

A PERMANÊNCIA EM CURSOS NA UFPB E O PROGRAMA DE APOIO AO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA UFPB

Lidiane Ramos da Silva¹ (UFPB)
lirasi2710@gmail.com

Edineide Jezine² (UFPB)
edjezine@gmail.com

Eixo 5: Acesso e Permanência na Expansão da Educação Superior

RESUMO

A temática da inclusão emerge no final do século XX no cenário econômico mundial de reformas educacionais em que políticas de inclusão são implantadas no campo social e educacional. No contexto de políticas de inclusão na educação superior o artigo analisa o Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAED) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) a fim de apreender a contribuição do Programa para a permanência e os impasses/dificuldades para a inclusão. Trata-se do estudo de caso no âmbito do Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA) sob o enfoque metodológico da abordagem qualitativa e análise de conteúdo (BARDIN, 2006) em que se busca dar voz aos sujeitos com deficiência matriculados em cursos de graduação e aos apoiadores destes. Os dados apontam que as políticas inclusivas de educação superior contribuem para o acesso e a permanência de pessoas com deficiência, nesse conjunto o PAED é apontado como uma das principais ações no processo de inclusão na UFPB, em contrapartida, a instituição precisa superar muitos desafios como: a falta de formação de servidores para viabilizar estratégias atitudinais e pedagógicas; as limitações nos sistemas de comunicação e informação e a falta de acessibilidade física/arquitetônica.

Palavras-chave: Educação Superior; Acesso; Permanência; Deficiência.

¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – Mestrado Profissional – MPPGAV/UFPB. Integrante do GEPESS/PB que integra a Rede Universitas/Br.

² Professora Dra. em Sociologia do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE); Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – Mestrado Profissional (MPPGAV). Integrante da Rede Universitas/Br e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior e Sociedade – GEPESS/UFPB.

INTRODUÇÃO

A história da escolarização das pessoas com deficiência é marcada por um longo processo de marginalização. Em alguns momentos, porque não tinham nenhum acesso aos serviços educacionais, em outros, porque, mesmo inseridas nos ambientes educativos, eram submetidas a processos educacionais de segregação e exclusão. Na maioria das vezes, não eram reconhecidas como pessoas, em razão de suas limitações ou “deficiências”.

Com o paradigma da inclusão, todas as pessoas deveriam passar a ser reconhecidas independentemente das diferenças. Os sistemas educacionais deveriam acabar com quaisquer formas de discriminação em relação às pessoas – ou seja, negras, indígenas, pobres, com deficiência ou com necessidade educacional especial –, criando e viabilizando políticas que promovessem igualdade de oportunidades, inclusive, respondendo às inúmeras orientações normativas que surgiram junto a esse paradigma.

Para tanto, a inclusão, relacionada às discussões sobre a democratização do acesso e as condições de participação para a permanência na educação superior, foi se apresentando, no cerne das políticas públicas, sobretudo no final do século XX, como um imperativo legal, social e econômico. A educação seria um caminho para classes historicamente marginalizadas terem acesso a direitos sociais, especificamente tendo em vista a globalização econômica mundial e da informação – que se torna cada vez mais diversa, cheia de incerteza e ambiguidades –, em que ninguém poderia ficar de fora do processo de profissionalização, em razão das demandas de conhecimento, trabalho e de produção.

Também, nesse contexto, movimentos nacionais e internacionais influenciaram na estruturação do paradigma da inclusão no Brasil, quiçá levando em consideração a esperança promovida com os direitos sociais conquistados e, também, a possibilidade da universalização do acesso à educação após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Em seu Art. 206, Inciso I, esta ressalta que o ensino deve ser ministrado em quaisquer níveis, considerando, entre outros, os princípios da igualdade de condições de acesso e da permanência, os quais são ratificados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996, no seu

Art. 3º, Inciso I (BRASIL, 2016d, s/p).

Segundo Castelo Branco; Jezine; Nakamura (2016, p. 4), sem alguns dos marcos legais que surgiram nessa época, “os direitos às diferenças e às diversidades não seriam assegurados”, considerando que as reivindicações e os movimentos organizados dessas pessoas, notadamente destas últimas, refletiram como precedentes para outros movimentos, despertando e aguçando o anseio por mudança no contexto social.

No conjunto de formulações das políticas que se pautam nos princípios de inclusão, coube o desafio, aos sistemas de ensino e às instituições educacionais, de assumir a responsabilidade de promover o acesso e a permanência a um número cada vez maior de pessoas, de considerar as diferenças, de promover a igualdade de oportunidades, em especial àquelas que, por muito tempo, foram marginalizadas pela sociedade, como é o caso das pessoas com deficiência.

Pouco a pouco foram surgindo políticas inclusivas, vislumbrando a democratização do acesso ao ensino superior, seja por meio de marcos legais, seja por meio de planos e programas nacionais. Entretanto, em se tratando especificamente das pessoas com deficiência, como política inclusiva de educação superior que se configura como prática, temos, exclusivamente, o Programa Incluir, “universalizado” às IFES em 2012 (BRASIL, 2016a). A partir de então estas IFES tiveram que criar seus núcleos, comitês ou órgãos para viabilizar uma política institucional com vistas em promover apoio especializado, acessibilidade e inclusão às pessoas com deficiência inseridas na instituição, sobretudo, proporcionar melhor convivência e desempenho na formação profissional das pessoas com necessidades educacionais especiais. Também, proporcionar a permanência destas, com a máxima qualidade, por meio da superação de deficiências institucionais e/ou eliminação de barreiras existentes no ambiente universitário. As quais, muitas vezes, podem se apresentar como obstáculos e empecilhos para a permanência daqueles que conseguirem ingressar à Educação Superior. Como se refere Sasaki (2010) por meio de barreiras atitudinais (preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas com deficiência), arquitetônicas, pedagógicas, metodológicas, programáticas (embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e de comunicação.

Para tanto, para se responsabilizar pela política institucional inclusão e acessibilidade de discentes e servidores comprovadamente diagnosticados com deficiência, ao encontro do objetivo do Programa Incluir, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) criou o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) que, junto com parceiros, tem promovidos ações e estratégias para acesso e permanência de pessoas com deficiência na instituição.

Nesse contexto, o presente artigo situa a permanência e os impasses/dificuldades para a inclusão de discentes com deficiência em cursos na UFPB, notadamente, tomando como referência o Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAED), coordenado pelo CIA. Entretanto, considerando o contexto nacional das políticas de inclusão na educação superior que influenciam na permanência dos discentes nos cursos, abordamos discretamente neste artigo, para além do Programa Incluir, a implantação na UFPB do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A UFPB

Em meados da primeira década do séc. XXI, o REUNI, foi apresentado às universidades federais como uma oportunidade para que estas expandissem física, acadêmica e pedagogicamente, objetivando a democratização e ampliação do acesso e permanência à comunidade em geral. Ao encontro da V Diretriz apresentada no Art. 2º do Decreto n.º 6.096/2007, que institui o REUNI (BRASIL, 2016b, s/d), pontualmente no que diz respeito ao compromisso social da instituição, foram necessárias a implementação de várias políticas que dessem suporte ao Programa para alcance dos objetivos. Inclusive, buscando viabilizar igualdade de oportunidades aos pertencentes aos grupos socialmente e economicamente marginalizados. E, sobretudo, além da expansão e consequente acesso, que os discentes tivessem condições de permanência.

No caso da UFPB, a partir da implantação do REUNI, no período de 2008 a 2012, o número de acesso aos cursos superiores cresceu consideravelmente, chegando a duplicar em nível de graduação. Como se referiu Vieira *et al* (2014, p. 358), esse fato demandou um repensar nas políticas institucionais para garantir aos discentes os recursos e os meios

necessários para participarem e desenvolverem suas atividades acadêmicas com máximo de autonomia e sucesso.

Nessa perspectiva, o governo federal implanta, em 2010, o PNAES, o qual foi adotado pelas IFES com o compromisso de promover ações para assistência estudantil, ou seja, também com fins em implementar ações institucionais para ampliar as condições e estratégicas para permanência de jovens que se encontram, em situação de vulnerabilidade.

Para viabilizar o referido Plano, a UFPB cria a Pró-Reitoria de Atenção e Promoção ao Estudante (PRAPE). Esta, por sua vez, implanta junto ao CIA o PAED, com vistas em contemplar diretamente os alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais, disponibilizando equipamentos e materiais para uso acadêmico e a assistência de um aluno/bolsista apoiador.

A UFPB, desde a última década do século XX, promove ações que visam contribuir na inclusão de pessoas com deficiência. Podemos destacar, como ação contínua, o Núcleo de Educação Especial (NEDESP), vinculado ao Centro de Educação (CE) e criado na década de 1990, com vistas a apoiar ações de ensino, pesquisa e extensão da UFPB voltadas aos alunos “portadores de distúrbios do desenvolvimento e de deficiências auditivas e outras”.

Atualmente, o Núcleo conta com 4 servidores: 1 transcritor e revisor de texto braille e 3 técnicos administrativos. Esses servidores são responsáveis por prestar apoio e assistência pedagógica às atividades acadêmicas dos discentes com deficiência visual matriculados em cursos superiores da UFPB, sobretudo no que se refere à transcrição, à conversão de materiais de estudos – do formato “doc” para o formato “braille” – e à sua impressão. Também, quando solicitados pelos professores (videntes³), realizam a conversão/transcrição de materiais em braille para o manuscrito; além da revisão “ortográfica” de textos em braille.

Além do NEDESP, a UFPB contava, desde 2003, com o apoio do Comitê de Apoio ao Estudante Portador de Necessidades Especiais (COMPORTA ESPECIAL), para auxiliar no apoio especializado na instituição às pessoas com necessidades especiais. Nessa época, eram ainda chamadas e reconhecidas pela instituição como “portadoras” de deficiência ou

³ Que enxergam, que veem.

necessidades educacionais especiais.

De acordo com o PDI 2005 – 2008, o COMPORTA foi criado pela Pró-Reitoria de Graduação (PRG), com o “objetivo maior de promover a inclusão do portador de necessidades especiais na Instituição”(UFPB, 2016a, p. 35).

Entretanto o COMPORTA ESPECIAL, em 2010, passou a fazer parte da Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante (PRAPE), tendo em vista que, embora limitado, foi criado, nesse mesmo ano, com o objetivo de otimizar as atividades caracterizadas como de assistência estudantil, especificamente conforme PDI 2009 – 2012 (UFPB, 2016b, p. 158).

No ano de 2011, o COMPORTA ESPECIAL iniciou um processo de reestruturação e acabou sendo extinto e substituído pelo CIA.

O CIA, especificamente com relação aos discentes com deficiências matriculados em cursos superiores da UFPB, tenta realizar anualmente atualização e cadastro. Após as matrículas semestrais, solicita à Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) a relação dos matriculados que se identificaram com deficiência ou necessidade educacional especial na ocasião do cadastro. Depois, faz o primeiro contato com os discentes para agendar diagnóstico, avaliação de necessidades educacionais e efetivar o cadastro. Algumas vezes, apesar de os discentes com deficiência terem entrado via cota especial (identificado pela UFPB como ação afirmativa institucional), não se identificam e não realizam cadastro no CIA. Às vezes, porque não necessitam de apoio especializado; às vezes, porque preferem manter o anonimato. Entretanto essa questão tem dificultado precisar o quantitativo de discentes com deficiência matriculados nos cursos da UFPB.

A partir desse primeiro contato, caso os discentes se identifiquem, o CIA encaminha às coordenações de curso, informações sobre a matrícula destes e, se necessário, algumas das suas demandas educacionais, bem como orientações e estratégias pedagógicas possíveis de serem adotadas pelos componentes do curso, no seu processo de ensino–aprendizagem. Há casos em que essas informações só chegam às coordenações e aos docentes do curso após as aulas terem iniciado, considerando que, nem sempre, o cadastro é realizado em tempo hábil.

Apesar da dificuldade em precisar o quantitativo de discentes com deficiência

matriculados nos cursos superiores da UFPB, podemos dizer que esta apresenta mais de 600 alunos com algum tipo de deficiência, n.e.e. ou mobilidade reduzida. De acordo com a coordenação do CIA, até junho de 2016, eram assistidos pelo Comitê 609 discentes com essa realidade⁴, somando os ingressantes em 2016 e em anos anteriores, nas modalidades presencial e virtual.

Especificamente no ano de 2014, ingressaram 182, dos quais “85 com deficiência física, 41 com deficiência visual, 37 pessoas com deficiência auditiva, sendo 13 totalmente surdos e 24 com audição parcial e 18 com mais de um tipo de deficiência” (CIA, 2016a, s/p). Isso ratifica, cada vez mais, a necessidade de implementação de medidas e ações para responder às demandas locais e aos compromissos nacionais.

Todavia, entre as várias ações que vêm sendo empreendidas, acompanhadas e/ou sobre responsabilidade pedagógica e administrativa do CIA, destacamos o PAED, inicialmente, buscando responder orientações do Decreto 7.234/2010, que dispõe sobre o PNAES(BRASIL, 2016c, s/p).. Também, ao encontro de um dos objetivos estratégicos destacados no PDI, “Estruturar a UFPB para possibilitar uma ampla inclusão social, especificamente no que se refere à acessibilidade, à permanência e à orientação pedagógica” (UFPB, 2016b, p. 13).

Atualmente, o PAED⁵ é desenvolvido com apoio da atuação de discentes bolsistas, conhecidos como alunos apoiadores, os quais são selecionados para auxiliarem, individualmente, discentes com deficiências em atividades acadêmicas, respeitando as especificidades e necessidades educacionais de cada um. Também, pela aquisição e disponibilização de equipamentos específicos, a maioria de tecnologia assistivas, bem como de materiais de custeio, para atender algumas das demandas para viabilização de processos de aprendizagem dos discentes que apresentam necessidades específicas.

As atribuições sob responsabilidade dos apoiadores são planejadas e estabelecidas de

⁴ Informação repassada via e-mail institucional do CIA, em 09 jun. 2016.

⁵ Importante destacar que o PAED nasceu a partir ampliação da metodologia adotada por um projeto de monitoria para os alunos surdos, coordenado por uma docente vinculada ao CE. Nesse Projeto alguns discentes eram capacitados para atuarem como monitores de outros com deficiência auditiva (diagnosticados com surdez).

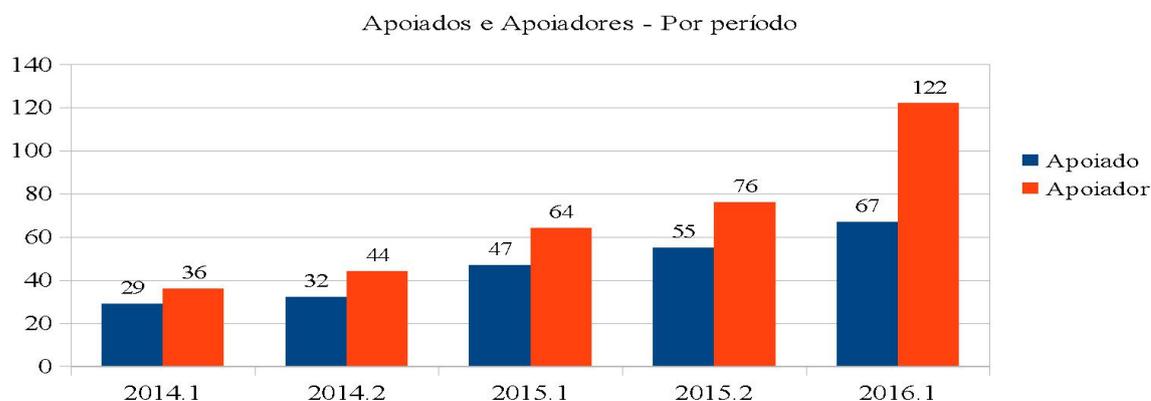
maneira compatível com a necessidade de cada discente com deficiência dentro da instituição, podendo ser ajustadas quando há necessidade, desde que sejam identificadas pelo Comitê ou apresentadas pelos discentes apoiados ou o próprio apoiador.

Com relação a função assumida pelo “aluno apoiador” inferimos que vai ao encontro das identificadas para o “atendente pessoal”, conceituada no Art. 2º da LBI como uma pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2016e, s/p).

A PRAPE, com recursos do PNAES, custeia as bolsas para os alunos apoiadores, enquanto os eventos promovidos pelo CIA, os equipamentos especializados e os materiais de custeio⁶, e também os estagiários vinculados às demais ações do CIA são mantidos pelo Programa Incluir e complementados pela Reitoria.

Saliente-se que, entre os períodos letivos 2014.1, 2014.2, 2015.1, 2015.2, 2015.2 e 2016.1, houve um crescimento considerável quanto ao número de alunos contemplados no PAED, tanto apoiados quanto apoiadores.

Gráfico 1 - Quantidade de discentes contemplados no PAED



⁶

Houve um período em que a PRAPE também custeava a compra de equipamentos e materiais de consumo.

Fonte: Elaboração a partir de dados do PAED/PRAPE.⁷

É possível observar que não só o número de alunos com deficiência e necessidade de educação especializada cresceu (131,03%), como de bolsistas contemplados (238,88%), inclusive numa proporção de quase dois apoiadores por alunos. Levando em consideração que um aluno apoiador não pode exceder vinte horas de apoio ao discente apoiado, essa proporção nos leva a inferir que, provavelmente, o discente com deficiência demanda apoio em mais de um turno, e/ou seus compromissos na instituição excedem quatro horas diárias, durante os cinco dias letivos por semana, inclusive com atividades integrais ou no contraturno, quiçá, assistindo às demandas provenientes, além do ensino, das atividades de sala de aula.

Dentre os materiais permanentes adquiridos e disponibilizados àqueles que necessitam de recursos ou equipamentos que possam contribuir no processo educacional, destacamos: cadeiras de rodas, linha braille, muletas, *softwares*, sintetizadores de voz, leitores de tela, impressoras para impressão em braille, computadores portáteis, gravadores, papéis para impressão em braille, *regletes*, assinadores.

É relevante evidenciar que um dos eixos do Programa Incluir, “currículo, comunicação e informação”, prevê o oferecimento de condições para possibilitar a garantia do pleno acesso, participação e aprendizagem às pessoas contempladas no programa. Nessa perspectiva, busca atender às demandas oriundas dos discentes, por meio dos serviços oferecidos pelo PAED. Como exemplo, citamos o apoio do aluno apoiador junto às atividades dos discentes com deficiência, quer seja em sala de aula, quer seja em outras atividades acadêmicas relacionadas a estágio, extensão, pesquisa ou afins.

Essa atenção nos leva a refletir sobre o sentido que vem se configurando nas estratégias para permanência, tendo em vista que, aparentemente, excedem a oferta de políticas assistenciais que, muitas vezes, se voltam mais para questões materiais, como se inclusão dependesse apenas de recursos, de uma infraestrutura adequada, de uma bolsa ou auxílio para ajudar nas despesas com custeio de materiais e serviços.

⁷ Quantidade de estudantes assistidos nas ações desenvolvidas pela PRAPE junto ao CIA. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cia/contents/relatorios/quantidade-de-estudantes-assistidos-nas-aco-es-desenvolvidas-pela-prape-cia-1.pdf/view>> Acesso 08 dez 2016.

É certo que a permanência pode ser favorecida por esse tipo de assistência, porém, além disso, ela envolve aspectos relacionados às diversas possibilidades de “participação plena” na educação superior, tais como programas que potencializam a atuação e o envolvimento dos discentes em atividades de ensino, pesquisa e extensão e/ou quaisquer outras oferecidas no âmbito acadêmico.

Há pesquisadores que alertam sobre as especificidades das políticas de permanência e de assistência, alegando não se tratarem da mesma coisa. Honorato e Heringer (2014, p. 325); Honorato (2015, p. 146) destacam que as políticas de permanência são mais amplas do que as de assistência. Desse modo, estas últimas estão contidas nas primeiras, as quais se direcionam a dotar os discentes de recursos mínimos que viabilizem a frequência às aulas e às demais atividades.

METODOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Com objetivo de situar a permanência e os impasses/dificuldades para a inclusão de discentes com deficiência em cursos na UFPB, tomando como referência específica o PAED/CIA/UFPB, alguns questionamentos foram dirigidos aos envolvidos no Programa, sendo especificados, nessa pesquisa, variáveis indicadas por discentes com deficiência e apoiadores, principais protagonistas da ação.

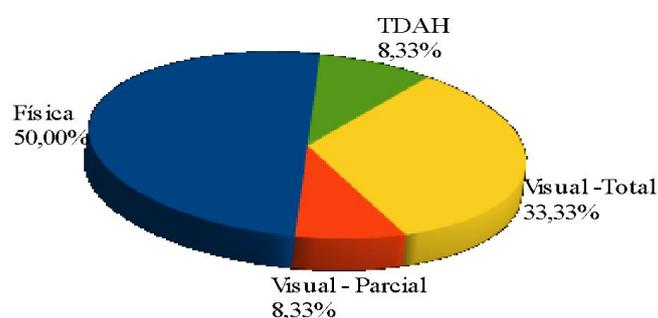
Entre os questionamentos, buscamos levantar: pontos favoráveis/positivos, barreiras/impedimentos à inclusão e permanência do discente com deficiência na UFPB; conhecimentos específicos sobre programas institucionais ou ações especializadas voltadas à inclusão e permanência dos discentes com deficiência na UFPB, incluindo o PAED.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de estudo de caso, realizado no âmbito do Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA), sob o enfoque metodológico da abordagem qualitativa e análise de conteúdo (BARDIN, 2006).

Com relação os principais sujeitos da pesquisa, consideramos a matrícula dos discentes com deficiência do semestre 2016.1. Nesse semestre, dos 1.774 discentes com matrícula ativa no CCTA 12 (0,67%) apresentavam diagnóstico de deficiência ou alguma

necessidade educacional especial, dos quais, 6 (50%) com diagnóstico de deficiência física, 4 (33%) deficiência visual total, 1 (8%) com deficiência visual parcial e 1 (8%) com Transtorno de Déficit de Atenção com Altas Habilidades (TDAH), conforme representado no Gráfico 2.

Gráfico 2- Matrícula de discentes com deficiências ou necessidade educacional no C
Por diagnóstico - Período 2016.1



Fonte: Elaboração a partir de dados coletados no CIA e confirmado na SIAG/CCTA.

Vale registrar que as informações sobre a matrícula dos discentes com deficiências e com necessidade de atenção especializada foram fornecidos pelo CIA, porém, só após aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética da UFPB. As informações diziam respeito ao diagnóstico, curso, número de matrícula, se recebia ou não auxílio de apoiador, e contato eletrônico da maioria. Outrossim, vale considerar que do total de 12 discentes, apenas 6 (50%) participaram das entrevistas, tendo em vista que não conseguimos localizar e nem contatar todos, por meio dos contatos informados.

Para fins de interesse qualitativo quanto as falas, dos 6 discentes que contribuíram com a pesquisa por meio da participação nas entrevistas semiestruturadas, 2 (33,33%) foram do curso de Radialismo, 2 (33,33%) foram do curso de Hotelaria, 1 (16,67%) do curso de Relações Públicas e 1 (16,67%) do curso de Jornalismo. Além dos discentes com deficiência, 5 discentes apoiadores do CCTA foram entrevistados, contemplando assim, 11 sujeitos.

Para preservar a identidade dos participantes das entrevistas, seus nomes foram preservados, com isso, **os 6 discentes com deficiência** foram identificados como Dcd, diferenciados a partir da numeração, de 1 a 6. Os **5 discentes apoiadores**, foram identificados

como “Apoiador”, igualmente diferenciados com numeração, neste caso, 1 a 5. Destacamos que a Dcd 6 é o único apoiado que tem duas apoiadoras (identificadas como Apoiador 4 e Apoiador 5), em razão de suas demandas específicas, a exemplo de participação de grupo de pesquisa.

RESULTADOS

1. Pontos positivos ou favoráveis à inclusão e permanência do discente com deficiência na UFPB

Dentre as indicações levantadas nas falas dos 6 (100%) dos discentes com deficiência quanto a pontos positivos ou favoráveis à inclusão e permanência na UFPB, 83,33% evidenciaram o CIA e/ou as funções desempenhadas por este Comitê; e os outros 16,67% destacaram que a UFPB seria como uma mãe. Também, 50% do total evidenciaram o NEDESP como estratégia favorável à inclusão, além de outros 16,67% indicarem o trabalho do aluno apoiador; as práticas de alguns docentes; as vagas reservadas para acesso à UFPB de candidatos com deficiência; a disposição e a capacidade de mobilização de alguns discentes com deficiência.

Quanto aos destaques nas falas dos 100% (5) discentes apoiadores, além de 1 deles (20%) ter indicado o CIA como favorável à inclusão, todos indicaram como positivo a existência do aluno apoiador. Na prática, trata-se de reconhecer o Programa do qual estes participam – o PAED, considerando que “Projeto Aluno Apoiador” é a principal ação do PAED; o reconhecimento unânime do trabalho que estes podem desenvolver para contribuir à permanência dos discentes com deficiência na UFPB, enquanto protagonistas do Programa.

Nessas indicações foi comum, entre os sujeitos da pesquisa, o destaque do CIA e a existência do aluno apoiador na UFPB como favoráveis ao processo de inclusão. É imprescindível destacar que ambas as ações são oriundas de políticas inclusivas do governo federal para favorecer, entre outras coisas, o acesso e a permanência – por intermédio da assistência –, de discentes nas IFES. O primeiro, pelo Programa Incluir, como mencionamos,

que apoia as instituições com recursos financeiros para criação das políticas voltadas especificamente às pessoas com deficiência, incluindo desde discentes a servidores docentes e técnicos nelas lotados. O segundo, pelo PNAES, que se destaca como uma das principais ações do governo federal junto às IFES no que diz respeito à possibilidade de promoção de condições de igualdade de oportunidades, especialmente para discentes em situação de vulnerabilidade, por intermédio de ações institucionais que culminem na ampliação das condições e das estratégias de permanência.

Afora essas duas políticas nacionais inclusivas intrinsecamente destacadas nas falas dos sujeitos, evidenciamos o destaque a política institucional de acesso, o “Mobilidade de Ingresso por Reservas de Vagas (MIRV)⁸, que independente da política nacional de cotas, na ocasião da entrevista, ainda não tinha a obrigatoriedade de contemplar os candidatos com deficiência, mas a UFPB já destinava, aproximadamente, 5% das vagas de ampla concorrência às pessoas com deficiência.

BARREIRAS E IMPEDIMENTOS À INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DO DISCENTE COM DEFICIÊNCIA NA UFPB

Nos registros de falas dos 6 (100%) discentes com deficiência, 2 (33,33%) não apresentaram quaisquer impedimentos, inclusive o Dcd 1 reiterou que a UFPB, especialmente com a intervenção do CIA, “é uma mãe” e que a pessoa “não conclui o curso se não quiser”.

Quanto aos registros identificados nas falas dos outros quatro (66,67%), destacamos barreiras atitudinais; pedagógicas/metodológicas; de comunicação e/ou de informação; e física, ou seja, respectivamente, falta de acessibilidade atitudinal, pedagógica, comunicacional e arquitetônica.

Além das mesmas barreiras apresentadas pelos discentes com deficiência, entre as falas dos cinco (100%) apoiadores, um (20%) deles apontou que o estresse pessoal, inerente a quaisquer pessoas, independentemente de deficiência, pode ser um impedimento ou algo que prejudique a conclusão do curso (Apoiador 4).

⁸ Resolução CONSEPE nº 09/2010.

De acordo com as orientações normativas e na legislação em vigor, notadamente a Lei de Acessibilidade, ratificadas pela LBI, barreiras são “entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos” que impedem a participação das pessoas na sociedade e/ou aos diferentes serviços sociais, entre eles, “o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros.” (BRASIL, 2016e, s/p). Para tanto, podem se manifestar, entre urbanística, arquitetônica ou física, nos transportes, nas comunicações e nas informações, nas atitudes e nos meios tecnológicos.

Nessa perspectiva, podemos dizer que os sujeitos pontuaram impedimentos e barreiras comuns presentes em muitas instituições sociais, justificando, inclusive, as reiteradas legislações e orientações normativas voltadas, neste caso, à inclusão social e/ou à acessibilidade das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida aos serviços sociais.

CONHECIMENTO ESPECÍFICO SOBRE PROGRAMAS INSTITUCIONAIS OU AÇÕES ESPECIALIZADAS VOLTADAS À PERMANÊNCIA DOS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA NA UFPB, NOTADAMENTE O PAED.

Quando sujeitos discentes com deficiência foram questionados especificamente sobre o PAED, dos 6 (100%), 2 (33,33%) associaram o PAED ao aluno-apoiador (Dcd 3 e Dcd 5), e quatro (66,67%) não indicaram conhecimento a respeito (Dcd 1, Dcd 2, Dcd 4 e Dcd 6). Destes quatro, 2 (33,33%) estão intrinsecamente envolvidos no referido Programa, inclusive como beneficiário, seja como aluno apoiado por meio do aluno apoiador (Dcd 2 e 6) – a principal ação deste Programa –, seja por meio dos materiais e equipamentos adquiridos e disponibilizados para favorecer a permanência e a participação nas atividades acadêmicas (Dcd 6), tais como: lupas, gravadores, *regletes*, assinador, computadores, cadeiras de rodas, entre outros.

Como vimos outrora, dos 6 (100%) com deficiência apenas 2 (33,33%) não têm apoiadores. Quiçá, por isso, quando questionados sobre em que contribui o aluno-apoiador no desempenho acadêmico do apoiado, apenas 1 (16,67%) não tenha respondido, enquanto 5 (83,33%) indicaram que os apoiadores ajudam. E, os quatro apoiados, especificaram que os

apoiadores auxiliam o professor e aluno em sala de aula, na adaptação de materiais, na autodescrição de conteúdos e *slides*, na interlocução entre docente e as demandas por atividades especializadas, bem como na locomoção dentro da instituição, inclusive conduzindo-os a setores de apoios especializados.

Entretanto, se, por um lado, todos destacaram que o apoio oferecido por seus respectivos apoiadores é positivo, “fundamental” (Dcd 5); por outro lado, reforçaram que, de maneira geral, os docentes não estão preparados para trabalhar com a pessoa com deficiência em sala de aula (Dcd 4 e Dcd 5) e que acabam sobrecarregando os apoiadores. Além disso, nem sempre são comunicados, com antecedência, que receberão discentes com deficiência; tampouco têm conhecimento das estratégias que poderão ser trabalhadas para viabilizar a aprendizagem.

Já quando os apoiadores foram questionados sobre suas atribuições junto ao PAED estes acabaram confirmando o que os discentes haviam apontado sobre suas contribuições. Possivelmente, porque, no caso específico do CCTA, todos os apoiados têm diagnóstico de deficiência visual, sendo 3 com perda total e 1 com baixa visão. Inclusive, este último é auxiliado por dois apoiadores. Neste caso, a maioria classificando como um trabalho de mediação junto aos docentes e setores de apoio. Também, responsáveis pela locomoção do apoiado dentro da instituição e até o auxílio nas atividades em sala e extraclasse. Conforme orientação do PAED, as atribuições de responsabilidade dos apoiadores são planejadas e estabelecidas pelo CIA, podendo ser ajustadas de acordo com a demanda de cada apoiado. Porém suas atribuições deverão ser executadas dentro da instituição.

Os apoiadores também foram questionados sobre como “experiência de trabalho” junto ao discente com deficiência. Esses, por unanimidade, destacaram a experiência como positiva, com ênfase na aprendizagem, na colaboração com a sua vida acadêmica (Apoiador 1), na mudança de concepção, na superação de preconceitos (Apoiador 3). Tal como destacaram, “uma relação de dedicação, proveitosa” (Apoiador 2) e “que proporciona crescimento pessoal”(Apoiador 5).

Apesar de não ter sido objetivo da pesquisa avaliar a relação apoiador–apoiado, identificamos o quão é positiva a experiência não só a partir dos adjetivos apresentados pelos

próprios apoiadores, mas também da ênfase que estes deixaram transparecer quanto à mudança de visão e – por consequência – atitudinal com relação às pessoas com deficiência e como aprendem com estas.

Fernandes e Costa (2015, p. 01) concluem, no relato de pesquisa que trata das “Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior”, que a estratégia de tutoria entre discentes é promissora no processo de inclusão de discentes com deficiência nas IES, como é o caso da “díade” apoiador/apoiado. Entretanto, destacam a escassez de estudos no Brasil sobre a temática que envolve essa estratégia pedagógica de parceria entre estudantes com e sem deficiência, bem como as contribuições possíveis para com o processo de inclusão de pessoas com deficiência (FERNANDES e COSTA, 2015, p. 04).

Consideramos, pois, que essa estratégia apoiador/apoiado é um tipo de acessibilidade pedagógica que, de maneira “assistida”, pode viabilizar e intermediar acesso a algumas condições relevantes para a aprendizagem, não devendo, portanto, essa estratégia confundir-se ou transformar-se numa relação de dependência. Para tanto, também questionamos os apoiadores se suas atribuições junto ao apoiado geravam ou poderiam gerar dependência. E, apesar mencionarem que seus apoiadores buscam ser independentes, 100% também indicaram que “às vezes”, que “talvez”, ou “dependendo”, que a relação apoiador-apoiado poderia gerar dependência.

O conceito de acessibilidade já traz consigo a possibilidade de uma condição “assistida” (Decreto nº 5.296/2004, Art. 8º), o que, a priori, pode aproximar-se da dependência. Todavia não é interessante confundir, permitindo que essa condição assistida substitua a apropriação do conhecimento, o engajamento e o esforço individual dos aprendizes. A condição assistida seria apenas uma estratégia, um meio, para intermediar o processo de aprendizagem.

Quando duas representações de sujeitos (discentes com deficiência e os apoiadores) foram questionados sobre o Programa Incluir, 100% informaram não conhecerem. Entretanto, vale reforçar que o Programa Incluir é o único programa do MEC/SESU/SECADI voltado especificamente à promoção de estratégias para permanência de pessoas com deficiência na

educação superior, especialmente no que concerne aos eixos de infraestrutura, currículo, comunicação e informação, programas de extensão e programas de pesquisa. Por isso, para viabilizar essas estratégias, o MEC universalizou as IFES, orientando-as a criarem suas políticas institucionais para inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência no ambiente acadêmico. Reiterando: no caso da UFPB, o órgão responsável por essa política é o CIA, o qual vem buscando responder às demandas que envolvem esses eixos por meio de grupos descentralizados de trabalhos e parcerias com outros órgãos institucionais. Como exemplo, podemos citar a Reitoria e a PRAPE – responsável pela execução do PNAES –, os quais apoiam, com recursos financeiros, algumas das atividades viabilizadas pelo CIA.

Destarte, inferimos, mais uma vez, que os poucos sujeitos entrevistados que conhecem o CIA e os programas, políticas e/ou estratégias para favorecer o acesso e permanência na UFPB, desconhecem a origem das suas propostas, quiçá o que representam e as políticas que respondem.

Podemos perceber que, apesar de muitas barreiras ainda existentes no âmbito da UFPB, as estratégias e ações vinculadas ao PAED têm sido reconhecidas pelos principais envolvidos, os apoiadores – que recebem as bolsas, mas que também aprendem com a troca de conhecimentos e experiências –, e pelos discentes com deficiência – com a possibilidade de apoio humano e material para viabilizar sua permanência e participação nas diferentes atividades oferecidas pela instituição, abrangendo, assim, ensino, pesquisa e extensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo, ao encontro do nosso questionamento e de acordo com a apuração dos dados, a adoção dessas políticas de inclusão pela UFPB tem possibilitado não só a ampliação do acesso das pessoas com deficiência na instituição, como a promoção de estratégias de permanência nos cursos superiores, especialmente, sob responsabilidade do CIA e parceiros institucionais. A exemplo, destacamos o PAED, que, embora seja um programa que também viabiliza o acesso a materiais e equipamentos específicos de utilidade acadêmica para o discente com deficiência, tem, reconhecidamente como principal ação, o aluno apoiador. Não

só pelo fato de favorecer a permanência do apoiado na instituição – no caso, o discente com deficiência –, como também de possibilitar ao apoiador experiências que contribuem para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Todavia, também de acordo com a apuração dos dados, vimos que o processo de inclusão de discente com deficiência na instituição precisa superar muitos desafios, muitas barreiras que impedem a garantia de acessibilidades atitudinal, pedagógica, comunicacional e de informação e sobretudo arquitetônica/física. Esses desafios e barreiras foram ratificados, reiteradas vezes, por meio das verbalizações dos sujeitos da pesquisa do CCTA/UFPB, na falta de formação de servidores para viabilizar estratégias atitudinais e pedagógicas que considerem os discentes com deficiências e/ou os que apresentem necessidades educacionais especiais; no comprometimento dos sistemas de comunicação e informação, inclusive na divulgação da própria política institucional; e sobretudo na deficiência na estrutura física/arquitetônica, eminentemente institucional. Tais deficiências institucionais podem limitar, muitas vezes, o desempenho da pessoa diagnosticada com deficiência ou mobilidades reduzida, embora possam ser superadas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2006.

BRASIL. Ministério da educação. **Documento orientador programa incluir – acessibilidade na educação superior – SECADI/SESu-2013**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13292&Itemid=>. Acesso em: 15 dez. 2016a.

_____. Ministério da educação. **Programas e ações da Sesu**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/programas-e-acoes>>. Acesso em: 03 dez. 2016b.

_____. Presidência da república. **Decreto nº 7.234/2010**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 15 dez. 2016c.

_____. Presidência da república. **Lei nº 9.394/1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 15 jun. 2016d.

_____. Presidência da república. **Lei nº 13.146/2015**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 14 jun. 2016e.

CASTELO BRANCO, U. V., JEZINE, E., 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-2012-quantos-e-quem-somos-e-o-que-mudou-no-perfil-dos-nossos-alunos.html>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

CIA. **Comitê de Inclusão e Acessibilidade**(CIA/UFPB). (Blog) Disponível em: <<http://ciaufpb.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 07 jan. 2016a.

FERNANDES, W. L.; COSTA, C. S. L. da. Possibilidades da tutoria de pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior. (Relato de Pesquisa). **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, V. 21, n. 1, p. 39-56, Jan-Mar, 2015.

HONORATO, G. A distribuição de apoio social e atividades complementares entre estudantes das IFES por cor e condição de ingresso (cotista e não cotista). In: HONORATO, G.; HERINGER, R. **Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras: FAPERJ, 2015. pp. 142 – 162.

HONORATO, G.; HERINGER, R. Políticas de permanência e assistência no ensino superior público e o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). In: BARBOSA, M. L. de O. (Org.) et. al. **Ensino superior: expansão e democratização**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014. pp. 315 – 350.

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

UFPB. **Plano de desenvolvimento institucional 2009 – 2012 – PDI**. Disponível em http://www.proplan.ufpb.br/?q=pdi_2009_2012. Acesso em: 04 de jan. de 2016a.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional 2014 – 2018 – PDI**. Disponível em: <www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/pdi_ufpb_2014-2018.pdf> . Acesso em: 04 de jan. de 2016b.

VIEIRA, F. R. L. et al. Núcleo de acessibilidade e apoio a estudante com necessidades especiais na Universidade Federal de Rio Grande do Norte. In: MARTINS, L. de A. R.; PIRES, G. N. da L.; PIRES, J. **Caminhos para uma educação inclusiva: políticas, práticas e apoios especializados**. João Pessoa: Ideia, 2014.

WAISMANN, M; CORSETTI, B. O banco mundial e as políticas para educação superior no Brasil: um estudo a partir de trajetória dos docentes, da relação dos concluintes e da remuneração dos trabalhadores com educação superior. (1995/2012). In: SILVA JUNIOR, J. dos R. e et. al. (Org) **Educação superior: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas**. 1. Ed. Belo Horizonte/MG: Fino Traço, 2015.