



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE GESTÃO PÚBLICA**

RAYANI VIANA PINTO

**PROGRAMA DE APOIO AO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA - PAED NA UFPB
PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

**JOÃO PESSOA-PB
2016**

RAYANI VIANA PINTO

**PROGRAMA DE APOIO AO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA - PAED NA UFPB
PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

*Monografia apresentada ao Departamento de
Tecnologia em Gestão Pública da
Universidade Federal da Paraíba como
requisito parcial à obtenção do grau de
Tecnólogo em Gestão Pública.*

.
Orientadora: Prof^a. Dr^a Joseneide Souza
Pessoa

JOÃO PESSOA-PB
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P659p Pinto, Rayani Viana.
Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência – PAED na UFPB para educação inclusiva de alunos com deficiência / Rayani Viana Pinto. – João Pessoa, 2016.
70f. : il.

Orientador: Prof^a Dr^a Joseneide Souza Pessoa.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Tecnologia em Gestão Pública) – UFPB/CCSA.

1. Educação inclusiva. 2. Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAED) . 3. Acessibilidade. I. Título.

UFPB/CCSA/BS CDU: 35(043.2)

RAYANI VIANA PINTO

**PROGRAMA DE APOIO AO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA - PAED NA UFPB
PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

Monografia apresentada ao Departamento de Tecnologia em Gestão Pública da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial à obtenção do grau de Tecnólogo em Gestão Pública.

Aprovada em: _____ de _____ de 2016.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^aDr^a Joseneide Souza Pessoa (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba

Prof^oDr^o Flávio Perazzo (Examinador)
Universidade Federal da Paraíba

Prof^aDr^a Hilderline Câmara de Oliveira (Examinadora)
Universidade Potiguar - RN

Dedico este estudo a todos que me
incentivaram durante esta jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram no decorrer desta jornada, em especialmente:

A Deus, a quem devo minha vida.

A minha família que sempre me apoiou nos estudos e nas escolhas tomadas.

A minha orientadora Professora Joseneide Pessoa que teve um papel essencial na elaboração deste trabalho.

Aos meus amigos e colegas pelo imenso apoio e companheirismo durante a realização deste trabalho.

RESUMO

O Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência – PAED da UFPB para educação inclusiva de alunos com deficiência foi realizada, inicialmente, através de uma pesquisa histórica sobre a educação superior brasileira, seguindo pela Educação Especial e Inclusiva e os programas de inclusão que apoiam o deficiente no âmbito educacional, em especial, o PAED, com o objetivo de apresentá-lo como parte da política de educação inclusiva voltada para alunos com deficiência da UFPB, além de identificar os tipos de deficiência atendidas pelo Programa junto aos alunos com deficiência e descrevendo o desenho institucional do PAED. Este trabalho se desenvolveu através de pesquisa bibliográfica e documental, além de uma pesquisa de campo, realizada em forma de entrevista com a coordenadora do Comitê de Inclusão e Acessibilidade – CIA, responsável pelo programa; ela relata que a universidade respeita, em parte, as condições de inclusão para receber um aluno com deficiência, além de algumas contribuições que o programa trouxe para o ambiente educacional da UFPB, como a divulgação de uma cultura inclusiva, a mediação pedagógica, de locomoção e de comunicação para o estudante com deficiência. O Programa apresenta limitações, no que se refere à disponibilização de dados e ao acesso a seus participantes, além de não possuir grande reconhecimento em seu ambiente institucional, fazendo com que seja necessário o desenvolvimento de estudos com essa temática, para apresentar os programas de apoio à população interessada e para que haja uma contínua avaliação em sua gestão e nas contribuições à sociedade em geral.

Palavras-Chave: Educação. Deficiência. Inclusão.

ABSTRACT

The Program of Support to the Deficient Student - PAED of the UFPB for inclusive education of students with disabilities was initially carried out through a historical research on Brazilian higher education, followed by Special and Inclusive Education and the inclusion programs that support the disabled in the In order to present it as part of the policy of inclusive education aimed at students with disabilities of the UFPB, in addition to identifying the types of disability attended by the Program with students with disabilities and describing the design Of the PAED. This work was developed through bibliographical and documentary research, as well as a field research, conducted in the form of an interview with the coordinator of the Inclusion and Accessibility Committee - CIA, responsible for the program; She reports that the university respects, in part, the conditions of inclusion to receive a disabled student, as well as some contributions that the program has brought to the educational environment of the UFPB, such as the dissemination of an inclusive culture, pedagogical mediation, locomotion And communication skills for the student with a disability. The Program has limitations, in terms of data availability and access to its participants, besides not having great recognition in its institutional environment, making it necessary to develop studies with this theme, to present the support programs To the population concerned and to have a continuous evaluation in their management and contributions to society in general.

Keywords: Education. Deficiency. Inclusion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Plano inclinado: prende o papel em um ângulo apropriado para escrita	47
Figura 02: Adaptações para escrita	47
Figura 03: Gravador: Utilizado para gravar as aulas quando necessário	47
Figura 04: Implante coclear.....	55
Figura 05: Telefones para deficientes auditivos.....	55
Figura 06: Aparelho auditivo; celular com mensagens escritas e chamadas por vibração; aplicativo que traduz em língua de sinais mensagens de texto, voz e texto fotográfico.	56
Quadro 01: Paralisia Cerebral	48
Quadro 02: Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).....	51
Quadro 03: Deficiência Intelectual	52
Quadro 04: Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) – classificação	53
Quadro 05: Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) – sintomas ...	53

ABREVIATURAS E SIGLAS

ABD - Associação Brasileira de Dislexia

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BPC - Benefício de Prestação Continuada

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CIA - Comitê de Inclusão e Acessibilidade

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONSUNI – Conselho Universitário

CRPD - Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências

EaD - Ensino à Distância

IBC - Benjamin Constant

IES - Instituições de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional da Educação dos Surdos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

MEC – Ministério da Educação

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PAED - Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEE - Política Nacional de Educação Especial

PRAC - Pró Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários

PRAPE - Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante

PRG - Pró-Reitoria de Graduação

PROBIB - Programa de Bibliotecas universitárias

PROGRAD - Programa de Apoio à Graduação

PROIN - Programa de Integração Pós-Graduação/Graduação

PROINF- Programa de Informatização

PROLICEN - Programa de Licenciatura

PROLAB Programa de Laboratórios

PROUNI - Universidade para Todos

REUNI - Programa de Apoio e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SESu - Secretaria de Educação Superior

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA - Transtorno do Espectro do Autismo

TIC - Tecnologias de Informação e da Comunicação

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	CONTEXTO HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	15
3	INCLUSÃO DA PESSOA DEFICIENTE NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	28
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	39
5	RESULTADOS	41
5.1	Desenho institucional do programa de apoio aos estudantes com deficiência	41
5.2	Tipos de deficiência atendidas pelo Programa.....	45
5.2.1	<i>Deficiência motora</i>	<i>46</i>
5.2.2.	<i>Deficiência visual</i>	<i>49</i>
5.2.3	<i>Deficiência mental.....</i>	<i>50</i>
5.2.4	<i>Deficiência auditiva.....</i>	<i>54</i>
5.3	Breve análise sobre os desafios do programa de apoio aos estudantes com deficiência	57
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
	REFERÊNCIAS.....	63
	APÊNDICE.....	67

1 INTRODUÇÃO

A presente monografia trata de uma pesquisa voltada para o âmbito da educação superior, especificamente sobre o “Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência - PAED”, implementado na Universidade Federal da Paraíba, no Campus I do município de João Pessoa.

De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), preconizou-se, em seu Art. 205, que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF/88).

Em seu Art. 206, inciso I, a CF/88 diz que o ensino será ministrado com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Em se tratando de Ensino Superior, o Ministério da Educação trabalha pela sua ampliação e democratização do acesso, e, este último, visa a reverter o quadro segundo o qual estudar em uma universidade é uma opção reservada às elites. A educação superior deve ser considerada como um bem público, destinada a todos, inserida no campo dos direitos sociais básicos, tratada como prioridade na sociedade brasileira, sendo que a universidade deve ser a expressão de uma sociedade democrática e multicultural, em que se cultiva a liberdade, a solidariedade e o respeito às diferenças (SESU, 2014), inclusive às pessoas com deficiência.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (2011), é designado o termo “deficiente” a todo aquele que tem um ou mais problemas de funcionamento ou falta de parte anatômica, embargando com isto dificuldades a vários níveis, como o de locomoção, percepção, pensamento ou relação social. A pessoa com deficiência pode ter apenas uma única deficiência e/ou múltiplas que podem agrupar-se em quatro conjuntos distintos, sendo eles: deficiência visual; motora; mental e auditiva.

As pessoas com deficiência, de modo geral na sociedade brasileira, enfrentam barreiras de diversas ordens para se inserirem e ter acesso aos serviços públicos. No caso da educação superior, a situação não é contrária à que acontece na maioria de outras políticas públicas, posto que são enfrentadas dificuldades de acessibilidade, de inserção, de reconhecimento, enfim, há uma gama de direitos que são negados à pessoa com deficiência.

As pessoas com deficiência não são pessoas doentes, apenas possuem singularidades que as fazem diferentes das pessoas sem deficiência; elas apresentam algumas limitações, mas também muitas potencialidades, como todos os seres humanos (MELO, 2008). Tais indivíduos merecem ser vistos como pessoas produtivas, capazes e atuantes na sociedade, mas, diante de um quadro histórico de preconceitos, a inclusão da pessoa com deficiência vem sendo implantada num processo longo que ainda precisa tornar-se mais efetivo em todas as instâncias da sociedade.

O tema inclusão do estudante com deficiência nas instituições de ensino superior já é uma realidade, é interessante pensar nas universidades, não apenas na questão inclusiva, mas também na política, pedagógica e principalmente no contexto cultural, por envolver as relações entre indivíduos, uma vez que, na nossa sociedade, ainda se fazem presentes muitos preconceitos em relação a essas pessoas.

Os princípios da inclusão devem estar presentes em seus programas de formação. A inclusão de pessoas com deficiências nas instituições de ensino superior está relacionada a diversos movimentos sociais que objetivam a garantia dos direitos humanos, buscando o respeito às diferenças e o acesso dessas pessoas aos bens e serviços existentes na sociedade, sem nenhum tipo de discriminação.

Proporcionar ações educativas junto a estudantes com deficiência nas instituições de ensino, no caso superior, é uma questão de democracia e, principalmente, de cidadania. Muitos desafios são enfrentados a fim de possibilitar o acesso dessas pessoas às universidades, assim como, sua permanência e seu sucesso acadêmico e social.

A Universidade Federal da Paraíba – UFPB, nesse sentido, em atenção às políticas de inclusão, possui o Comitê de Inclusão e Acessibilidade – CIA, cujo papel principal é o de garantir a permanência e o aprendizado dos alunos com deficiência na UFPB. Este Comitê está vinculado à Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante – PRAPE, o qual vem desenvolvendo o Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência – PAED, que visa atender à política de inclusão social na universidade, objetivando manter os alunos com deficiência em seus cursos utilizando o auxílio do aluno-apoiador, que acompanha o estudante com deficiência nas aulas para quais for designado, auxiliando na utilização de recursos, participando da adaptação de recursos pedagógicos relacionados às disciplinas em que o aluno com deficiência estiver matriculado, entre outras demandas pedagógicas.

Diante disso, foi definido o objetivo geral: apresentar o Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência – PAED como parte da política de educação inclusiva voltada para alunos com deficiência da UFPB. Os objetivos específicos desta pesquisa foram: identificar

os tipos de deficiência atendidas pelo Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência – PAED junto aos alunos com deficiência; descrever o desenho institucional do Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência – PAED.

A partir disso, percebemos a importância desta pesquisa, porque é cada vez mais perceptível que a educação inclusiva possui grande relevância em diversos aspectos da vida, não apenas do aluno com deficiência, mas também dos demais participantes desta ação. Em primeiro lugar, quando são propostos novos desafios aos educadores, possibilitando a construção de novos conhecimentos, tendo em vista, a melhor recuperação e socialização do aluno com deficiência no espaço acadêmico, ao permitir a continuidade de suas aprendizagens, evitando assim o fracasso em sua vida acadêmica. Aos estudantes apoiadores que estarão envolvidos com processos educacionais e inclusivos, aumentando o seu repertório profissional e pessoal. Junto dos próprios alunos que terão, em sua prática acadêmica, novas possibilidades de inserção, aprendizagem e convívio com outras pessoas, aumentando o seu leque de oportunidades sociais.

Outra finalidade dessa pesquisa sobre o “Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência – PAED” é favorecer a uma maior divulgação na instituição de ensino (UFPB) em que está sendo promovido, para que a população acadêmica saiba da existência de tal projeto, bem como, a comunidade em geral, tendo em vista a importância desse projeto para a inclusão social e educacional de pessoas com deficiência.

Acredita-se que os mecanismos de inclusão, tal como o Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência – PAED, inclusão, não só a pessoa com deficiência é beneficiada, mas todos aqueles envolvidos neste processo educacional. A convivência com a diversidade humana favorece a construção de novas relações e experiências tão indispensáveis e fundamentais na formação contemporânea humana e no desenvolvimento dos professores, profissionais e alunos, ampliando, para eles, a compreensão dos conceitos de justiça e direito (LIMA, 2007). Nesse contexto, esta pesquisa também se tornou relevante para discussão e prática de gestão pública, tendo em vista estar presente na sociedade e nas agendas políticas dos planos governamentais e institucionais. Sendo assim, necessário investigação e análise de projetos dessa natureza.

A composição deste trabalho está dividido em capítulos. Inicialmente apresenta-se um histórico sobre a educação superior, seguido do capítulo sobre inclusão do aluno deficiente no ensino superior. Segue-se com os procedimentos metodológicos e os resultados da pesquisa e, por fim, as considerações finais.

2 CONTEXTO HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

As diversas concepções de Universidade foram construídas historicamente, a fim de dar suporte às transformações sociais de cada momento e de cada cultura em que se inseriram.

No Brasil, diferentemente de outros países da América Latina, a criação de universidades foi tardia. Em 1920, o governo federal instituiu a Universidade do Rio de Janeiro a partir da junção de faculdades já existentes que, apesar disso, continuaram a funcionar de forma isolada (MENDONÇA, 2000). Antes da criação de uma Universidade, o governo provisório de Getúlio Vargas, responsável pela fundação, em 1930, do Ministério de Educação e Saúde, publicou uma lei que definia como a universidade deveria ser, e que ficou conhecida com o nome do primeiro Ministro da Educação do país, como a "Reforma Francisco Campos" (Decreto N. 19.890 – de 18 de abril de 1931) onde estabelecia que o ensino superior deveria ser ministrado na universidade a partir da criação de uma faculdade de Educação, Ciências e Letras.

No que diz respeito à organização do sistema, essa mesma reforma previa duas modalidades de ensino superior: o sistema universitário (oficial, mantido pelo governo federal e/ou estadual, ou livre, mantido por particulares) e o instituto isolado.

A Reforma Francisco Campos estabelecia também como deveria ser composto o corpo docente e dispunha ainda sobre questões como ensino privado, diretório de estudantes etc., Entretanto, a tal Reforma pouco colaborou, na prática, para a concretização do ideário de universidade que havia mobilizado intelectuais e educadores dos anos 1920. A universidade idealizada nesse período, além de não ter encontrado sua expressão legítima na Reforma Francisco Campos, pouco se refletiu na política do governo Vargas ao longo de toda a década de 1930. Neste período, também foram criadas outras universidades, a Universidade de São Paulo, em 1934, criada dentro das normas gerais da legislação de Francisco Campos, com uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, mas com uma orientação própria e grande autonomia, e a Universidade do Distrito Federal/RJ, em 1935, que, sob a proteção do governo local, pretendia ser um centro de pensamento libertário e leigo (SAMPAIO, 2000).

Um relevante movimento da sociedade civil da época foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932; ele foi escrito durante o governo de Getúlio Vargas e consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Lançou as bases da concepção de Universidade com tríplice função: pesquisa, docência e extensão, e enfatizou o lugar central da pesquisa. Esse documento critica

as instituições de ensino superior existentes até então, cujos objetivos não iam além da formação profissional, conforme lembram Mendonça (2000) e Chauí (2006).

Se compararmos com o período seguinte, o ensino superior não teve crescimento mais significativo entre os vinte anos que se seguiram à implantação das primeiras universidades, também não ocorreram reformas de grande magnitude, se levarmos em consideração a instituição da organização universitária da década de 1930, porém, foi nesse período que houve o desenvolvimento de uma ideia de universidades federais, com o estabelecimento da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a primeira de uma série de universidades católicas e particulares implantadas com um amplo sistema estadual em São Paulo e com a criação de outras instituições menores, estaduais e locais, em outras regiões (SAMPAIO, 2000).

O desenvolvimento do sistema federal de ensino superior, a partir do ano de 1945, se deveu, em grande medida, à federalização de algumas universidades estaduais criadas nas décadas de 1930 e início dos anos 1940, simultaneamente à difusão da ideia de que cada Estado da federação tinha o direito e dever de instituir pelo menos uma universidade federal.

Em relação a esse período de 1931-1945, o campo educacional foi marcado pela luta entre as elites católicas e laicas, cujo ator principal passou a ser o movimento estudantil. Assim como o aumento da demanda, a mobilização estudantil em prol de uma reforma que democratizasse o acesso e a gestão da universidade também foi um fenômeno mundial, neste contexto, o movimento estudantil neste período é muito importante e bastante precoce em relação ao caso europeu e norte-americano. Para Durham (2004, p.14) "Na América Latina, toda a força do movimento estudantil brasileiro derivava, em grande parte, de uma organização centralizada, a União Nacional dos Estudantes (UNE).", que, no Brasil, foi uma iniciativa do Regime Vargas, buscando reproduzir, no Brasil, as organizações corporativas do fascismo italiano, garantindo, aos estudantes, recursos financeiros e poder de interlocução com o Estado.

Na segunda metade dos anos de 1950, o movimento se concentrou na discussão tratada no Congresso, para a votação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), prevista na Constituição Federal de 1946, que reorganizou o sistema político após a derrubada do Estado Novo. Os estudantes, juntamente com os setores liberais e de esquerda da intelectualidade, defendiam uma reforma de todo o sistema educacional que pudesse alterar toda a estrutura existente, rompendo com o modelo que decorrera dos compromissos do Estado Novo (DURHAM, 2004, p.15). A autora ainda ressalta que o que se pretendia no ensino superior era a expansão das universidades públicas e gratuitas que buscassem associar

o ensino à pesquisa, que deveriam ser necessárias para o desenvolvimento do país, aliando-se às classes populares na luta contra a desigualdade social.

As organizações, os movimentos intelectuais e os estudantis reivindicavam a substituição de todo o ensino privado por instituições públicas, ocasionando um choque com os interesses do setor privado, dominado por escolas superiores autônomas de tipo tradicional, que temiam restrições na sua liberdade de expansão e se opunha a um projeto de dominância das universidades públicas. O setor privado (igreja) possuía características pouco progressistas em termos educacionais, apegado a um ensino tradicional e livresco, desprezado de questões como a qualificação de professores e a inovação curricular que agitava o setor público (DURHAM, 2004).

O movimento da década de 1920 repetiu-se nos anos de 1950 quando foi colocada em questão a reforma da universidade. Foi proposta a retomada das ideias dos Pioneiros da Educação, modificadas agora pela influência da organização das universidades americanas.

Nos trinta anos seguintes à criação das primeiras universidades, a sociedade mudou rapidamente e os setores médios próprios de uma formação social industrial e urbana se ampliaram de maneira extraordinária. A demanda dessas camadas em ascensão se deu, inicialmente, pela expansão do ensino público de grau médio e a satisfação dessa necessidade, mesmo limitada a setores relativamente restritos da sociedade, criou uma nova clientela para o ensino superior.

O desenvolvimento das burocracias estatais e das empresas de grande porte abriu um novo mercado de trabalho, disputado pelas classes médias. O diploma de ensino superior constituía uma garantia de acesso a esse mercado. Era a demanda por ensino, e até mesmo pelo diploma que impulsionava as demandas por transformações da década de 60. (SAMPAIO, 2000, p.14)

Com o Golpe Militar de 1964, o quadro político foi inteiramente alterado. O movimento estudantil se reorganizou como resistência ao regime e a universidade pública foi a sua fortaleza. Diante disso, foi iniciado um enfrentamento direto entre os estudantes e o Governo, de modo que, da universidade, partiram as grandes passeatas de repúdio ao Regime, havendo batalhas campais entre estudantes das universidades públicas e de segmentos do setor privado que apoiavam o Governo. A luta entre o movimento estudantil e o governo militar teve seu auge em 1968, na esteira das grandes manifestações estudantis dessa época.

O Governo Militar enrijeceu suas posições fazendo com que o período terminasse em 1968, com a destruição do movimento estudantil pela repressão militar, a prisão das suas lideranças e uma nova cassação de docentes (DURHAM, 2004).

A universidade recriada pela Reforma de 1968 preconizava a reforma ampla que atingiu o ensino superior em um período de provocação da repressão política-ideológica no país, incluía medidas de efetiva democratização interna e substancial aumento da participação de estudantes e docentes na gestão da instituição, além de também incluir medidas que promoviam o fortalecimento de valores acadêmicos, como a estruturação da carreira e a valorização da pesquisa. Devido à profunda divergência que ocorrera entre as bases desse sistema, alunos e docentes, e o governo militar, a nova estrutura universitária, exatamente na medida de sua vocação democrática e de fortalecimento de valores acadêmicos, dificultava o controle ideológico e político por parte do regime autoritário, montando, diante disso, mecanismos paralelos não-acadêmicos de controle político-ideológico que se constituíram como elemento corruptor e perturbador de todo o sistema, possibilitando o enfraquecimento dos sistemas de mérito, que a estruturação da carreira deveria revigorar, destruindo assim a autonomia e fortalecendo os sistemas de cooptação e clientelismo (DURHAM, 2004).

Os anos de 1970 foram anos de repressão e de expansão, não apenas para as Universidades do Brasil, como também para todas as instituições e organizações da sociedade civil em toda América Latina. A repressão política nas universidades ocorreu devido à confrontação estudantil e docente com os regimes militares que surgiram, e isso aconteceu relativamente na mesma época em alguns países latino-americanos como, por exemplo, na Argentina (depois de 1966) e, no Brasil, no início de 1964 (SAMPAIO, 2000).

O Regime Militar logrou promover, na década de 1970, um grande desenvolvimento econômico chamado de “Milagre brasileiro”, que beneficiou diretamente as classes médias, que se expandiram e se enriqueceram, alimentando a demanda por ensino superior, aumentaram os recursos federais e o orçamento destinado à educação. Nas palavras de Durham (2004, p.17),

A prosperidade econômica e a relação do regime com as novas classes médias que o apoiaram talvez ajudem a entender porque, ao contrário de outros países da América Latina, como Argentina e Chile, onde os regimes autoritários provocaram uma queda drástica nas matrículas e, conseqüentemente, uma contração de seus sistemas universitários, no Brasil a repressão política não sustou o crescimento do ensino superior, público ou privado, mas o promoveu.

O ensino superior universitário e não universitário se ampliou de maneira extraordinária, desde o início do regime, em 1965 até o final da década de 1970. No final da década de 1970, o sistema de ensino superior brasileiro havia se alterado profundamente com a ampliação das matrículas, os novos estímulos para a titulação, a pesquisa no setor público e com a criação de um novo setor privado empresarial lucrativo, sem maiores compromissos nem com a pesquisa, nem com a qualidade do ensino, o qual coexistia de um setor não lucrativo, que seguia mais de perto o modelo do sistema público.

A década de 1980 foi um período de crise e de transição. Politicamente, é caracterizada pelo longo e gradual processo de redemocratização iniciada com um declínio da repressão política, e que prosseguiu com a eleição de um presidente civil pelo Congresso em 1985, terminando com uma nova Constituição Federal em 1988, seguida da primeira eleição direta para a Presidência da República, no ano seguinte. É uma década de crise econômica e inflação crescente. No ensino superior, é uma época de estagnação, de modo que foi atingido tanto o setor público quanto o privado e este mais do que aquele. A porcentagem de matrículas no ensino privado decresce neste período.

De acordo com Martins (2000, p.44),

Em 1980, havia no país 797 estabelecimentos isolados que diminuíram para 727 no ano de 1998. Durante o mesmo período, as 65 universidades existentes passaram para 153, registrando um crescimento de 135%. Enquanto o número de universidades federais permaneceu praticamente estável durante esse período, as estaduais triplicaram, passando de 9 para 30 instituições. O maior impulso para o crescimento das instituições universitárias, entretanto, veio do setor privado, que passou de 20 para 76 universidades, representando um aumento de 280%.

Segundo o autor, os 727 estabelecimentos isolados são a rigor uma categoria bastante heterogênea por abranger instituições bastante distintas, como os institutos federais especializados, entre eles as faculdades de medicina e engenharia. Alguns desses centros, principalmente da rede federal, possuem alto nível acadêmico e uma tradição de pesquisa científica. A maioria dos estabelecimentos isolados, no entanto, surgiram da proliferação do ensino superior a partir dos anos 70, onde vários deles apresentam deficiências na formação acadêmica dispensada aos seus alunos (MARTINS, 2000, p.44).

Iniciou-se, partir dos anos 1980, a criação de uma série de programas de aperfeiçoamento à graduação e articulando-a melhor com a pós-graduação. Nesse sentido, é importante ressaltar, por exemplo, o impulso vigoroso das bolsas de Iniciação Científica

patrocinadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que tiveram uma trajetória bastante irregular, mas que ficaram quase estáveis por mais de duas décadas. Somente no final dos anos 1980 e especialmente nos anos 1990, percebeu-se o crescimento significativo das bolsas do CNPq com a cifra de 18 mil bolsas no ano de 1995 (MARTINS, 2000, p.56).

O Ensino superior no país passou, nas três últimas décadas, por um forte crescimento de suas matrículas, de acordo com dados expostos por Martins (2000, p.47), em 1962, eram atendidos pouco mais de 100 mil alunos, desempenho que contrasta de maneira significativa com os 2,1 milhões que frequentaram a graduação em 1998. É perceptível a existência de flutuações nesse processo de expansão. O período de maior número de matrículas ocorreu durante os anos de 1962 e 1972, quando a taxa de crescimento foi de 540%. Na década seguinte, o ritmo começa a diminuir, registrando-se um crescimento de 86% no período entre 1973 e 1983, esse fato se dá, em sua maioria, pelo acesso de um público socialmente mais diversificado como, por exemplo, a inclusão considerável do gênero feminino, de um grupo composto por pessoas de maior faixa etária que já se encontravam integradas no mercado de trabalho etc.

O autor acredita que, nesse momento, o ensino superior assumiu maior visibilidade para determinados setores das camadas médias urbanas mais desprovidas de capital econômico e/ou de capital cultural, que viam nele uma oportunidade de obter melhores posições materiais e/ou simbólicas. Para Martins (2000, p.47) "Essa demanda foi absorvida, em parte, por uma relativa expansão do ensino público e, em maior escala, pelo setor privado, que apresentou um acentuado crescimento nessa época.". Encerrado esse processo de absorção de novos grupos sociais, acreditava-se que o ensino superior continuaria se expandindo, pelo menos, no ritmo do aumento populacional, o que não aconteceu. Mesmo crescendo nos períodos seguintes, em termos absolutos, foi registrada uma diminuição acentuada desse ímpeto, em contraste com os períodos anteriores (MARTINS, 2000, p.47).

Mesmo com a existência de dispositivos legais, decorrentes da Constituição de 1988, onde se estabeleceu a normativa suprema, assegurou-se a equidade de oportunidades e a valorização da diversidade ético-político de todos, nas diferentes esferas de poder, as instituições de educação superior começam a discutir a questão somente a partir de 1996, com a nova e vigente LDB, lei n. 9.394/96, que estabelece responsabilidades bem definidas para a operacionalização de ações dirigidas à inclusão do aluno com deficiência em instituições de ensino.

Em Martins (2000, p.47) vemos que,

No início da década de 1980 eram 1.377.286 matrículas e, no final, 1.518.904 alunos frequentando o ensino de terceiro grau, representando um aumento de apenas 10% e uma situação de quase estagnação se comparada ao desempenho das décadas anteriores. Nos primeiros anos da década de 90, o sistema ainda permaneceu praticamente estagnado – de 1990 a 1993 cresceu apenas 3,5%. Os sinais de recuperação começaram a aparecer a partir de 1994 e, segundo os últimos dados disponíveis, em 1998 havia 2.125.958 estudantes matriculados na graduação.

Com isso, o sistema passaria por um aumento de 465 mil matrículas em relação a 1994, ou seja, teria crescido em termos absolutos, nesses últimos quatro anos, mais que durante o período de 1980 a 1994, quando aumentou para apenas 284 mil alunos.

Dados mais recentes indicam que o ensino superior ingressou novamente em uma fase de crescimento acelerado, já que, nos últimos quatro anos, as matrículas de graduação cresceram em torno de 28%. Comparando com outros países da América Latina, da América do Norte, da Europa etc., a matrícula brasileira de graduação ainda é bastante insatisfatória e apenas 7,6% da população entre 20 e 24 anos de idade ingressaram no ensino superior (MARTINS, 2000).

No início da década de 1990, o sistema de ensino superior apresentava algumas tendências que tiveram continuidade, a mais importante delas foi o aumento do percentual de docentes com titulação de Mestre ou Doutor, sendo consequência das políticas iniciadas nas décadas de 1960 e 1970, com a criação da CAPES e do CNPq (DURHAM, 2004).

Ainda durante a década de 1990, foram concedidas mais de 65% do total de bolsas de Iniciação Científica. Martins (2000, p.56) cita alguns programas como o Prograd (Programa de Apoio à Graduação), lançado em 1994, objetivando a melhoria da qualidade do ensino da graduação e estabeleceu quatro linhas de ações básicas: o Programa de Licenciatura (Prolicen), o Programa de Laboratórios (Prolab), o Programa de Bibliotecas universitárias (Probib) e o Programa de Informatização (Proinf). É importante mencionar também o Programa de Integração Pós-Graduação/Graduação (Proin), criado pela Capes em 1995. Essa preocupação maior com o aperfeiçoamento da graduação se deu com a criação, em 1996, do Exame Nacional de Cursos e da avaliação realizada *in loco* por comitês de especialistas das condições de oferta dos cursos de graduação pelas instituições, especialmente as que obtiveram baixa avaliação.

O sistema de ensino superior ocupa uma posição estratégica e fundamental no processo de modernização e de desenvolvimento do país. Possui a função de fornecer

profissionais capacitados e pessoal qualificado cientificamente para atender às diversas e complexas demandas tanto do setor público quanto do privado, necessitando melhorar continuamente seu método de graduação, também precisa da colaboração de seu sistema de pós-graduação para formar docentes qualificados, pesquisadores e recursos humanos de alto nível (MARTINS, 2000).

Sampaio (2000, p.19) relata que

[...] as transformações que ocorreram no sistema de ensino superior brasileiro nos últimos trinta anos são parte de um processo mais amplo de modernização que atingiu todos os países onde os segmentos médios da sociedade são significativos e seus sistemas educacionais são minimamente estruturados.

Um dos fenômenos que ocorreram foi a busca por universidades por parte de jovens provenientes de famílias sem tradição em instrução de nível superior, ou ainda, por pessoas mais velhas que buscam ensino superior com o objetivo de se "ilustrar" ou melhorar sua posição no emprego, além da ampliação do contingente feminino em cursos antes predominantemente masculinos.

Os sistemas universitários tornaram-se organizações complexas, ao lado dos cursos tradicionais, destinados antes às elites, foram surgindo novas modalidades de ensino, com objetivos mais imediatos e com um vigoroso caráter ainda experimental, passando a incorporar novos contingentes populacionais (SAMPAIO, 2000).

A Lei n. 9.394/96, votada em dezembro de 1996, introduziu inovações importantes em todo sistema. Em primeiro lugar, definiu claramente a posição das universidades no sistema de ensino superior, exigindo a associação entre ensino e pesquisa, com produção científica comprovada como condição necessária para o seu credenciamento e recredenciamento. Durham (2004, p.33) relata que a associação entre ensino e pesquisa constava de toda a legislação anterior, mas não existia nenhum mecanismo exigindo sua implementação pelo setor privado, além disso, a lei passou a exigir, das universidades, condições mínimas de qualificação do corpo docente e de regime de trabalho sem as quais a pesquisa não poderia se implantar um mínimo de um terço do quadro docente, constituído por mestres e doutores e de um terço de docentes em tempo integral.

A autora também acrescenta que, embora aparentemente burocráticas estas disposições legais estabeleceram critérios muito objetivos alterando substantivamente o processo de criação de universidades. Outra inovação importantíssima foi a exigência de

recredenciamento periódico das instituições de ensino superior, precedidas de um processo de avaliação, possibilitando as correções das distorções e das deficiências do sistema existente, ameaçando a situação das universidades que não passavam de grandes unidades de ensino, não mais imunes a um controle periódico por parte do poder público. Às universidades foi dado um prazo de oito anos para que cumprissem as exigências da lei (DURHAM, 2004).

A política de educação é analisada por Mauês (2010) no contexto dos anos 2000, principalmente no Governo Lula, como uma “continuidade” da política de ensino superior adotada durante os anos 1995-2002, pelo então Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Para ela, as políticas terão continuidade, por terem sido criadas para apoiar o capital e atender aos interesses privados, sem necessidade de uma mudança de rota. A iniciativa de maior destaque no contexto da educação superior se encontra no Programa de Apoio e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o REUNI, inaugurado em 2007, por meio do Decreto Presidencial nº 6.096. O novo programa de educação superior despontava a ampliação do acesso e permanência na educação superior, aproveitando-se da estrutura física e de recursos humanos existentes nas instituições, buscando alcançar 100% do número de ingressantes na universidade pública (SEBIM, 2008).

Na educação superior brasileira houve um aumento significativo de Instituições de Ensino Superior (IES) e de matrículas nos últimos anos, ainda assim, a taxa de escolarização líquida da população de 18 a 24 anos continuou baixa (13,6%) e a taxa bruta em torno de 25% (CNE, 2010). Mesmo com o crescimento significativo do acesso ao ensino superior, o Brasil não atingiu as metas propostas pelo Plano Nacional de Educação (2001-2010), quanto ao crescimento de matrículas, ao pretender inserir ao menos 30% da faixa etária de 18 a 24 anos na Educação Superior até o final da década, nem mesmo nas regiões economicamente mais desenvolvidas, onde é apresentado um maior número de Instituições de Ensino Superior e de matrículas. A média do país subiu apenas de 8,8% para 13,6% (BRASIL, 2010). Diante disso, o projeto de Lei do novo PNE (2011-2020) tem como objetivo, propor a meta de elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, até 2020, o que significa dobrar os índices verificados no final da última década (2010) (AFONSO, 2012).

Em 2004, houve a criação do Grupo Executivo de Reforma do Ensino Superior, responsável pela organização de um documento que reafirmava princípios e consolidava as diretrizes da reforma da educação superior; foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Presidencial nº 5.205; criou-se o programa Universidade para Todos (ProUni) instituído por meio da Medida Provisória nº 213; instituiu-se o sistema especial de reservas de

vagas para estudantes advindos de escolas públicas, negros e indígenas em universidades públicas federais que teve seu marco no Projeto de Lei nº 3.627; promoveu-se o trabalho de pesquisadores das universidades públicas para empresas e a ação dessas no interior das universidades foi impulsionada com a Lei de Inovação Tecnológica nº 10.973; a partir da Lei 11.079 afinou-se a Parceria Público-Privada (AFONSO, 2012).

O ProUni, criado em 2004 por meio da Medida Provisória n.º 213 de 10 de dezembro, institucionalizando-se na Lei 11.096 em 13 de janeiro de 2004, significou a aquisição de matrículas em instituições do ensino superior privado pelo poder público para estudantes proveniente de setores de baixo poder aquisitivo e da educação pública (SEBIM, 2008).

Entre o processo de alterações no ensino superior brasileiro, estão as Tecnologias de Informação e da Comunicação (TIC) que têm sido um grande recurso utilizado por gestores universitários no processo de expansão e massificação da universidade. É através do Ensino a Distância (EaD) e da Universidade Aberta do Brasil que tal prática se configura, mas é a partir da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996 que presenciamos o seu marco legal e o impulso para o uso recorrente deste instrumento no processo de formação acadêmica (TONEGUTTI, 2010). A formação acadêmica por meio do EaD é sinalizada por Tonegutti (2010) como uma estratégia que atende às necessidades da classe trabalhadora que, em sua maioria, não teve acesso à educação pelas formas tradicionais. Para o autor, o EAD deveria ser considerado apenas aos estudantes mais maduros, que precisam se beneficiar das vantagens da flexibilidade de horários e têm condições de estabelecer hábitos de estudo independentes.

Para estudantes mais jovens, a intervenção mais direta do professor com metodologias de ensino motivadoras é fundamental para uma aprendizagem mais profunda. O EAD poderia ser utilizado como complemento do ensino presencial, como também possui papel fundamental na formação (TONEGUTTI, 2010).

De acordo com o Censo EAD Brasil (2014), neste mesmo ano os cursos de EAD somaram 3.868.706 matrículas, com 519.839 (13%) nos cursos regulamentados totalmente a distância, 476.484 (12%) nos cursos regulamentados semipresenciais ou disciplinas EAD de cursos presenciais e 2.872.383 (75%) nos cursos livres. A média geral foi de 154 matrículas por curso e de 16.053 matrículas por instituição formadora.

É necessária a construção de políticas públicas específicas para que os estudantes tenham acesso às universidades, podendo ser através de auxílio financeiro, quando se tratam de dificuldades materiais, ou de um tratamento especial, com a conferência de bônus,

vantagens ou cotas que diminuam as diferenças entre os componentes desses grupos e os demais estudantes a promoção da chamada igualdade material.

A Lei nº 12.711/2012 consiste em marco legal cristalizando e uniformizando iniciativas individualmente desenvolvidas por muitas universidades federais na última década. A chamada Lei de Cotas garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

Além disso, políticas desenvolvidas pelo governo federal visam a apoiar o ingresso e a permanência desses e de outros estudantes fragilizados nas universidades, a exemplo do Programa Nacional de Assistência estudantil e do Programa Bolsa Permanência (SESu, 2014, p.24).

Para que seja possível o acesso de uma camada extensa da população às universidades, é exigida a oferta de vagas suficientes para os novos ingressantes na educação superior. Historicamente, a oferta de educação superior se concentra nos grandes centros urbanos, com predominância do eixo Sul-Sudeste. A expansão da oferta possui duas dimensões, a do aumento do número de vagas, de forma a cobrir toda a população elegível à educação superior e a da desconcentração da oferta, por meio da melhor distribuição, pelas cinco regiões brasileiras e pelas zonas urbanas e rurais (SESu, 2014, p.26). Diante disso, vale ressaltar a importância do desenvolvimento de políticas públicas que incentivem tanto a fixação de universidades públicas e privadas em regiões alternativas, quanto o aumento na oferta de cursos e vagas propriamente ditos.

Dados do Censo da Educação Superior relatam que, em 2014, a matrícula na educação superior (graduação e sequencial) superou 7,8 milhões de alunos. Entre 2003 e 2014, a matrícula na educação superior aumentou 96,5%; Em relação a 2013, o crescimento foi de 7,1%, o maior índice desde 2008. As IES privadas têm uma participação de 74,9% (5.867.011) no total de matrículas de graduação. A rede pública, portanto, participa com 25,1% (1.961.002). O crescimento do número de matrículas foi 7,1% de 2013 para 2014, sendo 1,5% na rede pública e 9,2% na rede privada. As matrículas de graduação da rede privada alcançaram, em 2014, a maior participação percentual dos últimos anos, 74,9% do total.

No que se refere à qualidade, esta se dá pelo atendimento a padrões mínimos de infraestrutura, recursos humanos, conhecimentos produzidos e transmitidos e integração com a comunidade, de forma que a universidade atenda às suas finalidades nos âmbitos do ensino,

pesquisa e extensão. Compete ao Governo Federal, por meio do MEC e de suas entidades vinculadas específicas, o estabelecimento de diretrizes e padrões mínimos de qualidade, feito através de três funções: regulatória; avaliadora e supervisora. Os mecanismos de acompanhamento e monitoramento das instituições zelam pelo cumprimento da legislação pertinente. Os instrumentos de avaliação das instituições e cursos permitem definir as forças e fraquezas de cada um deles. E, finalmente, as medidas corretivas e as penalidades levam ao ajuste das desconformidades na qualidade dos cursos oferecidos (SESu, 2014, p.27).

De acordo com o SESu (2014), entre os avanços no período 2003-2014, cabe destacar a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que define, como objetivos da avaliação: promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia; orientar a expansão da oferta e identificar o mérito e o valor das instituições, áreas, cursos e programas nas dimensões do ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação. As avaliações das IES são realizadas com base nas informações do Censo da Educação Superior e do cadastro institucional das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

Sobre a ampliação da rede de universidades federais, o lugar estratégico da educação superior nos processos de transformação social é um dos pressupostos das políticas de expansão do acesso ao ensino superior adotada pelo governo a partir de 2003. A interiorização proporcionou uma expansão de vagas públicas diferenciando-se do tradicional modelo de oferta de vagas nas capitais, o que levou ao aumento do número de municípios atendidos por universidades federais de 114 para 289 municípios, representando um crescimento de 153%. Esta expansão trouxe um crescimento expressivo não somente das universidades federais, mas também de campus no interior do país. De 2003 a 2014, houve um salto de 45 para 63 universidades federais, o que representa a ampliação de 40%, e de 148 campus para 321 campus/unidades, crescimento de 117% (SESu, 2014, p.32).

A fase da expansão universitária, encerrada no final de 2014, compreende a criação de novos campus e universidades, pautando-se não somente na implantação de novas unidades, mas também na criação de políticas específicas de integração, fixação e desenvolvimento regional, tais como o Programa de Expansão do Ensino Médico e o Programa Viver Sem Limite, da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, este último foi instituído pelo Governo Federal com o objetivo de promover a inclusão social das pessoas com deficiência. Em parceria com a Secadi, a SESu participa do Programa Educação Bilíngue, para formação de professores e tradutores/intérpretes da Língua Brasileira de Sinais, possibilitando a criação de 27 cursos de Licenciatura ou Bacharelado em Letras/Libras, um

em cada estado e um no Distrito Federal, com a oferta de pelo menos 30 vagas em cada curso (SESu, 2014, p.40).

Através da Lei nº 13.005/2014, que institui o PNE 2014-2024, é possível perceber que alguns dos desafios apontados como prioritários foram contemplados como, por exemplo, a democratização do acesso, da permanência e do sucesso; a ampliação da rede pública superior e de vagas nas IES públicas; redução das desigualdades regionais; inclusão social etc. (SESu, 2014, p.89).

Enfim, para alcançar a expansão qualificada da educação superior nos anos seguintes, é necessário que haja um reconhecimento do papel das IES públicas e a sua capacidade de se reinventarem por meio da reflexão coletiva e do debate qualificado, não cabendo apenas às IES, mas também às demais entidades responsáveis pela educação superior no Brasil.

3 INCLUSÃO DA PESSOA DEFICIENTE NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

No que se refere à inclusão, entende-se que seja um conjunto de meios e ações que combatem a exclusão, que é provocada pelas diferenças de classes sociais, idade, sexo, orientações sexuais, educação, deficiências, preconceitos raciais etc. O objetivo da Inclusão Social é oferecer oportunidades de acesso a tudo para todos e este processo de inclusão vem sendo aplicado em cada área: na educação; nos ambientes de trabalho; no lazer; nos transportes etc.

A exclusão seria as dificuldades ou problemas sociais que levam ao isolamento e até à discriminação de um determinado grupo como, por exemplo, a pobreza, o desemprego ou emprego precário, as minorias étnicas e ou culturais, os deficientes físicos e mentais, os sem-abrigo, trabalhadores informais e os idosos podem originar grupos excluídos socialmente, mas, não é obrigatório que o sejam. O sociólogo francês Robert Castel (1990), definiu a exclusão social como o ponto máximo atingível no decurso da marginalização, sendo este um processo no qual o indivíduo se vai progressivamente afastando da sociedade através de rupturas consecutivas com ela.

Na Antiguidade, a ideia do ideal de perfeição fez com que os deficientes fossem tratados como verdadeiras aberrações, contendo dois polos bastante contraditórios, um sinal de presença dos deuses ou presença de demônios, “ou algo da esfera supra-humano ou do âmbito do infra-humano” como explica Amaral (1994, p.14).

Em se tratando do ambiente educacional, a ideia de uma educação para todos veio da concepção liberal de igualdade, um dos cinco pilares do liberalismo em que a Revolução Francesa consagrou. John Locke (1632-1704) foi uma importante figura que emergiu na luta com a questão de igualdade (UEL, 2012)

Ao pensar nas especificidades no âmbito geral escolar, os indivíduos com necessidades educacionais especiais não tiveram caminho fácil do que imaginaram de início, levando, conseqüentemente, a uma exclusão dos ambientes escolares das sociedades em geral. É através da intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação, que impedem o exercício da cidadania das pessoas com deficiência, que a defesa de uma sociedade inclusiva emerge em nível mundial. Durante este período histórico, revigorou-se a crítica às práticas de categorização e segregação de estudantes encaminhados para ambientes especiais, conduzindo também, ao questionamento dos modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem, geradores de exclusão nos espaços escolares (BRASIL, 2016, p.6).

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência iniciou-se na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (BRASIL, 2016, p.26).

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que dispõe sobre o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e acaba reforçando o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais. Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

A fim de construir projetos capazes de superar os processos históricos de exclusão, foram editados, na década de 1990, dois documentos internacionais que se tornaram referência da inclusão educacional: a Declaração Universal de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien na Tailândia, tendo com meta primordial a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta; e a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial, produzida pela UNESCO em 1994, na Espanha, e as Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, segundo as quais as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, ressaltando que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (BRASIL, 1997, p.17 e 18).

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001 vem reafirmar que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação, com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Ela teve importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização (BRASIL, 2001).

Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC. Para a implementação do PDE, foi publicado o Decreto nº 6.094/2007, estabelecendo, nas diretrizes, o Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas (BRASIL, 2016, p.31).

Outro importante movimento foi a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (CRPD, na sigla original), aprovada pela ONU em 2006 e ratificada com força de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo nº186/2008 e do Decreto Executivo nº6949/2009, cujo objetivo era o de “promover, proteger e assegurar o gozo integral e igual de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, e promover o respeito por sua dignidade inerente”.

Como definição da Educação Especial, de acordo com as diretrizes da nova política, tem-se que:

A educação especial é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços, realiza o atendimento educacional especializado e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (Revista Inclusão, p.15).

Foi apenas a partir do ano 2000 que o Censo Demográfico forneceu dados mais precisos, permitindo análises mais profundas da realidade da educação especial brasileira. A Organização Mundial de Saúde estima que em torno de 10% da população têm necessidades especiais. Estas podem ser de diversas ordens – visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas, distúrbios de conduta e também superdotação ou altas habilidades. Se essa estimativa se aplicar também no Brasil, teremos cerca de 15 milhões de pessoas com necessidades especiais (LEI Nº 10.172, 2001). Os números de matrícula nos estabelecimentos escolares são tão baixos que não permitem qualquer confronto com aquele contingente. Em 1998, havia 293.403 alunos, distribuídos da seguinte forma: 58% com problemas mentais; 13,8%, com deficiências múltiplas; 12%, com problemas de audição; 3,1% de visão; 4,5%, com problemas físicos; 2,4%, de conduta. Apenas 0,3% com altas habilidades ou eram superdotados e 5,9% recebiam "outro tipo de atendimento" (BRASIL, 1998).

A política de educação especial adotada pelo Ministério da Educação estabelece que a educação inclusiva seja prioridade, isso ocasionou mudanças que permitiram a oferta de vagas na educação básica, valorizando as diferenças e atendendo às necessidades educacionais de cada aluno, fundamentando a educação especial na perspectiva da integração. Os Dados do Censo Escolar da Educação Básica (2013) mostram um aumento de 2,8% no número de matrículas nessa modalidade de ensino que passou de 820.433 matrículas, em 2012, para 843.342 em 2013. Quanto ao número de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular e na EJA, o aumento foi de 4,5%. Nas classes especiais e nas escolas exclusivas, houve queda de 2,6% no número de alunos. Os importantes avanços alcançados pela atual política são refletidos em números: 62,7% das matrículas da educação especial, em 2007, estavam nas escolas públicas e 37,3% nas escolas privadas. Em 2013, esses números alcançaram 78,8% nas públicas e 21,2% nas escolas privadas, mostrando a efetivação da educação inclusiva e o empenho das redes de ensino em envidar esforços para organizar uma política pública universal e acessível às pessoas com deficiência (CENSO, 2013).

Em se tratando da Educação Inclusiva, esta é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas

respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática que percebe o sujeito e suas singularidades tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos (RODRIGUES, 2008).

Segundo os pressupostos da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.¹

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os estudantes com deficiência.

Existe um número considerável de dispositivos legais no que se refere à inclusão de alunos no ensino superior. A circular n. 277 MEC/GM de 08 de Maio de 1996, por exemplo, sugere os encaminhamentos que cada instituição de ensino superior deva ter para o processo de ingresso do aluno com deficiência, principalmente na seleção pública por meio do vestibular, e chama a atenção para que as elas desenvolvam ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais, de infra-estrutura, de capacitação de recursos humanos, de modo que atendam a uma permanência de qualidade para esses alunos.

Na educação superior, esta se consubstancia por meio de dois dispositivos legais, prioritariamente: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 e a Lei nº 10. 861/04, que trata do Sinaes. A primeira, LDB 9394/96, em seu Capítulo IV. Art. 43 explicita como finalidades da educação superior, dentre outras, as dispostas nos incisos VI e VII:

¹ Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII- promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (LDB 9394/96).

Quando garante a todos o direito à educação, a Constituição Federal/1988, segundo Mantoan (2003) não usa adjetivos, o que implica no entendimento de que toda instituição educacional deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou qualquer outro condicionante que a coloque em condição de vulnerabilidade social.

Conforme os níveis de escolarização se elevam, as discussões e as práticas educacionais voltadas à inclusão se tornam escassas, e, quando ocorrem, o tema da educação inclusiva volta-se para a questão da inclusão social das camadas mais pobres da população ou para as ações afirmativas, como as cotas para estudantes negros ou afro-descendentes (SILVA, 2006; MOEHLECKE, 2004). Somem de cena os estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais especiais.

Quanto ao ensino superior, destaca-se a Portaria 3.284/03, que estabelece que sejam incluídos, nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização, reconhecimento e de credenciamento de Instituições de Ensino Superior (IES), requisitos de acessibilidade às pessoas portadoras de necessidades especiais, tomando como referência a NBR 9050 da Associação Brasileira de Normas Técnicas. A partir desta determinação legal, é que muitas universidades deram início à criação de diversas ações que garantem a acessibilidade em sua estrutura arquitetônica, não significando que o atendimento apenas à infraestrutura espacial de uma instituição federal de ensino, minimize a exclusão destes alunos no ensino superior, aspectos como as condições didático-pedagógicas de trabalho de professores, comprometidos pela falta de tecnologias de ajuda para operacionalização de um processo de aprendizagem e inclusão deste aluno de modo pleno, se encontra entre os principais obstáculos verificados. (DÍAZ et al., 2009, p.30)

Ainda é escassa a produção de pesquisas bem como a implantação de políticas para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Em 2006, a Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação, recebeu 17 milhões em investimentos voltados à inclusão de índios, negros e pessoas com necessidades educacionais especiais. É interessante notar, todavia que, desse total, apenas 1,5 milhão – menos de 10% dos investimentos – foram

destinados a programas de acesso e permanência no ensino superior das pessoas com tais necessidades (BRASIL, 2006).

A Portaria Ministerial nº 555/07, que nomeia um Grupo de Trabalho para elaborar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), buscando ressignificar a educação especial que passa a ser uma modalidade de ensino, em todos os níveis, propondo ajustes e caminhos para a construção de ambientes educacionais inclusivos e o atendimento educacional especializado (AEE) no ensino regular.

Para construir uma educação inclusiva é necessária uma reestruturação dos sistemas de ensino, onde estes devem organizar-se para dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos, para isso, exigem-se ações práticas e viáveis que tenham como perspectiva, operacionalizar a inclusão social e escolar de todas as pessoas, independentemente de suas necessidades (BRASIL, 2001). A universidade possui um papel social fundamental, ela não deve ser indiferente à diferença e, para isso, precisa buscar um processo educacional mais justo e democrático. Para Díaz (2009, p.33), os aspectos legislativos, como as normas, não dão conta da demanda para o setor, para isso, são necessárias políticas públicas que invistam na qualificação de professores e recursos tecnológicos, além da assistência estudantil nas universidades públicas em especial, que garantam a permanência desses estudantes.

Para CHAÚÍ (2003, p.6),

[...] se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço.

Sendo a universidade uma instituição social, ela não pode continuar reagindo de forma omissa às questões da sociedade desigual, ela, como espaço de produção de conhecimento e intervenção social deve colaborar para a superação dos padrões e rótulos que tradicionalmente classificaram diferença e inferioridade como sinônimos, por isso “[...] a relação entre universidade e Estado não pode ser tomada como relação de exterioridade[...].” (CHAÚÍ, 2003, p.2).

Segundo Díaz (2009, p.32), é possível identificar, no ambiente educacional da universidade pública e em toda sociedade brasileira, que há práticas segregadoras, segundo as quais se exige um padrão de “normalidade”, em nome de uma igualdade, colocando, no mesmo nível valores intelectuais e físicos, fazendo com que, as pessoas com características

diferentes sejam discriminadas e estigmatizadas. O autor ainda cita que, ao se definirem, na nossa sociedade, normas e padrões para todos os homens como, por exemplo, as formas de acesso à instituição de nível superior, como o exame de vestibular, é possível perceber a padronização do desempenho de candidatos que possuem habilidades e competências diferenciadas.

Nesse sentido, é preciso que a universidade trabalhe com igualdade de oportunidades reformulando toda sua forma de ingresso; só assim ela estaria contribuindo com a superação do discurso sobre a desvantagem e descrédito imposto à pessoa com deficiência.

Na educação superior, o debate sobre a inclusão se inscreve na discussão mais ampla do direito de todos à educação e na igualdade de oportunidades de acesso e permanência, com sucesso, nessa etapa de ensino. Apesar de um crescente ingresso do alunado que demanda atendimento especial, o que confronta as práticas discriminatórias e a cultura seletiva e elitista da educação superior, dados do Censo da Educação Superior do ano de 2011 demonstram que, em um universo de 6.739.689 estudantes com matrícula, apenas 23.250 apresentam algum tipo de necessidade especial, o que equivale a um percentual de 0,35% das matrículas, assim distribuídos: 22.160 com deficiência; 137 com Transtornos Globais do Desenvolvimento e 953 com Altas Habilidades/Superdotação (INEP, 2011).

A discussão sobre o papel social da educação superior na atualidade e a necessidade de que ela transcenda os limites de seu compromisso tradicional com a produção e disseminação do conhecimento ocupa lugar de destaque no debate acadêmico.

Considerando os pressupostos legais e conceituais da educação inclusiva, uma instituição de educação superior socialmente responsável é aquela que identifica as potencialidades e vulnerabilidades sociais, econômicas e culturais, de sua realidade local e global a fim de promover a inclusão plena, estabelece metas e organiza estratégias para o enfrentamento e superação das fragilidades constatadas; prática a intersetorialidade e a transversalidade da educação especial, além de, reconhecer a necessidade de mudança cultural e investir no desenvolvimento de ações de formação continuada para a inclusão, envolvendo os professores e toda a comunidade acadêmica, e promover a acessibilidade, em seu sentido pleno, não só aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas aos professores, funcionários e à população que frequenta a instituição e se beneficia de alguma forma de seus serviços.

A presença de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior é um novo desafio, pois o processo de construção de um espaço inclusivo na educação seja em qualquer nível, não se dá por meio de uma padronização; ao contrário, é necessário que a

inclusão se faça a partir da experiência e do reconhecimento das diferenças. A participação de pessoas com deficiência em sala de aula pode ser uma contribuição para todos os alunos, ao promover a reflexão sobre as práticas educacionais a partir das questões suscitadas no cotidiano da sala de aula, o que leva à flexibilização e à reinvenção delas (AINSCOW, PORTER, WANG, 1997; SEKKEL, 2003, 2005).

Em documento sobre os avanços das Políticas Públicas no Brasil (2012, p.15), vemos que o Brasil nos últimos anos tem avançado na promoção dos direitos das pessoas com deficiência através de políticas públicas que objetivam a valorização da pessoa como cidadã, respeitando suas características e especificidades. A deficiência é vista como uma característica da condição humana, assim como tantas outras e as pessoas com deficiência devem ter seus direitos garantidos e preservados de forma igualitária aos demais cidadãos. Isso gerou a necessidade de mudanças estruturais em relação às políticas públicas voltadas para esse segmento.

Este mesmo documento (2012, p.21) relata que:

A formulação de políticas públicas voltadas para a garantia dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência está sendo progressivamente incorporada à agenda política e, conseqüentemente, o acesso a bens e serviços para todos, com equiparação de oportunidades, tornou-se uma demanda evidente para os agentes políticos.

Há mais de duas décadas e meia, a Constituição brasileira prevê a inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns, estabelecendo igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Embora ainda existam resistências, essas crianças deixaram de ser “invisíveis” e já ocupam seu espaço no ambiente sócio-educativo. Os resultados preliminares do Censo Escolar de 2012 indicam, mais uma vez, um aumento nas matrículas em educação especial na rede pública. Mas, para que sejam incluídas de fato, e não se tornem meras figurantes de um sistema e sim protagonistas do próprio aprendizado, é fundamental que haja mudanças na instituição escolar, pois sua maioria aparenta não estar preparada, nem estruturada para incluir os alunos com deficiência e dar atendimento adequado a essa nova demanda. Parecem faltar, nos órgãos responsáveis pela educação, ações que transformem em realidade o caráter inclusivo da educação, presente nos textos oficiais. Contudo, muitas instituições de ensino têm tentado adequar suas ações, buscando atender à demanda do alunado nelas matriculado. O trabalho tem sido exaustivo, dada a falta de estruturas básicas e de recursos humanos com formação adequada que lhes permitam atender à diversidade presente nas salas de aula (LOPES, 2010)

A inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais vem sendo discutida com ênfase no âmbito educacional com a proposta de acesso e permanência dos alunos especiais nas escolas e universidades, contribuindo para a melhoria do atendimento especializado, da capacitação dos docentes e da estrutura organizacional.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (CNE/CEB nº 2/2001).

As políticas públicas precisam ser implementadas e ressignificadas, buscando a efetivação de mudanças estruturais e culturais, que nos possibilitem conhecer e eliminar às diferentes situações que levam à exclusão educacional e social.

A chegada de alunos com deficiência ao ensino superior é cada vez mais evidente, tanto nas instituições brasileiras, quanto em todo o mundo. Segundo Dechichi, Silva e Gomide (2008, p.338):

A chegada de alunos com necessidades educacionais especiais aos cursos de graduação das universidades públicas tem revelado a necessidade emergencial que os aspectos educacionais relacionados ao processo de atendimento acadêmico deste grupo sejam trazidos ao debate, buscando oferecer condições mínimas de acesso e permanência dessa população no meio universitário.

Com relação aos dados da educação especial, o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas, de 504.039 em 2003 para 930.683 em 2015, expressando um crescimento de 85%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 425%, passando de 145.141 estudantes em 2003 para 760.983 em 2015. Quanto à distribuição dessas matrículas nas esferas pública e privada, em 2003 registravam-se 276.261 (53,2%) estudantes na rede pública e 227.778 (46,8%) nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com o desenvolvimento das políticas de educação inclusiva nesse período, evidencia-se um crescimento de 172% das matrículas nas escolas públicas, que alcançam 751.747 (81%) estudantes em 2015 (CENSO, 2015).

Com relação à distribuição das matrículas por etapa de ensino em 2015: 64.048 (7%) estão na educação infantil, 682.667 (73%) no ensino fundamental, 65.757 (7%) no ensino médio, 114.905 (13%) na educação de jovens e adultos, e 7.252 (0,7%) na educação profissional e tecnológica.

O Censo da Educação Superior demonstra que, entre 2003 e 2015, o número de estudantes passou de 5.078 para 33.475 estudantes, representando um crescimento de 559%.

Cabe destacar que “acesso” é compreendido de uma maneira ampla, ou seja, corresponde não só ao ingresso à universidade (por meio de um processo seletivo, justo e atento às necessidades dos alunos com deficiência), mas à permanência desse aluno na instituição (subsídios que garantam condições adequadas para a conclusão com sucesso do curso). Assim, o acesso implica um processo de mudança, e está relacionado a criar condições legais e direitos igualitários (MANZINI, 2008).

Na educação superior, a educação especial é efetivada por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações devem envolver o 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, devendo ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2016, p.40). A função dos sistemas de ensino é de organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizando as funções de instrutor, tradutor/intérprete da LIBRAS e guia-intérprete, bem como de outros profissionais que possam apoiar o deficiente na realização das atividades que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Os sistemas de ensino precisam organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, buscando atender às necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, nas edificações, nas instalações, nos equipamentos e nos mobiliários e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos se constituem pelo caminho a ser realizado no sentido de operacionalizar a pesquisa, coletar, tratar e analisar os dados da pesquisa. Nesse sentido, trataremos neste capítulo acerca de alguns elementos procedentes da pesquisa, tais como a tipologia da pesquisa, quanto aos objetivos e meios, utilizando a classificação de Gil (2010); o universo e o tipo de amostragem; o instrumento de coleta de dados e o plano de trabalho.

Quanto à tipologia da pesquisa, em relação aos objetivos do trabalho de conclusão de curso, se constituiu por meio da pesquisa exploratória, que segundo Gil (2010) é desenvolvida no sentido de proporcionar uma visão geral acerca de determinado fato, e tem como objetivo principal, o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.

Em relação à tipologia da pesquisa, quanto aos meios ou delineamentos, ela se realizou por meio da pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e de campo.

A pesquisa bibliográfica é praticamente obrigatória em todos os estudos. As fontes teóricas utilizadas para consulta foram de materiais publicados em livros, monografias e artigos científicos. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (GIL, 2010).

Além disso, também foram utilizados documentos sobre o Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência – PAED, em geral, fonte de dados secundários importantes para realizar o desenho institucional deste projeto e outros da legislação educacional. A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Deve-se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados, estes subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. Segundo Gil (2010), outra vantagem da pesquisa documental está em seu custo. Em muitos casos, a análise dos documentos, além da capacidade do pesquisador, exige apenas disponibilidade de tempo, o custo da pesquisa torna-se significativamente baixo, quando comparado com o de outras pesquisas.

Outro instrumento da pesquisa foi a entrevista, que é definido como “Encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p.94). Segundo Togatian (2006, p.07) é um procedimento utilizado na investigação social para coleta de dados, com a finalidade de fornecer subsídios para diagnósticos, análises, pesquisas, ou mesmo com a finalidade de

discutir e buscar soluções para alguma problemática de natureza social. O tipo de entrevista utilizado foi a estruturada, onde o entrevistador segue um roteiro de perguntas previamente estabelecido, não devendo ser alterado ou adaptado e possui algumas vantagens como ser utilizada com todos os segmentos da população (alfabetizados ou não), permitindo obter dados que não se encontram nas fontes documentais, além de coletar informações mais precisas. A entrevista foi aplicada com a coordenação do Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência – PAED.

A pesquisa utilizou a abordagem qualitativa que, conforme Minayo (2010, p.57) “[...] as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos.” Um fator de extrema importância na abordagem qualitativa é que, para que haja uma melhor compreensão do que foi compartilhado na pesquisa, o pesquisador precisa se apropriar dos detalhes, quanto mais minuciosa ela for, melhor será o entendimento.

No que se refere ao universo e tipo de amostragem, Samara e Barros (2007) definem o universo de uma pesquisa como um conjunto de todos os objetos ou elementos sob consideração e, a amostra, como sendo uma parte de um universo, ou de uma população, e que contém as mesmas características destes. O universo da pesquisa é o Comitê de Inclusão e Acessibilidade, vinculado à Reitoria da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Campus I, onde foi realizada a seleção de estudantes apoiadores de alunos com deficiência, no âmbito do Programa de Assistência aos Estudantes com Deficiência. O tipo de amostragem se caracteriza por ser não probabilística, tendo em vista, ser uma amostra pequena, não tendo margens para fazer sorteios de participantes. Portanto, a amostra da pesquisa será constituída pela coordenadora do Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência – PAED na UFPB.

5 RESULTADOS

5.1 Desenho institucional do programa de apoio aos estudantes com deficiência

A Universidade Federal da Paraíba – UFPB, possui o Comitê de Inclusão e Acessibilidade – CIA, cujo papel principal é o de garantir a permanência e o aprendizado dos alunos com deficiência na UFPB. O Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da Universidade Federal da Paraíba é uma assessoria especial vinculada diretamente ao Gabinete da Reitoria. Foi criado oficialmente no dia 26 de novembro de 2013 através da Resolução nº 34/2013 do Conselho Universitário (CONSUNI).

Esta Resolução nº 34/2013, que institui a Política de Inclusão e Acessibilidade da UFPB, tem como princípios e valores:

Art. 1º – Instituir a Política de Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal da Paraíba, que tem como princípios e valores:

I. A inclusão vista como um processo de atender e de dar resposta à diversidade de necessidades de toda a comunidade universitária, através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, nas relações interpessoais, nas decisões para a construção de uma cultura inclusiva;

II. A acessibilidade entendida como “condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação”, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

III. A integração dos setores da UFPB que tratam da Educação Especial, nas suas diferentes especificidades;

IV. Os direitos humanos e a igualdade de direitos de todos;

V. O combate a todas as formas de discriminação baseada nas diferenças humanas;

VI. A criação de oportunidades igualitárias de participação. (Resolução nº 34/2013 (CONSUNI- UFPB).

Ele conta com representantes: da Pró-Reitoria de Graduação (PRG), da Pró Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PRAC); da Pró Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante (PRAPE); dos discentes da UFPB; dos servidores técnico-administrativos da UFPB; dos docentes da UFPB; da comunidade universitária com deficiência visual; da comunidade universitária com deficiência auditiva; da comunidade universitária com deficiência físico-motora; e da comunidade universitária com deficiência intelectual.

O CIA é administrado por um coordenador e um vice-coordenador, sendo ambos eleitos entre os membros que compõem o próprio Comitê.

De acordo com a Resolução nº 34/2013 do CONSUNI da UFPB em seu Art. 5º compete ao CIA:

- 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 [sic] comunidade acadêmica com deficiência, mapeamento da produção acadêmica relacionada a essas necessidades e incentivo a 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 [sic] 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. (Resolução nº 34/2013 (CONSUNI- UFPB)).

Diante disso, é possível notar que o CIA atende às diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, posto que, na educação superior, a característica da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o 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, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (MEC/SECADI, 2008).

Sobre as atribuições do coordenador do Comitê de Inclusão e Acessibilidade – CIA, em maio de 2016, o Conselho Universitário (CONSUNI) aprovou o Regimento Interno do CIA que trata das ações dos Grupos de Trabalho e do modo de funcionamento do próprio Comitê. De acordo com o Anexo I à Resolução 09/2016 do Conselho Universitário, em seu Art.4º, Compete ao Coordenador do CIA:

- I – Presidir as reuniões plenárias, coordenar os debates, tomar votos e votar nas decisões institucionais que representem os interesses do CIA;
- II – Convocar as reuniões ordinárias e extraordinárias;
- III – Requisitar aos Coordenadores de GTs, a qualquer tempo e a seu critério, as informações necessárias ao acompanhamento, controle e avaliação das ações do Grupo de Trabalho (GT);
- IV – Expedir todos os atos necessários ao desempenho de suas atribuições na execução das deliberações do CIA;
- V – Cumprir e fazer cumprir este Regimento (CONSUNI-UFPB).

Em relação aos programas de apoio ao estudante deficiente, o Programa Incluir – acessibilidade na educação superior, criado em 2005 e implementado até 2011, por meio de chamadas públicas, é executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior – SESu e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. A partir de 2012, o MEC, por intermédio da SECADI e da SESu, passa a apoiar projetos das IFES, com aporte de recurso financeiro, diretamente, previsto na matriz orçamentária das Instituições, objetivando fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade.

Os indicadores do Programa Incluir – acessibilidade na educação superior são: Indicador de Impacto; a quantidade de estudantes com deficiência matriculados por ano nas universidades que possuem Núcleo de Acessibilidade instalados; Indicador de Meta; a quantidade de Núcleos de Acessibilidade implantados; e Indicadores de Processo, a quantidade de recursos financeiros investidos e número de projetos elaborados (Documento Orientador do Programa INCLUIR, SECADI/SESu–2013).

No ambiente educacional da UFPB, o CIA, juntamente com a PRAPE, assiste o estudante com deficiência, tanto com o apoio financeiro de recursos, quanto com intermediação e intervenção como órgão superior da Reitoria, conforme determina o Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, em seu inciso X, do parágrafo 1º do artigo 3º.

Art. 3º – O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior.

§ 1º – As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

X – acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (DECRETO Nº 7.234/10).

Junto ao CIA, esse apoio se dá através do Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência – PAED, de modo que a função da PRAPE é a compra de materiais permanentes para uso e empréstimo aos estudantes com deficiência e o custeio de bolsas de monitoria do Programa.

O PAED da Universidade Federal da Paraíba é desenvolvido por meio da seleção/atuação de estudantes apoiadores que assumirão atividades junto aos estudantes com deficiência, respeitando-se as peculiaridades e necessidades educacionais de cada área de deficiência ou alteração decorrente de sequelas físico-motora, auditiva, visual, de transtornos funcionais específicos (TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e outras demandas pedagógicas. Para participar como aluno apoiador, os interessados devem estar regularmente matriculados nos cursos de graduação na modalidade presencial da UFPB, sendo que ele deve, obrigatoriamente, estudar no mesmo campus em que se encontra o aluno com deficiência a ser assistido e que ambos estejam no mesmo curso ou em áreas afins. Para cada área de deficiência, o estudante apoiador assumirá funções compatíveis com as peculiaridades e necessidades dos alunos sob sua responsabilidade, podendo estas funções ser ajustadas e reavaliadas periodicamente, a partir da solicitação do estudante ou do próprio apoiador.

Para o desenvolvimento das ações do CIA, é feito um processo de seleção de alunos bolsistas que se disponibilizam a colaborar e a acompanhar atividades de estudos para auxiliar e apoiar os alunos com deficiência e/ou com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) matriculados na UFPB, que solicita o apoio oficialmente junto ao CIA. No processo de seleção, são designados os alunos que desempenham um papel de monitoria pedagógica e de

apoio à circulação no campus. Esse processo de seleção é realizado pelo CIA e constituído por três etapas que ocorrem em todos os campi da UFPB, ou seja, cada campus tem seu próprio processo seletivo de acordo com o seu calendário oficial publicado por edital comum, emitido pelo CIA.

Este processo de seleção está organizado em diferentes etapas, a saber: na primeira etapa, os estudantes que se inscrevem participam de uma palestra de capacitação, na qual são apresentados aspectos etiológicos sobre as necessidades educativas especiais que os graduandos possam apresentar e que os alunos apoiadores deverão auxiliar. Na segunda etapa, é realizada uma prova escrita, o conteúdo da prova é igual para todos os alunos apoiadores, independentemente dos campi que concorrerão às vagas para auxiliar alunos com deficiência e/ou com NEE diferentes. Na terceira e última etapa, os candidatos aprovados na prova escrita, realizam a entrevista que é feita pelo próprio aluno apoiado junto com um representante do CIA. (Edital nº 001/2015 – Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência).

A função do aluno-apoiador é acompanhar o estudante com deficiência nas aulas para as quais for designado, auxiliando-o na utilização de recursos como gravador e computador, participando da adaptação de recursos pedagógicos relacionados às disciplinas em que o aluno com deficiência estiver matriculado e em outras demandas pedagógicas apontadas pelo aluno que está sendo assistido e demais atividades escolares, atuando como mediador das relações entre o aluno, professor e demais alunos da turma, promovendo sua comunicação, participação e interação, mas, sobretudo, auxiliando no acesso ao currículo acadêmico, com a produção de materiais adaptados para melhorar o desempenho acadêmico do aluno com necessidades especiais.

Para cada área de NEE, o aluno apoiador assumirá funções compatíveis com as peculiaridades e necessidades dos estudantes sob sua responsabilidade, e estas funções podem ser ajustadas e reavaliadas periodicamente, a partir da solicitação do estudante ou do próprio apoiador ou ainda por interesse do CIA. (UFPB. Edital nº 001/2015 – Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência).

5.2 Tipos de deficiência atendidas pelo Programa

A fim de ilustrar a relevância da coerência terminológica e sua difusão do conceito de deficiência no âmbito das políticas sociais, destaca-se a definição esposada no recente Decreto Federal nº 3298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a

Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência que consolida as normas de proteção e dá outras providências. Segundo o Artigo 3º, para os efeitos deste Decreto, considera-se:

I – deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II – deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III – incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (Decreto Federal nº 3298/99).

Existem vários tipos de deficiência, cada uma possui suas características e devem ser tratadas de maneiras distintas, no que se refere à educação e à questão social e no Manual de orientações ao estudante apoiador (2016), é possível encontrar definições sobre cada deficiência assistida pelo Programa de Apoio ao Estudante Deficiente, realizado pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), na Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

5.2.1. Deficiência motora

De acordo com o Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, deficiência física é :

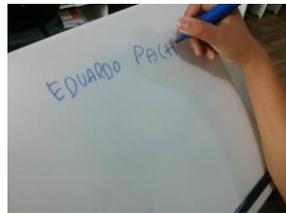
Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (Decreto nº 5.296/04).

Os tipos de comprometimentos são paraplegia: perda total das funções motoras dos membros inferiores; Monoplegia/ Monoparesia: perda total e parcial respectivamente das funções motoras de um só membro (inferior ou posterior); Tetraplegia: Perda total das funções motoras dos membros inferiores e superiores; Triplegia /Triparesia: Perda total e

parcial, respectivamente, das funções motoras em três membros; Hemiplegia/ Hemiparesia: Perda total e parcial respectivamente das funções motoras de um hemisfério do corpo (direito ou esquerdo); Amputação: Perda total e parcial de um determinado membro ou segmento de membro; Ostomia: Intervenção cirúrgica que cria um ostoma (abertura, ostio) na parede abdominal para adaptação de bolsa de coleta e; Paralisia Cerebral: Lesão de uma ou mais áreas do sistema nervoso central, tendo como consequência alterações psicomotoras, podendo ou não causar deficiência mental. (MANUAL..., 2016, p.5).

Alguns recursos de tecnologia assistiva utilizados para auxiliar os deficientes físicos em sala de aula são:

Figura 01: Plano inclinado: prende o papel em um ângulo apropriado para escrita



Fonte: (Manual..., 2016)

Figura 02: Adaptações para escrita



Fonte: (Manual..., 2016)

Figura 03: Gravador: Utilizado para gravar as aulas quando necessário



Fonte: (Manual..., 2016)

As Principais funções do aluno apoiador para assistir aluno com deficiência física são: Auxiliar na locomoção do estudante no campus (incluindo percurso ao ponto de ônibus); facilitar a participação em atividades dentro e fora da sala de aula é importante perguntar ao aluno apoiado como ele gostaria de ser ajudado; verificar se os dispositivos auxiliares como cadeira, muletas e adaptações de uso diário, estão à disposição do aluno apoiado quando ele precisar; permitir que o aluno execute as atividades em seu tempo sem apressá-lo. O estudante

apoiador é o responsável pela solicitação de materiais, recursos e suporte técnico e tecnológico junto aos setores da UFPB, compatíveis com as necessidades do estudante apoiado, para isso, basta procurar o comitê de inclusão e acessibilidade (MANUAL..., 2016, p.10).

A paralisia cerebral (PC), descrita atualmente como Encefalopatia Crônica não Progressiva da Infância (E.C.N.P.I.) é o termo técnico empregado para representar o estado mórbido de mau funcionamento do sistema nervoso central resultante de lesões neurológicas, específicas ou generalizadas, sofridas pela criança nos seus primeiros anos de vida, geralmente ela é provocada pela falta de oxigenação das células cerebrais, comprometimento significativo do desenvolvimento motor, que se dá pelo atraso no ritmo considerado normal de maturação encefálica (MANUAL..., 2016, p.11).

Os danos neurológicos podem acometer a criança no período pré, peri e pós natal, por diversos motivos, como apresentado na Quadro 01:

Quadro 01:Paralisia Cerebral

Pré-natal	Perinatal	Pós-Natal
Infecções congênitas (Toxoplasmose, citomegalovírus, herpes, rubéola, HIV).	Anóxia cerebral	Agressões ao SNC (traumatismo cefálico)
Consumo de drogas, cigarro e álcool durante a gestação	Hiperbilirrubinemia	Infecções do SNC (meningites/encefalites)
	Trauma durante o trabalho de parto	Hidrocefalia
	Infecção do SNC	Convulsões

Fonte: (Manual..., 2016).

A Encefalopatia Crônica não Progressiva da Infância pode apresentar manifestações clínicas distintas, de acordo com o tipo e a distribuição do comportamento. Além do comprometimento motor, outros distúrbios decorrentes da lesão neurológica estão presentes e podem causar maior demanda no cuidado e tratamento. São estas, convulsões, déficit cognitivo, alterações oculares e visuais, anormalidades da fala e linguagem, distúrbios da deglutição, comprometimento auditivo e distúrbios de comportamento.

Caberá ao aluno apoiador organizar o espaço físico da sala de aula onde o estudante vai estar, pois ele poderá ter um mobiliário adaptado para atender à sua necessidade; realizar a transferência da cadeira de rodas; deslocar o aluno deficiente dentro do campus.

Segundo o Manual (2016, p.16), o aluno apoiador também deverá auxiliar ao estudante nas atividades acadêmicas, estudando o conteúdo junto com ele e prestando-lhe assistência nas atividades didáticas pedagógicas quando for necessário. Em alguns casos,

talvez seja necessário organizar o material de estudo com tamanho da fonte maior, visto os casos de comprometimento visual. Uma alternativa é digitalizar os arquivos, caso o estudante tenha acesso a recurso de informática como tablet e notebook para que, com isso, ele possa ter uma melhor visualização do conteúdo. Se necessário, escrever o conteúdo passado pelo professor, caso o estudante não consiga. Acompanhar o estudante no horário das refeições, prestando auxílio necessário.

5.2.2 Deficiência visual

O Manual de orientações ao Aluno Apoiador (2016, p.17), traz, como definição de deficiência visual, a perda total da visão, inclusive ausência de percepção de luz. A cegueira pode ser adquirida, ou congênita (desde o nascimento). Algumas doenças que podem levar a ela, que são: Atrofia óptica (caracterizada pela perda total ou parcial da visão decorrente de lesões ou doenças no nervo óptico, disco óptico ou papila); Catarata pediátrica (principal causa da cegueira tratável na criança e é responsável por cerca de 10% a 20% desses casos); Retinopatia da prematuridade (é uma doença de alta prevalência, se não tratada na época adequada, leva à cegueira irreversível). Na fase adulta, algumas das doenças que podem levar à cegueira: Catarata (é responsável por 50% dos casos de cegueira no mundo, caso não seja tratada); Retinose pigmentar (causa perda visual progressiva, primeiramente acontece a cegueira noturna, depois a perda da visão periférica e mais tardia a perda da visão central).

No que se refere à orientação e mobilidade, a primeira ocorre quando o indivíduo percebe o ambiente e consegue localizar-se nele através de outros sentidos como o olfato, tato e audição, no segundo, o indivíduo movimenta-se de forma eficaz. A utilização de outras pessoas, como por exemplo, o guia, além de objetos, como a bengala e também o uso de animal – cão guia, são algumas das formas utilizadas para ajudar na mobilidade.

Sobre a visão subnormal, segundo Gil (2000, p.6) é a alteração da capacidade funcional decorrente de fatores como: rebaixamento significativo da acuidade visual, redução importante do campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitação de outras capacidades.

Uma das maiores dificuldades das pessoas diagnosticadas com baixa visão é o reconhecimento destas como tal, pois, para a maioria das pessoas, as alterações visuais se dão apenas em indivíduos que enxergam totalmente ou não, fazendo com que a visão subnormal seja ignorada, facilitando as dificuldades de socialização do estudante com esta deficiência. É importante enfatizar que cada indivíduo possui especificidades que demandam estratégias

adequadas; em geral, há pessoas que necessitam do aumento de contraste, de ampliação dos materiais, aumento ou controle da iluminação para uma boa resolução visual.

É função do Aluno-Apoiador da UFPB, intermediar as relações com os alunos e o professor, solicitando os materiais para adaptação e auxílio para locomoção; estar atento aos possíveis obstáculos para locomoção dentro e fora da sala de aula, de modo a facilitar a inserção do aluno em ambientes comuns aos demais dentro do campus. A utilização dessas adaptações e um bom relacionamento, respeitando as dificuldades, mas valorizando as potencialidades dos indivíduos, promovem não apenas a inclusão escolar, como também o exercício da cidadania (Manual..., 2016, p.23).

5.2.3 Deficiência mental

Segundo a Associação Brasileira de Dislexia (ABD) a definição mais utilizada é a de 1994 da International Dyslexia Association (IDA),

Dislexia é um dos muitos distúrbios de aprendizagem. É um distúrbio específico de origem constitucional caracterizado por uma dificuldade na decodificação de palavras simples que, como regra, mostra uma insuficiência no processamento fonológico. Essas dificuldades não são esperadas com relação à idade e a outras dificuldades acadêmicas cognitivas; não é um resultado de distúrbios de desenvolvimento geral nem sensorial. A dislexia se manifesta por várias dificuldades em diferentes formas de linguagem frequentemente incluindo, além das dificuldades com leitura, uma dificuldade de escrita e soletração.

De acordo com o Manual (2016, p.24), os estudantes com dislexia apresentam incapacidade de aprender e recordar palavras visionadas, escrita reflexo, dificuldade em soletrar, escrever e selecionar palavras adequadas para comunicar-se em nível oral e escrito, inversão de letras e palavras; dificuldade em guardar e recuperar nomes de palavras escritas, além de possuírem memória visual pobre, quando estão em causa símbolos linguísticos, dificuldades de processamento auditivo e em aplicar o que foi lido a situações sociais ou de aprendizagem, confusão entre vogais ou substituição de uma consoante e pouca destreza manual.

No que se refere ao Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), são Transtornos invasivos do desenvolvimento, definidos pela presença de desenvolvimento anormal e/ou comprometimento que se manifesta antes da idade de 3 anos e pelo tipo característico de

funcionamento anormal em todas as três áreas: de interação social; comunicação e comportamento restrito e repetitivo (MANUAL..., 2016, p.26).

Quadro 02: Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

Indicadores comportamentais		Descrição
Motores	Movimentos estereotipados	<i>Flapping</i> de mãos, “espremer-se”, correr de um lado para o outro, entre outros movimentos.
	Ações atípicas repetitivas	Alinhar/empilhar brinquedos de forma rígida; observar objetos aproximando-se muitos deles; prestar atenção exagerada a certos detalhes de um brinquedo; demonstrar obsessão por determinados objetos em movimento (ventiladores, máquinas de lavar roupas etc.)
Sensoriais	Sensibilidade exagerada a determinados sons	Como os do liquidificador, do secador de cabelos..., reagindo a eles de forma exacerbada.
	Insistência visual em objetos	Luzes que piscam e/ou emitem barulhos, bem como nas partes que giram (ventiladores, máquinas etc.).
	Insistência tátil	Podem permanecer por muito tempo passando a mão sobre uma determinada textura.
Rotinas	Tendência a rotinas ritualizadas e rígidas Dificuldade importante na modificação da alimentação	Por exemplo, só bebem algo se utilizarem sempre o mesmo copo; Para se alimentarem, exigem que os alimentos estejam dispostos no prato sempre da mesma forma.
Fala	Ecolalia imediata	Repetição de palavras que acabaram de ouvir
	Ecolalia tardia	Emitem falas ou vinhetas que ouviram na televisão sem sentido contextual
Aspecto emocional	A perda de habilidade de falar Expressividade emocional menos frequente e mais limitada	

Fonte: (BRASIL, 2014).

Entre os Transtornos do Espectro do Autismo, podemos destacar a “Síndrome de Asperger”, a qual apresenta elevada habilidade cognitiva (pelo menos Q.I. normal, às vezes indo até as faixas mais altas) e funções de linguagem normais, se comparadas a outras desordens ao longo do espectro.

Sobre a Deficiência Intelectual, segundo a Associação Americana Sobre Deficiência Intelectual e Desenvolvimento AAIDD (2013):

A deficiência intelectual é uma deficiência caracterizada por limitações significativas tanto em funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que abrange muitas habilidades sociais e práticas cotidianas. Esta deficiência origina antes da idade de 18 anos.

Quadro 03: Deficiência Intelectual

	BIOMÉDICOS	SOCIAIS	COMPORTAMENTAIS	EDUCACIONAIS
P E R Í O D O P R É- N A T A L	Desordens cromossômicas	Pobreza	Uso de Drogas pelos pais	Prejuízo Cognitivo dos pais
	Desordens genéticas	Desnutrição Materna	Uso de álcool pelos pais	Falta de Preparação para paternidade/maternidade
	Síndromes	Violência Doméstica	Fumo	
	Desordens Motoras	Falta de Cuidados Pré-natais	Imaturidade Parenteral	
	Disgenesia Cerebral			
	Idade Parenteral			
	Prematuridade	Falta de acesso aos cuidados do parto	Rejeição dos pais ao cuidado da criança	Falta de encaminhamento para intervenção após a alta hospitalar
	Lesão no Nascimento		Abandono da criança pelos pais	
	Desordens Neonatais			
	Lesão Cerebral Traumática	Pobreza Familiar	Abuso e Negligência da Criança	Prejuízo Cognitivo dos pais
	Desnutrição	Cuidado Incapacitado da Criança	Violência Doméstica	Diagnostico Retardado
	Desordens Convulsivas	Doença Crônica na Família	Privação Social	Serviços Educacionais Inadequados
	Desordens degenerativas	Institucionalização	Comportamentos Infantis Difíceis	Apoio Familiar Inadequado

Fonte:(Manual..., 2016)

As possíveis formas de auxílio que podem ser ofertadas pelo aluno apoiador são o de acompanhar nas aulas e demais atividades acadêmicas, visando ao acesso, participação e aprendizagem do estudante apoiado; ofertar suporte pedagógico em horários de estudo extra sala; auxiliar na autonomia do sujeito, a partir das potencialidades dele; utilizar ferramentas e criar estratégias para auxiliar o aluno na aprendizagem do conteúdo. Ex.: Jogos; computador; internet; cartazes; etc. Além de adotar procedimentos pedagógicos visando à descoberta do aluno nas situações problemas e utilizar o interesse que o aluno apresenta por determinados assuntos, temas e formas de realizar as atividades. Assim, é possível planejar adequadamente as estratégias para o auxílio da aprendizagem.

O Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico de origem genética. Suas primeiras características, as quais são desatenção,

inquietação e impulsividade, surgem na infância, e geralmente acompanham o indivíduo por toda vida (MANUAL..., 2016, p.39).

Os fatores ambientais que podem ser ligados ao TDAH são o baixo peso ao nascer, substâncias ingeridas durante a gestação, exposição a chumbo, infecções, problemas familiares, entre outros.

O TDAH pode ser classificado em três subtipos:

Quadro 04: Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) – classificação

Classificação	
Apresentação Combinada	Se os critérios de desatenção, hiperatividade e impulsividade são preenchidos nos últimos seis meses.
Predominantemente Desatento	Quando apenas os critérios de desatenção são preenchidos nos últimos seis meses.
Predominantemente hiperativo-impulsivo	Quando apenas os critérios de hiperatividade e impulsividade são preenchidos nos últimos seis meses.

Fonte: Manual..., 2016

Quadro 05: Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) – sintomas

Desatenção:	Hiperatividade e impulsividade:
O Não prestar atenção em detalhes e comete erros por descuido em atividades escolares, de trabalho entre outras;	O Remexer ou batucar mãos e pés, ou se contorcer na cadeira;
O Não escutar quando lhe dirigem a palavra;	O Levantar da cadeira em situações nas quais se espera que permaneça sentado;
O Não seguir instruções e não terminar atividades;	O Correr ou subir nos objetos, em situações inapropriadas, ou em adolescentes e adultos, ter sensações de inquietude;
O Ter dificuldade para organizar tarefas e atividades;	O Ser incapaz de se envolver em atividades de lazer calmamente;
O Evitar, não gostar ou relutar em se envolver em atividades que exijam esforço mental prolongado;	O Não conseguir ou se sentir desconfortável em ficar parado por muito tempo;
O Perder objetos necessários às tarefas ou atividades;	O Falar demais;
O Ser facilmente distraído por estímulos externo;	O Não conseguir aguardar sua vez de falar;
O Ser esquecido em relação às atividades cotidianas.	O Ter dificuldade de esperar sua vez;
	O Interromper ou adentrar em conversas e atividades, tentar assumir o controle do que os outros estão fazendo ou usar objetos de outros sem permissão.

Fonte:(Manual..., 2016)

O aluno apoiador pode ajudar oferecendo um apoio pedagógico em horário extra sala, reforçando os conteúdos trabalhados em sala de aula; demonstrando compreensão sobre o comportamento e o desempenho acadêmico do estudante. Além de apoiar na relação aluno-professor, e intermediar como o docente poderá colaborar no desempenho do aluno e buscar conscientizá-lo e orientá-lo sobre o melhor local em que ele deve sentar na sala de aula, que será aquele em que menos lhe será tirada a atenção; incentivar a destacar as partes mais importantes de uma tarefa, texto ou prova, evitando que passe sem perceber; ajudar o aluno apoiado a organizar suas atividades, seja elaborando tabelas com as tarefas semanais ou colocando lembretes para que não sejam esquecidas e buscar ajudá-lo da melhor maneira possível, de acordo com suas necessidades.

5.2.4 Deficiência auditiva

A Deficiência auditiva (total) é considerada como a diferença existente entre o desempenho do indivíduo e a habilidade normal para a detecção sonora. O estudante é considerado com deficiência auditiva quando possui perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz, de acordo com o que prevê o Decreto nº 5.296, de 2004 (BRASIL,1999).

Os tipos de deficiência auditiva, segundo o Manual de orientações ao estudante apoiador (2016) são a Condutiva: Quando ocorre qualquer interferência na transmissão do som desde o conduto auditivo externo até a orelha interna. Pode, em sua grande maioria, ser corrigida através de tratamento clínico ou cirúrgico; Neurosensorial: Quando há uma impossibilidade de recepção do som por lesão das células ciliadas da orelha interna ou do nervo auditivo; este tipo é irreversível; e Mista: Quando há uma alteração na condução do som até o órgão terminal sensorial associada à lesão do órgão sensorial ou do nervo auditivo. O audiograma mostra geralmente limiares de condução óssea abaixo dos níveis normais, embora com comprometimento menos intenso do que nos limiares de condução aérea.

A Surdez Central é o tipo de deficiência auditiva que não é, necessariamente, acompanhada de diminuição da sensibilidade auditiva, mas manifesta-se por diferentes graus de dificuldade na compreensão das informações sonoras. Decorre de alterações nos mecanismos de processamento da informação sonora no tronco cerebral (Sistema Nervoso Central).

A Comunicação é uma das estratégias mais utilizadas na comunicação da pessoa surda é aplicação da Língua Brasileira de Sinais (Libras), fundamentada pela Lei Federal nº. 10.436, de 24 de abril de 2002 e regulamentada pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Entende-se por Tecnologia Assistiva tudo que contribui (recursos e serviços) para proporcionar ou ampliar as habilidades funcionais de pessoas com deficiência, promovendo independência, qualidade de vida e inclusão (MANUAL..., 2016, p.33).

Sobre os recursos utilizados para auxiliar o deficiente auditivo, temos o implante coclear – usado em pessoas com perda auditiva grave para profunda ou aqueles que apresentam pouco ou nenhum benefício a partir de aparelhos auditivos. Ele fornece impulsos elétricos para a estimulação das fibras neurais remanescentes em diferentes regiões da cóclea, possibilitando, ao usuário, a capacidade de perceber o som.

Figura 04: Implante coclear

(Fonte: Manual..., 2016)

Os telefones para deficientes auditivos (com amplificadores, sinalizadores e com legenda) ajudam na comunicação e na disseminação e padronização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Figura 05: Telefones para deficientes auditivos

Fonte: (Manual..., 2016)

A Deficiência auditiva parcial de acordo com o Decreto nº 5.296, de 2004, a deficiência auditiva, hipoacusia ou surdez é caracterizada quando ocorre a incapacidade parcial ou total da audição em compreender a fala por intermédio do ouvido, podendo ser de nascença ou causada posteriormente por doenças. Quando se trata da perda parcial das possibilidades auditivas, esta pode variar em graus e níveis. Surdez leve/moderada se dá pela perda auditiva de até 70 decibéis, dificultando, mas não impedindo o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo; Surdez severa/profunda é a perda auditiva acima de 70 decibéis, impedindo o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir, naturalmente, o código da língua oral, fazendo com que a maioria dos surdos optem pela língua de sinais (LIBRAS).

A perda auditiva pode ser classificada em sensorio-neural, condutiva ou mista; uni ou bilateral; simétrica ou assimétrica; sindrômica ou não-sindrômica; congênita, peri ou pós-natal; genética ou não-genética; pré-lingual, perilingual ou pós-lingual. Podendo ainda ser parcial ou total, definitiva ou temporária.

Os equipamentos que podem ser usados para auxiliar a comunicação e inclusão mais comuns são o aparelho auditivo; o celular com mensagens escritas e chamadas por vibração, o

aplicativo que traduz em língua de sinais mensagens de texto, voz e texto fotografado, sistema de legendas (close-caption/subtitles) e demais.

Figura 06: Aparelho auditivo; celular com mensagens escritas e chamadas por vibração; aplicativo que traduz em língua de sinais mensagens de texto, voz e texto fotográfico.



(Fonte: Manual..., 2016)

Dentre os direitos de uma pessoa com deficiência está o de acesso à educação, de modo que lhe são assegurados um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

De acordo com o Decreto nº 5.296, de 2004, considera-se estudante com deficiência auditiva o que possui perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000HZ e 3.000Hz.

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Então, é importante ressaltar que, mesmo que a deficiência auditiva parcial não impeça a pessoa de fazer uso da linguagem oral pra se comunicar, esta pode optar por linguagem de sinais, caso lhe seja mais conveniente.

A função do aluno apoiador para com o aluno deficiente auditivo é acompanhar as aulas e demais atividades acadêmicas, atuando como mediador das relações entre o estudante, o professor e demais integrantes da turma, promovendo sua comunicação, participação e interação; apoiar o estudante em uma disciplina do semestre letivo em curso; estar presente em todas as aulas e atividades extras que forem agendadas pelo professor da disciplina; gravar e transcrever todo o conteúdo relativo à disciplina para o estudante com deficiência auditiva, entregando as transcrições em até 2 (dois) dias após a aula ocorrida, em material impresso ou por e-mail.

5.3 Breve análise sobre os desafios do programa de apoio aos estudantes com deficiência

Durante entrevista com a Coordenadora do Comitê de Inclusão e Acessibilidade – CIA, da UFPB², onde é realizado o Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência – PAED, foram coletadas algumas informações acerca de seu desenvolvimento.

A coordenadora relata que a universidade respeita, em parte, as condições de inclusão para receber um aluno com deficiência. Nas palavras dela "A Universidade se adequa em alguns aspectos e está se preparando em relação a outros. Já avançamos nas questões legais e pedagógicas e estamos em déficit nas arquitetônicas." (Informação verbal)³. É possível confirmar as palavras da Coordenadora no simples ato de caminhar pela dependência da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, infelizmente, alguns pontos de sua estrutura física não oferecem fácil acesso às pessoas com deficiência, como por exemplo, é possível perceber a falta de rampas ou elevadores em determinados centros de ensino.

Em relação a isso, a Lei nº 10.098/2000 estabelece, no seu Art. 1º, normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação. Em seu Art. 2º é estabelecido que:

I – acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

II – barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas, classificadas em:

b) barreiras arquitetônicas na edificação: as existentes no interior dos edifícios públicos e privados (Lei nº 10.098/2000).

Em relação ao ambiente educacional da UFPB, ela respondeu que já vivenciou e presenciou algum tipo de exclusão em relação à pessoa com deficiência e que ainda é possível presenciar casos onde a pessoa com deficiência é vítima de algum tipo de exclusão, seja ela no ambiente educacional, com a falta de recursos necessários para o apoio didático dessas

² 40 anos, professora do Departamento de Terapia Ocupacional, exerce atualmente o cargo de coordenadora do Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB.

³ Informação colhida durante entrevista à coordenadora do Comitê de Inclusão e Acessibilidade. Setembro, 2016.

pessoas, ou no ambiente social, como a inexistência de acessibilidade em diversos locais, por exemplos, nas ruas ou ambientes fechados.

Sobre essa exclusão, até o início da década de 1980, poucas pessoas com deficiência tinham acesso à Educação Superior no Brasil. Isto ocorria principalmente pelo fato de esta população não ter acesso à Educação Básica e aos Serviços de Reabilitação, fato indicativo de que, neste período, era patente a exclusão de direitos sociais básicos. Nesta década, a partir da instituição do Ano Internacional da Pessoa com Deficiência (1981) e da instituição da Década das Nações Unidas para a Pessoa com Deficiência (1983-1992), iniciou-se toda uma discussão sobre a situação de exclusão social vivenciada por estas pessoas, o que ocasionou uma ampliação do número de acessos à Educação Superior. Porém, as formas de acesso não eram adaptadas, ou seja, apenas candidatos com deficiência que apresentasse necessidades educacionais especiais que não exigiam mudanças mais acentuadas nos processos seletivos obtinham sucesso (SASSAKI, 2001).

Segundo Rocha (1985, p.8), no plano intelectual, este tipo de exclusão pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimento de estranheza, medo, hostilidade etc. O fato é que, no contato com alguém que desestabiliza o que internalizamos como normalidades são mesclados fatores intelectuais, racionais, emocionais e afetivos que, muitas vezes, geram imagens e informações impróprias, disposições psíquicas ou afetivas em relação à determinada pessoa ou grupo. Exemplos de alguns tipos de exclusão são a utilização de rótulos, de adjetivações, de substantivação da pessoa com deficiência como um todo deficiente, entre outras.

No que diz respeito ao PAED, a coordenadora confirmou que são feitas reuniões frequentes entre os apoiadores e alunos deficientes junto à gestão, de modo que estes se reúnem semestralmente ou quando houver demandas pontuais a serem resolvidas, além de afirmar que são feitas avaliações com os participantes do Programa. Ela classifica desenvolvimento do Programa como muito satisfatório e explica como se dá o acompanhamento das atividades, por parte da gestão do projeto em relação aos alunos apoiadores, onde é realizada a entrega de relatórios mensais, até o dia 05 de cada mês; fiscalização do trabalho em sala de aula, feito por um estagiário do Comitê em qualquer dia e horário de aula, no qual o aluno apoiador e o aluno deficiente não estejam cientes da visita; e entrega de relatório final por parte do aluno apoiador.

A coordenadora relata algumas contribuições que o programa trouxe para o ambiente educacional da UFPB, como “a divulgação de uma cultura inclusiva, a mediação pedagógica, de locomoção e de comunicação para o estudante com deficiência, além da inovação, por ser a

única universidade a possuir este projeto” (Informação verbal)⁴. O PAED também enfrenta algumas dificuldades no seu desenvolvimento em relação à inclusão dos alunos com deficiência, segundo a coordenadora uma das maiores dificuldades é “o corpo docente entender o papel do apoiador” (Informação verbal)⁵, além do projeto nunca atender à demanda, por exemplo, ter mais alunos com deficiência que alunos apoiadores, algumas desistências etc.

Ainda é escassa a produção de pesquisas e de políticas para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Em 2006, a Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação, recebeu 17 milhões em investimentos voltados à inclusão de índios, negros e pessoas com necessidades educacionais especiais. Entretanto, desse total, apenas 1,5 milhão – menos de 10% dos investimentos – foram destinados a programas de acesso e permanência no ensino superior quanto a pessoas com tais necessidades (BRASIL, 2006).

Algumas iniciativas isoladas buscam subsidiar a ação dos professores e incentivar a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos superiores. Tais programas são necessários para fornecer subsídios e legitimar novas práticas educacionais, não se tratando de integrar ou de adaptar as pessoas com deficiência ao *status quo*. Os objetivos do ensino superior, assim como seus modos de avaliação e currículo, precisam ser reformulados frente a esse novo desafio.

O PAED realiza capacitação para o aluno que deseja ser apoiador, a coordenadora confirmou a realização de palestras de capacitação durante o processo seletivo e em relação ao material didático, afirmou que estes atendem a todos os alunos (apoiadores/deficientes) participantes.

O principal desafio enfrentado pela coordenadora durante o exercício de suas funções no Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência foi o de “criar a cultura inclusiva e aproximar as pessoas uma das outras.”, por perceber que “há muita dificuldade em se conviver com as diferenças, principalmente, com as pessoas deficientes.” (Informação verbal)⁶.

Pérez Gómez (2001, p.17), nesse sentido, relata que a cultura consiste no “conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas [...]”.

⁴ Informação colhida durante entrevista à coordenadora do Comitê de Inclusão e Acessibilidade. Setembro, 2016

⁵ Informação colhida durante entrevista à coordenadora do Comitê de Inclusão e Acessibilidade. Setembro, 2016

⁶ Informação colhida durante entrevista à coordenadora do Comitê de Inclusão e Acessibilidade. Setembro, 2016.

Ainda nesse tema,

A cultura inclusiva implica no [sic] repensar permanente e não momentâneo ou transitório sobre questões tais como: as relações educacionais, a estrutura escolar e a formação docente, destacando-se nesse último os conteúdos selecionados e práticas existentes nas escolas (AZAMBUJA, et al., 2012, p.299).

Diante isso, pode-se afirmar que o acesso à cultura é essencial para a construção de uma sociedade inclusiva e, para que isto ocorra, é importante que todos possam estar incluídos nos movimentos artístico-culturais, em que a capacidade criativa, inventiva, a sensibilidade e a imaginação são estimuladas enquanto formas de expressão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo tem como finalidade, abordar os resultados alcançados na pesquisa de acordo com os objetivos propostos.

Em relação ao objetivo de identificar os tipos de deficiência atendidas pelo Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência – PAED junto aos alunos com deficiência, vimos a definição de cada deficiência, suas especificidades e como o aluno-apoiador pode auxiliar este estudante em suas atividades educacionais como, por exemplo, cedendo apoio ao aluno com deficiência físico-motora. Assim, o aluno apoiador tem, como funções: realizar o acompanhamento nas aulas e demais atividades acadêmicas diretamente ligadas ao curso, tendo em vista o acesso, participação e aprendizagem do estudante apoiado, além de ser o responsável direto pela locomoção do estudante apoiado no campus (incluindo percurso ao ponto de ônibus), acesso aos ambientes, facilitação na participação em atividades, solicitação de materiais, recursos e suporte técnico e tecnológico.

Em relação ao objetivo de descrever o desenho institucional do Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência – PAED, vimos que este é realizado pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade – CIA, juntamente com a Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante- PRAPE, dentro da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, buscando a inclusão e a permanência de alunos deficientes na instituição de ensino através de estudantes apoiadores, que assumirão atividades junto aos estudantes com deficiência, respeitando-se as peculiaridades e as necessidades educacionais de cada área de deficiência ou de alteração decorrente de sequelas físico-motoras, auditivas, visuais, de transtornos funcionais específicos (TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e outras demandas pedagógicas.

Como em toda pesquisa, houve um empecilho na elaboração desta, como a dificuldade de acesso aos participantes do Programa, tanto ao aluno deficiente, quanto ao aluno apoiador, impossibilitando a coleta de dados sobre a contribuição do programa a este grupo de participantes, fazendo com que a pesquisa seguisse outros rumos. Entretanto, ainda foi possível entender como o Programa funciona na instituição de ensino e quais são as suas especificidades, sob o olhar de sua gestão.

Foi um grande aprendizado realizar esta pesquisa sobre o tema da Educação Inclusiva, onde o foco do estudo foram os programas de assistência ao estudante deficiente, em particular, o Programa de Apoio ao Estudante Deficiente – PAED, realizado na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, pelo Comitê de Inclusão e acessibilidade – CIA, posto que, através de uma entrevista com a Coordenadora do CIA, foi possível entender melhor

como funciona o Programa, que é um grande incentivo ao aluno deficiente no que se refere ao ingresso nas instituições de ensino superior e, bem mais importante, na sua permanência nesse ambiente educacional, de modo que ele tem apoio para realizar as suas atividades acadêmicas e, quanto à acessibilidade, pode contar com estruturas arquitetônicas apropriadas em seu local de estudo, além de saber que as demais pessoas no âmbito da UFPB, como os docentes, saibam da existência do Programa de Apoio, pois facilita a relação de aprendizagem junto ao aluno.

Por outro lado, o Programa também apresenta limitações. A primeira se refere a uma gestão ainda um pouco fechada para que outros olhares e compreensões pudessem conhecer a funcionalidade da gestão; ele não expõe dados sobre os resultados de forma aberta. Até mesmo informações simples sobre quantos alunos com deficiência são atendidos; tais dados não estão disponíveis na página do Programa, dentre outros aspectos.

Segunda limitação: o Programa, até o presente momento, não elaborou capacitações para os professores no que se refere à inclusão, de modo que as ações ficam circunscritas ao aluno apoiador, de modo que se leva a presumir, erroneamente, que apenas esse suporte pedagógico seja o suficiente para vincular uma relação de aprendizagem do aluno com deficiência.

Estudos como o presente devem ser levados a cabo mais frequentemente, não apenas para apresentar os programas de apoio à população interessada, mas também para que haja uma contínua avaliação em sua gestão e nas contribuições à sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. Caminhos para as Escolas Inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

AMARAL, L. A. Pensar a diferença/ deficiência. Brasília: Corde, 1994, p.14.

ATIQUÊ, Manuela; ZAHER, Hugo. Educação inclusiva no ensino superior: políticas públicas e acesso às pessoas portadoras de deficiência. In: XV Congresso Nacional CONPEDI – Manaus. **Anais...** Manaus ISBN. p. 1591 a 1610. 2006.

BRASIL. INEP. Censo da Educação Superior, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/cento-da-educacao-superior>. Acesso em: 20 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior. 2013a.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17199-cne-forum-educacao-superior-2015-apresentacao-10-jose-soares&Itemid=30192. Acesso em: 20 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior. 2014a.** Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/cento_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf. Acesso em: 20 out. 2016;

BRASIL. Ministério da educação. **Em 10 anos, número de matrículas de alunos com deficiência sobe 933,6%.** Outubro de 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18124. Acesso em: 03 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares.** Brasília: MEC – SEF/Seesp, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. Subsecretaria de Comunicação Institucional da Secretaria-Geral da Presidência da República. **Inclusão no ensino superior recebeu investimentos de R\$ 17 milhões.** Em Questão. Disponível em <http://www.mec.gov.br/sesu/emquestao393/html>. Acesso em 22 set. 2016.

BRASIL. Universidade Federal da Paraíba – UFPB. **Comitê de Inclusão e Acessibilidade.** Disponível em: <http://www.ufpb.br/prape/?q=node/20>- Acesso em: 10 out. 2016.

BRASIL. Universidade Federal da Paraíba – UFPB. **Programa de Apoio ao Estudante com Estudante com Deficiência** - Manual de orientações ao estudante apoiador. Comitê de Inclusão e Acessibilidade – CIA – 2016.

BRASIL. Universidade Federal da Paraíba. **Documento elaborado pelo Grupo de Trabalhonomeado pela Portaria nº 555/2007**, prorrogada pela Portaria nº948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

BRASIL. Universidade Federal da Paraíba. **Documento Orientador do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior.** SECADI/SESu–2013b. Disponível em: <http://www.ufpb.br/prape/?q=node/20>. Acesso em: 03 nov. 2016.

BRASIL. Universidade Federal da Paraíba. **Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência**. Edital nº 002/2014.2014b. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/prape/Editais/Final%20do%20Edital%20de%20Apoiador%202014.2.compressed.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

CASTEL, R. **As armadilhas da exclusão**. In: BELFIORE-WANDERLEY, M.; BÓGUS, L.; YAZBEK, M.C. (Org.). *Desigualdade e a questão social*. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2000. p. 17-50.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência de abertura da 26ª reunião anual da ANPED, Poços de Caldas, 5 de outubro de 2003.

DECHICHI, C.; SILVA, L. C.; GOMIDE, A. B. **Projeto Incluir: acesso e permanência na UFU**. In: *Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 333 - 352.

DURHAM, E. R. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010;

GIL, Marta (org.). *Deficiência visual*. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000. 80 p. **Cadernos da TV Escola**. 1. ISSN 1518-4692.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI; Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES, Esther. **Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual** / Esther Lopes. – Londrina, 2010. 166 f. : il.

MACIEL, M. R. C. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo em Perspectiva**: nº14, V. (2), p.56, 2000.

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. p. 281-289.

MARTINS, C.B. **O ensino superior brasileiro nos anos 90**. São Paulo em perspectiva, 14(1) 2000.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **A crise mundial e seus reflexos na educação superior**. In: *Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Ano XIX – nº 45 – Janeiro de 2010*.

MELO; Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRN, 2013.

MENDONÇA, A. W. p. C. **A universidade no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPED, n. 14, p. 132-150, maio/ago. 2000.

MINAYO, M.C. de S. O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde. (12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010, p. 57.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n.8, p. 757-776, 2004.

RESOLUÇÃO Nº 34 DE 6 DE SETEMBRO DE 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14383-resolucao-cd-34-6-9-2013-pdf&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2016.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. **Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior**. Santa Maria Revista “Educação Especial” v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009.

ROCHA, TB., and MIRANDA, TG. **A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência**. In: DÍAZ, F., et al., orgs. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 27-37.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. **Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente** / Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, Elisandra André Marante In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. 12v.

SAMARA, B. S.; BARROS, J. C. Pesquisa de marketing: conceitos e metodologia. 4.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

SAMPAIO, H. **Ensino superior no Brasil - o setor privado**. São Paulo: Fapesp/Hucitec, 2000.

SANTOS, M. da S.; PAULO, R. C.; DAXENBERGER, A. C. S. **Importância do Aluno Apoiador na universidade para melhoria do desempenho acadêmico de um estudante com deficiência visual**. Universidade Federal da Paraíba, p.10, 2013.

SÃO PAULO. **Relatório Mundial sobre a Deficiência**. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. 2011.

SEBIM, Charlini Contarato. **Representações Sociais do ProUni: (Sobre)vivências no ensino superior**. 2008. Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

SEKKEL, Marie Claire. **Reflexões sobre possibilidades e limites da educação inclusiva**. Boletim de Psicologia, 2005, vol. IV, n.122, p. 43-58.

SEKKEL, M. C. **A Construção de um Ambiente Inclusivo na Educação Infantil: Relato e Reflexão sobre uma Experiência**. Tese de doutorado em Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

TOGLATIAN, Marco Aurélio. Entrevistas: conceitos e técnicas. (2006). Disponível em: <http://www.togatlian.pro.br/docs/pos/unesa/instrumentos.pdf>. Acesso em 18 out. 2016.

TONEGUTTI, Claudio Antonio. Ensino à Distância no Brasil: aspectos da realidade para estudantes e docentes. In: Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Ano XIX – nº 45 – Janeiro de 2010.

VIEIRA DE MELO, F. R. L. Pessoas com deficiência na universidade: como devemos nos comportar e ajudá-las. **Revista Bibliocanto**, Natal, v.5, n.1, jan/jun. 2008.

APÊNDICE A
ROTEIRO DE ENTREVISTA



UFPB

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA-UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICAS-CCSSA
DEPARTAMENTO DE GESTÃO PÚBLICA – DTG
CURSO DE TECNOLOGIA E GESTÃO PÚBLICA**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

TITULO: Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência – PAED na UFPB para educação inclusiva de alunos com deficiência.

À gestora solicitamos a sua participação nesta pesquisa acadêmica na área de Gestão Pública/UFPB. Em contrapartida, após análise dos dados podemos apresentar os resultados para o Comitê de Inclusão e Acessibilidade - CIA, participante desta pesquisa.

IDADE:
SEXO: () F () M
GRADUAÇÃO/FORMAÇÃO ACADÊMICA:
FUNÇÃO NO PROJETO:

1. INCLUSÃO

1.1 A Universidade respeita as condições de inclusão para receber um aluno com deficiência?

Quais as condições?

1.2. No ambiente educacional da UFPB, você já vivenciou ou presenciou algum tipo de exclusão em relação à pessoa com deficiência?

2. ALUNO APOIADOR

2.1. São feitas reuniões frequentes entre os apoiadores, alunos deficientes e os responsáveis pelo programa?

Em caso de sim, dizer a frequência:

2.2. É realizada alguma avaliação dos alunos apoiadores e alunos deficientes, junto à gestão do programa?

2.3. Como você classifica o desenvolvimento das atividades do programa?

2.4. Como se dá o acompanhamento das atividades, por parte da gestão do programa em relação os alunos apoiadores?

2.5. Quais as contribuições e dificuldades no desenvolvimento do Programa em relação à inclusão dos alunos com deficiência?

Contribuições	Dificuldades

2.6 O projeto realiza algum tipo de capacitação para o apoiador?

Em caso de sim, qual o tipo de capacitação:

2.7 O programa dispõe de material didático que atendem a todos os alunos (apoiadores/deficientes) participantes?

2.8. Quais os desafios que você passou exercendo suas funções no Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência?