

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT11.001

# PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: UM OLHAR A PARTIR DAS VIVÊNCIAS DE PROFISSIONAIS DE APOIO NA UFPA

Paulo Andrey Loredo de Assunção<sup>1</sup>  
Ronaldo de Oliveira Rodrigues<sup>2</sup>

## RESUMO

Essa pesquisa objetiva compreender, além da realidade acadêmica e as barreiras encontradas por pessoas com deficiência física, como se desenvolve e quais as contribuições de profissionais de apoio designados ao auxílio em atividades básicas cotidianas a esses alunos e como cada um desses agentes visualiza a sua presença e importância na universidade. O estudo desenvolve-se via abordagem qualitativa, conjuntamente à pesquisa exploratória e entrevista. O embasamento teórico se deu por meio de estudos que discutem a Inclusão com base em Lima (2017) Machado e Pan (2012), a legislação brasileira a exemplo da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Lei nº 13.146/15 e os dados disponibilizados no Censo da Educação Superior de 2015 e 2022. As entrevistas foram realizadas por meio de um questionário aberto respondido por três profissionais que atuam em um núcleo de acessibilidade de uma universidade pública. Os resultados alcançados com a pesquisa indicam que a presença e disponibilidade desses profissionais, por parte da instituição, contribui enquanto políticas de inclusão, que direciona ao acesso e permanência de pessoas com deficiência física, e que os profissionais se visualizam enquanto parte de um trabalho de grande relevância e que os motiva ao aprimoramento de habilidades, formação profissional e agentes diretos do processo de Inclusão.

**Palavras-chave:** Ensino Superior, Políticas de Inclusão, Permanência, Deficiência Física.

1 Mestre em Ensino pela Universidade Federal do Pará - UFPA, pauloandrey6@gmail.com;

2 Doutor em Ciências Sociais-Antropologia, Faculdade de Educação e Ciências Humanas, Campus Breves, Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente do PPGCIMES/UFPA, rrodrigues@ufpa.br.

## INTRODUÇÃO

Machado e Pan (2012) ao discutirem sobre Pessoas com Deficiência (PcD) e ações/papéis direcionadas a este público, consideram que foram alteradas no decorrer da história, definindo modos de subjetivação. Assim, de acordo com os autores, o reconhecimento dessas pessoas perpassou pela discriminação em diferentes formas como a invalidação cultural e caridade, a partir da ótica de situação de incapacidade, e da superação de barreiras e preconceitos.

O ideal de produtividade e perfeição física estão interligados ao desenvolvimento e avanço da sociedade em diferentes épocas. Este ideal permaneceu e foi o direcionador quanto ao tratamento dado às PcD, em que, segundo Oliveira, A. (2004), há relatos presentes na literatura, que as pessoas com deficiência intelectual tinham uma função a ser ocupada, servindo como o bobo da corte ou a de palhaço. Ou seja, foram destinados a atividades que eram degradantes, discriminatórias e de marginalização.

Ainda na Antiguidade, a exclusão ou até a eliminação das PcD era aceitável e encorajada. Segundo Fonseca (2000), os primeiros povos definiam o extermínio como tratamento às PcD, por visualizá-los como um problema à sobrevivência do grupo, enquanto outros agiam por caridade, como uma forma de agradar aos seus deuses.

Raríssimas foram as exceções em que alguns povos adotaram atitudes de aceitação, apoio ou assimilação “[...] em sua maioria, infelizmente, a estrutura das sociedades sempre inabilitou as pessoas com deficiência como aquelas que não possuíam a menor perspectiva de sobrevivência, ora marginalizando-os, ora privando-os de liberdade” (Lima, S., 2017, p. 53).

Segundo Lima, S. (2017), no Brasil, as primeiras ações para que houvesse atenção para as PcD aconteceram no período imperial, sob o reinado de D. Pedro II, quando foram fundadas duas instituições, na cidade do Rio de Janeiro, a saber: o Instituto Imperial dos Meninos Cegos, em 1854, e do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857.

Por vezes, a marginalização da PcD era oriunda do núcleo familiar, em que as questões socioeconômicas e o desamparo pela parte do poder público, dificultavam ainda mais a sua vida e sua cidadania, contribuindo para o distanciamento do convívio social e a reafirmação do estereótipo de incapacidade, como afirmam Otoni, Mendes e Cavalcante (2020, p. 03):

Essa discriminação era feita também pela família da pessoa com deficiência, que se envergonhava com a situação e não possuía meios legais para buscar a educação necessária. Posteriormente, surgiram leis para que essa população pudesse usufruir do sistema de ensino.

Ainda na década de 1990, o Brasil promoveu uma extensa reforma no âmbito educacional. Nessa reforma, as diretrizes dos acordos internacionais foram incluídas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, alterada em nova redação pela Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013.

A partir dessa ação, a Educação Especial foi considerada uma oportunidade real de democratização do ensino.

Art. 58: Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

Art.59: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 2013, p. 41).

Além da tratativa sobre os direitos de discentes com deficiência, no trecho mencionado, os artigos 58 e 59, citam a necessidade de apoio especializado, quando necessário e a qualificação profissional exigida, respectivamente. Também versa sobre a necessidade de adequação do que é desenvolvido e exposto, em sala de aula, conforme as barreiras enfrentadas por cada aluno, acrescentando que deverá ser analisada a forma de ação desenvolvida para atender a adequação, seja por meios materiais ou digitais.

Já o decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, complementa e dá

sequência aos objetivos traçados para o Brasil, no auxílio e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Art. 1º: IV - Garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - Oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - Adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - Oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2011, p. 01).

Reafirma, também, a obrigatoriedade da matrícula, preconizada na Constituição Federal, incluindo pontos já abordados em decretos e leis supracitados, como os ambientes que propiciem o avanço pessoal e acadêmico, apoio pedagógico individualizado e a presença da PcD, preferencialmente, em uma escola regular.

O decreto em questão orienta a implementação da Sala de Recurso Multifuncional nas instituições de ensino em que há matrícula de PcD na educação básica, e no Ensino Superior, os Núcleos de Acessibilidade, nos artigos 2º e 5º, respectivamente.

Esses ambientes têm por objetivo ser um espaço, na própria instituição de ensino, equipado com recursos que propiciem a acessibilidade, materiais pedagógicos que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem do discente, além de estimular a autonomia e a independência da pessoa.

Art. 2º: A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio perma-

nente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais.

Art. 5º: A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (Brasil, 2011, p. 02).

Quanto ao Núcleo de Acessibilidade entende-se que a sua função é desenvolver e implementar ações que promovam a acessibilidade da pessoa com deficiência no sentido mais amplo, em que pode fornecer suporte pedagógico, bem como o acolhimento ao discente e o encaminhamento das demandas relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem deste, objetivando as melhorias necessárias ao processo.

Para Lima, S. (2017, p. 54) “ainda que os direitos tenham sido conquistados de forma ampla no campo legislativo, com o intuito de alcançar a plena inclusão da pessoa com deficiência, há a recusa por parte do poder público na garantia e cumprimento dos direitos”. Esta recusa acontece em diversos espaços em que o ambiente de ensino se torna propício para o desenvolvimento de acontecimentos que envolvem a discriminação.

Contudo, as adequações necessárias não se restringem às legislações e estrutura, mas, também, ao nível de acessibilidade para o discente com deficiência, além das relações interpessoais dentro do espaço educacional, que podem ocasionar situações de poder e discriminação. Assim, não é a pessoa que necessita de adequação à entidade educacional, mas a própria entidade que deve, obrigatoriamente, organizar-se para receber e propiciar um espaço de trocas e vivências.

Exigências pedagógicas que vão de encontro às práticas educacionais vigentes nas escolas, que mantém resquícios da educação tradicional. Acrescenta-se o fato de que os sistemas educacionais apresentam o discurso da inclusão, em suas políticas, mas não alteram nem a estrutura nem as práticas educacionais das escolas, mantendo com isso situações de discriminação e de exclusão de pessoas com deficiência (Oliveira, I., 2017, p. 48).

É certo que o enfrentamento às mazelas sociais é um processo longo e contínuo, especialmente no que tange à isonomia de direitos. Desse modo, é imprescindível um árduo trabalho instrucional, político e social, que possibilite o avanço e conseqüentemente a diminuição de relações desiguais, prejudiciais ao desenvolvimento social.

## O ACESSO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA AO ENSINO SUPERIOR

No âmbito do Ensino Superior, a gestão e o direcionamento das políticas voltadas a PcD, fica sob a responsabilidade da Secretaria da Educação Superior, vinculada ao Ministério da Educação, que atua por meio do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir). Este Programa foi criado em 2005, em consonância aos decretos nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 e nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência e dispõe sobre a LIBRAS, respectivamente.

A inserção, socialização e desenvolvimento da pessoa enquanto membro do ambiente acadêmico não se restringe – e jamais deve ser restrita – ao ato de matrícula e a presença em sala. O discente com deficiência, enquanto sujeito acadêmico, também deve ser reconhecido enquanto potencial pesquisador e agente direto de transformação, avanço da ciência e suas diversas áreas/temas do conhecimento.

O financiamento das condições de acessibilidade deve integrar os custos gerais com o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão. As IES devem estabelecer uma política de acessibilidade voltada à inclusão das pessoas com deficiência, contemplando a acessibilidade no plano de desenvolvimento da instituição; no planejamento e execução orçamentária; no planejamento e composição do quadro de profissionais; nos projetos pedagógicos dos cursos; nas condições de infraestrutura arquitetônica; nos serviços de atendimento ao público; no sítio eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural; e na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis (Brasil, 2013, p. 12).

As ações que envolvem o referido programa são desenvolvidas por núcleos de acessibilidade, que correspondem a setores de instituições federais de ensino superior, que organizam e implementam as ações direcionadas à acessibilidade

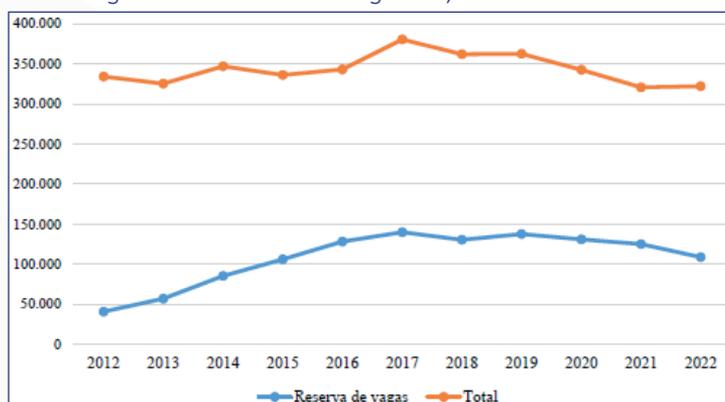
de pessoas com deficiência. Compete aos núcleos “[...] minimizar as limitações físicas, pedagógicas, em nível comunicacional e informacional, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos” (Brasil, 2013, p.13).

Um modo efetivo de maximizar o impacto refere-se a união de recursos humanos institucionais, logísticos, materiais e financeiros dos vários departamentos ministeriais (Educação, Saúde, Bem-Estar-Social, Trabalho, Juventude, etc.), das autoridades locais e territoriais e de outras instituições especializadas. A combinação de uma abordagem tanto social quanto educacional no que se refere à educação especial requererá estruturas de gerenciamento efetivas que capacitem os vários serviços a cooperar tanto em nível local quanto em nível nacional e que permitam que autoridades públicas e corporações juntem esforços (Espanha, 1994, p. 16).

Seguindo o que preconiza a legislação brasileira, quanto à Inclusão no Ensino Superior e por possuir estrutura e políticas de ingresso e permanência para discentes com deficiência, a UFPA desenvolve ações direcionadas a uma parte da comunidade acadêmica que necessita de auxílio no que diz respeito ao ingresso, permanência e possibilidades de conclusão de curso com sucesso.

Desde o ano de 2012, o ingresso na Rede Federal de Ensino (Gráfico 1) tem seu quantitativo acima dos 300 mil ingressantes, alcançando o ápice no ano de 2007, com 380.561 aprovados. Estes números são importantes para a discussão e implementação de políticas e ações que atendam a comunidade de discentes ativos nos cursos de graduação, em conjunto aos que ingressam nas universidades. Neste total também estão inclusas as pessoas com deficiência, por meio da reserva de vagas, que alcançou o seu maior número em 2017, e totalizou 108.616 ingressantes em 2022.

**Gráfico 1** - Número de ingressantes em cursos de graduação na Rede Federal – Brasil 2012-2022



Fonte: Adaptado Censo da Educação Superior /MEC/Inep (2022).

Na UFPA as ações direcionadas às PcD são promovidas pela Coordenadoria de Acessibilidade (CoAcess), que é vinculada à Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST). Em suma, “atende o público da Educação Especial, no Ensino Superior, e oferece a assistência estudantil aos discentes com deficiência e superdotação/altas habilidades” (UFPA, 2022). Além de atuar na diminuição de possíveis barreiras aos discentes, sejam elas arquitetônicas, comunicacionais ou pedagógicas.

As ações pedagógicas incluem programas como: o Programa de apoio especializado e individual (PAI PcD) e o Pro-pedagógico. Têm por objetivo proporcionar interpretação em LIBRAS, apoio por meio de cuidadores, audio-descrição, transcrição em Braille e outros. Assim como auxílios financeiros, que contribuem para a permanência na instituição, na manutenção de moradia ou na aquisição de materiais que possibilitem maior autonomia quanto aos estudos. Além do fomento à pesquisa através do Programa de Iniciação Científica (PIBIC/UFPA-PcD).

No que tange ao alcance do suporte financeiro, o benefício é limitado e não contempla a todos os discentes.

Esses auxílios são considerados importantes para os mais vulneráveis economicamente, no entanto, os recursos não conseguem atingir todos os discentes. Apesar disso, a iniciativa é promissora e permite que estudantes possam permanecer na instituição quando a barreira é econômica (Gonçalves e Teixeira, 2022, p. 20).

Para maior integração à comunidade acadêmica, a CoAcess também conta com o Programa Rede de Saberes, que é voltado a ações formativas disponibilizadas aos alunos com deficiência e com Altas Habilidades/Superdotação e servidores da UFPA. Além de proporcionar cursos como: Curso de Libras; Formação de tradutores/intérpretes de Libras; Oficina de NBR; Oficina de NVDA; Oficina de Dosvox; Curso de enfrentamento ao capacitismo, e outros. Ações que estão em consonância ao que é preconizado para a Educação Especial, por documentos nacionais e internacionais, e contribuem para o desenvolvimento acadêmico e pessoal da pessoa com deficiência.

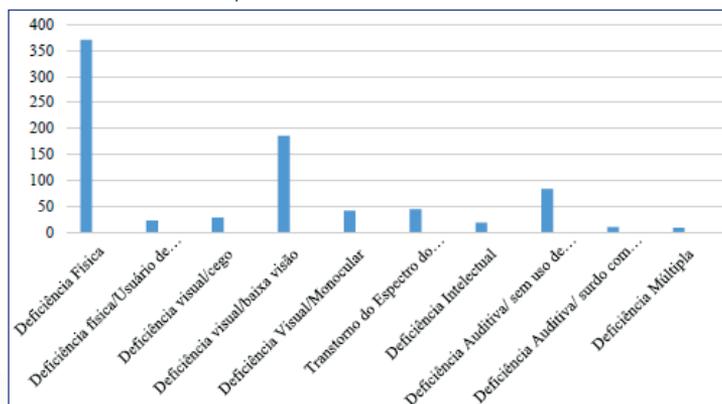
As ações promovidas pela CoAcess são necessárias, considerando também o aumento no número de vagas ofertadas a PcD. Segundo os dados disponibilizados pela CoAcess (UFPA, 2022) durante os anos de 2017 a 2022, o quantitativo de vagas reservadas/oferta teve sua maior disponibilidade no

ano de 2018, com 1.291 vagas. Com os demais anos, ainda que em oscilação, o número total representa 5.299 vagas

No comparativo aos dados de 2021, o número de matrículas de PcD aumentou para 184 alunos. O maior quantitativo refere-se à Deficiência Física (236), seguida pela Deficiência Visual/Baixa visão (186) e Deficiência Auditiva/sem uso de Libras (83), no campus Belém. Nos campi do interior, especificamente em Altamira, refere-se às deficiências Física e Visual, correspondendo a 24 e 16, respectivamente.

Quanto aos cursos de graduação, a pluralidade de alunos é evidenciada no Gráfico 2 em que, os alunos com deficiência física (266), sem uso de cadeira de rodas, lideram a presença na UFPA, seguidos por alunos com baixa visão (191) e alunos com deficiência auditiva (62). Dados que permitem inferir que todos os alunos identificados são alcançados por ao menos uma política de acessibilidade e/ou permanência.

**Gráfico 2** - Total de alunos com deficiência ativos (matriculados) nos cursos de graduação da UFPA, no ano de 2022, de acordo com os Tipos de Deficiência



**Fonte:** Adaptado CoAccess/SAEST/UFPA (2022).

Os dados disponibilizados pela CoAccess vão ao encontro dos dados disponibilizados pelo Censo da Educação Superior, em que mostra a presença em maior número de pessoas com deficiência física, baixa visão e deficiência auditiva. Sendo informações importantes para dimensionar a comunidade acadêmica, em específico, e para o aprimoramento das políticas de assistência e permanência a estes discentes.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa possui base na abordagem qualitativa e apresenta caráter exploratório, além de entrevista. O processo de escolha dos procedimentos utilizados para a coleta dos dados teve por base o tipo e os objetivos da pesquisa. Os procedimentos e instrumentos utilizados foram: questionário aberto e levantamento bibliográfico.

Quanto a abordagem qualitativa:

[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números [...] Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (Silva e Menezes, 2001, p. 20).

De tal maneira, é possível compreender a partir da realidade, as questões mais subjetivas, além do comportamento, o agir, opiniões e outros. Viabilizando, assim, o aprofundamento no tema da pesquisa.

O caráter exploratório induz ao questionamento com a finalidade de compreensão, esclarecimento e contribui para a geração de hipóteses para o entendimento e explicação sobre a realidade estudada.

A pesquisa inicia-se pela fase exploratória, que consiste em uma caracterização do problema, do objeto, dos pressupostos, das teorias e do percurso metodológico. Não busca resolver de imediato o problema, mas caracterizá-lo a partir de uma visão geral, aproximativa do objeto pesquisado (Piana, 2009, p. 168).

Como estudo exploratório foi necessário o levantamento bibliográfico, momento inicial desta pesquisa, realizado por meio de pesquisas bibliográficas fundamentadas com o trabalho de Lima, S. (2017); o embasamento em documentos de convenções internacionais e a legislação brasileira quanto às diretrizes e orientações sobre o ensino de PcD, por exemplo da Declaração de Salamanca e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, respectivamente, necessários ao subsídio do estudo e melhor entendimento sobre inclusão no ensino. A junção das informações coletadas durante o processo possibilitou reflexões sobre o contexto histórico em defesa do direito de PcD e como os documentos orientadores foram dispostos

à sociedade e os resultados alcançados por meio de suas implementações e os aprimoramentos devidos.

A pesquisa bibliográfica compreendeu a leitura e a escolha de periódicos brasileiros nas Bases de Dados Scielo, Google Acadêmico e Portal de Periódicos CAPES. Os materiais encontrados foram escolhidos por meio de uma triagem considerando descritores como: Ensino Superior; Inclusão; Educação Inclusiva; Pessoa com Deficiência Física.

As participantes desta pesquisa foram 03 servidoras da UFPA, a quem foram apresentadas um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que contém as informações sobre o objetivo da pesquisa, coleta de dados e o sigilo sobre as informações coletadas.

Segundo Lima e Miotto (2007) é importante destacar o direcionamento e o desenvolvimento de um processo de pesquisa, no que se refere à escolha dos procedimentos metodológicos que serão estruturantes para o processo, a fim de obter a maior clareza na sobre o método a ser utilizado.

De acordo com Parasuraman (1991), um questionário é formado a partir de conjunto de perguntas, geradas a fim de alcançar as respostas e os objetivos necessários ao desenvolvimento da pesquisa. Assim, o questionário composto por perguntas abertas foi aplicado presencialmente e as respostas foram gravadas com auxílio de um *smartphone* e analisadas posteriormente.

Entrevistas [...] permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (Duarte, 2004, p. 03).

O processo de entrevistas auxiliou na compreensão no que tange à presença de barreiras, sejam atitudinais, arquitetônicas ou tecnológicas, e como as servidoras lidam a partir dessa realidade, que ainda assim, conseguem vivenciar e serem vozes ativas para a idealização de ações mais inclusivas e que garantem direitos em meio ao Ensino Superior.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da conversa com as servidoras, aqui representadas por S1, S2 e S3, entendemos que até o momento, não há regulamentação para a função específica de “Profissional de Apoio”, sendo necessária a criação de critérios para o exercício da função. Além do desconhecimento acerca do trabalho que é desenvolvido.

*S1: “No caso, a praia e nossa função, eles hoje estão pedindo cuidador de idoso, né? Mas, logo assim, quando eu entrei em 2018, eles pediam quem tinha um curso Técnico de Enfermagem e só quem entrava, quem tinha curso. Hoje, já está se abrindo espaço para outras pessoas, que não seja tão rígido, né? Tem curso cuidador de idoso que abrange também o mesmo, tem que ter o cuidado, tudinho.”*

*S2: “Muita gente não conhece esse trabalho. Às vezes que chega tem... aqui mesmo dentro da universidade, [perguntam] “aí você trabalha em qual setor?” Aí quando eu falo do trabalho, [a surpresa] “gente, legal esse trabalho! Muito bonito. A gente não conhece esse trabalho”. Quando não outras pessoas... que chega a perguntar “tu trabalhas no hospital?” Não, não trabalho. Trabalho com alunos, na locomoção de aluno que aí eu vou explicar. Mas tem isso dentro da universidade? Muita gente não tem o conhecimento do nosso trabalho”.*

*S3: “Aí a gente é contratado como cuidador de idosos. A gente só tem cuidador de idoso, porque é pela legislação. Então, a gente entra no cuidador de idoso, mas a gente não é cuidador de idoso. A gente é profissional de apoio, trabalha com pessoas com deficiências. Então, não tem isso assim, bem específico. A gente trabalha com profissional de apoio, com pessoas com deficiências. Cuidador infantil, não, trabalha com pessoas com deficiências”.*

É perceptível a preocupação, por parte da gestão superior, ainda que inexistente uma orientação quanto aos requisitos para a função de apoio aos discentes PcD. Visto que de acordo com o levantamento feito pela universidade, do total de alunos PcD matriculados, ou seja, 811 discentes, a parcela que corresponde a deficiência física equivale a 371 discentes, próximo a 50% (UFPA, 2022). No Campus Belém, ao todo, estão matriculados 625 discentes PcD, desse quantitativo, sendo a maioria, está a deficiência física, com 306 discentes. Quando perguntadas sobre quais são as funções que desempenham; os alunos que acompanham; se há alguma especificidade, além da deficiência física; e os cursos de graduação em que estão presentes, obtivemos o seguinte:

S1: “Eu fico com três alunos, né? Ficava porque um já se formou, que é o aluno 1, e ele anda mais de andador. O aluno 2, ele já é [deficiência] múltipla. Ele não mexe perna, não mexe braço. ele é totalmente dependente, tem que dar comida na boca. O aluno 3, além da baixa a visão, ele quebrou a perna, tem os ossos de vidro, a deficiência dos ossos de vidro.”

S2: “Eu acompanho dois alunos, que é o aluno 1, ele é da Biblioteconomia. [...] Então ele não tem equilíbrio no corpo, a deficiência dele é física, e eu auxilio ele muito na locomoção aqui dentro da universidade. Eu ajudo ele mais na locomoção, pro banheiro, quando ele chega na faculdade, [...] eu auxilio ele pra chegar até a sala, e quando ele precisa ir ao banheiro, ir pra vir pro R.U., para fazer a alimentação dele. E tem outra aluna também que é de Engenharia Mecânica, que a deficiência dela também física, é uma deficiência moderada. Então, eu ajudo ela na locomoção, também pra alimentação, ao banheiro também.”

S3: “Fiquei com dois alunos, que ele é da Engenharia da Computação, ele é deficiente físico e aí eu também auxilio ele nessa locomoção, para ir para o RU, ao banheiro. E já a aluna da tarde também é física, mas já é mais moderada porque ela não usa a cadeira de roda, ela consegue caminhar, mas precisa de uma assistência minha para acompanhar até a sala.”

Nesses relatos percebemos que existem uma ou mais especificidades presentes em cada aluno, o que pode demandar um olhar mais atento por parte das profissionais, inclusive nas atividades cotidianas consideradas básicas. No Campus Belém (UFPA, 2022), a maior parte dos discentes com deficiência física estão no Instituto de Ciências da Saúde – ICS, sendo 76 discentes, seguido pelo Instituto de Tecnologia – ITEC e o Instituto de Ciências Sociais Aplicadas – ICSA, com 43 e 42 discentes, respectivamente. Além do acompanhamento direto pelos diferentes cursos e espaços que compõem a

Universidade, as servidoras foram perguntadas como se desenvolvem os seus trabalhos dentro da sala de aula e se havia interferência quanto a autonomia dos discentes que acompanham ou demais que não solicitam o auxílio direto das servidoras.

S1: “Os outros não sabem, e assim, não conhecem o trabalho, mas assim, é que eles são adultos para pedir nosso apoio. Às vezes uma [pessoa diz] “Olha, eu vi um rapaz ali na cadeira de roda, vai lá cuidar dele”. Eu disse não, senhora, não é assim que funciona. Eu sentei, expliquei pra ela, não posso chegar assim.”

S2: “Sim, a gente fica fora de sala, aguardando eles se comunicar através do telefone, do WhatsApp.”

S3: “Porque, às vezes, para não ficar muito distante da gente...de... na hora de chamar, né? Pra ir, por exemplo, ao banheiro, a gente está ali perto. Ali por perto.”

As servidoras informam que o trabalho desenvolvido é concomitante ao estímulo da autonomia e da individualidade de cada discente, referente ao não confundir o acompanhamento com um viés pedagógico, no que se refere ao lembrete/fiscalização quanto ao trabalho acadêmico. Tampouco há a interferência sobre as relações interpessoais entre discentes PcD, professores e demais discentes. Também, não há a solicitação de todos os discentes PcD quanto ao auxílio das servidoras.

Ao serem perguntadas sobre a relação com os alunos que acompanham e se há alguma resistência por parte deles quanto ao serviço, as servidoras relatam sobre a boa comunicação existente entre ambos.

S1: “As vezes meu aluno quer ir a algum lugar e não chamava, ou se precisar me chama, aí quando ele estava lá no Ver-o-pesinho dizia : “Não, deixa que eu vou”. Tipo assim, as vezes eles estão muito independentes que a gente já deixa ele levar e ir empurrando a cadeira dele e tudo. Mas assim, tinha um momento que ele me pedia, acho que só mesmo com as urgências, com muita urgência. Mas ele, quando eu vi, ele estava lá. Aí também não abordava ele, deixava ele, só me aproximava dele quando ele me pedia auxílio”.

S2: “O meu, ele não tem, mas ele é assim um aluno que diz assim: “Eu quero ganhar minha independência”. Assim, ele diz, é tanto que ele consegue comer, pegar algo e agora ele está tentando treinar para comer no garfo. E ele diz que quer ganhar, conquistar mais ainda, para ele conseguir fazer mais as coisas dele.

Nesse sentido, notamos que os próprios discentes, apesar da solicitação do auxílio das servidoras, valorizam o próprio empenho na busca da autonomia em atividades cotidianas, buscando ajuda apenas quando necessária.

Sobre as barreiras encontradas no espaço universitário, as servidoras exemplificam locais e situações que dificultaram a livre circulação junto aos discentes. Em grande parte, obstáculos como os carros estacionados em frente as rampas de acesso, elevadores com defeito, carrinhos de vendas de doces e outros em meio ao caminho, são os destaques entre os relatos, que também se estendem ao espaço externo da universidade.

S2: “O banheiro lá... é precário. Aí a gente tem que vir aqui pro banheiro, pra cá pro laboratório, né? Que é um banheiro que já é bem [melhor]...dá

*uma boa caminhada para lá. Assim também como também ali na Estação [de ônibus], a gente tem uma dificuldade, ela sendo cadeirante, para empurrar aquela cadeira de rodas. É um pouco difícil para...tanto quando na chegada quanto na saída, aquelas rampas quebradas, né? Difícil. E também não só isso, como também na questão...na hora de... de embarcar ela nos ônibus, que às vezes também os motoristas têm muitos que não querem levar, outros dizem que aquela... que era coisa que eleva, né? O elevador tá quebrado, muitas das vezes não. Às vezes eu cheguei até a brigar com um motorista”.*

*S3: “Meu aluno tem que ir para o laboratório, tem que ir para a sala dele, então é locomoção para lá e para cá. E o acesso para chegar até esses devidos lugares tem uma grande dificuldade, porque para chegar na sala dele, tem um certo local, que é de difícil essa cadeira dele pra gente conseguir passar, tem que ter um jeitinho pois tá super desgastado lá. Isso ele já acionou, já foi, já... que ele é insistente, ele vai atrás. E dizem que a prefeitura tá esperando o recurso e tal, mas até agora não resolveu. Mas é muito difícil. Ele diz assim: “Essa cadeira de rodas aqui não vai vencer até o final do semestre, do segundo semestre”. Então a gente tem muitas dificuldades sim, com certeza”.*

É perceptível que a estrutura física da universidade não contribui para a livre circulação da comunidade acadêmica, em especial dos discentes que fazem o uso da cadeira de rodas. Situação que contribui para a insegurança dos discentes e a inacessibilidade dos espaços.

De acordo com o Capítulo II da Lei 13.146 de 6 de julho de 2015, que versa sobre a Igualdade e da não discriminação, respectivamente nos artigos 4º e 5º indica:

Art. 4º: Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

1º: Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

Art. 5º: A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante (Brasil, 2015, p. 03).

Os artigos contêm duas palavras presentes de forma recorrente – ou implícita – em relações interpessoais com as PcD, sendo a exclusão e a discriminação, que se relacionam a atitudes inadequadas, que proliferam o “capacitismo”. O termo é referente ao ato de discriminar a pessoa com deficiência em que é considerada como sendo inferior ou inapta para exercer determinadas atividades.

Em meio a conversa, é unânime entre as entrevistadas, a presença do capacitismo no cotidiano e como a convivência com os discentes e o aprimoramento necessário para o trabalho, contribuiram para a formação pessoal e compartilhamento de informações a fim de diminuir ideias errôneas acerca das PcD.

*S1: “Quando a gente entrou aqui, a gente tem aquele pensamento que as pessoas com deficiência só têm no hospital. Tanto é que quando eu entrei aqui, eu falei assim: tem aqui, eu não acredito. Assim, os alunos com deficiência podem estudar. Eu entrei nesse pensamento, pois muita gente tem. Então quando eu vi eles querendo participar, estudando, fazendo [...] lá eu me encontrei, pois eu não imaginava que os autistas, os com paralisia cerebral... crianças, sabe? Com várias deficiências ali, síndrome [...] tu te sente assim, como se tu pudesse fazer algo para essas pessoas, porque eles têm pensamento, as pessoas com deficiência não vivem de tomar remédio, injeção e ser limpada e cuidada, mas é muito além daquilo. Porque lá no [...] a gente passou muito por isso. Eles são discriminados lá fora, então não podem ser discriminados aqui dentro”.*

*S2: “E eles [pessoas externas] não acreditam que um aluno com deficiência é estudante de Direito, é estudante de Medicina, é estudante de Engenharia, é Arquivo, é Biblioteconomia, é Computação... “Meu Deus, não acredito. Tem isso na UFPA?”. Então são coisas que precisam ir lá pra fora, né? Precisa ir adiante. Expandir, né? Expandir. Então as pessoas não acreditam. Eu disse, gente, e eles são muito inteligentes. Muito inteligentes mesmo”.*

São relatadas a formas de instrução e trabalho direto com os discentes, afim de resguardar a postura e evitar desgates por conta do esforço físico realizado.

*S2: “Tem os cursos, né? Que eles... Ah, gente, vai ter... Tem uns projetos de cursos, a gente acompanha...palestra também que fala sobre a deficiência física, o que está envolvido com a deficiência física, a gente participa pra gente ter mais conhecimento, né?”*

*S3: “A responsável pela equipe, ela treina a gente, né? A troca do aluno, da cadeira de roda para usar o banheiro com postura, para a gente ter a postura, as técnicas de como...Para não danificar a nossa coluna. Não me dá problema também. [...] devido a tudo isso para dar treinamento para a gente ter a nossa postura, para fazer a transferência deles do vaso para a cadeira. Não é assim, mas é que a gente tem que... Tem aquela técnica só*

*para o treinamento, para trabalhar então com o aluno. Então a gente tem sim esse treinamento”.*

É importante a informação de que a gestão superior promove momentos de informação, em conjunto a iniciativa das servidoras em adquirir mais conhecimento acerca da deficiência física e em como melhor auxiliar os discentes, além dos cuidados próprios no exercício da função.

Ao fim da conversa, foram convidadas a comentar livremente sobre algo que não foi perguntado, mas que consideravam de suma importância para o conhecimento acerca da função e dos seus cotidianos.

*S2: “Eles falam, dizem assim: “se não fossem vocês, olha, o trabalho de vocês me ajuda muito, porque se não fossem vocês aqui, vocês são meu braço e minhas pernas, se não fossem vocês, as coisas ficariam muito difíceis”. A aluna falou que ela tinha dificuldade para vir à aula, porque? Às vezes ela não tinha quem pudesse ajudar [...] Até aí ela passou a mudar, até ela conhecer o trabalho do profissional de apoio aqui dentro da universidade. Aí ela assim... deslumbra pelo nosso trabalho: “Não, vocês são... posso hoje terminar meu estudo graças a vocês. Porque eu faltava, eu não podia vir porque não tinha ninguém para me ajudar. E que esse projeto cresça mais e mais, né?” Chame mais profissional de apoio”.*

*S3: “Que o nosso trabalho, ele seja mais conhecido, né? Tipo, por outras pessoas. Que possamos abrir até caminho para que outras pessoas venham, conheçam nosso trabalho e possa crescer nosso... tipo de trabalho, né? Que é esse. É um trabalho bonito, mas também para ser conhecido”.*

Mediante a isso, percebemos o quão necessária é a estrutura com ações que atendam ao público PcD, nesse caso, os discentes com deficiência física, que podem contar com o auxílio da universidade, para a sua permanência, por meio das profissionais de apoio. Iniciativas de atendimento, a exemplo dessa, contribuem para a diminuição das desigualdades no ambiente acadêmico e viabilizam o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos do discentes PcD.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dessa pesquisa foi possível conhecer e entender sobre uma equipe entre as diversas equipes que fazem parte da comunidade de servidores da UFPA, no caso, as das Profissionais de Apoio. As diferentes visões, realidades e contextos vivenciados pelas Profissionais junto aos discente que acompanham,

são importantes para dimensionar os processos inclusivos no Ensino Superior, suas dificuldades e possibilidades de avanço. Principalmente, pela forma que a Universidade é observada agora, não sendo feita por um discente ou um docente, mas por servidoras tão essenciais e que personificam uma política que contribui em diversos âmbitos.

Apresentamos um breve contexto sobre as PcD e discussões que orientam e garantem direitos à educação inclusiva, além de um contexto acerca da UFPA, sobre o acesso e permanência de PcD no Ensino Superior, em consonância às políticas de auxílio ao público em questão. O trabalho também possibilitou reflexões sobre o percurso histórico em defesa do direito das PcD, além de que não uma profissão específica direcionada ao atendimento de PcD física, mas que ainda assim, a situação pôde ser contornada e desenvolvida com empenho.

Desse modo essa pesquisa, que culmina com o relato das servidoras, contribui não somente para a ampliação de discussões sobre o processo de Inclusão de Pessoas com Deficiência que estão ou almejam estar no Ensino Superior. Mas, para as melhorias que ainda necessitam, sejam na estrutura física ou organizacional, sobre o conhecimento ou o desconhecimento acerca do trabalho desenvolvido. Pois, a Universidade é um lugar que deve ser ocupado pelo mais diferentes grupos e públicos e deve se tornar, de fato, um espaço acessível e reconhecedor de direitos e das diferenças dos indivíduos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.**

Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 12796/2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da Educação Superior 2022**. Brasília: 2022.

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo.**

Cadernos de pesquisa, p. 139-154, 2002.

ESPAÑA. **Declaración de Salamanca: Sobre Principios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. ESPAÑA.

FONSECA, R. T. M. (2000). **Proteção jurídica dos portadores de deficiência**. Revista de Direitos Difusos, 4(1), 481-486.

GONÇALVES, A. M.; TEIXEIRA, S. R. dos S. . **Coordenadoria de acessibilidade da ufpa: experiências e desafios no ensino superior**. Educere et Educare, [S. l.], v. 17, n. 43, p. 99–124, 2022. DOI: 10.48075/educare.v17i43.29669. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29669>. Acesso em: 22 fev. 2023.

LIMA, S. S.. A lei da inclusão e o empoderamento das pessoas com deficiência. In: FERNANDES, A.P.C.S. (org.). **Educação especial: cidadania, memória, história**.

1.ed. Belém: EDUEPA, 2017. p.52-66. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/eduepa/wp-content/uploads/2019/06/LIVRO-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL-31-01-2018.pdf> Acesso em: 07 de jul. 2024.

LIMA, T.C.S.; MIOTO, R.C.T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: uma pesquisa bibliográfica**. Rev. katálysis, Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 13 de jul. 2024. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>

MACHADO, J.P.; PAN, M.A.G.S. **Do Nada ao Tudo: políticas públicas e a educação especial brasileira**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 273-294, 2012.

OLIVEIRA, A. M.. Um duplo aspecto da noção de obstáculo epistemológico na educação matemática. In: C. P. A. Alves, & O. Sass (Orgs.), **Formação de professores e campos do conhecimento** (pp. 63-67). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. 2004

OLIVEIRA, I. A. Educação especial, direitos humanos e cidadania. In: FERNANDES, A.P.C.S. (org.). **Educação especial: cidadania, memória, história**. 1.ed. Belém: EDUEPA, 2017. p.37-51. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/eduepa/wp-content/uploads/2019/06/LIVRO-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL-31-01-2018.pdf>. Acesso em: 05 de jul. 2024.

OTTONI, M. A. M.; MENDES C., S.; CAVALCANTE N. O., S.. Políticas de educação inclusiva no Brasil. **Revista Desenvolvimento Social**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 129–137, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/rds/article/view/1966>. Acesso em: 30 ju. 2024

PARASURAMAN, A. **Marketing research**. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.

PIANA, M. C. **A pesquisa de campo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

SILVA, L. S.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Manual de orientação. Florianópolis, 2001.

UFPA. **Dados PcD 2022**. Disponível em: < <https://drive.google.com/file/d/1r-s3epXtGUWHMQ-MOK8QOKTNsuQBrdVx2/view> >. Acesso em: 22 set. 2024.