



Educação Unisinos

ISSN: 2177-6210

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Batista, Lázaro; Nascimento, Erasmo Henrique  
A deficiência vai à universidade: perspectivas e entraves  
do processo inclusivo na educação superior brasileira  
Educação Unisinos, vol. 22, núm. 2, 2018, Abril-Junho, pp. 120-127  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.01>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449657611001>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://redalyc.org)

UNISINOS  
[redalyc.org](http://redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc  
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal  
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

## A deficiência vai à universidade: perspectivas e entraves do processo inclusivo na educação superior brasileira

### Disability goes to university: Views and obstacles of inclusive process in Brazilian higher education

Lázaro Batista<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Roraima  
lazarobatista@ufrr.br

Erasm Henrique Nascimento<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Roraima  
henriquerasmo@hotmail.com

---

**Resumo:** O texto discute o processo de inclusão de estudantes universitários com deficiência no âmbito de uma instituição de educação pública superior brasileira, bem como acena para algumas possibilidades de políticas públicas que a universidade expõe nesse processo. Para isso, procedeu-se à remontagem histórica em torno da adoção de políticas inclusivas, bem como à utilização de questionários e entrevistas semiestruturadas junto a alguns desses estudantes universitários. Os resultados apontam que, por vezes, a “inclusão” confunde-se com a garantia de vaga e/ou acesso à universidade, não avançando para além disso. Acentua-se também o relativo desconhecimento dos participantes a respeito da legislação, assim como das políticas que regem ou direcionam a inclusão de pessoas com deficiência. Como conclusões, constata-se a incerteza quanto ao lugar reservado aos alunos portadores de deficiência no ensino superior, bem como o desafio de consolidar o processo de inclusão educacional.

**Palavras-chave:** educação especial, pessoas com deficiência, inclusão.

**Abstract:** This text intends to discuss the inclusive process of academic students with a physical disability in the scope of a Brazilian public higher education institution, as well as to show the possibilities of public policies that the university exposes in this process. For such, it was resorted to a historical resetting around the adoption of inclusive public policies, but also to the use of questionnaires and semi-structured interviews with some of these academic students. The results indicate that many times the “inclusion” is confounded with the guarantee of vacancy and/or access to university, which does not go beyond this aspect. It is also emphasized the participants’ lack of knowledge about the legislation and the policies that govern or guide the inclusion of disabled people. As conclusions, we highlight the uncertainty around the place reserved to the disabled students in higher education, as well as the challenge of consolidating the process of educative inclusion.

**Keywords:** special education, disabled people, inclusion.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Roraima. Av. Ene Garcez, 2.413, CEDUC/Psicologia, 69310-000, Boa Vista, RR, Brasil.

## Notas introdutórias: artimanhas da inclusão

Esta pesquisa buscou estudar alguns dos aspectos envolvidos no processo de inclusão de Pessoas com Deficiência (PcD) nos cursos de graduação de uma universidade pública brasileira, tentando analisar em que medida se dá o efetivo processo inclusivo, assim como os entraves que ainda dificultam a permanência e/ou formação desses universitários.

Para isso, se organizou em torno de três momentos. Um primeiro ponto a que nos atemos, refere-se à história das políticas de inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior, tentando nesse esforço genealógico (Foucault, 2008) compreender de onde advém as demandas e a configuração atual das políticas que se destinam a incluir tais pessoas na educação pública. 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 (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, 2000, 2001; Veiga-Neto e 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.

Assim, é crucial que compreendamos o momento preciso em que tais pessoas passam a ser analisadas ou consideradas não apenas em virtude da deficiência que apresentam, mas da vinculação de uma moral a essas dificuldades físicas, mentais ou sensoriais. Pois bem, é a partir do processo de industrialização e da necessidade de força produtiva que melhor enxergamos como se dá o processo de exclusão das pessoas com deficiência como hoje vemos. Se retornarmos à Europa do século XVIII, perceberemos ser nesse momento da história que ocorre, por um lado, a alteração na configuração do espaço urbano, através do ordenamento das ruas, da construção de vias mais largas que favorecessem a circulação do ar, de pessoas e mercadorias (Machado *et al.*, 1978).

Além disso, a higiene das pessoas ou dos espaços também ganha um atributo moral e passa a ser alvo de vigilância e disciplinamento. À nova configuração urbana, junta-se a intervenção sobre alguns grupos e classes: pobres, negros, vagabundos, pedintes, prostitutas e outros, para os quais as medidas de saneamento também se aplicam, mas que devem ser associadas a outras medidas severas, como o confinamento e a exclusão social (Foucault, 2008). Primeiro, como uma massa disforme, 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, 2001).

Segundo Diniz *et al.* (2009), aos deficientes isso se atualiza em nossos dias em um neologismo em inglês: o *disablism*. 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.

Este mesmo princípio se aplica àqueles que Ortega (2002) define como “estultos”: obesos, hipertensos, usuários de drogas, diabéticos, portadores de deficiência etc. Germinada nesse projeto que disciplina a vida e as instituições, essa produção de estultícia parte, por um lado, da imputação de uma invisibilidade social. Assim, em virtude daquilo que falta ou sobra para que estas pessoas se encaixem num plano de normatividade biomédica, elas passam a conviver com um ostracismo que as empurram para fora do convívio social e as fazem excluídas dentro mesmo da vida em sociedade (Ortega, 2008). Por outro, pela frequente tentativa de recolocação dessas pessoas nesse mesmo plano de normalidade, por exemplo, a partir da busca por grupos de apoio, redes de sociabilidade, recolocação no mercado de trabalho etc.

Por esse viés, portanto, a função das políticas de inclusão seria alocar tais pessoas num contexto de biosociabilidade (Ortega, 2002, 2008), incluindo-as à medida que exclui suas diferenças (Veiga-Neto e 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).

Dito isso, além de compreendermos como se constitui na história da humanidade o processo de exclusão

de alguns indivíduos não completamente úteis à lógica produtivista do capitalismo, uma segunda consideração a ser feita diz respeito ao movimento contrário. Ou seja, de como, nesses jogos de poder, também se fundam e fundamentam algumas políticas, de Estado ou não, que visam a incluir socialmente as pessoas com deficiência no campo da educação.

### **Pessoas com Deficiência na universidade: considerações sobre as políticas de inclusão**

Embora existam dispositivos legais desde a Constituição de 1988, em que se estabelece a normatização, de maneira que assegure equidade de oportunidades e a valorização da diversidade ético-político de todos, nas diferentes esferas de poder, é tão-somente, a partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que as instituições de educação superior mais especificamente começam a discutir a questão. Nela, pela primeira vez, reservou-se um capítulo exclusivamente para o tratamento da Educação Especial, preconizando que os sistemas de ensino deveriam assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, além de assegurar a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências (Brasil, 1996).

Já na primeira década dos anos 2000, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, gerando um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização. Também ocorre no mesmo período o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo como planos a formação de professores para a Educação Especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o 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). Ressalta-se desse período ainda o estabelecimento em 2007 da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, objetivando o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares de todos os níveis de ensino, dando suporte para a promoção de respostas às necessidades educacionais especiais. Por ela, passam a ser garantidas, dentre outras coisas, “[...]

a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior e a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino [...]” (Brasil, 2008, p. 14).

Embora essa rápida contextualização histórica nos aponte avanços significativos nos últimos vinte anos, no que cerne à educação de pessoas portadoras de deficiência, incluídas no ensino superior, 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 também que o Estado desenvolva maneiras para se combater o preconceito e consolidar o respeito diante das diferenças, seja qual for. Contudo, no que tange aos problemas relativos à prestação de serviços para pessoas com deficiência, ainda 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 (Urbanek e Ross, 2010).

Segundo Rocha e Miranda (2009), um exemplo de como persistem práticas segregacionistas e normalizadoras em nossa sociedade são as formas de acesso à educação de nível superior no Brasil, o exame de vestibular ou similares, nas quais percebe-se nitidamente a padronização do desempenho de candidatos que possuem habilidades e competências diferenciadas. A partir dessa constatação, as autoras sustentam a necessidade de as universidades firmarem a igualdade de oportunidades. Por exemplo, reformulando toda sua forma de ingresso.

Assim fazendo, ressaltam as mesmas autoras, 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, 2013b).

Como faz-se supor, a efetivação deste direito demanda das Instituições de Ensino Superior (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 preservar 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 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, 2013b).

Conforme apontam os documentos técnicos, portanto, cabe às IES a responsabilidade pelo 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 e 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 Instituições Federais de Ensino

Superior (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, 2013b).

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. 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.

## Método

Dentro de seu delineamento, essa pesquisa se organizou em torno de três etapas de pesquisa, complementares entre si. Na primeira delas, tendo em vista o aprofundamento teórico a respeito da problemática pesquisada, recorreu-se a procedimentos éticos-metodológicos advindos da genealogia (Foucault, 2008). Como aponta esse autor, a partir da recusa na crença de uma origem ou naturalidade em torno do objeto estudado, nos propomos a remontar, a partir de documentos, notas e discursos alguns dos acontecimentos que suscitaram a emergência das atuais políticas acerca da inclusão. Desse modo, concebendo os documentos como acontecimentos emaranhados de descontinuidades sobrepostas, como afirmam Lemos e Cardoso Jr (2009), o trabalho do genealogista faz emergirem outros sentidos àquilo que parecia natural, hermético e objetivamente dado: remontar as circunstâncias, arranjos e contexto de aparecimento de determinado evento, circunscrevendo-o às relações de poder-saber. É desse esforço genealógico que resulta a discussão teórica aqui apresentada.

A partir do arcabouço teórico acumulado anteriormente, soma-se a aplicação de dois instrumentos: a aplicação de *questionários* junto a 30 (trinta) estudantes universitários, declaradamente deficientes, contatados por e-mail, pessoalmente ou por telefone. O questionário continha,



dentre outras, 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 no campus que os estudantes indicariam como mais frequentados no campus universitário. A eles, foram adicionada a aplicação de entrevistas semiestruturadas, junto a 06 (seis) desses estudantes de cursos de nível superior. 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 aplicação dos instrumentos deu-se no próprio ambiente da Universidade em dia e hora previamente agendados (no caso de alguns questionários e de todas as entrevistas) e também por telefone ou através do link (exclusivamente para o Questionário Geral: <https://www.onlinepesquisa.com/s/4e1a736>).

Os resultados apresentados a seguir foram tratados analiticamente a partir do procedimento de categorização não-apriorística das respostas (Campos, 2004; Gomes, 2010), agrupando enunciados que, de acordo com seu grau de intimidade ou proximidade, abarcam um número variável de temas que exprimirem significados e elaborações importantes que atendam aos objetivos de estudo e criem novos conhecimentos ou visões a respeito dos temas estudados (Campos, 2004).

## Resultados e discussão

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, deve ser entendida de modo dialógico, inter-relacionada e complementar.

### (a) Percepções a respeito do processo de inclusão universitária

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 mostra-se 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. A despeito 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.

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 pessoas que não tem 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.

Portanto, entende-se que por vezes esse processo de “inclusão” faz-se à revelia de sua efetiva vocação ou

fim, supondo-se restrito à entrada na Universidade. Ou seja, 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, 2013b). 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).

### **(b) Rede de sociabilidade como facilitadora do processo inclusivo**

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.

Resaltam-se dois aspectos. O primeiro deles, a afirmação de um processo inclusivo, se bem constituído, que não visa à supressão das diferenças entre os sujeitos, mas sua superação. Foi a isso que remeteram os entrevistados, ao mencionarem 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 e 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.

### **(c) Desconhecimento e insuficiência de atuação do Núcleo de Acessibilidade**

Papel semelhante, no acolhimento e atenção, deveria ser desenvolvido também pelo Núcleo de Acessibilidade. 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, críticas a respeito de sua localização, a qual, segundo eles, por si, já dificulta o livre acesso ao serviço e pouco conhecimento sobre suas atribuições. Tais observações estão presentes, por exemplo, nas falas a seguir:

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

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

Assim, o que me passam é que eles estão para ajudar a gente no que a gente precisar. Se eu estou 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 aí eu ligo para 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, para ajeitar o pneu, e outras coisas como mesas apropriadas. (Entrevistado 05)

Ou seja, a atual conjuntura da Universidade 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, 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 de Acessibilidade. 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 e Lopes, 2007).

#### **(d) Alienação de direitos: a deficiência como problema do “outro”**

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. 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.

Disso, pode-se inferir que esse desconhecimento repercute decisivamente para sua colocação, ou não, diante de questões que deveriam lhes dizer 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 (IBDD, 2014).

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 não-efetiva é mencionado por eles como problema para um “outro” estudante com deficiência. Exemplo disso, é o mencionado por um dos entrevistados, ao ser perguntado a respeito das dificulda-

des ou barreiras de acesso que ele encontrava nos lugares que frequentava mais comumente no campus. Afirmando não encontrar impeditivos de acesso nos locais, o participante arrematou: “se eu fosse me colocar na condição de cadeirante, com certeza eu encontraria dificuldade e *teria reivindicado algo desse tipo*” (grifos nossos).

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 *et al.*, 2009).

Mas, de quem deveria ser a responsabilidade por essa empreitada, senão da 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 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, 2000; Santos, 2010).

#### **Considerações finais**

Essa pesquisa teve por finalidade conhecer, a partir da ótica dos estudantes universitários deficientes, como tem ocorrido a entrada de pessoas com deficiência na educação superior em uma Universidade Pública brasileira. A partir de ambos os instrumentos utilizados fora possível estabelecer um breve perfil desses estudantes e elencar tais impressões junto à amostra pesquisada.

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.

Por fim, para além dos conceitos ou entendimento que possamos dar à inclusão das pessoas portadoras de deficiência, salta aos olhos a necessidade de uma compreensão que transcenda os aspectos das normas, decretos e portarias. Nesse sentido, supõe-se que os resultados desse estudo parecem 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 educacional.

## Referências

- BATISTA, M.W.; ENUMO, S.R. 2004. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, 9(1):101-111.  
<https://doi.org/10.1590/S1413-294X2004000100012>
- BRASIL. 1996. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm) Acesso em: 25/06/2015.
- BRASIL. 2004. Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm) Acesso em: 07/08/2015.
- BRASIL. 2008. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 03/08/2017.
- BRASIL. 2013a. *Legislação brasileira sobre pessoas com deficiência*. 7ª ed., Brasília, Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 410 p.
- BRASIL. 2013b. *Documento Orientador sobre o Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior*. Brasília, SECAD/Sesu, 21 p.
- CAMPOS, C.J.G. 2004. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 57(5):611-614.  
<https://doi.org/10.1590/S0034-71672004000500019>
- CAPONI, S. 2012. *Loucos e degenerados: uma genealogia da psiquiatria ampliada*. Rio de Janeiro, Editora Fiocruz, 210 p.  
<https://doi.org/10.7476/9788575413340>
- DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W.R. 2009. Deficiência, direitos humanos e justiça. *Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos*, 6(11):65-78.  
<https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>
- FOUCAULT, M. 2000. *Vigiar e punir. Nascimento da Prisão*. 22ª ed., Rio de Janeiro, Vozes, 262 p.
- FOUCAULT, M. 2001. *Os anormais*. São Paulo, Martins Fontes, 479 p.
- FOUCAULT, M. 2008. *Microfísica do Poder*. 25ª ed., Rio de Janeiro, Graal, 295 p.
- GOMES, R. 2010. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: M.C.S. MINAYO (org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Vozes, p. 67-80.
- INSTITUTO BRASILEIRO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (IBDD). 2014. *Cartilha IBDD dos direitos da pessoa com deficiência*. 3ª ed., Rio de Janeiro, IBDD, 104 p.
- LEMOS, F.C.; CARDOSO JR, H.R. 2009. A genealogia em Foucault: uma trajetória. *Psicologia & Sociedade*, 21(3):353-357.  
<https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000300008>
- LIMA, F.J. 2006. Ética e Inclusão: o status da diferença. In: L.A.R. MARTINS et al. (orgs.), *Inclusão: Compartilhando Saberes*. Petrópolis, Vozes, p. 54-66.
- MACHADO, R. 1978. *Danação da norma: a medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 559 p.
- ORTEGA, F. 2008. *O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea*. Rio de Janeiro, Garamond, 256 p.
- ORTEGA, F. 2002. Da ascese à bio-ascese: ou do corpo submetido à submissão do corpo. In: M. RAGO 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*, 17(27):151-170.
- ROCHA, T.B.; MIRANDA, T.G. 2009. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. *Revista Educação Especial*, 22(34):197-212.
- SALERNO, M.B. 2009. *Interação entre alunos com e sem deficiência na Educação Física Escolar: validação de instrumento*. Campinas, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 124 p.
- SANTOS, W.R. 2008. Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. *Physis*, 18(3):501-519.  
<https://doi.org/10.1590/S0103-73312008000300008>
- SANTOS, I.M. 2010. *Inclusão escolar e a escola para todos*. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 210 p.
- URBANEK, D.; ROSS, P.R. 2010. *Educação Inclusiva*. Curitiba, Ed. Fael, 179 p.
- VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. 2007. Inclusão e governamentalidade. *Educação & Sociedade*, 28(100-esp.):947-963.
- XAVIER, M.P. 2013. Psicologia e novas práticas de subjetivação: um olhar ético político para as diferenças. In: R.T. CRUZ; E.E. GUSMÃO (orgs.), *Psicologia: conceitos, técnicas e pesquisas*. 1ª ed., Curitiba, CRV, vol. 2, p. 227-250.

Submetido: 23/10/2015

Aceito: 08/03/2018