria:

Marília: [...] separar por deficiência, tipo cada dia é uma deficiência, então você focar só naquela deficiência, você vai passar todas as informações sobre aquela deficiência, trazer um aluno apoiado com deficiência pra falar, dar um local de fala pra essa pessoa, que nada melhor do que essa pessoa contando suas experiências, o que ele quer, sempre promovendo a autonomia dele também, dele falar sobre isso, não só uma pessoa ir lá, passar slide e falar, mas trazer a pessoa com deficiência pra contar como é sua história, o que a gente pode fazer por ele. (aluna apoiadora)

Ivana: A gente faz, faz a prova e tem tipo uma palestra, só que essa palestra ela é muito assim sabe, superficial. Falando a maior parte das leis, eles só falam mais por cima entendeu? [...] uma capacitação melhor, mas voltada assim, especificamente pra cada deficiência, porque cada um precisa de uma coisa diferente, então não adianta eu ir numa palestra e ouvir sobre tudo, eu tenho que focar naquilo que eu vou fazer naquele momento, se depois eu

mudar, eu faço novamente, porque cada pessoa é uma pessoa, cada deficiência é uma deficiência, que tem essas peculiaridades, as suas necessidades específicas (aluna apoiadora).

Propiciar local de fala aos alunos com deficiência, para que relatem suas experiências, apresentem suas necessidades e possam propor mudanças diante da realidade vivida, são sugestões que podem traçar caminhos mais efetivos para permanência destes, no ambiente universitário, gerando oportunidades de crescimento e formação assim como, reduzir costumes que reforçam atitudes discriminatórias e que constroem estereótipos desnecessários. O “lugar de fala” representa o protagonismo próprio da luta em oposição ao silenciamento, lugar que marca as falas e as relações de poder.

Apolo mesmo reconhecendo que os relatórios entregues pelos alunos apoiadores ao CIA durante o final de cada período contribuem para a melhoria do funcionamento do Comitê e do Programa, destaca que é importante ocorrer conversas coletivas entre apoiadores como estratégia para melhorar o atendimento prestado:

Apolo: [...] acho que só o relatório não é suficiente, sabe... Eu acho que... um documento vai para me dar uma noção do que acontece, porém um relato do apoiador é... apresentando de que forma ele realiza, quais são as formas [...] eu acho que o Comitê já tem feito bastante, o Comitê tem escutado bastante o apoiador, o apoiado também. Porém, eu acho que os relatos devem ser mais considerados, entendeu? (aluno apoiador)

Nesse sentido, Olga incrementa a discussão ressaltando a necessidade de *feedbacks* e realização de oficinas de capacitação para apoiadores e professores:

Olga: A cada semestre a gente deveria ter tipo: treinamentos ou passar um *feedback*, com os apoiadores, apesar de que o Comitê ele tenta fazer isso, [...] mas os próprios apoiadores não sentem essa necessidade, não tem esse compromisso de dar esse *feedback* é muito complicado, [...] Então, eu acredito que a visibilidade deveria ser mais trabalhada e nas oficinas de capacitação mesmo, pra os apoiadores, tipo assim, como se... já que em livre demanda os apoiadores não vão, eu acho que deveria existir um treinamento até com um certificado de horas mesmo, a nível de curso, durante o tempo que você apoiar, você tem que ter tantas horas de curso, seria maravilhoso, tanto para o programa quanto para o próprio apoiador. [...] além de capacitar a gente apoiador, deveriam ser capacitados também os professores. Os professores da instituição deveriam ter a cada semestre ou anualmente um Fórum pra que os professores participassem, tentassem enxergar o tanto de pessoas com deficiência que entram na instituição, saber como isso funciona, eu acho que a universidade precisa, precisa disso, de observar mais quem ela tá recebendo, e

não só as pessoas com deficiência né, de uma forma geral, são coisas pontuais que a avaliação do ensino superior ainda deixa muito a desejar, saber quem entra. (aluna apoiadora).

O dinamismo e a autonomia do PAED, assim como as melhorias no desenvolvimento das ações dos apoiadores podem ser alcançadas diante de atitudes coletivas. É preciso unir forças para que ações sejam efetivadas, tendo em vista o reconhecimento das diversidades e necessidades dos estudantes, por meio de aprendizados e lutas, destacamos a importância do envolvimento da comunidade universitária como um todo, permitindo que avanços ocorram e sejam de fato sentidos.

Diante dos relatos dos colaboradores da presente pesquisa, por meio da análise de dados apresentada elencamos as ações do **Quadro 12**, que objetivam traçar estratégias mais eficazes para minimização dos desafios e dificuldades elencados pelos apoiadores e apoiados, que podem viabilizar a permanência de alunos com deficiência na instituição, materializando as contribuições da pesquisa, enquanto produto para o Mestrado Profissional em Políticas Públicas Gestão e Avaliação da Educação Superior. Vejamos.

Quadro 12- Ações para políticas inclusivas no âmbito do CIA/UFPB

(contínuo)

O que fazer?	Como fazer?
Promover formação para realização do apoio.	Apresentar de forma clara e sucinta ps aparatos legais sobre a pessoa com deficiência e das atribuições do aluno apoiado e do apoiador. Dividir apoiadores por grupo conforme a deficiência do aluno. Proporcionar momentos de diálogo entre apoiadores e apoiados sobre as vivências e necessidades educacionais específicas.
Realizar reuniões formativas periódicas para o acompanhamento das ações dos apoiadores, por meio de conversas para revisão e compartilhamento de experiências.	Fazer rodas de conversas para o fortalecimento de vínculos entre apoiadores e equipes do CIA, tendo em vista minimização de conflitos e elaboração de estratégias inclusivas mais eficazes.
Construir painéis com destaque para desafios e/ou dificuldades vivenciados na prestação do apoio, e apresentação de sugestões e críticas ao PAED que permitam a visualização de fragilidades relacionadas ao apoio para efetivação de medidas interventivas.	Criar ferramentas acessíveis no SIGAA considerando os aspectos: desafios e/ou dificuldades, sugestões e críticas para que alunos assistidos e os apoiadores possam emitir opiniões, e posteriormente as informações serem disponibilizadas na página do CIA.

Quadro 12- Contribuições da pesquisa

(conclusão)

O que fazer?	Como fazer?
Atualizar a página do CIA para possibilitar a transparência das informações relacionadas aos alunos com deficiência da instituição, tendo em vista o desenvolvimento de pesquisas relacionadas a temática da inclusão, objetivando a implementação, avaliação e acompanhamento de políticas públicas.	Adaptar o SIGAA para o recebimento de informações relacionadas aos alunos com deficiência para emissão de relatórios quantitativos que considerem os seguintes aspectos: tipo de deficiência, campus, centro, curso do aluno, de modo que os números atualizados possam facilitar a construção de estratégias eficazes de inclusão.
Incentivar projetos de extensão que tratem da temática inclusão e acessibilidade na universidade, visando promover redes de conhecimento e apoio para que a comunidade universitária possa prestar atendimento a pessoa com deficiência considerando suas necessidades e especificidades.	Expor a temática proposta através de metodologias ativas e participativas, com a finalidade de promover a integração prática dos cursistas para aplicação dirigida ao seu ambiente de trabalho.
Realizar cursos de formação para a comunidade universitária (discentes, docentes, técnicos administrativos e terceirizados) tendo em vista sensibilizar a comunidade universitária para elevar a qualidade do acolhimento, acompanhamento e formação acadêmica dos alunos com deficiência.	Promover cursos práticos de acordo com as atribuições dos sujeitos envolvidos, quais sejam: discentes, docentes, técnicos administrativos e terceirizados, para o tratamento da pessoa com deficiência na instituição.
Criar canais informativos para o público atendido pelo CIA, inclusive para prestação de informações no que se refere ao processo seletivo para apoiadores, objetivando facilitar a divulgação de informações de maneira clara, rápida e precisa.	Disponibilizar canais telefônicos e e-mails para prestar informações ao público assistido pelo CIA e aos apoiadores.
Desenvolver projetos arquitetônicos e de design, para proporcionar melhoria das condições de acessibilidade e permanência de alunos com deficiência da instituição.	Estabelecer diálogos entre AcD e/ou seus representantes, coordenação do CIA, representantes do Laboratório de acessibilidade (LACESSE), Laboratório de Vida Independente e Tecnologia Assistiva (LAVITA) em parceria com a Prefeitura Universitária para construção, acompanhamento e/ou melhoria da acessibilidade arquitetônica da instituição através dos olhares e vivências dos próprios alunos com deficiência.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

As ações elencadas no **Quadro 12** foram elaboradas a partir das sugestões dos colaboradores do presente estudo. Podem ser desenvolvidas em conjunto com os quatro Grupos de Trabalho submetidos ao Comitê, vinculados às áreas específicas de efetivação das políticas de inclusão e acessibilidade da instituição, quais sejam: GT de Acessibilidade Pedagógica, GT de Acessibilidade Atitudinal, GT de Acessibilidade Comunicacional e GT de Acessibilidade Arquitetônica, e ainda, aprimoradas no decorrer da execução possibilitando o redirecionamento de ações e a realização de ajustes necessários, de forma que se identifiquem as causas dos problemas decorrentes do cumprimento de determinada ação e se busque soluções adequadas para resolvê-los por meio do acompanhamento adequado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo, reafirmamos a importância das políticas inclusivas na Educação Superior para a efetivação dos direitos individuais dos sujeitos no que tange ao engajamento e permanência desses na universidade, e para a construção da democratização de espaços sociais e de alternativas de convívio com a diversidade.

Alcançamos o objetivo geral da pesquisa, pois entendemos que os alunos apoiadores desenvolvem um relevante papel para a permanência dos AcD na UFPB que perpassa os deveres, previsto no Manual de orientações ao estudante apoiador, de dar suporte às atividades do AcD em sala de aula e ajudar na mobilidade daqueles que necessitam de apoio para se locomover pelos campi que compõem a UFPB, e atinge o valioso compromisso de serem também um instrumento de ligação entre AcD-professores-colegas de turma sendo mediadores no processo de inclusão, embebidos principalmente pelo sentimento de empatia tão necessário para o exercício desta função, no que diz respeito ao olhar mais intimista sobre as peculiaridades e necessidades educacionais do AcD apoiado.

No entanto, por meio das análises realizadas, reconhecemos as fragilidades das políticas inclusivas para permanência na Educação Superior relatadas pelos AcD por meio das particularidades de desafios/dificuldades, quais sejam: acompanhamento acadêmico insuficiente, insegurança com relação a ausência de apoiadores diante dos cortes de bolsas, barreiras arquitetônicas institucionais, barreiras pedagógico-metodológicas relacionadas a falta de material adaptado para realização de atividades acadêmicas, barreiras comunicacionais referentes aos conflitos interpessoais por meio do diálogo com alguns docentes e discentes, barreiras atitudinais pela falta de formação para professores e apoiadores.

As falas dos apoiadores, também revelam as dificuldades no que se refere aos desafios encontrados na realização do apoio, com destaque para: barreiras arquitetônicas pelas condições deficitárias na infraestrutura do campus, barreiras atitudinais relacionadas a falta de sensibilização e conscientização da comunidade universitária sobre as PcD que envolve ainda a ausência de empatia na relação professor/aluno, barreiras metodológicas com relação a dificuldade na compreensão

das atribuições do apoiador e apoiado, os conflitos existentes entre eles no decorrer do apoio, além da ameaça de cortes de bolsas.

Sendo assim, entendemos que, muito ainda tem que ser feito para que o processo de inclusão nas universidades públicas atravesse as fronteiras do território regulamentador e organizacional e atinja o cerne da pluralidade de relações heterogêneas que se materializam por meio das necessidades peculiares de cada deficiência, evidenciadas pelos relatos aqui mostrados.

Contudo, as lentes que subjetivam os diversos olhares sobre a presente pesquisa nos permitem dizer que o sentimento que permeou nosso desejo por chegar até aqui, foram as mesmas que nos tocaram para contribuir com melhorias no processo de inclusão de AcD. Diante disso, a construção de afetos, assim como aqueles apresentados por Dantas (2019), marca nossas relações com o outro e para o outro.

É necessário responder a inclusão de maneira ética, coletivamente, sabendo ouvir para sermos ouvidos, tendo em vista que as políticas públicas de inclusão devem ser alicerçadas pelas vozes das nossas lutas diárias, pelo outro, para com o outro e por nós mesmos, pois nada substituí a atitude, a ação e a consciência plena de que somos uma coletividade, embriagada desde sempre por padrões sociais que precisam ser ressignificados.

Diante do que nos foi permitido conhecer e inferir nas vozes dos sujeitos da pesquisa, podemos pontuar que, a inclusão real tem espírito de descontentamento, de incompletude, é muito mais in/exclusão ante ao “ilusório acesso” democratizado; que não se encontra concretizado. A inclusão de AcD na UFPB, por vezes desencadeia sentimento de insegurança, de medo, ou ainda, anseios e dificuldades relacionadas à necessidade de formação técnica capaz de instrumentalizar aqueles que os apoiam e para a comunidade universitária com um todo; visto que existem para com o outro resistências veladas e reveladas.

A resistência ao outro se revela nas formas de ver a pessoa com deficiência por suas limitações, deixando subjacente a ideia de que, existe uma forma única de inclusão, desconsiderando as singularidades de cada sujeito. E ao mesmo tempo, essa resistência se fortalece nas políticas públicas para inclusão que não elucidam a formação. Essas reflexões se unem para responder os problemas da presente

pesquisa. Contudo, sabemos que outros tantos desafios e outras tantas dificuldades estão relacionadas à inclusão de AcD nas universidades representando os lugares de afetos e desafetos compreendidos por apoiadores e apoiados da UFPB cotidianamente.

Estar no ambiente universitário é um ato de superação, nada e nem ninguém é capaz de destruir a beleza da superação. No entanto, possibilitar a permanência é promover autonomia através da revisão e reinvenção de práticas que não possuem sentido, das quais se exclui a formação para inclusão pelas experiências múltiplas vivenciadas com os próprios protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, ou ainda, não a consideram como processo permanente. É preciso ter sensibilidade para enxergar a complexidade dos detalhes com mais profundidade, mediante atitudes reflexivas e dialógicas.

Destacamos ainda, o valor atribuído à frase: “o CIA somos todos nós”²⁰, inferimos a partir dela que a inclusão é responsabilidade nossa, é de todos, é necessário adequação das políticas inclusivas, de forma a promover formação adequada e recursos adequados para a inclusão da diversidade.

Ao término desse estudo, após o paralelo entre a compreensão teórica da literatura sobre o assunto com as experiências proporcionadas pela vida e pela pesquisa, entendemos o processo de inclusão por um viés mais humano e enxergamos os apoiados do Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência da UFPB como sujeitos que desejam o fim da invisibilidade de suas necessidades mais peculiares, que vão além das suas deficiências e estão relacionadas “ao outro”, “ao espaço” e “aos meios”. Na mesma direção, sentimos, também, a inquietação dos apoiadores sobre a carência por formação, acompanhamento e conscientização da comunidade universitária, identificadas por eles juntamente aos apoiados, através da realidade mais íntima de cada deficiência atendida.

²⁰ Disponível em: <<https://www.ufpb.br/cia/contents/noticias/cia-inicia-nesta-segunda-feira-15-divulgacoes-das-acoes-de-inclusao-e-acessibilidade-na-ufpb-4>>. Acesso em: 02 mar. 2020.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ana Paula; BITTENCOURTB, Tamara Vêras de. Inclusão escolar e ressignificação da formação docente: possibilidades e desafios a partir das contribuições de Gadamer Inclusion and redefinition of teacher training: possibilities and challenges from the contributions of Gadamer. **Educação Por Escrito**. Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 41-50, jan.-jun. 2014.

AMARAL, S. C. S. **O acesso do negro às instituições de ensino superior e a política de cotas**: possibilidades e limites a partir do “caso”. 2006. 267p. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – UENF, Campos dos Goytacazes - RJ, 2006.

ANDREWS, G. R. Ação Afirmativa: um modelo para o Brasil. In: _____. SOUZA, J. (Org.). **Multiculturalismo e racismo**: uma comparação Brasil – Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica. **Temas em Psicologia, Sociedade Brasileira de Psicologia**, Ribeirão Preto, n. 2, 1995, p. 63-70. Disponível em: <<http://www.adiron.com.br/arquivos/historia.pdf>> Acesso em: 07 jun. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BRASIL. **Diário Oficial da União**, Seção 3, de 5 de maio de 2008. Brasília – DF, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial, v. 04. n 05. Brasília: SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em 02 de dez. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 39**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em: 05 de dez. de 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 de set. de 2018.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 24 de out. de 2018.

_____. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 29 de out. 2018.

_____. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm>. Acesso em: 30 de out. de 2018.

_____. **Lei nº 9394, de 23 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 04 de dez. de 2018.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em: 27 de mai. de 2019.

_____. **Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001.** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>> Acesso em: 28 de mai. de 2019.

_____. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>> Acesso em: 29 de mai. de 2019.

_____. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 7 jun. 2019.

CARVALHO, R. E. Experiências de assessoramento a sistemas educativos governamentais na transição para a proposta inclusiva. **Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**, Niterói, n. 7, p. 39-59, maio. 2003.

CASTELO BRANCO, U. V.; JEZINE, E.; NAKAMURA, P. H. **A UFPB nos anos da expansão (2008 a 2012):** quantos e quem somos e o que mudou no perfil dos nossos alunos? Disponível em: <<http://docplayer.com.br/12186265-A-ufpb-nos-anos-da-expansao-2008-a-012-quantos-e-quem-somos-e-o-que-mudou-no-perfil-dos-nossos-alunos.html>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

CASTRO, S.F.; ALMEIDA, M. A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, abr - jun. 2014.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.24, p. 5-15. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2019.

CLOT, Yves. Vygostki: para além da Psicologia Cognitiva. **Pro-posições**, Campinas – SP, v. 17, n. 2, fev. 2006, p.19-30. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643626>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

CORRÊA, Maria Angela Monteiro. **Educação especial**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010. v.1. 5.a reimp. Disponível em: <<http://nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/educacao-inclusiva/educacao-especial.pdf>> Acesso em: 03 jun. 2019.

DANTAS, Rosycléa. **Ensinar a alunos com deficiência visual: conflitos e desenvolvimento**. 2014. 313f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB, 2014.

_____. **As metamorfoses da formação: experiência com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético**. 2019. 214f. Tese (Doutorado em Linguística) – UFPB, João Pessoa - PB, 2019.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010.

DECKER, Alice. **INCLUSÃO: O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. 2006. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2006.

FACEIRA, Lobelia da Silva. **Programa Universidade para Todos: política de inclusão acadêmica e social?** Disponível em: <<http://www.castelobranco.br/sistema/novo/enfoque/files/07/06.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

GOLDFELD, M. **A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GUENTHER, Zenita Cunha. **O Aluno bem-dotado na escola regular: celebrando a diversidade, incluindo as diferenças.** *Revista Escritos sobre Educação*, Ibité. V. 2, n.1, p.47, 2003.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza.** 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LIMA, Niédja Maria Ferreira de. A Revolução Francesa e as repercussões na educação de surdos. In: _____. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, VII., 2013, Cuiabá-MT. **Anais eletrônicos do VII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.** Cuiabá-MT, 2013.

MANZZARINO, J. FALKEMBACK, A. RISSI, S. Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência na escola e na Educação Física. *Revista Bras. Ciênc. Esporte*, Florianópolis. v.33. n.1. p. 87-102, jan/mar. 2011.

MANZINI, E. J. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: _____. BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.(Org.). **Educação Especial: Diálogo e Pluralidade.** Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: _____. LISITA, V. e SOUSA, L. (Org.). **Práticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar.** Rio de Janeiro: DPA, 2003.

MARQUEZAN, Reinoldo. **O Deficiente no Discurso da Legislação.** Campinas-SP: Ed. PAPIRUS, 2009.

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade.** São Paulo: Paulus, 1997.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional.** São Paulo: Mackenzie, 2002.

_____. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. *Revista @mbienteeducação.* São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168, 2008.

MELO, F.R.L.S.; GONÇALVES, M.J. Acesso e permanência de estudantes com deficiência física no ensino superior. In: _____. Melo, F.R.L.S. (Org.). **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais.** Natal: EDUFRN, 2013.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo de. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. MOITA-LOPES, L.P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-108.

MOREIRA, Laura Ceretta. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, p 37-48, 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

_____. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas**. 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MOTTA, Livia M. V. de M. **Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo**. Campinas, SP: Pontes, 2016. 170 p.

MULLER T. M. P.; GLAT, R. **Uma professora muito especial: questões atuais de educação especial**. Viveiros de Castro, 1999.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchezine de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2. ed. Campinas: Papiros, 1997.

PALACIOS, Agustina. BARRIFFI, Francisco. **La discapacidad como una cuestión de derechos humanos**. Madrid: CINCA, 2007. Disponível em: <<https://www.cermi.es/es/colecciones/volumen-4-la-discapacidad-como-una-cuesti%C3%B3n-de-derechos-humanos-una-aproximaci%C3%B3n-la>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

PEREIRA, Luiz C. Bresser. **Construindo o Estado Republicano: democracia e reforma da gestão pública**; tradução: Maria Cristina Godoy. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Histórias de escola e narrativas de professores: a experiência do GEPEMC. Memória e cotidiano. In: _____. SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDPUCRS, 2006.

POLIA, Andreza Aparecida. O Comitê de Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal da Paraíba sob o olhar de uma gestão. In: _____. **Inclusão: do discurso às práticas educacionais**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

PONTE, Aline Sarturi; SILVA; Lucielem Chequim da. A acessibilidade atitudinal e a percepção das pessoas com e sem deficiência. **Cad. Ter. Ocup.** UFSCar, São Carlos, v. 23, n. 2, p. 261-271, 2015.

SALERNO, M.B. **Interação entre alunos com e sem deficiência na Educação Física Escolar**: validação de instrumento. Campinas, SP. 2009. 124p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, 2009.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas com deficiência? In: _____. SASSAKI, Romeu Kazumi. **Vida Independente**: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003.

_____. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, Maria das Graças Martins; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso à educação superior: significados e tendências em curso. **Série Estudos**, Campo Grande, n. 30, p. 221-235, jul./dez. 2010.

SILVA, Jackeline Susann Souza da. **Acessibilidade, barreira e superação**: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na educação superior. 2014. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB, 2014.

SILVA, Lidiane Ramos da. **Políticas de Inclusão na Educação Superior**: acesso e permanência de pessoas com deficiência na UFPB. 2017. 184f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, 2017.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. Pg. 15-34. In: _____. **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. RODRIGUES, David (Org.). São Paulo: Summus, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UFPB. **Resolução nº 34/2013**. Disponível em: <https://sigrh.ufpb.br/sigrh/public/colégiados/filtro_busca.jsf;jsessionid=6B730CB5BA4350E8DB805BAC67798FD7.sistemas-a> Acesso em: 15 dez. 2018.

_____. Plano de desenvolvimento institucional 2019-2023. Disponível em <http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/pdi/pdi_2019-2023_posconsuni-1.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2020.

UFPB. **Programa de apoio ao estudante com deficiência** – PAED: Manual de orientações ao estudante apoiador. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/cartilha-de-orientacao-para-apoiadores.pdf/view>>. Acesso em: 08 out. 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: princípios, políticas e prática em educação especial (1994). Disponível em: <<http://www.regra.com.br/educadores/salanc.htm>>. Acesso em: 24 out. 2018.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien>. Acesso em: 25 de out. 2018b.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. **Pro-posições**, v. 12, n. 2-3 (35-36), p. 22-31, jul.-nov. 2001a.

_____. Incluir para excluir. In: _____. Jorge Larrosa e Carlos Skliar (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

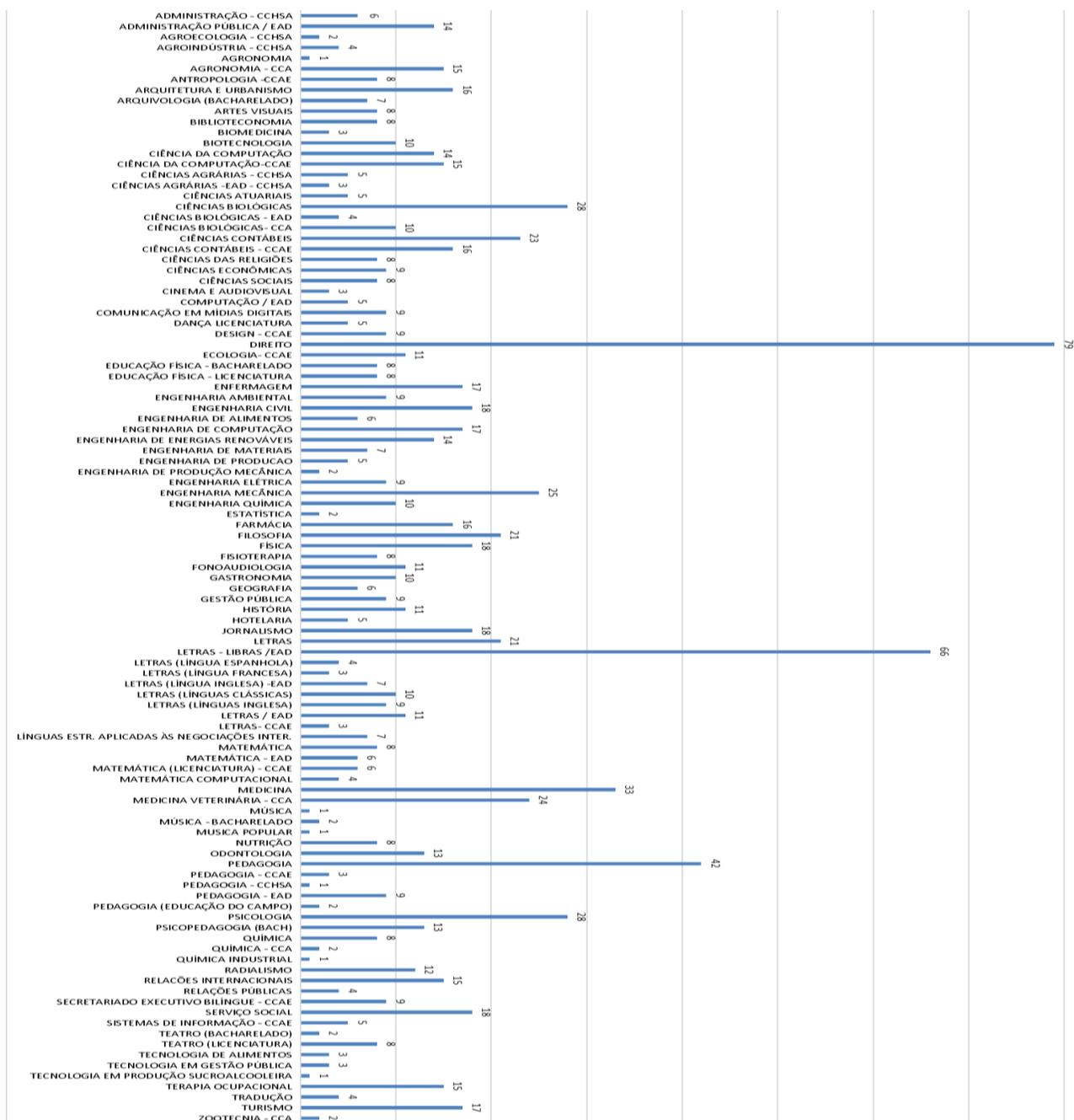
_____; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-964, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, v. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>> Acesso em: 6 jan. 2019.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quantitativo de alunos com deficiência por curso de graduação da UFPB



Fonte: Elaboração da autora (2019) a partir de informações obtidas no Relatório de Alunos com Necessidades Especiais²¹ emitido através do SIGAA em 17/09/2019 pelo CIA.

²¹ A identificação *alunos com necessidades especiais* foi utilizada em referência ao que está posto no próprio relatório emitido.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR –
MESTRADO PROFISSIONAL – MPPGAV**

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **ENTRE CHEGAR E PERMANECER: A IMPORTÂNCIA DOS APOIADORES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**, desenvolvida por **LUANA RANIELLE FERREIA DA COSTA**, aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV), da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da professora **DRA. MARIANA LINS DE OLIVEIRA**.

O objetivo geral da pesquisa é analisar a importância das ações dos apoiadores para permanência de AcD na UFPB. E os objetivos específicos, são: elencar os processos históricos de exclusão e inclusão das pessoas com deficiência; identificar as políticas públicas de inclusão e de permanência para as pessoas com deficiência na educação superior; contribuir com a elaboração de estratégias e/ou mecanismos para permanência de AcD no âmbito do Programa de de Apoio ao Estudante com Deficiência da UFPB.

O estudo justifica-se porque se faz necessário entender a gestão das políticas de inclusão no âmbito das Universidades, assim como analisar os sentidos atribuídos a inclusão e permanência pelos atores envolvidos no Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência. A sua participação na pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder o questionário que lhe será apresentado, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil e suas complementares.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável, como trata-se de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim.

João Pessoa-PB, ____ de _____ de 2019.

Participante da pesquisa

Luana Ranielle Ferreira da Costa
Pesquisadora Responsável

Pesquisadora Responsável:

Luana Ranielle Ferreira da Costa

Endereço: Rua Coronel Antônio Pessoa, 393 – Centro – Bananeiras-PB - CEP: 58.220-000 - Fones: (83) 99993-

3437/(83) 98678-9250 - E-mail: luanaa.ranielle@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I -Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB - (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

APÊNDICE C – Roteiro para entrevista (alunos apoiados)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR –
MESTRADO PROFISSIONAL – MPPGAV**

PESQUISA: ENTRE CHEGAR E PERMANECER: A IMPORTÂNCIA DOS APOIADORES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Entrevista n.º /2019

I- PERFIL SOCIOECONÔMICO

Gênero:

Idade:

Deficiência:

Estado Civil:

Renda familiar:

() menos de um salário mínimo () 1 a 2 salários mínimos () 2 a 3 salários mínimos

() 3 a 4 salários mínimos () 4 a 5 salários mínimos ou mais

Instrução da mãe:

Instrução do pai:

II- DADOS ACADÊMICOS DO(A) ALUNO(A) APOIADO(A)

Tipo de escola já frequentada

a) Ensino Fundamental:

Escola Regular Pública () Classe Especial Pública ()

Escola Regular Privada () Classe Especial Privada ()

Escola Especial ()

b) Ensino Médio:

Escola Regular Pública () Classe Especial Pública ()

Escola Regular Privada () Classe Especial Privada ()

Escola Especial ()

Está cursando graduação em:

Turno:

Ano/Período de ingresso na UFPB:

III- INFORMAÇÕES GERAIS

1- Você optou pela política de cotas que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência para ingressar na UFPB? Em caso de resposta negativa justifique.

2- Para você o que significa inclusão?

IV- INFORMAÇÕES SOBRE O APOIO RECEBIDO

3- Como você tomou conhecimento que poderia dispor de apoio pedagógico através do acompanhamento de um(a) aluno(a) apoiador(a)?

4- Há quanto tempo você é assistido(a) por alunos apoiadores? Quantos apoiadores você tem?

5- Você acredita que a quantidade de apoiadores que tem é suficiente para atender suas necessidades pedagógicas? Justifique.

6- Você é informado(a) sobre a seleção de apoiadores? Em caso de resposta positiva como?

7- Você já participou da entrevista de seleção para apoiadores? Em caso de resposta positiva conte-nos como foi essa experiência?

8- Você é convidado/informado a participar das tomadas de decisões da Universidade, no que se refere ao acesso e a permanência dos estudantes com deficiência? Em caso de resposta positiva quando e em que contexto?

9- Quais foram as principais dificuldades/desafios enfrentados como estudante com deficiência para permanecer na Universidade?

10- Em sua opinião, a Universidade dispõe de recursos pedagógicos e serviços para atender adequadamente suas necessidades específicas? Em caso de resposta negativa justifique.

11- Como você compreende a importância do(a) aluno apoiador(a) no decorrer do seu curso e no cumprimento das suas funções dentro e fora da sala de aula?

12- Você teria outros aspectos a considerar relevantes (sugestões ou críticas) em relação à implementação das políticas de educação inclusiva para estudantes com deficiência na Universidade e/ou para o PAED?

Agradecemos a colaboração.

Luana Ranielle Ferreira da Costa
Pesquisadora

Mariana Lins de Oliveira
Orientadora

IV- INFORMAÇÕES SOBRE O APOIO RECEBIDO

3- O que lhe motivou a ser estudante apoiador?

4- Qual sua carga horária de trabalho como apoiador(a)?

5- Quantos alunos você apoia/apoiou? E qual a deficiência deles?

6- Você acredita que as orientações específicas sobre a deficiência do(a) aluno(a) apoiado(a) prestadas junto ao Comitê de Inclusão e Acessibilidade foram suficientes para o desenvolvimento de suas atribuições como apoiador(a)? Justifique.

7- Como ocorre a mediação das relações entre você, o(a) apoiado(a), o(s) professor(es) e demais integrantes da turma?

8- Quais são os desafios e/ou dificuldades encontradas para a realização do apoio ao aluno com deficiência?

9- Como você compreende a importância do(a) apoiador(a) para inclusão e permanência dos alunos (as) com deficiência na universidade?

10- Você teria outros aspectos a considerar relevantes (sugestões ou críticas) em relação à implementação das políticas de educação inclusiva para estudantes com deficiência na Universidade e/ou para o PAED?

Agradecemos a colaboração.

Luana Ranielle Ferreira da Costa
Pesquisadora

Mariana Lins de Oliveira
Orientadora