



**X COLÓQUIO  
INTERNACIONAL**  
"Educação e Contemporaneidade"  
22 a 24 de Setembro de 2016  
São Cristóvão/SE - Brasil



ISSN: 1982-3657

## **MEANDROS DE UMA INCLUSÃO INCONCLUSIVA: ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE**

LAZARO BATISTA

ERASMO HENRIQUE DE ARAÚJO NASCIMENTO

EIXO: 4. EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

**Resumo:** Objetiva apresentar algumas facetas do processo de inclusão de estudantes universitários com deficiência no âmbito de uma instituição de educação pública superior brasileira. Para isso, recorre-se ao esforço de compreender genealogicamente a composição de políticas inclusivas ao longo da história, somando-se a isso as observações produzidas a partir da aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas junto a alguns desses estudantes universitários. Como resultados, acentuam-se dois elementos: a) a constatação de que por vezes a "inclusão" confunde-se com a garantia de vaga e/ou acesso à universidade, frequentemente restringindo-se a esse aspecto; b) há ainda relativo desconhecimento a respeito da legislação, assim como das políticas que regem ou direcionam a inclusão de pessoas com deficiência, seja entre os próprios estudantes, seja no ambiente institucional. A partir disso, constata-se a incerteza quanto ao lugar reservado aos alunos com deficiência no ensino superior, bem como o desafio de consolidar seu efetivo processo de inclusão.

**Palavras-chave:** direitos humanos; educação especial; Pessoas com Deficiência; inclusão.

### **Deficientes, inclusão e seus meandros: notas histórico-teóricas**

O presente texto resulta de pesquisa desenvolvida junto a estudantes universitários de uma instituição de ensino superior brasileira. Nesse sentido, toma-se o exemplo dessa IES como

indicativo de alguns meandros do processo de entrada e permanência de Pessoas com Deficiência (PcD) nos cursos de graduação – não a considerando como modelo geral, mas como comportando alguns elementos de similaridade com o ocorrido noutros contextos. Para tanto, buscou analisar em que medida se dá o efetivo processo inclusivo, assim como os entraves que ainda dificultam a permanência e/ou uma formação de qualidade para esses universitários.

Nesse percurso, uma primeira concepção é aquela que entende a inclusão como a garantia a todos do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade receptiva à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (PACHECO E COSTAS, 2006). No caso da educação, conforme definido na legislação brasileira, firmando-se no atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino (PACHECO; COSTAS, 2006, BRASIL, 2013a,).

Mas, pode-se também refletir acerca da inclusão a partir de um posicionamento em que a ela se pode associar a “normalização” dos “anormais” – como forma de recolocação dessas pessoas num processo produtivo que as torne membros “úteis” à sociedade (FOUCAULT, 1993, FOUCAULT, 2008; VEIGA-NETO; LOPES, 2007, XAVIER, 2013). Aqui, não para negar as políticas inclusivas que estão em vigor, mas como forma de pô-las em análise e, por meio desta, promover e garantir sua efetividade.

Primeiro, reunido a toda uma massa social disforme, composta por loucos, vagabundos, prostitutas, sifilíticos etc. que precisam ser removidos por constituírem ameaça à saúde da população. Depois, amparado numa série de estudos científicos e na classificação de espécies da biologia, agrupando tais degenerados de acordo com suas “anomalias” (CAPONI, 2012). Desse modo, a um primeiro processo de exclusão, segue-se um processo inclusivo, a partir do estabelecimento – amparado na ciência – daquilo que é ou não normal (FOUCAULT, 2008).

Hoje, isso se atualiza em um neologismo em inglês, direcionado às pessoas com deficiência: o *disablism* (DINIZ, BARBOSA E SANTOS, 2009). Resultado de uma cultura da normalidade na qual os impedimentos corporais denotam opressão e discriminação, com a deficiência traduzindo-se a opressão ao corpo com impedimentos. Isso significaria, para esses autores, que o conceito de corpo deficiente ou pessoa com deficiência devem ser entendidos não apenas em termos biomédicos, mas também políticos. Por esse viés, a função das políticas de inclusão seria alocar tais pessoas num contexto de biossociabilidade (ORTEGA, 2012), incluindo-as à medida que exclui suas diferenças (VEIGA-NETO; LOPES, 2007). Ou seja, trazendo-os “para dentro da cidade (da escola, da sala de aula) para que sejam normalizados, disciplinados e classificados – não necessariamente nessa ordem, criando os assim chamados direitos e deveres específicos para

esses sujeitos” (SANTOS, 2010, p. 102).

Nessa rápida contextualização histórica, menciona-se que houveram avanços significativos nos últimos vinte anos, no que cerne à educação de pessoas portadoras de deficiência, incluídas no ensino superior (PACHECO; COSTAS, 2006, BRASIL, 1996, BRASIL, 2007). Mas, ainda há muito que ser pensado e discutido. Evidente que não se pode negar os avanços, em nível da legislação e das estratégias pedagógicas implementadas no ensino superior, porém, para a concretização do processo de inclusão, é necessário avançar para além dos aspectos políticos-pedagógicos. Por exemplo, pela garantia e promoção de práticas inclusivas que envolvam toda a sociedade, como forma de garantir uma formação cidadã aos indivíduos que o compõem. Ademais, é preciso que o Estado desenvolva maneiras para se combater o preconceito e consolidar o respeito diante das diferenças, seja qual for (XAVIER, 2013). Contudo, via de regra, não parece ser isso o que tem ocorrido. No que tange aos problemas relativos à prestação de serviços para pessoas com deficiência, é comum vermos a carência de capacitação profissional, a manutenção de uma série de preconceitos, desrespeito aos direitos e ao papel da educação. Tudo isso dificulta o sucesso das políticas e desabona a própria noção de inclusão, quando esta remete à construção de uma sociedade dotada da capacidade de acolher a todos e a todas, “em suas mais variadas necessidades (especiais ou não), garantindo a autonomia dos sujeitos, seus direitos, a consideração e o respeito a suas diferenças” (XAVIER, 2013; p. 243).

Do contrário, tende-se a resumir o processo inclusivo a tornar as pessoas aptas para satisfazer os padrões do meio social ou um modelo normativo de sociedade. Algo bem restrito, quando se concebe inclusão como estratégias e práticas que propiciem à sociedade a capacidade de acolher todas as pessoas, por mais diferentes que sejam ou sem precisarem abrir mão de sua alteridade (LIMA, 2006). Esta subjacente aí a noção de que uma educação de qualidade e inclusiva seria aquela que proporcione os instrumentos para uma ação mais efetiva (ROSS, 2012).

A esse respeito, Rocha e Miranda (2009) sustentam a necessidade de as universidades firmarem a igualdade de oportunidades. Por exemplo, reformulando toda sua forma de ingresso. Assim fazendo, ressaltam os autores, ela estará contribuindo com a superação do discurso sobre a desvantagem e descrédito à pessoa com deficiência.

Todavia, falar em como o processo inclusivo deve ser pensado desde as formas de entrada dos estudantes no ensino superior também é supor que a inclusão não pode se limitar a apenas isso. Ou seja, torna-se raso relacionar a mera entrada das pessoas com deficiência na universidade como efetiva inclusão dessas pessoas. Conforme apontada na legislação, mais do que isso, a inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve dar garantias à participação dessas pessoas na comunidade, igualdade de oportunidades de desenvolvimento, seja ela pessoal, social ou profissional, e não deve se pautar na deficiência para criar impedimentos de participação

ou acesso a atividades locais. Também os currículos precisam ser pensados, de forma que a condição de deficiência não defina a área de interesse profissional (BRASIL, 2013).

Como faz-se supor, a efetivação deste direito demanda das IES a disponibilidade de serviços e recursos de acessibilidade para os estudantes. Dentre elas, a garantia de acessibilidade arquitetônica em seus ambientes, com a finalidade de se ver preservado o direito de ir e vir com segurança e autonomia para estudantes e demais membros da comunidade acadêmica e da sociedade em geral (BRASIL, 2004). Ressalta-se, portanto, a necessidade de se pensar a acessibilidade não apenas aos estudantes regularmente matriculados. Além disso, as Instituições de Ensino Superior (IES) devem necessariamente dispor de recursos e serviços de acessibilidade, tais como o tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guias intérpretes, materiais pedagógicos de fácil acesso e equipamentos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2013).

Conforme apontam os documentos técnicos, portanto, cabe às IES a responsabilidade pela oferta e disponibilidade dessa rede de serviços e recursos em todas as atividades acadêmicas e administrativas. Para além da simples garantia de direito à vaga nos processos seletivos, ela demanda medidas que facilitem e simplifiquem a consolidação desse processo, tais como formação continuada de professores, produção e adequação de recursos pedagógicos, assessoria psicopedagógica, adaptação do currículo, bem como a reflexão de todos os envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, torna-se necessário a criação de comissões ou núcleos na própria instituição responsáveis pelo desenvolvimento de ações que caminhem para a inclusão (PACHECO; COSTAS, 2006).

A esse respeito, em 2011 foi implementado o Programa Incluir do Ministério da Educação - MEC, visando promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas IFES. Por ele, são criados Núcleos de Acessibilidade com o objetivo de eliminar barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos das IFES (BRASIL, 2013). No caso da UFRR, esse trabalho fica sob a responsabilidade do Núcleo Construir.

Tendo tais aspectos como referenciais basilares, o presente estudo buscou conhecer como eles são abordados – ou se são – no contexto da Universidade Federal de Roraima. Para isso, considerou-se os dados repassados pelo núcleo de acessibilidade local, segundo o qual existiam – até março de 2015 – por volta de 150 estudantes universitários com deficiência na UFRR. Considera-se que esse número pode ser ainda maior, posto que não há um levantamento a respeito daqueles que ingressaram no ensino superior sem recorrerem a ações afirmativas e ou inclusivas para pessoas com deficiência. A partir disso, foram realizados dois estudos com aqueles que, dentre os que os meios de contato estavam atualizados, se dispuseram a participar voluntariamente. Tais universitários foram contatados por telefone, e-mail ou pessoalmente na própria Universidade. Os

resultados obtidos, supõe-se, pode servir à melhor compreensão dessa temática, além de possivelmente indicar novos caminhos a esse processo de inclusão.

### **Sobre o Método**

Dentro de seu delineamento, buscou conhecer como tem ocorrido a inclusão de estudantes universitários portadores de deficiência no âmbito da UFRR. Para isso, foram elencadas três etapas de pesquisa, complementares entre si. Na primeira delas, tendo em vista o aprofundamento teórico a respeito da problemática pesquisada, foi realizada uma breve pesquisa genealógica (FOUCAULT, 2008). Essa modalidade de pesquisa se caracteriza por buscar remontar as circunstâncias, arranjos e contexto de aparecimento de determinado evento, circunscrevendo-o às relações de poder-saber. A partir de leituras de obras de referência e revisão da legislação, essa primeira fase serviu como fundamento teórico para o estudo.

A partir do arcabouço teórico acumulado anteriormente, soma-se a aplicação de dois instrumentos. Primeiro um Questionário Geral, contendo uma identificação geral do participante (sexo, idade, estado civil, número de pessoas com quem reside); um breve histórico escolar/universitário (onde estudou, forma de ingresso na universidade, horas dedicadas ao estudo, participação em ações universitárias, outras formações etc.) e um levantamento dos locais mais frequentados no campus universitário. Dessa etapa da pesquisa, participaram 30 (trinta) universitários, contatados por e-mail, pessoalmente ou por telefone

Somado a isso, realização de Entrevistas Semiestruturadas, junto a 06 (seis) estudantes dos cursos de nível superior das áreas de Ciência Humanas, Ciências Biológicas e Ciências Exatas, os quais apresentem alguma deficiência. As entrevistas tiveram seu áudio gravado para posterior análise. A utilização do instrumento da entrevista em sua versão semiestruturada nessa pesquisa parte do entendimento de que ela permite a compreensão sobre o que ocorre com o respondente, colhendo os dados de acordo com sua percepção. Assim como a possibilidade de formular novas questões frente a necessidades que possam surgir durante a entrevista, a qual contribui com o entendimento sobre a temática.

### **A inclusão inconclusa: o que dizem os dados de pesquisa?**

A partir dos dados de pesquisa produzidos foram organizados elementos analíticos que sintetizam as percepções, avanços, dificuldades e desafios do processo de inclusão dos estudantes universitários portadores de deficiência no âmbito da Universidade Federal de Roraima. De partida, ressalta-se que tal síntese analítica, embora remetendo a aspectos por vezes concorrentes ou aparentemente desconexos, devem ser entendidas de modo dialógico, inter-relacionada e

complementar.

Dito isso, um primeiro item refere-se às opiniões dos participantes a respeito do processo de inclusão de pessoas com deficiência. Nela, estão agregadas respostas a respeito da percepção geral dos participantes acerca do efetivo preparo da instituição para oferecer condições satisfatórias aos universitários, assim como relatos a respeito de práticas pedagógicas, iniciativas ou ações inclusivas no âmbito geral da Universidade ou dos cursos, voltadas a facilitar, promover ou incentivar a inclusão de PcD.

Embora dois dos entrevistados tenham afirmado que a Instituição se mostra preparada para receber alunos com deficiência, seus relatos deixam transparecer que há, mesmo para estes, problemas e necessidades ainda não totalmente resolvidas ou consideradas. Àquela a que mais se referiram os participantes diz respeito à distância entre blocos ou prédios. Apesar da dificuldade de locomoção ou da exposição às intempéries a qual os estudantes são expostos, a organização espacial dos *campi* não parece levar em consideração a especificidade desses estudantes. Assim, mesmo com a presença de algumas rampas, inovações tecnológicas ou adaptações que visem facilitar a acessibilidade, essa ainda se mostra comprometida ou dificultada a esses estudantes, conforme depreende-se das falas abaixo:

*Por exemplo, uma das dificuldades que eu tenho encontrado é essa distância, quando eu quero tirar xerox (agora que melhorou) eu tinha que ir lá fora da Universidade. Por exemplo, tô aqui no Ciclo Básico, se eu quiser resolver alguma coisa administrativa eu tenho que ir lá pro Bloco IV que é uma distância considerável pra mim sendo deficiente, e às vezes tenho que andar no Sol quente e de muletas, é meio complicado do (Entrevistado 01).*

*Eu acho o Núcleo muito longe. (...)...assim, uma pessoa com deficiência visual pra ir até lá sozinho vai encontrar maior dificuldade do que na Biblioteca, porque a distância é muito longe (sic)  
(Entrevistado 04)*

Nesse sentido, há que se considerar o afirmado por Rocha e Miranda (2009), para quem, no espaço da universidade pública e em toda sociedade brasileira, ainda nos deparamos com práticas segregadoras, as quais tolhem das pessoas com deficiência o direito de ir e vir e de ter acesso aos bens e serviços que são destinados prioritariamente. Isso se percebe, por exemplo, no mencionado por um dos participantes a respeito do número de vagas de estacionamento exclusivas para deficientes. Conforme seu relato, o número disponibilizado parece não levar em conta o próprio processo de expansão do número de estudantes com deficiência, bem como as barreiras que dificultem ou atrasem o acesso a elas:

*No meu bloco, são só duas vagas destinada para pessoa com deficiência. Mas tem pessoas com deficiência no terceiro, no quarto, e não são suficientes. Fora que, às vezes, enche de carro de*

*peças que não têm deficiência; aí tem essa dificuldade. Na Biblioteca também, só há duas. E aí, também fica difícil porque duas vagas numa biblioteca, pra uma Universidade Federal?*  
(Entrevistado 02)

Desse modo, embora possamos perceber relativa preocupação com o processo inclusivo, manifesta a partir da disponibilização de vagas exclusivas nesses espaços, a presença delas mesmas por vezes materializam a segregação de alguns, na medida em que as vagas exclusivas são ocupadas por aqueles que chegam primeiro – nem sempre pessoas com deficiência, subtraindo de outros um direito que também lhe assiste.

A partir dos relatos, portanto, entende-se que, mesmo quando se afirma, por vezes esse processo de “inclusão” faz-se à revelia de sua efetiva vocação ou fim, supondo-se restrito à entrada na Universidade. Assim, parcamente entendida como garantia de acesso às vagas, após a aprovação no processo seletivo, a inclusão ganha contornos de mera integração (LIMA, 2006), com a pessoa com deficiência não sendo percebida a partir daquilo que a singulariza ou diferencia dos demais.

Para além disso, amparados no que aponta a legislação, relembramos que a inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve dar garantias à participação dessas pessoas na comunidade, igualdade de oportunidades de desenvolvimento, seja ela pessoal, social ou profissional, e não deve se pautar na deficiência para criar impedimentos de participação ou acesso a atividades locais (BRASIL, 2013). Isso significa, dentre outras coisas, disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade para os estudantes, tais como a garantia de acessibilidade arquitetônica em seus ambientes, readequando os espaços à demanda das pessoas e se fazendo cumprir seu direito à cidadania (BRASIL, 2004).

Noutra via, as relações estabelecidas com colegas, professores e/ou coordenações de curso denotam suprir muito proveitosamente a função de acolher, integrar e incluir tais estudantes na vida acadêmica, conforme apontam os relatos a seguir.

*No caso, o nosso coordenador atual ele pergunta se a gente tá tendo dificuldade e eles entram em contato com o núcleo, eles querem que a gente continue.* (Entrevistado 04)

*Eles até me ajudam quando eu preciso de carona, como por exemplo, se eu for andar num lugar longe já teve vez que me carregaram até por causa que minhas pernas tava doendo (sic), tipo eles ajudam muito nessa parte eles são colaboradores totalmente* (Entrevistado 03).

*Sempre me trataram com todo respeito, com total inclusão, as atividades que exigem tarefas físicas, expressão corporal, apesar disso, de ter algumas dificuldades nesse sentido eu consigo vencê-las. Os professores têm a maior atenção, os colegas também. São todos cordiais. Sou*

*tratado como se fosse um não deficiente, nesse sentido positivo. É uma troca de experiências, eu me sinto muito realizado de hoje estar na graduação e numa turma ótima onde a gente graças a Deus tem uma interatividade muito grande. Nunca notei nenhuma diferença, preconceito, vamos dizer assim nesse sentido (Entrevistado 01)*

Das falas, apontam-se dois elementos. O primeiro deles, mencionado por Xavier (2009), ao afirmar que o processo inclusivo, se bem constituído, não visa à supressão das diferenças entre os sujeitos, mas sua superação. Infere-se que é a isso que remete o *Entrevistado 04*, ao mencionar que a atenção e cuidados que lhes são dispensados em seu curso acenam para uma percepção “positiva” de ser visto como não deficiente. Ou seja, uma convivência que não circunscreveu o diferente a espaços exclusivos de marginalidade, mas que também não deixa de levar em consideração os singulares modos e processos de subjetivação que definem cada um de nós (XAVIER, 2013).

A segunda observação, remete a importância das trocas possíveis entre os integrantes do ambiente escolar, inclusive como forma de diminuir o preconceito (BATISTA; ENUMO, 2004). Conforme apontado pela literatura, e ratificado nas falas dos participantes desse estudo, tais trocas tornam-se interessantes para o desenvolvimento dos envolvidos, no sentido de que a interação entre os alunos com e sem deficiência passa a ser percebida como um dos fatores que podem abrir caminho para a consolidar o processo inclusivo (SALERNO, 2009). Desse modo, indica-se nas falas dos participantes como as representações do aluno deficiente físico em relação ao tratamento que lhe é dispensado por colegas e professores pode interferir decisivamente no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o relacionamento despido de estereótipos e preconceitos, assim como a compreensão tácita a respeito de sua deficiência por tais sujeitos, os teriam feito sentir-se melhor acolhidos na Universidade e, até mesmo, relevar algumas das dificuldades com que se deparam.

Papel semelhante, no acolhimento e atenção, deveria ser desenvolvido também pelo Núcleo de Acessibilidade, no caso da UFRR, denominado de Núcleo Construir. Os participantes desse estudo, ao menos aqueles que informaram saber a respeito do Núcleo, até mencionam a importância de sua atuação e o trabalho significativo que este desempenha. Porém, sobressai-se uma série de pontos negativos, os quais vão desde a pouca publicidade a respeito da existência e das ações do Construir entre os estudantes, até críticas a respeito de sua localização, a qual, segundo eles, por si, já dificulta o livre acesso ao serviço. Tais observações estão presentes, por exemplo, nas falas abaixo:

*...eu conheço por alto, tem muitos que nem conhece nem por alto nem ouviram falar do Núcleo Construir. Então, tipo assim, tem que mostrar mais que existe e ir mais atrás dos deficientes, né. Tipo assim. se colocar mais a disposição e fazer campanhas e palestras envolvendo isso. eu acho*

*que o Núcleo Construir, apesar disso, deve fazer um bom trabalho, mas fica escondido, e quando você tá escondido as pessoas não tem como reconhecer, é um ponto que poderia melhorar.*

*Acho que o Núcleo Construir está bem escondido nesse sentido de não ser tão conhecido, tá fazendo um bom trabalho, pode melhorar. (01)*

*Não sei. Nunca tinha ouvido falar. (02)*

*Assim, o que me passam é que eles estão pra ajudar a gente no que a gente precisar. Se eu tô com algum problema na cadeira, ela tá ali pra orientar a gente no que a gente precisar... tipo xerox, mesas, e fornecem pra gente caso precise na sala pra não ficar com problema (...) Assim, pneu furou, aí aqui não tem borracharia ai eu ligo pra fulana que é assistente social, e muita das vezes ela vem com o carro e pede pro pessoal da Prefeitura com carro aberto. A gente já fez isso uma vez, pra ajeitar o pneu, e outras coisas como mesas apropriadas.*

Ou seja, a atual conjuntura da UFRR até parece levar em consideração sua responsabilidade pelo oferta e disponibilidade de uma rede de serviços e recursos em todas as atividades acadêmicas e administrativas, inclusive com a estruturação de um núcleo de acessibilidade na própria instituição (PACHECO; COSTAS, 2006), porém o desenvolvimento e efetivação de ações que caminhem para a inclusão parece esbarrar no desconhecimento por parte daquele que deveria ser seu público-alvo. Modos de reverter isso, segundo o apontado pelos próprios estudantes, passariam pela maior publicidade junto à comunidade acadêmica a respeito das finalidades, formas de acesso e localização do Núcleo Construir. Não sendo esse o objeto do presente estudo, tais sugestões podem ser melhor desenvolvidas ou abordadas por outros que visem, junto aos estudantes com deficiência, elencar possibilidades de atuação mais eficazes. De nossa parte, acena-se para o diagnóstico de que a inclusão não se faz apenas com o cumprimento daquilo que está estipulado como política, se o proposto em lei não ganha vida nas práticas diuturnas daqueles que as operam (VEIGA-NETO, LOPES, 2007).

Além desses elementos, há um outro ponto fundamental a ser abordado, o qual se refere às percepções, representações e conhecimentos prévios que os estudantes universitários informaram possuir a respeito das políticas educacionais inclusivas e acerca da inclusão, em específico na UFRR. Abordar tal ponto nessa discussão denota-se necessário, dado que se acredita que os resultados do estudo a esse respeito servem como analisador de como tem sido conduzido tal processo de inclusão.

Em geral, os participantes demonstraram relativo desconhecimento a respeito da legislação, assim como das políticas que regem ou direcionam o processo inclusivo de pessoas com deficiência. Além

disso, também demonstram baixíssima apropriação conceitual de termos referentes à inclusão e acessibilidade, restringindo o que sabem a algumas poucas notícias advindas dos meios de comunicação ou usando os termos e expressões de acordo com o uso que lhes dá o senso comum. É isso que sugerem algumas falas a seguir:

*Eu não li nada a respeito, né. Eu acho isso de grande relevância por que, por exemplo, se não fosse essas leis de inclusão eu não estaria aqui na universidade (...) Porque antigamente se falava muito pouco essa questão de inclusão. Hoje em dia até porque a sociedade se mostra de forma mais contundente e os deficientes estão saindo mais, a família tá apoiando mais, então tudo isso converge... (...) Para evitar constrangimentos, creio eu pelo que já vi, apesar de não ter lido nada, eu já vi muitas palestras, vi alguns sites, eu não sei o que a lei diz em específico, mas pontos relevantes e o porquê da questão, isso é um avanço. (Entrevistado 01)*

*A única coisa que eu sei, que eu já li é sobre a vaga pra entrada no vestibular, que se não me engano é dez por cento... (Entrevistado 2)*

*Não muito. Não sei muita coisa sobre isso. Eu sei que as pessoas com deficiência elas tem o direito de ter o acesso através das cotas e também da questão da acessibilidade, a rampa, elevador, eu nem sei se aqui tem elevador, mas eu sei que é um direito que as pessoas com deficiência tem de fato; a quantidade de estacionamento, as adaptações de mesa pra pessoa cadeirante possa ter altura compatível. (Entrevistado 03)*

*E sobre Política de Inclusão, em específico, o que você sabe?*

*Nada. (Entrevistado 04)*

Disso, pode-se inferir que esse desconhecimento repercute decisivamente para sua colocação, ou não, diante de questões que deveriam lhes dizem respeito, tais como as maneira de reivindicar direitos, a adequação dos espaços às suas necessidades, o compromisso tácito da instituição com sua correta e adequada manutenção no espaço universitário, o desenvolvimento de estratégias – individuais e grupais – que visem minorar o preconceito e a discriminação etc. Ou seja, reverbera na compreensão pelos próprios sujeitos de que saber tais coisas pode resultar na construção de sua cidadania, assim como contribuir para uma maior visibilidade do segmento e das políticas relacionadas a ele (IBBD, 2009).

Ainda como consequência desse relativo desconhecimento por parte dos estudantes, pode-se mencionar também o fato de que, embora afirmem os sérios problemas na condução do processo inclusivo na universidade, alguns entrevistados não relacionem diretamente tais problemas com a

sua condição pessoal. Dito de forma mais clara, a inclusão na UFRR como “problema” é mencionado por eles como problema para um “outro” estudante com deficiência. Exemplo disso é o mencionado pelo Entrevistado 01, ao ser perguntado a respeito das dificuldades ou barreiras de acesso que ele encontrava nos lugares que frequentava mais comumente no campus. Afirmando não encontrar impeditivos de acesso nos locais, o entrevistado arrematou dizendo que “se eu fosse me colocar na condição de cadeirante, com certeza eu encontraria dificuldade e teria reivindicado algo desse tipo”.

Isto é, o fato de possíveis adversidades não o atingirem, o faz se colocar na condição de neutralidade em relação ao direito que pode estar sendo negado a tantos outros estudantes – como ele – deficientes. Nesse seu afastamento, o participante retoma a noção clássica da deficiência como algo a ser enfrentado no âmbito privado ou pessoal, desvirtuando, assim, a necessidade de engajamento de (toda) sociedade no âmbito da reivindicação de direitos e adequações dos ambientes às diversidades corporais (SANTOS, 2008; DINIZ, BARBOSA, SANTOS, 2010).

Mas, de quem deveria ser a responsabilidade por essa empreitada, senão à educação como prática libertadora?

Embora desconhecedores de seus direitos e das formas de cobrar a efetividade deles, tais estudantes não podem e nem devem ser vistos aqui como “culpados” por isso. Assim, torna-se imperioso mencionar os usos biopolíticos a que esse desconhecimento se presta: o de manter e naturalizar a exclusão de certos grupos ou sujeitos, inclusive fazendo-os crerem que seu pleito ou demanda não são razoáveis. Assim, tornando-os corpos dóceis e disciplinados (FOUCAULT, 1993; SANTOS 2010).

### **Enfim...**

Conforme verificado, a inclusão desses estudantes apresenta nuances bem particulares, as quais demandam ainda mais aprofundamento e atenção de pesquisadores, gestores e atores envolvidos. Afirma-se, porém que, dado os arranjos e desarrajos no processo inclusivo verificados nesse estudo, constata-se que ainda fica no ar a incerteza quanto ao lugar reservado aos alunos portadores de deficiência no ensino superior. Isso também demanda uma maior profundidade investigativa, considerando, por exemplo, peculiaridades relacionadas a cada *campus* universitário – algo não diretamente abordado no presente estudo.

Ademais, para além dos conceitos ou entendimento que possamos dar à inclusão educacional das pessoas portadoras de deficiência, salta aos olhos a necessidade de uma compreensão que transcenda os aspectos das normas, decretos e portarias. Nesse sentido, o processo de inclusão de universitários com deficiência na UFRR parece servir de indicativo para a afirmativa de que, mesmo com o avanço na legislação e compreensão a respeito da inclusão de pessoas portadoras de

deficiência no ensino, em especial, no ensino superior, ainda há muito o que ser feito para consolidação do processo de inclusão educativa.

Por fim, há que se considerar em quais aspectos a realidade verificada nesse estudo pode ser pensada como extensiva ao experimentado por outros estudantes em outras instituições de ensino, assim como as particularidades que tornam esse processo mais saudável noutras experiências. Seja para buscar medidas de efetivação do processo inclusivo, seja para aprofundamento da compreensão acerca dos entraves que ainda dificultam a permanência e/ou uma formação de qualidade para esses universitários.

BATISTA, M, W., ENUMO, S. R. 2004. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, 9(1): pp. 101-111

BRASIL, LDB. 1996. Lei 9394/96 - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível [www.](http://www.planalto.gov.br)

[planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)

em Acesso em :25 de Jun de 2015.

\_\_\_\_\_. 2004. *Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004*. Disponível em [http://](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)

[www.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)

[planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)

[/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)

Presidência da República. Brasília, 2004. Acesso: 07 de agosto de 2015.

\_\_\_\_\_. 2013. *Legislação brasileira sobre pessoas com deficiência*. 7. ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara.

\_\_\_\_\_. 2013. *Documento Orientador sobre o Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior*. Brasília: SECAD/Sesu.

CAMPOS, C. J. G. 2004. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Rev Bras Enferm.*, 57(5): pp. 611-614.

CAPONI, S. 2012. *Loucos e degenerados: uma genealogia da psiquiatria ampliada*. Rio de Janeiro, Editora Fiocruz, 210 p.

DINIZ, D. et al. 2010. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos**, n. 11: p. 65-78.

DUARTE, E. R. 2009. *A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior e nos cursos de educação física de Juiz de Fora pede passagem*. Dissertação (Mestrado em Educação

Física). Universidade Federal de Juiz de Fora: Juiz de Fora.

FOUCAULT, M. 2000. *Vigiar e punir*. Nascimento da Prisão. Rio de Janeiro, Vozes.

\_\_\_\_\_. 2001. *Os anormais*. São Paulo, Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. 2008. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Graal.

GOMES, R. 2010. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis-RJ, Vozes.

LIMA, F. J. 2006. Ética e Inclusão: o status da diferença. In: MARTINS, L. A. R. et. al. [orgs.]. *Inclusão: Compartilhando Saberes*. Petrópolis, ed. Vozes, pág. 54-66.

MACHADO, R. et al. 1978. *Danação da norma: a medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro, Edições Graal.

ORTEGA, F. 2002. Da ascese à bio-ascese: ou do corpo submetido à submissão do corpo. In: RAGO, M. et al. *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro, DP&A, p. 139-174.

PACHECO, R.V.; COSTAS, F.A.T. 2006. Processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, n. 27, p. 151-170.

ROCHA, T.B; MIRANDA, T.G. 2009. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. *Revista "Educação Especial"*, v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago.

SALERNO, M. B. 2000. *Interação entre alunos com e sem deficiência na Educação Física Escolar : validação de instrumento*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP.

SANTOS, W. R. 2008. Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. *Physis*. vol.18, n.3, p. 501-519.

SANTOS, I. M. 2010. *Inclusão escolar e a escola para todos*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre.

URBANEK, D.; ROSS, P. R. 2010. *Educação Inclusiva*. Curitiba-PR, Ed. Fael, 179 p.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. 2007. Inclusão e governamentalidade. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963.

XAVIER, M. P. 2013. Psicologia e novas práticas de subjetivação: um olhar ético político para as

diferenças. In: CRUZ, R. T., GUSMÃO, E. E. (Org.). *Psicologia: conceitos, técnicas e pesquisas* - volume II. 1ed. Curitiba, CRV, p. 227-250.

Texto resultante do Projeto de Pesquisa "Processo de inclusão de pessoas com deficiência na UFRR: perspectivas e entraves", desenvolvido entre os anos de 2014 e 2015, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal de Roraima.

1. Professor Assistente do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Roraima
2. Graduando em Psicologia da Universidade Federal de Roraima

Recebido em: 22/07/2016

Aprovado em: 25/07/2016

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: